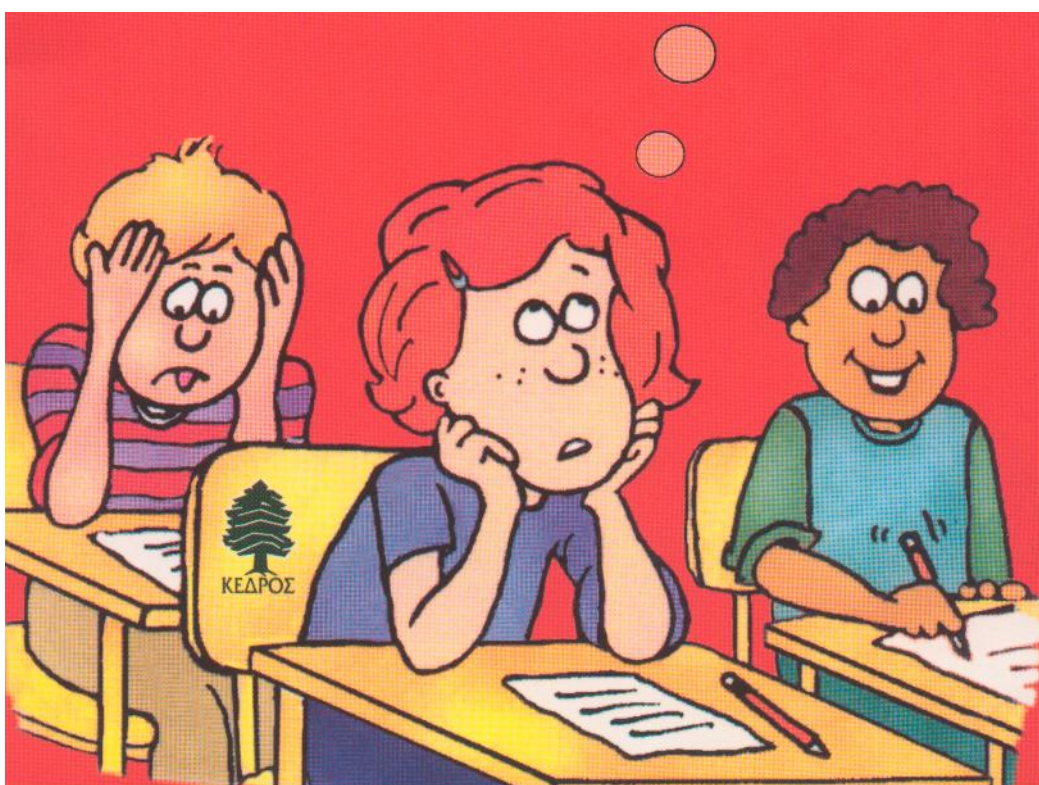


ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ :
«ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ
ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ »



ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Κ. ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ

ΜΕΛΗ: Κ. ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ

Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΛΑΔΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Α.Μ :20046

ΑΘΗΝΑ 2005

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στόχος της παρούσας εργασίας με θέμα «το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων σε σχέση με την σχολική επίδοση των παιδιών τους» είναι να μελετήσει τόσο σε βιβλιογραφικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο τον βαθμό που επηρεάζει η μορφολογία μιας οικογένειας την επίδοση των παιδιών της στο σχολείο. Εξαιρετικά ενδιαφέρον μου φάνηκε εξ' αρχής το θέμα, με το οποίο μου ζητήθηκε να ασχοληθώ, μιας και είναι πολύ πιθανό το μελλοντικό μου επάγγελμα να είναι αυτό της εκπαιδευτικού και επομένως να χρειαστεί να αντιμετωπίσω τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και με μεγαλύτερη ευαισθησία, γνωρίζοντας πόσο ενθαρρυντικό ή αποθαρρυντικό αντίστοιχα μπορεί να γίνει το οικογενειακό περιβάλλον ως προς την μάθηση και επομένως την σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Τελειώνοντας τον σύντομο αυτό πρόλογο θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου : Κα Κ. Κουτρούμπα, Κα Ε. Θεοδωροπούλου και τον Κο Κ. Αποστολόπουλο, οι οποίοι με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα πρέπει να εκφράσω στους διευθυντές και στους καθηγητές των Λυκείων που μου επέτρεψαν την διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία τους. Ξέχωρες ευχαριστίες θα ήθελα ακόμα να εκφράσω στην Έφη Πανάγου για την πολύτιμη βοήθεια της, καθώς και στον Στέφανο Πανάγο για την ποικιλόμορφη συμπαράστασή του. Ευχαριστώ τέλος την οικογένειά μου για την ηθική, ψυχολογική και οικονομική υποστήριξη που μου παρείχε τόσα χρόνια και που αποδείχτηκε εξαιρετικά πολύτιμη.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1

ΜΕΡΟΣ Α

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΤΟ ΚΥΤΤΑΡΟ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

- 1.1 Η οικογένεια ως θεσμός. 5
- 1.2 Η ελληνική οικογένεια. 7
- 1.3 Οικογένεια και κοινωνικοποίηση. 10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

- 2.1 Ανάλυση της έννοιας σχολική επίδοση. 12
- 2.2 Το πρόβλημα του «καλού βαθμού» στην Ελλάδα. 13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΙΚΑΝΟΙ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

- 3.1 Ο ρόλος του σχολείου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. 15
- 3.2 Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση. 18
- 3.3 Σχολική επίδοση και νοητική ευφυΐα. 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

- 4.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην σχολική επίδοση (γενικά). 25
- 4.2 Γονεϊκή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και σχολική απόδοση. 30
- 4.3 Η επιρροή της μόρφωσης των γονέων στην σχολική επίδοση. 36
- 4.4 Δομή της οικογένειας και πιθανότητες σχολικής επιτυχίας. 41
- 4.5 Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

- 5.1 Αναφορά σε σχετικές με το θέμα ξένες έρευνες. 46
- 5.2 Αναφορά σε σχετικές με το θέμα ελληνικές έρευνες. 52

ΜΕΡΟΣ Β ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

- 1.1 Στόχος της έρευνας. 57
 - 1.1.2 Επιλογή του δείγματος. 57
 - 1.1.3 Μεθοδολογία της έρευνας. 57
 - 1.1.4 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας. 58
 - 1.1.5 Ανάλυση ερωτηματολογίων. 58
- 1.2 Αποτελέσματα της έρευνας. 59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.ΕΛΕΓΧΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ

2.1	Περί Ελέγχου Υποθέσεων και Πινάκων Διπλής Εισόδου.	83
2.2	Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων.	84
2.2.1	Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του μέσου όρου βαθμολογίας.	84
2.2.2	Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων.	85
2.3	Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών.	86
2.3.1	Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	86
2.3.2	Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	89
2.3.3	Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της συχνότητας συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές.	92
2.3.4	Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της συχνότητας συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές.	94
2.3.5	Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	96
2.3.6	Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	97
2.3.7	Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα και της μητέρας και του αριθμού ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο μαθητής.	98
2.4	Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το επάγγελμα των γονιών.	101
2.4.1	Συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	101
2.4.2	Συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	104
2.5	Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με άλλους δείκτες κοινωνικής και οικονομικής κατάταξης της οικογένειας.	106
2.5.1	Συσχέτιση μεταξύ του τύπου κατοικίας της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	106
2.5.2	Συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης δεύτερης κατοικίας της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	107

2.5.3	Συσχέτιση μεταξύ του αριθμού μεταφορικών μέσων της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	108
2.5.4	Συσχέτιση μεταξύ της διάθεσης ηλεκτρονικού υπολογιστή στην οικογένεια και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.	110
2.5.5	Συσχέτιση μεταξύ του τύπου ενισχυτικών μαθημάτων και του μέσου όρου βαθμολογίας.	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		
3.1	Από την βιβλιογραφική έρευνα.	113
3.2	Από την έρευνα πεδίου.	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		135

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της σχολικής επίδοσης αποτελεί ένα από τα πλέον πιο πολυσυζητημένα προβλήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας που άπτεται πολιτικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων του ανθρώπινου οικοσυστήματος. Με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο δηλαδή, συνδέεται στενά η σχολική του προσαρμογή, οι σχέσεις του με τον δάσκαλο και την ομάδα των συμμαθητών του, καθώς και η γενικότερη ψυχική του ηρεμία και ισορροπία. Από την απόδοση των μαθητών στο σχολείο και στις μετέπειτα βαθμίδες εκπαίδευσης, από την ενθάρρυνση του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται και ζούνε για την πραγματοποίηση των φιλοδοξιών τους και των σχεδίων τους εξαρτάται το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον, πράγμα που αφορά άμεσα την κοινωνική και οικονομική πρόοδο της κάθε χώρας.

Η έννοια της οικογένειας από την άλλη, παράμετρος πολύ σημαντική για την σχολική επίδοση, είναι περίπλοκη και προσδιορίζεται στις σχετικές με το θέμα μας έρευνες, από ένα σύνθετο πλέγμα εννοιών, παραγόντων και δράσεων, που σηματοδοτούν την ακριβή φύση της επίδρασης που πηγάζει από αυτό και εκβάλλει στην πρόοδο και στην επίδοση των μαθητών. Η μόρφωση των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το πολιτιστικό και κοινωνικό της υπόβαθρο, οι σχέσεις των μελών μεταξύ τους καθώς και οι αξίες και οι αντιλήψεις τους, δημιουργούν αυτό που ονομάζουμε οικογενειακό περιβάλλον ως φορέα αγωγής και επιδράσεων πάνω στην εκπαιδευτική πορεία των μελών του.

Οι ερευνητές που έχουν κατά καιρούς έχουν ασχοληθεί με το θέμα, σε μεγαλύτερη κλίμακα στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ο πρώτος παράγοντας που επηρεάζει το παιδί σε όλες τις σχολικές του διεργασίες, είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σχολείο, είναι πολύ κρίσιμα και θεμελιακά γιατί το παιδί ως τότε έχει συνηθίσει να ζει με τους γονείς του και να επηρεάζεται βαθιά από την συμπεριφορά τους και τις αξίες τους. Έτσι η οικογένεια

φαίνεται να επηρεάζει ταυτόχρονα και την αντίδραση του παιδιού ως προς το σχολικό περιβάλλον- και μια ευνοϊκή αντίδραση μπορεί να φέρει μια καλή επίδοση, καθώς και το αντίθετο. Ακολουθώντας όμως και μετέπειτα στην πορεία του προς το πέρας των σχολικών του υποχρεώσεων φαίνεται πως η οικογένεια είναι αυτή που την καθορίζει σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό.

Η πτυχιακή αυτή εργασία έχει ως σκοπό να περιγράψει και να αναλύσει το είδος και την αποτελεσματικότητα των μορφολογικών στοιχείων της οικογένειας και πως αυτά μπορούν να επηρεάσουν και σε ποιο βαθμό την σχολική επίδοση. Με την έννοια μορφολογικά χαρακτηριστικά εννοούμε τα χαρακτηριστικά αυτά που περιγράφουν την μορφή της οικογένειας, δηλαδή το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της, το μορφωτικό της επίπεδο καθώς και το πολιτιστικό της όπως επίσης και η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες. Στο θεωρητικό μέρος αναφέρονται και κάποια από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που σίγουρα επιδρούν στην σχολική πορεία ενός μαθητή, όπως το σχολικό περιβάλλον, η οικογενειακή συνοχή, οι σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους, και η δομή της.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική μελέτη και το ερευνητικό όπου παραθέτονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα πεδίου.

Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της οικογένειας και πως αυτή έχει εξελιχθεί κατά την διάρκεια των χρόνων καθώς και η αλλαγές που επήλθαν σε αυτήν τον τελευταίο αιώνα. Επίσης παρατίθενται στοιχεία για την δομή της Ελληνικής οικογένειας και τα κυριότερα γνωρίσματα που την θεμελιώνουν στα πλαίσια της κοινωνίας.

Η σχολική επίδοση ως έννοια και το πώς έχει καθιερωθεί ως δικλείδα για την επιτυχία ενός ατόμου στην Ελληνική κοινωνία αποτελεί αντικείμενο εκτενέστερης μελέτης του δεύτερου κεφαλαίου.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τους παράγοντες που είναι ικανοί να επηρεάσουν την σχολική επίδοση, και είναι εκτός οικογενειακή επιρροής.

Αναλύεται ο ρόλος του σχολείου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και πως τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν την σχολική επίδοση του εκάστοτε μαθητή. Επίσης στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται επίσης ο όρος της αυτοαντίληψης και πως αυτή μπορεί να επιδράσει στον μαθητή στην πορεία του προς την σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Τέλος αναφέρεται ο ρόλος της νοημοσύνης στην σχολική απόδοση και πως από μόνη της δεν αποτελεί παράγοντα ικανό να προδικάσει την σχολική πορεία του κάθε παιδιού.

Αντικείμενο μελέτης του τέταρτου κεφαλαίου είναι η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά της τα οποία μπορούν να καθορίσουν και να επηρεάσουν την σχολική επίδοση. Αναλυτικότερα παραθέτονται ο ρόλος της οικογένειας στα γενικότερα πλαίσια που απαρτίζουν την σχολική καριέρα των μαθητών, όπως το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, οι στάσεις και οι αξίες των γονιών απέναντι στην μόρφωση, τα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μαθητές απέναντι στην μάθηση. Επίσης αναλύονται τα οφέλη της γονεϊκής συμμετοχής στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην σχολική επιτυχία, το κοινωνικό τους προφίλ και πως αυτό μπορεί να βοηθήσει σε μία επιτυχημένη πορεία προς την κορυφή της επιτυχίας στο σχολείο, καθώς και η δομή της οικογένειας και πως βοηθάει στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στους σχολικούς κύκλους και στην σχολική απόδοση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε παλαιότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο, τόσο στο εξωτερικό όσο και στον Ελλαδικό χώρο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο αποτελούν το ερευνητικό μέρος της Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την επιρροή που ασκεί το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των γονέων σε σχέση με την σχολική επίδοση και τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών τους συλλέχθηκαν διακόσια εννέα (209) ερωτηματολόγια από πέντε διαφορετικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και από μαθητές αποκλειστικά και μόνο που φοιτούν στην Γ Λυκείου. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του έτους 2004.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται και σχολιάζονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και παρουσιάζονται διαγραμματικά τα αποτελέσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτούς περιλαμβάνονται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Τέλος στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει από τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών και την έρευνα πεδίου.

ΜΕΡΟΣ Α

Κεφάλαιο 1 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΤΟ ΚΥΤΤΑΡΟ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

1.4 Η οικογένεια ως θεσμός

Η οικογένεια κατά τον Osterrieth “είναι το κύτταρο της ανθρώπινης κοινωνίας». Δημιουργείται από μια κοινωνία συγκεκριμένη και προσδιορισμένη χωροχρονικά, αποτελώντας ταυτόχρονα τμήμα μιας συγκεκριμένης υποομάδας αυτής της κοινωνίας. Η οικογένεια εν τούτοις είναι διαμορφωμένη και βαθιά σημαδεμένη από τα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας και της κουλτούρας της (Τζανή, 1983).

Από κοινωνιολογική άποψη, ο όρος οικογένεια υποδηλώνει την πατριαρχική κοινωνική ομάδα, που ο δεσμός των μελών της συνυφαίνεται με βιολογικό γεγονός: σεξουαλική σχέση ή τεκνοποιία. Όμως οικογένεια από νομική άποψη, δημιουργεί και η υιοθεσία, στην οποία το βιολογικό γεγονός αντικαθίσταται από μία νομική πράξη (Παπαχρίστου, 1997).

Η μορφή οικογένειας που συναντάται περισσότερο στις μέρες μας είναι η *μικρή, συζυγική ή και πυρηνική* οικογένεια, η οποία αποτελείται από τους συζύγους και τα ανήλικα ή έστω άγαμα παιδιά τους, με ή χωρίς την ενεργό παρουσία των παππούδων και των γιαγιάδων στην ανατροφή των παιδιών.

Η ευρεία οικογένεια αποτελείται από τον κύκλο των προσώπων που συνδέονται μεταξύ τους με γάμο και με κοινή καταγωγή, άσχετα από τον βαθμό συγγενείας τους και από το αν συμβιούν ή όχι.

Η πατριαρχική οικογένεια είναι η παλαιότερη μορφή της ευρείας οικογένειας και αποτελείται από πρόσωπα ή συζυγικές οικογένειες που κατάγονται από τον ίδιο γενάρχη και ζουν μαζί. Πρόκειται για μια μορφή που τουλάχιστον στις

σύγχρονες, οικονομικά προοδευμένες κοινωνίες δεν εμφανίζεται. (Αποστολόπουλος, 1998).

Στη σημερινή εποχή δημιουργούνται νέα σχήματα οικογένειας, που θεωρούνται πλέον κοινωνικά αποδεκτά και που πρωτοεμφανίστηκαν, στα μεγάλα αστικά κέντρα, ενώ σήμερα έχουν εξαπλωθεί και στην επαρχία. Έτσι υπάρχουν οικογένειες ζευγαριών εκτός γάμου, με ή χωρίς παιδιά, διευρυμένες οικογένειες διαζευγμένων γονέων που έχουν αποκτήσει άλλα παιδιά από το δεύτερο γάμο τους και οικογένειες που αποτελούνται από ένα γονέα, άγαμο ή διαζευγμένο, το παιδί ή τα παιδιά του, τις γιαγιάδες ή και τους παππούδες.

Παρόλα αυτά η οικογένεια, ανεξάρτητα από τη μορφή που έχει, εξακολουθεί να εκπληρώνει βασικές κοινωνικές λειτουργίες, όπως αυτές της αναπαραγωγής, της συντήρησης των ανήλικων παιδιών και όχι μόνο, της κοινωνικοποίησης, της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των μελών.

Όλα αυτά βέβαια, επιτελούνται μέσα σε μια εποχή, που έχει σαφώς διαφοροποιηθεί σε μεγάλο βαθμό τις τελευταίες δεκαετίες και η οποία δεν έχει επιφέρει αλλαγές μόνο στην οικογένεια. Για παράδειγμα με την εκβιομηχάνιση, ανάμεσα στις κοινωνικές αλλαγές, παρατηρήθηκαν αλλαγές και στη δομή της οικογένειας. Η εκτεταμένη οικογένεια στη οποία όλοι οι συγγενείς είχαν λόγο προκειμένου να παρθεί μια απόφαση, έδωσε την θέση της στην πυρηνική οικογένεια, στην οποία οι αποφάσεις παίρνονται από τους γονείς, συνήθως με τη σύμφωνη γνώμη των υπόλοιπων μελών της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Heasman, υπάρχουν δύο λόγοι πίσω από τους οποίους κρύβεται η αλλαγή στη δομή και στον τρόπο ζωής της οικογένειας: η ανάπτυξη του φεμινισμού και η τεχνολογική ανάπτυξη. (Heasman, 1978).

Ο Worsley (1982) βλέπει τρεις βασικές αλλαγές στη λειτουργικότητα και την δομή της οικογένειας, που εμφανίζονται τον τελευταίο αιώνα:

- Έχει γίνει μία περισσότερο απομονωμένη μονάδα, έχει αποκοπεί από τους πολλούς συγγενείς και λειτουργεί κυρίως ως συζυγική ή πυρηνική μονάδα.
- Έχει χάσει πολλές από τις λειτουργίες της ως παραγωγική μονάδα στην ευρύτερη οικονομία.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συζύγων αλλά και μεταξύ γονέων και παιδιών έχουν αλλάξει χαρακτήρα.

Τα κοινωνιολογικά στοιχεία δηλαδή της οικογένειας άλλαξαν περιεχόμενο, με την έννοια ότι οι παλιές αξίες αντικαταστάθηκαν με νέες, που άλλοτε κυριαρχούσαν στην οικογένεια ο ρόλος της οικογένειας μεταβλήθηκε σε σχεδόν αποκλειστικά ηθοκοινωνικό. Έτσι η οικογένεια απέκτησε ελαστικότερη και πλέον φιλελεύθερη νομική δομή, χωρίς όμως να αποβάλει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νομικής της υπόστασης που επιτρέπει την διάκριση της από άλλα κοινωνικά σχήματα (Αποστολόπουλος, 1998:27).

1.5 Η Ελληνική οικογένεια

Το πολιτισμικό, το οικονομικό, το νομικό, και το θρησκευτικό πλαίσιο είναι αυτά που διαμορφώνουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα μίας κοινωνίας και της κάθε υποομάδας αυτής, επομένως και της οικογένειας. Για τον Ελλαδικό χώρο τα πλαίσια διαμορφώνονται ως εξής:

➤ Το πολιτισμικό πλαίσιο

Λόγω της ιστορικής της πορείας και της γεωγραφικής της θέσης η νεοελληνική κοινωνία και η οικογένεια έχουν αρκετά πολιτισμικά στοιχεία και από τους ακόλουθους χώρους:

- ❖ Από την Ανατολή, σε επαφή με τον πολιτισμό της οποίας υπήρξε από πολύ νωρίς και για μακρό χρονικό διάστημα στην ιστορική της πορεία.
- ❖ Από την Ευρωπαϊκή Δύση με τα στοιχεία του ελληνικού, ρωμαϊκού και χριστιανικού πολιτισμού, που διαμόρφωσαν το πρότυπο σκέψης και ζωής που επικράτησε στην Ελλάδα μετά την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους.
- ❖ Από το Μεσογειακό χώρο τα στοιχεία του οποίου αποτελούνται από την Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία και στον οποίο ανήκει η Ελλάδα.

Και τέλος

❖ Από τον Βαλκανικό χώρο στον οποίο επίσης η Ελλάδα ανήκει, και όποιος επηρέασε την ελληνική κοινωνία και οικογένεια, με τις σύνθετες πολιτισμικές επιρροές που δέχτηκε από το Βυζαντινό, Σλαβικό χώρο.

Λόγω των ποικίλων αυτών πολιτισμικών επιρροών που δέχτηκε η ελληνική οικογένεια, παρόλο που ανήκει στην δύση, χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μεσογειακή οικογένεια. (Μουσούρου, 1984).

➤ *Το νομικό πλαίσιο*

Για την νεοελληνική οικογένεια το νομικό πλαίσιο προσδιορίστηκε από το *Εθιμικό Δίκαιο*, όπως αυτό ίσχυε κατά την κήρυξη του ανεξάρτητου Ελληνικού κράτους και από το Ρωμαϊκό δίκαιο. Το τελευταίο εξελίχτηκε στο Βυζαντινό Δίκαιο και εξαπλώθηκε στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και κυρίως στην Γαλλία και στη Γερμανία, όπου το οικογενειακό τους δίκαιο χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο (Μουσούρου, 1984).

➤ *Το θρησκευτικό πλαίσιο*

Στη Χριστιανική Ορθόδοξη θρησκεία βρίσκονται πολλές από τις αρχές που διέπουν την ελληνική οικογένεια. Η αξία της συλλογικής ζωής καθώς και η υπέρβαση της ατομικότητας είναι βασικές χριστιανικές αρχές που καθόρισαν τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας (Παπαχρίστου, 1997).

➤ *Το οικονομικό πλαίσιο*

Παραπάνω από εκατό χρόνια, η οικονομία της Ελλάδας μετά το νεοσύστατο νεοελληνικό κράτος παρέμενε αγροτική. Με τη βιομηχανική επανάσταση, η οποία τοποθετείται στις αρχές της δεκαετίας του '60 μετατράπηκε σε βιομηχανική, όπως άλλωστε και των περισσότερων χωρών στην ακτίνα της Ευρώπης.

Η σταθερότητα των πλαισίων της αγροτικής οικονομίας για ενάμιση περίπου αιώνα στην ελληνική κοινωνία συντέλεσε στη διατήρηση μιας σταθερής ταυτότητας της ελληνικής οικογένειας για ένα πολύ μεγάλο διάστημα. Η αλλαγή όμως που επήλθε με την εκβιομηχάνιση επέφερε σημαντικές αλλαγές

κυρίως στην οικονομία και σίγουρα δεν άφησε ανέπαφη και τη μορφή και τις λειτουργίες της οικογένειας.

Οι πιο σημαντικές αλλαγές που συνέβησαν στην Ελλάδα μετά το 1960 είναι οι παρακάτω:

- *Η είσοδος της γυναίκας στο χώρο της αμειβόμενης εργασίας*, ακόμα και των μητέρων με μικρά παιδιά.
- *Μείωση του αριθμού γάμων*. Η ιδεολογική αμφισβήτηση των θεσμών του γάμου και της οικογένειας κυριαρχεί στη σημερινή κοινωνία, με αποτέλεσμα ο σύγχρονος άνθρωπος να απωθείται από την ιδέα του γάμου και επομένως της οικογένειας.
- *Υπογεννητικότητα*. Η σταθερή μείωση στον αριθμό γέννησης παιδιών στην Ελλάδα είναι πλέον φαινόμενο. Η υπογεννητικότητα αρχίζει και κάνει την εμφάνισή της μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Παράλληλα παρατηρείται και μια τάση περιορισμού της μητρότητας στα πρώτα χρόνια γάμου και σε μικρές ηλικίες .
- *Εναλλακτικοί τρόποι έγγαμης ζωής*. Ως εναλλακτικός τρόπος έγγαμης ζωής παρουσιάζεται η συμβίωση, σε όλο και μεγαλύτερο ποσοστό. Θετικό από την κατάσταση αυτή διαφαίνεται εν τούτοις η σχετική στασιμότητα που εμφανίζεται στο ποσοστό των εκτός γάμου γεννήσεων στην χώρα μας, έναντι 2% στο σύνολο των γεννήσεων σε σχέση με τις χώρες της δυτικής και Βόρειας Ευρώπης, όπου το ποσοστό έχει περάσει το 40%.
- *Αύξηση των διαζυγίων*. Αναμφίβολα, υπάρχει μια σαφής αύξηση του αριθμού των διαζυγίων, καθώς και του ποσοστού τους επί των τελουμένων κάθε χρόνο γάμων. Η αύξηση του αριθμού των διαζυγίων αποτελεί ίσως την σημαντικότερη αλλαγή στην Ελληνική οικογένεια τις τελευταίες δεκαετίες. (Αποστολόπουλος, 1998).
- *Αύξηση στον αριθμό των μονογονεϊκών οικογενειών*. Η αύξηση είναι εμφανής στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα. Το 1962 οι οικογένειες αυτές αντιπροσώπευαν το 9,7% των οικογενειών με παιδιά. Το 1987 το ποσοστό ανέβηκε σε 12,5%. Το 57,5% του προηγούμενου ποσοστού ήταν γονείς διαζευγμένοι ή χωρισμένοι, το 23,5% ήταν χήρες ή χήροι και το 19% άγαμοι. Παρά την αύξηση του αριθμού των πατεράδων, οι οποίοι ζητούν

γονική μέριμνα των παιδιών τους, το 85% των ατόμων που ζουν μόνοι με παιδί είναι ακόμη γυναίκες.

Παρά τις αλλαγές και τις αλλοιώσεις που έχει υποστεί η ελληνική οικογένεια τα τελευταία χρόνια, εξακολουθεί να αποτελεί μία πολύτιμη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Η προσαρμοστικότητα της σύγχρονης οικογένειας δείχνει την ευελιξία του οικογενειακού θεσμού, την ανθεκτικότητα και κυρίως την αποτελεσματικότητά της να επιβιώνει στο χρόνο (Παπαδιώτη, 1995).

1.3 Οικογένεια και κοινωνικοποίηση.

Τη βασικότερη μονάδα κοινωνικοποίησης αποτελεί αναμφισβήτητα το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε ανθρώπου, γιατί χαρακτηρίζεται από τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της που τις περισσότερες φορές στηρίζονται στη γνησιότητα, στην άδολη αγάπη και στοργή και στο έντονο συναίσθημα της ενότητας.

Μέσα στην οικογένεια το άτομο δέχεται τις πρώτες φροντίδες για την ικανοποίηση των βασικών αναγκών του, όπως αυτών της διατροφής, της περιποίησης, της ενδυμασίας και των βιολογικών του αναγκών. Στη συνέχεια η οικογένεια καλείται να βοηθήσει το παιδί να καλλιεργήσει τα talέντα του και τις δεξιότητές του, επεμβαίνει στις σχολικές δραστηριότητές του, καθώς και στην μετάδοση των αντιλήψεων, των αξιών και των κανόνων της ζωής. Αργότερα, και ενώ το παιδί ωριμάζει και αναπτύσσεται, το οικογενειακό περιβάλλον καλλιεργεί σχέσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δημιουργεί ένα κλίμα που ο τελικός του σκοπός είναι η κοινωνικοποίηση του νέου μέλους της οικογένειας (Παπαχρίστου, 1997).

Ο Erikson (Mulhauber, 1985) στο *Παιδική ηλικία και κοινωνία* (1965) πιστεύει πως το οικογενειακό υποσύνολο παιδείας, μέσα στο οποίο ένα παιδί μεγαλώνει, είναι σε μεγάλο βαθμό η κουλτούρα της ίδιας κοινωνίας, έτσι ώστε προετοιμάζεται μακροπρόθεσμα να παραλάβει τους ρόλους των ενηλίκων.

Η οικογένεια θεωρείται απολύτως απαραίτητη για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και προσωπικότητας του ανθρώπου. Η τελευταία διαπίστωση αποδεικνύει την σπουδαιότητα της οικογένειας ως πρωτογενούς

κοινωνικοποιητικού θεσμού, γι' αυτό και η ύπαρξη κάποιου τύπου ή μορφής οικογένειας είναι φαινόμενο καθολικό και διαχρονικό.

Σημαντικότατο ρόλο, βέβαια, στην κοινωνικοποίηση του ατόμου παίζει η μορφή της οικογένειας, αν δηλαδή είναι εκτεταμένη ή πυρηνική, όπως επίσης η μόρφωση των γονέων, οι προσδοκίες τους και οι στόχοι τους, οι κοινωνικό-πολιτιστικοί και κοινωνικό-οικονομικοί παράγοντες, η επικοινωνία και η συνοχή της οικογένειας.

Με όποιον τρόπο μια οικογένεια σχηματίζεται και περιβάλλει το παιδί, αυτό αυτόματα αρχίζει και μυείται σε ιδέες για την έννοια του δίκαιου και του άδικου, τα συναισθήματα αγάπης, του σεβασμού προς το συνάνθρωπο, της έννοιας της εμπιστοσύνης της ανεκτικότητας, της υπομονής και της επιμονής, της αυτοπεποίθησης. Έτσι η οικογένεια, μέσα από τον τρόπο ζωής που ακολουθεί, μεταδίδει στο παιδί αρχές και έννοιες, όπως οι παραπάνω αλλά και ακόμα περισσότερες. (Mulhauber, 1985). Μπορεί λοιπόν με ασφάλεια να υποστηριχθεί ότι η οικογένεια είναι η πιο σημαντική πρωταρχική ομάδα στη ζωή του ατόμου και ότι οι περισσότεροι άνθρωποι διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους κυρίως μέσα από το φίλτρο της πρωταρχικής αλληλεπίδρασης.

Κεφάλαιο 2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

2.1 Ανάλυση της έννοιας “σχολική επίδοση”.

Για το σχολείο έχει γίνει θεσμός το αίτημα της επίδοσης, η αξιολόγησή της και η απονομή επαίνων με βάση την ατομική επίδοση. Στο σχολείο η επίδοση αποτελεί ταυτόχρονα το πιο σημαντικό σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ δασκάλων-μαθητών. Το αίτημα για ενίσχυση της επίδοσης και η αξιολόγηση της δεν αποτελούν μόνο λογικές αναγκαίες προϋποθέσεις της σχολικής επιλογής. Το αίτημα για περισσότερη επίδοση και η πραγματωσή του δεν εκφράζουν μόνο την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, αλλά και την εικόνα που σχηματίζει για το μαθητή το σχολείο και σε τελική ανάλυση και η κοινωνία.

Γίνεται φανερό πως η αρχή της επίδοσης δεν ανταποκρίνεται και πολύ σε παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους. Η επίδοση από παιδαγωγική και κοινωνιολογική άποψη δεν είναι σε καμία περίπτωση ξεκάθαρη έννοια. Σχετικά ασαφής νοείται η έννοια της επίδοσης ως διαδικασίας και αποτελέσματος μιας πρακτικής δραστηριότητας σε μια προκαθορισμένη χρονική ενότητα.

Την έννοια της επίδοσης δεν τη συναντάμε μονάχα στους κόλπους της σχολικής κοινότητας. Μπορεί βέβαια, εδώ να έχει κερδίσει η έννοια αυτή μια ιδιαίτερη αποτελεσματικότητα. Μπορεί οι απαιτούμενες στο σχολείο επιδόσεις εκ μέρους του μαθητή και οι μέθοδοι μέτρησης και αξιολόγησής τους να αποτέλεσαν σημείο έντονης τριβής και κριτικής, όμως η αρχή της επίδοσης μπορεί να θεωρηθεί σε πολύ ευρύτερη σημασία ως κεντρική διατακτική και συστατική αρχή της κοινωνίας (Κωνσταντινίδης, 1997 :101). Στις σύγχρονες κοινωνίες απέκτησε μάλιστα τόσο γενική σημασία, ώστε οι κοινωνίες αυτές να χαρακτηρίζονται *κοινωνίες επίδοσης* και όχι *άδικα*.

Οι κατακριτές της αρχής της επίδοσης υποστηρίζουν ότι η εν λόγω αρχή είναι στο βάθος ένας αγώνας ανισότητας. Και αυτό, γιατί αμείβει άνισα τις άνισες

επιδόσεις, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις άνισες αρχικές προϋποθέσεις πριν από την πραγμάτωση της επίδοσης, προϋποθέσεις που επηρεάζονται μόνο ως ένα βαθμό από την ατομική βούληση και δράση, και διαιωνίζει έτσι την ισχύ του δυνατού και την αδυναμία του αδύνατου. Ακόμη η αρχή αυτή επιδρά και κατασταλτικά, επειδή επιτρέπει σε όποιον σημειώνει υψηλότερη επίδοση να υπερασπίζεται έντονα τη θέση του σε βάρος των κατωτέρων του. Επισημαίνεται, τέλος, ότι η αρχή της επίδοσης μπορεί να εμποδίσει την αυτοπραγμάτωση του ατόμου, επειδή η επίδοση σε πολλές περιπτώσεις πολύ δύσκολα μπορεί να είναι εκφραστικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου (Κωνσταντινίδης, 1997 :103-105).

Ταυτόχρονα αποστολή του σχολείου και της εκπαίδευσης είναι, αντί να θεσμοποιεί και να αναπαράγει μια τέτοια λαθεμένη και μονόπλευρη εξέλιξη της αρχής της επίδοσης, που αντιδρά αντιανθρωπιστικά, να αντιμάχεται και να συνεισφέρει στην εξέλιξη μιας νέας λογικής αντίληψης περί επίδοσης. Κατά τον Hartmut von Hentig (Κωνσταντινίδης, 1997) είναι αδύνατο για τη σχολική κοινότητα να αλλάξει τη θεωρία της επίδοσης, μπορεί όμως τουλάχιστον να αποφύγει να καταστεί συνυπεύθυνο στην απολυτοποίηση της αρχής αυτή. Μπορεί να καταφέρει από την πλευρά του να αποφύγει τους απόλυτους κανόνες που διέπουν την αρχή της επίδοσης, σε σημείο που να αξιολογεί κάθε βήμα και πρόοδο του μαθητή, μόνο αν αντιμετωπίσει σωστά το πρόβλημα και εναρμονίσει ανάλογα τις δραστηριότητές του. Έτσι, όμως, προβάλλει αυτόματα το πρόβλημα των μεθόδων και της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και των απαιτήσεων από τους μαθητές, καθώς και του νοήματος και της σημασίας γενικά της σχολικής επίδοσης.

2.6 Το πρόβλημα του «καλού βαθμού» στην Ελλάδα

Όπως παραδειγματικά τονίζει ο Δελμούζος (Τζανή, 1983) η βαθμολογία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ελληνική εκπαίδευση, στο μέτρο που ο καλός βαθμός δεν απονέμεται αξιοκρατικά. Πράγματι, σήμερα σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί στο σχολικό σύστημα, «μαθαίνω» σημαίνει «αποστηθίζω» και «καταλαβαίνω» σημαίνει είμαι ικανός να θυμάμαι απ' έξω εύκολα ένα τμήμα του σχολικού εγχειριδίου (Τζανή, 1983 :27).

Η καλή βαθμολογία λοιπόν ανταμείβει τη μηχανική αποστήθιση, την απουσία κάθε κριτικής μάθησης και δίδεται κυρίως σ' αυτούς τους μαθητές οι οποίοι έχουν προνόμια. Όπως για παράδειγμα σ' αυτούς που μπορούν να παρακολουθήσουν φροντιστηριακά μαθήματα ή να πηγαίνουν σε προνομιούχα σχολεία.

Από την άλλη οι Έλληνες γονείς είναι ιδιαίτερα αγχώδεις με ό,τι σχετίζεται με τη βαθμολογία του παιδιού τους, στο οποίο τις περισσότερες φορές μεταδίδουν το άγχος τους. Επίσης, η αντιμετώπιση ενός παιδιού με υψηλή βαθμολογία γεμίζει με περηφάνια τους γονείς του, ενώ από την άλλη ένα παιδί με χαμηλή βαθμολογία δημιουργεί αντίθετα συναισθήματα στο οικογενειακό του περιβάλλον (Τζανή, 1983).

Κεφάλαιο 3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΙΚΑΝΟΙ ΝΑ ΕΠΗΡΕΑΣΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

3.1 Ο ρόλος του σχολείου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες

Το σχολείο αποτελεί το βασικό φορέα συστηματικής αγωγής και μόρφωσης, που έχει ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη της ατομικότητας αλλά και της κοινωνικότητας συγχρόνως του ατόμου και αποβλέπει στην ψυχοπνευματική του ανέλιξη. (Κρουσταλάκης, 1998:103-104).

Οι μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και η σχέση τους με το μαθητή, καθώς και η οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό, συνιστούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική μάθηση και κατ' επέκταση και τη σχολική αποδοτικότητα των μαθητών (Στασινός, 1993:59).

Ειδικότερα, η ύπαρξη εμπλουτισμένων βιβλιοθηκών για την επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ο επαρκής εξοπλισμός του σχολείου με τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και υλικά διδασκαλίας, ο μικρός αριθμός μαθητών στην αίθουσα, καθώς και η καλή κτιριακή υποδομή κάνουν πιο αποτελεσματική και δημιουργική τη διδακτική εργασία.

Τα αναλυτικά προγράμματα που προσφέρουν εναλλακτικές εμπειρίες μάθησης στους μαθητές, που αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας στο διδάσκοντα, ευνοούν την όλη διδακτική προσπάθεια. Επίσης η παροχή δυνατοτήτων εξατομικευμένης ή ομαδοκεντρικής διδασκαλίας ανάλογα με το περιβάλλον και τους εκάστοτε μαθητές (Κουτρούμπα 2003:73-75), δίνει μία ελεύθερη και ευέλικτη πορεία του μαθήματος που βοηθάει ιδιαίτερα στην καλύτερη εξέλιξη της διδασκαλίας.

Επίσης, σημαντικότατο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και στην σχολική επίδοση των μαθητών, παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα η προσωπικότητά του και η συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές, η

επιστημονική του κατάρτιση και ο τρόπος μεθόδευσης της διδασκαλίας του. Σε μία διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση βρίσκονται οι μαθητές, η τάξη ως ομάδα και ο εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης, 1994 :63-73). Ο τελευταίος με τον τρόπο που μιλάει και απευθύνεται στους μαθητές και την προσωπικότητά του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών στην τάξη.

Σπουδαιότατο παράγοντα για την ανάπτυξη θετικής σχέσης του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, είναι η δημιουργία από τον εκπαιδευτικό, μέσω της φιλικής και κατανοητικής του στάσης, ευχάριστης ατμόσφαιρας στην τάξη. Η θετική συναισθηματική στάση του εκπαιδευτικού σχετίζεται επίσης θετικά με την αυτενέργεια και τη δημιουργική διάθεση των μαθητών, την ενεργό συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και τις επιδόσεις τους (Καψάλης, 1989:506-509).

Επίσης ο ενθουσιασμός με τον οποίο διεξάγει ο εκπαιδευτικός τη διδασκαλία, η ικανότητα του να μεταδίδει στους μαθητές το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο που διδάσκει, καθώς και η κινητικότητα του κατά την ώρα της διδασκαλίας, επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Καψάλης, 1989 :510-513).

Η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό, η υποστήριξή του, τα πρότυπα μίμησης που παρέχει, και η επιδοκιμασία του, καθώς και η επιδοκιμασία από το σύνολο της τάξης μπορούν να επηρεάσουν το μαθητή και τη διάθεσή του για επίδοση και μάθηση και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή του.

Η δραστηριοποίηση των εξωτερικών κινήτρων μάθησης, αφού ο μαθητής αναπτύσσει θετική στάση και διάθεση τόσο απέναντι στο σχολείο όσο και στη μάθηση γενικότερα, παρωθούμενος από το αληθινό ενδιαφέρον, την εσωτερική ικανοποίηση και τις ανάγκες του για γνώση, έχει ως άμεση συνέπεια την καλλιέργεια και των εσωτερικών κινήτρων μάθησης. Το αποτέλεσμα από την ενεργοποίηση τόσο των εξωτερικών όσο και των

εσωτερικών κινήτρων είναι η διευκόλυνση και η επιτυχής εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Κουτρούμπα, 2003 :16, Τριλιανός, 1988 :101-119).

Ο συστηματικός προγραμματισμός- σχεδιασμός της διδασκαλίας, η καλή οργάνωση, η επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες προσαρμόζονται στις ατομικές δυνατότητες, το ρυθμό μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η εφαρμογή του διαλόγου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η χρήση οπτικοαουστικών μέσων αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας (Κουτρούμπα, 2003:164-191).

Άλλος ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική επίδοση είναι η σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, σχέση που απ' ό,τι αποδεικνύεται είναι πολύ σημαντική. Όταν ο καθηγητής έρχεται σε επαφή με τους μαθητές, αναπόφευκτα τους κατατάσσει σε κατηγορίες με κριτήριο την επίδοσή τους και διαμορφώνει κάποιες προσδοκίες για τη μελλοντική τους επίδοση. Μέσω της συμπεριφοράς του καθηγητή οι προσδοκίες αυτές μεταδίδονται ασυνείδητα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, τις προσδοκίες και τα κίνητρά τους. Συχνά οι πιο ευάλωτοι μαθητές διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους ανάλογα με τις προβλέψεις και τις προσδοκίες του καθηγητή (Braun, 1976:169-185, Dusck, 1975: 661-684).

Επίσης οι επιδράσεις που δέχεται ο κάθε μαθητής στο σχολικό περιβάλλον μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις που αναπτύσσει μέσα σε αυτό συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία σχηματισμού στάσεων, αξιών και αντιλήψεων και αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη και την γενικότερη κοινωνικοποίησή του. Επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ταυτότητάς του, στην αυτοεκτίμησή του και στην αυτοεικόνα του, στοιχεία πολύ σημαντικά για την πορεία του στο σχολείο.

Η αρνητική αυτοεκτίμηση των μαθητών, η προβληματική συμπεριφορά στην τάξη, η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο είναι πολύ πιθανόν σε πολλές περιπτώσεις να συνδέονται στενά με την ανοιχτή απόρριψη και τη συνειδητή αγνόηση τους από τους συμμαθητές. Έτσι η απόρριψη και η απομόνωση από την ομάδα έχει αρνητικές επιδράσεις στα κίνητρα μάθησης, στο επίπεδο των απαιτήσεων που διαμορφώνει ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του και στις προσδοκίες επιτυχίας, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία στο σχολείο.

Αντίθετα, μαθητές με μεγάλη αποδοχή και αναγνώριση από τους συμμαθητές τους αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη απέναντι στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και αυτοπεποίθηση. Το θετικό αυτό συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές που είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, τους βοηθάει να αντιμετωπίζουν με λιγότερο άγχος τα διάφορα προβλήματα και έτσι να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.

Τέλος, η συνεργασία στην τάξη δημιουργεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο, προάγει την υψηλή επίδοση και συμβάλλει στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθώς εξασφαλίζει όχι μόνο δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων στους μαθητές, αλλά παράλληλα συντελεί και στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. (Johnson, 1980:125-140).

3.2 Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση

Για τον προσδιορισμό του όρου αυτοαντίληψη, ασχολήθηκαν πολλοί μελετητές του 20ού αιώνα, και μπορεί να ειπωθεί ότι ο ορισμός της αντίληψης του εαυτού-αυτοαντίληψης ποικίλλει ανάλογα με τη θεωρία που ακολουθείται (Τζελέπη-Γιαννάτου, 2002:122).

Η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των νοητικών και σωματικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και η υποκειμενική του αξιολόγηση για αυτά, σύμφωνα με τον Lawrance. Διακρίνεται σε τρεις τομείς: τον γνωστικό (σκέψη),

τον συναισθηματικό (συναίσθημα) και την συμπεριφορά. Η αυτοαντίληψη είναι συναίσθηση της ταυτότητας και της οντότητας ενός ατόμου. Αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, είναι ο όρος ομπρέλα, ο οποίος περιλαμβάνει την αυτοεικόνα (self-image τι είναι το άτομο), τον ιδανικό εαυτό (ideal-self τι θα ήθελε ένα άτομο να είναι) και το αυτοσυναίσθημα ή αυτοεκτίμηση (self-esteem τι αισθάνεται το άτομο για την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ του είναι και του τι θα ήθελε να είναι) (Lawrance, 1988: 1-3).

Όσον αφορά την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ αυτοαντίληψης των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Η πρώτη άποψη αναφέρει πως η αυτοαντίληψη των ικανοτήτων απλώς αντανακλά τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και για αυτό ο καλύτερος τρόπος για να τη βελτιώσουμε είναι να βελτιώσουμε πρώτα τις ικανότητες και επιδόσεις του ατόμου. Η επίδοση σαφώς προσφέρει σημαντικές πληροφορίες στην αυτοεικόνα ικανοτήτων, φαίνεται όμως ότι την επηρεάζει κατά ένα μόνο μέρος (Skaalvik, 1990: 593-598).

Έρευνα που σύγκρινε τις σχολικές επιδόσεις και την αυτοεικόνα σχολικών ικανοτήτων μεταξύ παιδιών χαρακτηρισμένων ως μαθητών με πολύ χαμηλές επιδόσεις και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρήκε ότι, παρόλο που οι σχολικές επιδόσεις και των δύο ομάδων ήταν παρόμοιες, εν τούτοις η αυτοεικόνα των ικανοτήτων των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ήταν χαμηλότερη (Leonardi, 1993).

Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι η ήδη σχηματισμένη αυτοεικόνα των ικανοτήτων του μαθητή επηρεάζει τη μετέπειτα επίδοσή του. Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι πρόκειται για σχέση αλληλεπίδρασης στην οποία σημαντικό ρόλο παίζουν και εξελικτικοί παράγοντες.

Σημαντική ήταν η μελέτη του Coleman (1966) που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπήρχε μεγάλη και άμεση συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης.

Πολλές και διάφορες έρευνες κατά καιρούς, όπως του Campell (1967), του Smith (1969), των Soares και Soares (1969), του Bledsoe (1967), του Coopersmith (1959), του Trowbridge (1972), των Simon και Simon (1975), των Lewis και Adank (1975), των Marsh και Parker (1984) και των Marsh, et al. (1985), που επιβεβαιώνουν το πόρισμα ότι υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης. (Durrant et al., 1990).

Από την άλλη μεριά άλλες έρευνες όπως των West, Fish και Stevens (1980) υποστηρίζουν ότι οι σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης είναι μικρές, ενώ οι Mintz and Muller (1977) θεωρούν ότι το πιο σημαντικό αποτέλεσμα της μελέτης τους πάνω στη σχέση αυτοαντίληψη-σχολική επίδοση είναι οι συνεχώς χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ αυτοαντίληψης και επίδοσης. Η Wylie (1979) υποστηρίζει πως οι συσχετίσεις σχετικά με την επίδοση και την συνολική αυτοαντίληψη τείνουν να είναι μικρές, μη παρέχοντας σοβαρές ενδείξεις ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Μακρή-Μπότσαρη, 1999 :69).

Σημαντική είναι η παρατήρηση ότι η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι μαθητές στους διάφορους τομείς της ζωής τους έχει να κάνει με τη γενική αυτοαντίληψη τους. Δηλαδή μαθητές οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη των σχολικών τους ικανοτήτων αποδίδουν στην σχολική επίδοση ασθενέστερη σημασία από τους μαθητές που πιστεύουν ότι οι σχολικές τους ικανότητες είναι υψηλές. Παρόλ' αυτά η υποβάθμιση της σπουδαιότητας της σχολικής επίδοσης από τους μαθητές με χαμηλή αυτοαντίληψη σχολικής επίδοσης δεν φαίνεται να είναι αξιόλογη. Και αυτό γιατί η αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών να υποβαθμίσουν τον ρόλο και την σπουδαιότητα του σχολείου αποδίδεται στο ότι η σχολική επίδοση παίζει σπουδαίο παράγοντα στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, αντανακλώντας τις προσδοκίες των γονέων και τα κοινωνικά πρότυπα. (Τζελέπη, 2002 :124).

Η αυτοαντίληψη φαίνεται επηρεάζει την σχολική επίδοση, αλλά και η σχολική επίδοση επιδρά στην αυτοαντίληψη. Γι' αυτό τον λόγο το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που εμφανίζουν χαμηλή βαθμολογία στο σχολείο, φαίνεται

να έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση όχι μόνο στο περιβάλλον του σχολείου αλλά, και σε άλλες δραστηριότητες της ζωής τους. (Μακρή-Μπότσαρη, 1999 :70) Όσο καλύτερη είναι η σχολική επίδοση ενός μαθητή, τόσο καλύτερο είναι και το κλίμα που δημιουργείται γύρω του από τους γονείς του, αρχικά και έπειτα από τους καθηγητές και τους συμμαθητές του, δηλαδή από τον κοινωνικό του περίγυρο. Αντίθετα ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση σχηματίζει μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό του, αφού ο κοινωνικός του περίγυρος δεν του προσφέρει ένα «θερμό» περιβάλλον. (Χατζηχρήστου, Hopf, 1992: 252-263).

3.3 Σχολική επίδοση και νοητική ευφυΐα

Το να ορίσει κανείς την έννοια της νοητικής ευφυΐας ή αλλιώς νοημοσύνης είναι εξαιρετικά δύσκολο. Δεν μπορεί να δοθεί απόλυτα ο ορισμός της. Γενικά πάντως μπορεί με ασφάλεια να ειπωθεί πως είναι μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, στην οποία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, συνισταμένα των οποίων είναι η ικανότητα για απόκτηση νέων εμπειριών, για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και για αξιοποίηση της παλαιότερης εμπειρίας στην αντιμετώπιση νέων δυσκολιών ή πραγμάτων (Τσιμπούκη, 1979 :23-28).

Η αντίληψη για τη φυσική ευφυΐα είναι πολύ παλιά. Η απόπειρα εντοπισμού του ποσοστού ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα και η κατασκευή εργαλείων για την μέτρησή του είναι γεγονός σχετικά πρόσφατο. Τα εργαλεία αυτά ονομάστηκαν δοκιμασίες νοημοσύνης ή αλλιώς τεστ νοημοσύνης. Η πρώτη τέτοια δοκιμασία εφευρέθηκε στη Γαλλία το 1905. Πρόκειται για τη δοκιμασία του Γάλλου ψυχολόγου Αλφρέντ Μπινέ, που χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην αμερικανική κοινωνία. Η εφεύρεση του Γάλλου ψυχολόγου άνοιξε το δρόμο για την κατασκευή μεγάλου αριθμού τέτοιων δοκιμασιών, που μέχρι και σήμερα χρησιμοποιούνται ευρύτατα κυρίως στην Αμερική και στις Αγγλοσαξονικές χώρες (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ευφυΐα ή τουλάχιστον αυτό που θεωρούν και ονομάζουν ευφυΐα, εμφανίζεται πολύ συχνά, από το 1916 ως και σήμερα άνισα μοιρασμένη τις περισσότερες φορές ανάλογα με τις κοινωνικές κατηγορίες. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών αυτών εμφανίζουν τα άτομα από τα κατώτερα στρώματα με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης απ' ό,τι τα άτομα που βρίσκονται σε υψηλότερη κοινωνική βαθμίδα. Τα παιδιά των χειρωνακτών αποδεικνύονται στις δοκιμασίες νοημοσύνης λιγότερα «έξυπνα», με μικρότερη αφαιρετική ικανότητα, με δυνατότητα να αφομοιώνουν την περιγραφική, αλλά όχι την αναλυτική γνώση, με χαμηλότερη δημιουργικότητα, λιγότερη περιέργεια, φτωχότερη φαντασία, με πολύ μικρότερη έφεση για μάθηση, χαμηλότερη αντιληπτική και αφομοιωτική ικανότητα και μειωμένη παρατηρητικότητα. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων τα πάνε πολύ καλύτερα στις σχολικές διαδικασίες από τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικά στρωμάτων (Φραγκουδάκη, 1985 :106-107).

Αμφισβητήσεις για την ορθότητα των τεστ αυτών υπάρχουν πολλές. Οι δοκιμασίες νοημοσύνης μετρούν ορισμένες μόνο ικανότητες, κοινωνικά καθορισμένες, που το άτομο αποκτάει από την εμπειρία και μόνο, άρα δεν μετρούν κάποιες εγγενείς ή φυσικές ικανότητες. Επιπλέον οι διαδικασίες αυτές είναι εργαλεία κατασκευασμένα με βάση ορισμένα μόνο κοινωνικά κριτήρια επιτυχίας, εξαρτώνται από αξίες κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες, επομένως δεν είναι αντικειμενικοί μετρητές κάποιων φυσικών ικανοτήτων.

Το 1969 δημοσιεύεται σε πολύ έγκυρο περιοδικό των ΗΠΑ το άρθρο του Άρθουρ Τζένσεν, καθηγητή πανεπιστημίου εκπαιδευτικής ψυχολογίας, που ισχυρίζεται ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά προκαθορισμένη, άρα η ευφυΐα είναι καθαρά κληρονομικό προνόμιο. Ο Τζένσεν αμφισβητήθηκε από πολλούς και αυτό γιατί τα αποτελέσματα της ερευνάς του ήταν ασύστατα και μπορούν να θεωρηθούν ακόμη και ρατσιστικά.

Ως προς τη σχέση καθαρά σχολικής επίδοσης και νοητικής ευφυΐας οι περισσότεροι μελετητές δέχονται ότι υπάρχει θετική συνάφεια. Έχει

διαπιστωθεί θετική συσχέτιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και ευχέρειας μάθησης. Αν μάλιστα δεχτούμε ότι η επίδοση στα μαθήματα εκφράζει κατά κάποιο τρόπο και την αντίστοιχη ευχέρεια για μάθηση, τότε η επιβεβαίωση της παραπάνω σχέσης γίνεται ακόμα μεγαλύτερη (Πετρουλάκη, 1967).

Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι τα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μαθαίνουν ταχύτερα σε σύγκριση με τα άτομα με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Επιπρόσθετα σχετικές έρευνες έδειξαν ότι τα νοήμονα άτομα μαθαίνουν χωρίς μεγάλη δυσκολία και σε περιπτώσεις ακόμα που οι συνθήκες μάθησης δεν είναι αυτές που αντιστοιχούν απόλυτα στη δική τους νοητική δομή (Κασσωτάκης, 2002).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman γράφει: *«το τι νιώθουμε μετράει ακριβώς το ίδιο και συχνά περισσότερο από το τι σκεφτόμαστε. Το παρακάναμε πια με την έμφαση και τη βαρύτητα που δώσαμε στο τι είναι απόλυτα λογικό, τι μπορεί να μερτηθεί από το Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) στην ανθρώπινη ζωή. Είτε μας αρέσει είτε όχι, η ευφυΐα δεν μπορεί να οδηγήσει σε τίποτα, όταν τα συναισθήματα έχουν κλονισθεί»* (Goleman, 1997: 30).

Στησυγκεκριμένη θεωρία έσκυψαν πολλοί ψυχολόγοι, ψυχίατροι και παιδαγωγοί. Η νοημοσύνη αυτή περιλαμβάνει την ικανότητα αυτεπίγνωσης, τον έλεγχο των παρορμήσεων, το ζήλο και την επιμονή του ατόμου, τις δυνατότητες του να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να αντέχει τις απογοητεύσεις, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία, να ρυθμίζει τη διάθεσή του, να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, να επιλύει διαφορές, να συνεργάζεται με άλλους και να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Η συναισθηματική νοημοσύνη υπογραμμίζει το ρόλο που παίζουν στη ζωή μας καθώς και στη σχολική επίδοση οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες, οι οποίοι είναι ικανοί ακόμα και να αναστείλουν ή να μειώσουν το ρόλο αλλά και να μεγιστοποιήσουν την οξύτητας της σκέψης καθώς και την παραδοσιακή μορφή της ευφυΐας (Κασσωτάκης, 2002).

Με άλλα λόγια η νοημοσύνη κάθε μαθητή επηρεάζει τη σχολική του επίδοση, αλλά δεν είναι καθοριστική για το εκάστοτε αποτέλεσμα, αφού μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε ως ένα απλό προσόν το οποίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες και το οποίο πρέπει να χρησιμοποιηθεί ανάλογα για να μην αλλοιωθεί και παραμερισθεί τελείως.

Κεφάλαιο 4 ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

4.4 Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση (γενικά)

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γνωστικής του ικανότητας και τη διαμόρφωση της σχολικής του επίδοσης είναι πολύ σημαντική. Το σημαντικότερο παιδευτικό και μορφωτικό περιβάλλον του παιδιού, η οικογένεια, θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της παιδικής συμπεριφοράς και προσωπικότητας. (Κρουσταλάκης, 1995 : 69-71).

Η ποικιλία και η ποσότητα των ερεθισμάτων και των μαθησιακών ευκαιριών που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον, από την αρχή της ζωής του ατόμου, αλλά και το μέγεθος και το είδος της αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιού αποτελούν παράγοντες που διαφοροποιούν τη νοητική και γλωσσική του ανάπτυξη. Αποτελέσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει ότι το οικογενειακό περιβάλλον που δεν παρέχει πλούσια ερεθίσματα και ευκαιρίες για μάθηση και δεν προωθεί την γλωσσική παραγωγή ή ακόμα και τις πνευματικές ενασχολήσεις, προκαλεί σημαντική καθυστέρηση στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού.(Παρασκευόπουλος, 1993 :158-159).

Αποφασιστικό ρόλο στην περίπτωση αυτή παίζει το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος και κυρίως των γονέων. Τα διάφορα μηνύματα και κυρίως τα γλωσσικά, τα οποία μεταφέρονται από τους γονείς στα παιδιά διαφέρουν ανάλογα με το μορφωτικό –οικονομικό επίπεδό τους. Ο λόγος των γονέων που ανήκουν σε ανώτερα μορφωτικά στρώματα είναι συνήθως πιο ακριβής και σύνθετος, το περιεχόμενό του είναι πιο εξειδικευμένο και περίπλοκο. Αντίθετα οι γονείς με χαμηλή μόρφωση χρησιμοποιούν προτάσεις μικρές και απλές, απλοποιημένες γραμματικά και εύκολα κατανοητές. Συνέπεια της ανάπτυξης του παιδιού σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα είναι η πιθανότητα ελλιπούς γλωσσική ανάπτυξη και η χαμηλή σχολική του επίδοση (Φραγκουδάκη, 1985 :138-148).

Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται όχι μόνο στο κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας για την ψυχοπνευματική ανέλιξη του ατόμου , αλλά και στα ίδια τα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Το ενδιαφέρον πολλών μελετητών (Γεωργίου, 1993, Haertel, 1993, Grolnick, 1994) στρέφεται στις διεργασίες που γίνονται μέσα στην οικογένεια καθώς και σε άλλες μεταβλητές οι οποίες καθορίζουν το επίπεδο μάθησης και σχολικής επίδοσης των παιδιών. Υποστηρίζουν πως αυτό που θεωρείται σημαντικό για την ανάπτυξη του παιδιού, σε γνωστικό επίπεδο δεν είναι τόσο σημαντικό όσο ο τρόπος ζωής και το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. Αναλυτικότερα αυτό που εξετάζουν είναι οι σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, οι ρόλοι που αναπτύσσονται στη στενή ομάδα της οικογένειας, η αντίληψη των γονιών για την έννοια της εκπαίδευσης, οι αξίες και οι φιλοδοξίες με τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά.

Οι αλληλεπιδράσεις αυτές που δεν μπορούν να αφήσουν ανέπαφη τη σχολική επίδοση του παιδιού είναι: το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας, η πίστη των γονέων στις αξίες της μόρφωσης, η γονική συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τη σχολική επίδοση του παιδιού και τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσει το παιδί μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος.

➤ *Το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας*

Με την έννοια συναισθηματικό κλίμα εννοείται το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον μεταξύ των γονέων και του παιδιού. Οι σχέσεις αυτές περιλαμβάνουν τη συνεργασία των μελών, την επικοινωνία, την οργάνωση και την συνοχή, μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν την πορεία στο σχολείο.

Η επίδοση των παιδιών που μεγαλώνουν μέσα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούν οι συγκρούσεις και οι καυγάδες μεταξύ των γονέων, τους είναι χαμηλή. Την ίδια εξέλιξη έχουν επίσης παιδιά, τα οποία αναπτύσσονται μέσα σε οικογένειες όπου νιώθουν πιεσμένα, τους γίνεται συνεχώς αυστηρή κριτική. Την ίδια πορεία έχουν συνήθως όμως και παιδιά όπου στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον επικρατεί η απειθαρχία, η έλλειψη διαλόγου, ή

ακόμα και η έλλειψη επιβολής ποινών και αμοιβών. Παιδιά που μεγαλώνουν μέσα σε τέτοιο περιβάλλον συνήθως έχουν παθητική και αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση και στις σχολικές διαδικασίες (Green, 1995, 216-218).

Αντίθετα οι μαθητές που μεγαλώνουν μέσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, όπου το κλίμα είναι φιλικό και ήρεμο, υπάρχει ενθάρρυνση και υποστήριξη, ακόμα και στις αποτυχίες, και γενικότερα επικρατεί κλίμα ελευθερίας έκφρασης συναισθημάτων και ιδεών, έχουν συνήθως προθυμότερη στάση προς τη μάθηση και καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Forehand, 1994:392-393).

Οι οικογένειες εκείνες που προβάλλουν στα μέλη τους ένα αίσθημα συνοχής και αλληλοϋποστήριξης είναι αυτές που έχουν και υψηλό βαθμό συνοχής. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε τέτοιες οικογένειες είναι κατά κανόνα καλύτεροι μαθητές από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό βαθμό συνοχής (Γεωργίου, 1993:356-357).

➤ *Η πίστη των γονέων για τις αξίες της μόρφωσης*

Όπως προκύπτει από διάφορες έρευνες, οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες, που πιστεύουν πολύ στις αξίες της μόρφωσης και έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για το παιδί τους, συνήθως έχουν και υψηλές σχολικές επιδόσεις (Seginer, 1983).

Το ενδιαφέρον των γονέων για τις επιδόσεις του παιδιού τους, χωρίς αυτό να γίνεται καταπιεστικά και υπέρμετρα, οι πνευματικές ανησυχίες των ίδιων, οι αναγνωστικές τους προτιμήσεις, το ευχάριστο εκπαιδευτικό κλίμα μελέτης στο σπίτι μπορούν να βοηθήσουν και να επηρεάσουν το παιδί, στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην μάθηση και στα σχολικά του καθήκοντα. Επίσης, η ενθάρρυνση από τους γονείς για καλές επιδόσεις-στα όρια του φυσιολογικού πάντα- και η θετική στάση απέναντι στις αποτυχίες είναι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στον καθορισμό της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Hess, 1984).

➤ *Η γονική συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες*

Οι γονείς που μπορούν και επιβλέπουν την ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων των παιδιών τους χωρίς να τους επιβάλλονται και χωρίς να τους ασκούν αυστηρή κριτική και έλεγχο μπορούν να συμβάλουν θετικά στην πρόοδο των παιδιών τους στο σχολικό χώρο. Επίσης οι γονείς που ενδιαφέρονται για τα «κοινά» του σχολείου και συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες φαίνεται πως έχουν θετική επιρροή στη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

➤ *Ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς την σχολική επίδοση του παιδιού τους*

Η στάση και η συμπεριφορά των γονέων στην επίδοση του παιδιού τους και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα αίτια μιας ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας του επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί τις ικανότητές του.

Οι γονείς οι οποίοι έχουν μειωμένες προσδοκίες για την απόδοση του παιδιού τους ή θεωρούν ότι οι όποιες δυσκολίες και αποτυχίες συναντήσει είναι συνάρτηση των χαμηλών του δυνατοτήτων, είναι πάρα πολύ εύκολο να το επηρεάσουν και να πλήξουν την αυτοεκτιμησή του, την αυτοπεποίθησή του, τις προσδοκίες του καθώς και τα κίνητρα που από μόνο του έχει σχηματίσει. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να επιβεβαιώνει ενσυνείδητα και ασυνείδητα τα λεγόμενα τους δρώντας κάτω από την καθοδήγηση των ιδεών των γονιών του για το ίδιο. Το φαινόμενο αυτό για το οποίο η πιο γνωστή μελέτη που ασχολήθηκε είναι αυτή των Rosental and Jacobson ονομάζεται «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και μπορεί να υπονομεύσει ή στην αντίθετη περίπτωση να προάγει την επίδοση και την επιτυχία στο σχολικό χώρο (Γεώργας, 1990:200-201).

➤ *Τα κίνητρα μάθησης που αναπτύσσει το παιδί μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος*

Σημαντικός είναι ο ρόλος του οικογενειακού περιγύρου και στην διαμόρφωση κινήτρων μάθησης στο παιδί. Τα κίνητρα διαμορφώνουν την συμπεριφορά,

την μάθηση και τη σχολική επίδοση γενικότερα σε μεγάλο βαθμό (Καψάλης, 1989, 347).

Ως κίνητρα θεωρούνται οι δυνάμεις αυτές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου και διακρίνονται σε *εσωτερικά*, όταν δημιουργούνται από εσωτερικές τάσεις του ατόμου, όπως κίνητρα γνώσης, αυτοέκφρασης, αυτοπεποίθησης, κ.ο.κ και σε *εξωτερικά*, όταν προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες (Κουτρούμπα, 2003:16).

Τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που καθοδηγούν τα άτομα σε ενέργειες οι οποίες αποτελούν αυτοσκοπό και ορισμένα από αυτά είναι η έμφυτη τάση για μάθηση και το ενδιαφέρον. Η επιθυμία για μάθηση, η προδιάθεση για γνώση είναι σε ορισμένα παιδιά έμφυτα. Παρ' όλα αυτά δεν είναι από μόνα τους αρκετά ώστε να οδηγήσουν το παιδί στην επιτυχία. Μόνο με την κατάλληλη υποβοήθηση του οικογενειακού του και σχολικού του περιβάλλοντος θα μπορέσουν αυτές οι έμφυτες τάσεις να αναπτυχθούν σωστά και να διατηρηθούν.

Στα εξωτερικά κίνητρα της μάθησης περιλαμβάνονται το μορφωτικό επίπεδο των μελών της οικογένειας, η στάση των γονέων απέναντι στη μάθηση, το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού τους, η επιδοκιμασία, η ενθάρρυνση, η αμοιβή και η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επηρεάσουν την σχολική πορεία του παιδιού, αλλά και τη διάθεσή του για μάθηση (Καψάλης, 1989:346-351,355-361).

Η οικογένεια, καταλήγοντας, παίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην διαμόρφωση της στάσης του παιδιού απέναντι στην μάθηση και τα σχολικά του καθήκοντα, σε συνάρτηση πάντα με τα ατομικά του γνωρίσματα και τις ικανότητές του.

4.2 Γονεϊκή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και σχολική επίδοση

Υπάρχει η πεποίθηση ότι τρεις είναι οι βασικές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρώτον, ο ίδιος ο ρόλος των γονέων ορίζει τις *πεπαιθώσεις τους σχετικά με το τι υποτίθεται ότι πρέπει να κάνουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους* και φαίνεται πως καθορίζει τις *βασικές τους δραστηριότητες, τις οποίες μάλιστα οι γονείς ερμηνεύουν ως σημαντικές, απαραίτητες και επιτρεπτές όσον αφορά στα παιδιά τους*. Δεύτερον, η αίσθηση αποτελεσματικότητας των γονέων στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο επικεντρώνεται στο *πόσο πολύ οι γονείς πιστεύουν ότι μέσω της συμμετοχής τους μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην απόδοση των παιδιών τους στο σχολείο*. Τρίτον, γενικές προσκλήσεις, αιτήματα και ευκαιρίες για συμμετοχή αφορούν στην *αντίληψη των γονέων ότι τα παιδιά τους και το σχολείο θέλουν τη συμμετοχή τους*.(Hoover-Dempsey, 1997: 3).

Διάφορες έρευνες έχουν με βεβαιότητα καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων ωφελεί γενικά τη διαδικασία της μάθησης και την επιτυχία τους στο σχολείο. Πρόσφατες εργασίες που περιγράφουν τους συσχετισμούς και τις μορφές της γονεϊκής συμμετοχής, καθώς και τις επιρροές δασκάλου και σχολείου στη συμμετοχή, αποτελούν σημαντικό κομμάτι της σύγχρονης προσπάθειας να καταλάβουμε γιατί οι γονείς επιλέγουν να συμμετέχουν και γιατί η συμμετοχή τους αυτή ί δημιουργεί θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά τους όλων των ηλικιών.(Eccles & Harold, 1996).

Η γονεϊκή συμμετοχή περιλαμβάνει δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων από το σπίτι, όπως έλεγχος της δουλειάς του παιδιού και παρακολούθηση της προόδου του, βοήθεια με τα μαθήματα, συζήτηση με το παιδί για τα σχολικά γεγονότα ή για ζητήματα των μαθημάτων, παροχή εξωσχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επιτυχία στο σχολείο, και τηλεφωνική συνομιλία με το δάσκαλο. Επίσης δραστηριότητες ενδοσχολικής συμμετοχής όπως οδήγημα στην εκδρομή, επάνδρωση περιπτέρου στα σχολικά

παιχνίδια, παρουσία στο σχολείο για καθορισμένα σεμινάρια ή ανεπίσημες συζητήσεις, εθελοντισμός για το σχολείο, συμμετοχή σε συμβουλευτική επιτροπή γονέων-δασκάλων (Hoover-Dempsey, 1997:6).

Συνήθως η έρευνα ακολουθεί τη δομή γονεϊκής συμμετοχής σε έξι επίπεδα του Epstein (1992), η οποία περιλαμβάνει: το ρόλο του γονέα, την εκμάθηση στο σπίτι, την επικοινωνία με το σχολείο, τον εθελοντισμό στο σχολείο, τη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και τη συνεργασία με την κοινότητα. Παρότι τα άμεσα αποτελέσματα της γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο και η απόδοση του παιδιού έχουν αποδειχθεί, η σημασία της γονεϊκής συμμετοχής στο σπίτι συχνά δεν υπολογίζεται. Υπάρχουν αποδείξεις ότι η γονεϊκή συμμετοχή στο σπίτι (δηλαδή η παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων και η ενθάρρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων) συνδέεται με την απόδοση του παιδιού. Ωστόσο, η γονεϊκή συμμετοχή στο σπίτι συχνά συνδέεται έμμεσα με τα επιτεύγματα του παιδιού μέσω άλλων παραγόντων (Barnard, 2004:42).

Κάποιες φορές οι γονείς είναι φανερά ανακλαστικοί, ενήμεροι και ενεργοί σε σχέση με τις αποφάσεις τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε άλλες περιστάσεις, φαίνεται πως αντιδρούν σε εξωτερικά γεγονότα ή απαιτήσεις από το περιβάλλον τους. Θεωρούμε ότι και οι δεύτερες περιστάσεις αποτελούν επιλογή του γονέα, ακόμα και αν γίνονται ενδόμυχα (Hoover-Dempsey, 1997:6).

Έχουν παρατηρηθεί οφέλη και σε άλλους που συμμετέχουν στη διαδικασία εκτός από τα παιδιά. Για παράδειγμα, οι Comer and Haynes (1991) σημειώνουν τη βελτίωση των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, ενώ οι Hoover-Dempsey et al. (1995) ανέφεραν ότι οι μητέρες αντλούσαν πληροφορίες για τη δική τους επιτυχία ως γονείς από τις προσπάθειές τους να δραστηριοποιηθούν κοντά στα παιδιά τους (Simon, 2004).

Μέσα από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, παρατηρητές έχουν διαπιστώσει ότι από τους γονείς οι μητέρες είναι εκείνες που συμμετέχουν στενότερα στην εκπαίδευση των παιδιών, κάτι που φαίνεται να σχετίζεται με

τις παραδοσιακές πεποιθήσεις για τους ρόλους των φύλων, τις κοινωνικό-πολιτισμικές εντολές, και υποδείγματα διανομής της ισχύος στην κοινωνία που σχετίζονται με τα φύλα. (Hoover-Dempsey, 1997: 7).

Πόσο συχνά λοιπόν πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν ώστε να ασκούν θετική επιρροή στο παιδί τους; Υπάρχουν κάποιες μορφές συμμετοχής των γονέων στο σχολείο που να ωφελούν περισσότερο τους μαθητές.

Παρότι αρκετή έρευνα έχει γίνει σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, λιγότερες έρευνες έχουν δώσει έμφαση στη συμμετοχή των γονέων στα ενδο-αστικά σχολεία για τις οικογένειες χαμηλού εισοδήματος. Υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικά με τα αποτελέσματα που έχει η συμμετοχή των γονέων στη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών. Περαιτέρω, η έρευνα που επικεντρώθηκε στη συμμετοχή στο σχολείο των μειονοτικών οικογενειών χαμηλού εισοδήματος είναι προβληματική, εφόσον οι μειονοτικές οικογένειες συχνά παρουσιάζονται να έχουν τη στερεότυπη εικόνα της οικογένειας που δεν ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση του παιδιού της.

Επιπλέον, η έκταση της συμμετοχής των γονέων συχνά συνδέεται με την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας. Και πάλι, συχνά συμπεραίνεται ότι οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος δε συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως οι οικογένειες με υψηλό εισόδημα που προέρχονται από προνομιούχο περιβάλλον. Ωστόσο, ο Scott-Jones (1984) υποστηρίζει, σε αντίθεση με αυτό το στερεότυπο, ότι ακόμα και οι μη-προνομιούχοι γονείς με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης συμμετέχουν στο σχολείο με πολλούς θετικούς τρόπους (Chavin & Williams, 1993:76-77).

Υπάρχουν πολλά εμπόδια που μπορεί να αποθαρρύνουν τις οικογένειες από το να συμμετέχουν στο σχολείο των παιδιών τους, κυρίως για μειονοτικούς γονείς χαμηλού εισοδήματος. Προγράμματα παρέμβασης συχνά επιχειρούν να μειώσουν τα εμπόδια για τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο παρέχοντας υπηρεσίες στις οικογένειες που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή στο σχολείο από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η συμμετοχή των γονέων από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου μπορεί να είναι ένας σημαντικός

τρόπος για να μπουν τα παιδιά στο σωστό δρόμο για επιτυχή σταδιοδρομία στο σχολείο. Για παράδειγμα, μία έρευνα αναφέρει ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο τόσο νωρίς όσο από το νηπιαγωγείο συνδέεται με τις εκτιμήσεις του δασκάλου σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών κατά το νηπιαγωγείο. Οπότε, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο από νωρίς μπορεί να επηρεάσει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Παρότι η κοινή λογική υπαγορεύει ότι η συμμετοχή των γονέων στα διάφορα στάδια εκπαίδευσης των παιδιών είναι ωφέλιμη, η έρευνα έχει δώσει ανάμικτα αποτελέσματα. Κάποιοι μελετητές έχουν αναφέρει σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και στην απόδοση του παιδιού, ενώ άλλοι δε βρίσκουν αποδείξεις που να μπορούν να υποστηρίξουν αυτόν τον ισχυρισμό. Πολλές μελέτες για προγράμματα αρχικής παρέμβασης που ερεύνησαν την ακαδημαϊκή πρόοδο χρησιμοποιώντας μέσα μέτρησης διαφορετικά από το IQ κατέληξαν ότι η συμμετοχή των γονέων συνδεόταν θετικά με την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο.

Είναι πιθανόν οι γονείς που παρακολουθούν την απόδοση του παιδιού τους στο σχολείο και που είναι πρόθυμοι να συνομιλήσουν με τον δάσκαλο να γνωρίζουν καλύτερα από άλλους γονείς αν το παιδί τους έχει δυσκολίες στο σχολείο. Έτσι, οι γονείς μπορεί να παρέμβουν προτού χρειαστεί ειδική εκπαίδευση ή επανάληψη της τάξης. Επιπρόσθετα, εάν οι γονείς καταγράφουν τις παρουσίες του παιδιού στο σχολείο, η σχολική απόδοση του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί ως αποτέλεσμα του επιπλέον διδακτικού χρόνου που περνάει το παιδί στο σχολείο (Miedel & Reynolds, 1999:381-385).

Οι Epstein and Dauber (1991) υποστήριξαν με τη μελέτη τους σε δείγμα ενδο-αστικών σχολείων ότι το σχολείο μπορεί και να ευθύνεται για το επίπεδο γονεϊκής συμμετοχής. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι που ενθάρρυναν τους γονείς και τους προσέφεραν ευκαιρίες για συμμετοχή παρουσίαζαν αυξημένα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής σε σύγκριση με τα σχολεία που έδιναν μικρότερη έμφαση στο να παροτρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν.

Μία μελέτη των Otto and Atkinson (1997) στο γυμνάσιο έδειξε ότι η γονεϊκή συμμετοχή συνδεόταν σημαντικά με το μέσο όρο των βαθμών του μαθητή, ακόμα και όταν συμπεριλαμβάνονταν μεταβλητές σχετικές με το περιβάλλον του παιδιού και της οικογένειας. Επομένως, όπως σημειώνει και η εν λόγω έρευνα, η συμμετοχή των γονέων στα πρώτα σχολικά χρόνια μπορεί να συνεχίζει να συμβάλλει θετικά και στην επιτυχία στο γυμνάσιο, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος (Miedel & Reynolds, 1999:396).

Βεβαίως οι γονείς δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για το προώθηση της συμμετοχής τους στο σχολείο. Η διοίκηση του σχολείου, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι πρέπει επίσης να αναλαμβάνουν ενεργή δράση για την προώθηση της γονεϊκής συμμετοχής. Δυστυχώς πολλοί από τους δασκάλους και από το προσωπικό του σχολείου δεν έχουν παρακολουθήσει την κατάλληλη εκπαίδευση σχετικά με τη σημασία της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Epstein and Dauber, 1991).

Ακόμα και μία πρόσφατη μετα-ανάλυση των Fan and Chen (2001) κατέληξε ότι, παρότι σε γενικές γραμμές η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο συνδέεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή απόδοση, υπάρχει ακόμα μεγάλη απόκλιση μεταξύ των ερευνών. Οι ερευνητές, επίσης, υποστηρίζουν ότι μπορεί οι προσδοκίες και η επιθυμία των γονέων για επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο να το ωθούν στην επιτυχία. Επιπλέον οι Fan and Chen (2001) υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή συμμετοχή στο σπίτι (που μετράται με την επίβλεψη από τον γονέα) δεν συνδέεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή απόδοση.

Μία μελέτη κατέληξε ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο συσχετιζόταν αρνητικά με τις εκτιμήσεις των γονέων και των δασκάλων για τη γονεϊκή συμμετοχή (Reynolds, 1992). Ο Reynolds υποθέτει ότι τα παιδιά μπορεί να αντιλαμβάνονται ότι η παρουσία των γονέων τους στο σχολείο απεικονίζεται πάνω τους αρνητικά – έχουν πρόβλημα, οπότε οι γονείς τους *πρέπει* να εμφανιστούν στο σχολείο.

Μία ακόμη μελέτη του Reynolds (1992) κατέληξε ότι οι εκτιμήσεις των δασκάλων και των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, παρότι δε συσχετίζονται ιδιαίτερα, συνδέονται σημαντικά με τα επιτεύγματα του παιδιού στα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου (Barnard, 2004:41-50).

Παρότι υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα από τη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο, η *απαίτηση* για συμμετοχή των γονέων μπορεί να μην ενδείκνυται για όλες τις περιστάσεις. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως το «έδαφος του δασκάλου» και να νιώθουν ότι διακόπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η απαίτηση για γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να προκαλέσει την ένταση μεταξύ των γονέων και των δασκάλων. Οι δάσκαλοι πρέπει να κάνουν τους γονείς να αισθάνονται ότι είναι μέρος της διαδικασίας. Αν όμως απαιτήσουν τη γονεϊκή συμμετοχή, μπορεί ορισμένοι γονείς να νιώσουν ότι κατευθύνονται από το δάσκαλο και να αισθανθούν αποστροφή από το γεγονός ότι αναγκάζονται να κάνουν κάτι. Αυτό μπορεί να προκαλέσει αρνητικά αισθήματα για το σχολείο και το δάσκαλο.

Η έμφαση στη γονεϊκή συμμετοχή μπορεί να έχει εξαιρετική σημασία σε σχολεία που περιλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό παιδιών οικογενειών χαμηλού εισοδήματος. Παρότι αντιλαμβανόμαστε ότι η σχέση μεταξύ οικογενειακών παραγόντων και επιτυχίας του παιδιού στο σχολείο είναι περίπλοκη, η θετική επιρροή της συμμετοχής των γονέων έμενε σταθερός παράγοντας σε διαφορετικά χαρακτηριστικά δείγματα τα οποία συμπεριλάμβαναν γνωστούς δείκτες σχολικής προόδου για το παιδί και την οικογένεια.

4.3 Η επιρροή της μόρφωσης των γονέων στην σχολική επίδοση

Έχουν γίνει πολλές μελέτες οι οποίες ερευνούν : (α) τη σχέση που έχουν οι στόχοι μητέρων που έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο (μόρφωση και επίδοση) και η στάση τους απέναντι στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών τους, και (β) τη σχέση που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά αυτών των μητέρων και η στάση των παιδιών τους που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απέναντι στη μάθηση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ο ενστερνισμός μαθησιακών στόχων από την μητέρα κατά τη μόρφωσή της στο κολέγιο (α) συνδέεται θετικά με την επιλογή της επικέντρωσης στη μέθοδο/έμμεση διδασκαλία όσον αφορά στη βοήθεια με τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού της και την αξιολόγησή τους, και (β) συνδέεται επίσης με την προσωπική ικανοποίηση που νιώθει η μητέρα βοηθώντας το παιδί της στα μαθήματά του και με το αίσθημα μεγαλύτερης αισιοδοξίας όσον αφορά στα οφέλη που μπορεί να έχει το παιδί από τη δική της βοήθεια. Τα αποτελέσματα επίσης υποδεικνύουν ότι οι μητέρες που έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο και προσανατολίζονται περισσότερο στο στόχο της μάθησης και/ή στην επικέντρωση στη μέθοδο/έμμεση διδασκαλία έχουν παιδιά που εμφανίζουν παρόμοια μέριμνα για τη μάθηση και θετική αντιμετώπιση του διαβάσματος. Οι μητέρες που ενστερνίζονται περισσότερο την εστίαση στο άτομο/αποτέλεσμα όσον αφορά στο διάβασμα των παιδιών τους έχουν παιδιά που είναι λιγότερο πιθανό να ερμηνεύσουν την κατ' οίκον μελέτη και τα υπόλοιπα σχολικά τους καθήκοντα ως ευκαιρίες για μάθηση (Ricco&McCollum, 2003:325).

Προηγούμενες έρευνες κατέληξαν ότι η χρήση από τους γονείς έμμεσων στρατηγικών διδασκαλίας και η αξιολόγηση της σχολικής εργασίας του παιδιού τους με επίκεντρο τη μέθοδο υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων από τα παιδιά. Οι *έμμεσες στρατηγικές διδασκαλίας* έχουν ως επίκεντρο το παιδί και αφορούν στην παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης και όχι οδηγιών και εντολών. Τοποθετούν την ευθύνη για την ολοκλήρωση των καθηκόντων στο παιδί και παρουσιάζουν τη μάθηση ως δραστηριότητα που έχει ατομικό ρυθμό προόδου και βασίζεται στην

ανακάλυψη. Οι άμεσες στρατηγικές διδασκαλίας, από την άλλη μεριά, έχουν ως επίκεντρο τον ενήλικο και τοποθετούν το παιδί σε ένα σχετικά παθητικό ρόλο. Η αξιολόγηση με επίκεντρο τη μέθοδο εστιάζει σε μαθησιακούς παράγοντες όπως η προσπάθεια, η βελτίωση, η διδακτική φύση του λάθους και η συγκριτική αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών στρατηγικών (Renshaw&Gadner, 1990:493). Μία μητέρα επικεντρώνεται στη μέθοδο όταν ενθαρρύνει το παιδί να προσεγγίζει τη μάθηση με επιμονή και στοχασμό. Αντιθέτως, η εστίαση στο άτομο/αποτέλεσμα έχει ως επίκεντρο την έκβαση των καθηκόντων και τα μέτρα απόδοσης, και ερμηνεύει την επίδοση ως άμεση μονάδα μέτρησης της ικανότητας (αγνοώντας ενδιάμεσους παράγοντες όπως η προσπάθεια) και εξηγεί τα λάθη με τρόπο καθαρά αρνητικό. Όταν η μητέρα μετράει την «εξυπνάδα» του παιδιού της ή τις δυνατότητές του σε σχέση με τα άλλα παιδιά από τους βαθμούς του σε ένα διαγώνισμα, ή όταν αντιμετωπίζει τα λάθη με ανυπομονησία και εκνευρισμό, τότε ακολουθεί την εστίαση στο άτομο/αποτέλεσμα (Kamins&Dewck, 1999: 840).

Οι Ensminger and Slusarcick (1992) ανακάλυψαν ότι, για τα αγόρια, υπάρχει μία αντισταθμιστική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης της μητέρας και των βαθμών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου όσον αφορά τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (αποφοίτηση από το γυμνάσιο), αλλά όχι όσον αφορά τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Εισηγήθηκαν ότι αυτή η αντισταθμιστική σχέση υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση της μητέρας λειτουργεί «προστατευτικά» για τα αγόρια των οποίων οι αρχικοί βαθμοί τους είναι χαμηλοί (Ricco et al., 2003).

Η υπόθεση ότι η εκπαίδευση της μητέρας είναι κυρίως αυτή που μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά για τη χαμηλή διανοητική ικανότητα του παιδιού είναι συνεπής με τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας της ανάπτυξης, η οποία υποστηρίζει ότι ο ρόλος της μητέρας στην ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντικότερος από το ρόλο του πατέρα. Οι μητέρες περνούν αρκετά περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους επειδή συνηθίζουν να εργάζονται λιγότερο και να μένουν περισσότερο στο σπίτι. Ακόμα όμως και όταν ο φόρτος εργασίας του πατέρα και της μητέρας εκτός σπιτιού είναι ο ίδιος, οι

μητέρες αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα παιδιά τους. Τέλος, ακόμα και όταν ο πατέρας φαίνεται πως επιδρά σημαντικά στην ανάπτυξη των παιδιών του, αυτή η επίδραση είναι «δεύτερης κλάσεως». Επιδρά στο παιδί κυρίως επηρεάζοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ μητέρας και παιδιού (Ganzach, 2000).

Τι μπορεί να οδηγήσει τον γονέα να ακολουθήσει την προσέγγιση που επικεντρώνει στη μέθοδο/έμμεση στρατηγική διδασκαλίας ή την προσέγγιση που επικεντρώνει στο αποτέλεσμα/άμεση στρατηγική διδασκαλίας; Ένας παράγοντας θα μπορούσε να είναι οι στόχοι του γονέα για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του ίδιου. Τόσο οι στόχοι της μάθησης όσο και οι στόχοι της επίδοσης μπορούν να έχουν εξέχουσα σημασία για τις μητέρες που έχουν φοιτήσει και οι ίδιες στο πανεπιστήμιο. Οι γονείς- που θέτουν το στόχο της μάθησης στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα είναι πιθανό να επιλέγουν τη χρήση στρατηγικών βοήθειας και παροχής πληροφοριών όσον αφορά στο διάβασμα του παιδιού τους, στρατηγικών που επίσης επικεντρώνονται στη μάθηση. Οι γονείς που δίνουν βάση στους στόχους για επίδοση όσον αφορά στη δική τους εκπαίδευση είναι πιθανό να ακολουθούν παρόμοια προσέγγιση όσον αφορά στις ακαδημαϊκές προσπάθειες του παιδιού τους, ερμηνεύοντας αυτές τις προσπάθειες ως ευκαιρίες να αποκτήσει το παιδί ειδικούς δείκτες επάρκειας και ικανότητας. Οι στόχοι για επίδοση των γονέων-φοιτητών είναι πιθανό να έχουν και άλλες επιπτώσεις στην προσέγγιση που χρησιμοποιούν για να συμβουλεύουν τα παιδιά τους σχετικά με το σχολείο. Η μέριμνα των γονέων για τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους είναι εύλογο να τους δεσμεύει για περισσότερο χρόνο από το αν επικέντρωναν στην επίδοση. Συνεπώς, είναι ίσως αναμενόμενο οι γονείς που υιοθετούν μαθησιακούς στόχους να ασχολούνται περισσότερο με τις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο και με τρόπους βελτίωσης αυτών (Shields, 1995: 263-264).

Είναι αναμενόμενο ότι όσο πιο σθεναρά μία μητέρα έχει επιλέξει μαθησιακούς στόχους στη δική της εκπαίδευση, τόσο περισσότερο θα ασχολείται με το διάβασμα του παιδιού της, τόσο περισσότερο θα ακολουθεί την προσέγγιση που επικεντρώνεται στη μέθοδο/έμμεση στρατηγική διδασκαλίας όσον αφορά στην βοήθεια για την κατ' οίκον μελέτη του παιδιού της και στην αξιολόγηση

του διαβάσματός του, και τόσο μεγαλύτερα οφέλη και προσωπική ικανοποίηση θα λαμβάνει από τη βοήθεια που δίνει στο παιδί της με το διάβασμά του. Είναι επίσης αναμενόμενο ότι όσο πιο σθεναρά μία μητέρα είχε θέσει στόχους για επίδοση στην δική της εκπαίδευση, τόσο περισσότερο θα επικεντρώνει στο αποτέλεσμα και τόσο λιγότερο στην έμμεση στρατηγική διδασκαλίας όσον αφορά στην αξιολόγηση και στη βοήθεια του παιδιού της (Ricco&McCollum, 2003:328).

Επομένως, εν ολίγοις, είναι πιθανό οι μητέρες που ακολουθούν περισσότερο τους μαθησιακούς στόχους στην πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση να ερμηνεύουν τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες του παιδιού τους ως ευκαιρίες μάθησης και να αισθάνονται μεγαλύτερη επιβράβευση και αισιοδοξία όσον αφορά στις προσπάθειές τους να βοηθήσουν το παιδί τους με τα μαθήματα. Επιπλέον, αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η επικέντρωση σε μαθησιακούς στόχους στο κολέγιο είναι πιθανό να λιγοστεύει τις πιθανότητες μία μητέρα να επιλέξει την προσέγγιση άτομο/αποτέλεσμα για το παιδί της. (Ricco&McCollum, 2003:335).

Στο μέτρο που οι μητέρες υιοθετούν μαθησιακούς στόχους για τις δικές τους ακαδημαϊκές προσπάθειες, τείνουν να επιδεικνύουν συμπεριφορές που υποστηρίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες από τα παιδιά τους, όπως μεγαλύτερη ενασχόληση με το διάβασμα των παιδιών τους, την προσέγγιση της μεθόδου/έμμεσης στρατηγικής διδασκαλίας για το διάβασμα και την κατ' οίκον μελέτη των παιδιών, και αίσθηση προσωπικής καταξίωσης από τη βοήθεια που προσφέρουν στο διάβασμα των παιδιών. Δεύτερον, αυτή η επικέντρωση στη μάθηση, τόσο στην εκπαίδευση της ίδιας της μητέρας όσο και στη στάση της απέναντι στην εκπαίδευση του παιδιού της, φαίνεται πως συνδέεται με την επιλογή μαθησιακών στόχων από τα παιδιά. Αυτές οι συνάφειες υποδεικνύουν ότι ίσως υπάρχει ένας μηχανισμός μέσω του οποίου οι μαθησιακοί στόχοι που θέτουν οι μητέρες στην εκπαίδευσή τους επηρεάζουν τους στόχους των παιδιών τους (Ames &Archer, 1987: 411).

Οι συγκρίσεις των μεταβλητών μητέρας και παιδιού στην έρευνα των Ricco και McCollum φανέρωσαν επίσης αρνητικές σχέσεις μεταξύ του παράγοντα

που αφορά στην επικέντρωση της μητέρας στην επίδοση και του παράγοντα που αφορά στην επικέντρωση του παιδιού στη μάθηση. Αυτά τα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Ames&Archer, 1987, Hokoda&Fincham, 1995) που κατέδειξαν ότι η επικέντρωση στο άτομο ή στο αποτέλεσμα κατά την αξιολόγηση των παιδιών μπορεί να λειτουργήσει ενάντια στην ανάπτυξη των μαθησιακών στόχων. Παρότι η υιοθέτηση από την μητέρα στόχων επίδοσης συνδέεται με την αντίληψη ότι το να βοηθάει το παιδί με το διάβασμά του έχει κόστος για τον εαυτό της, δεν υπάρχουν αποδείξεις ότι η προσέγγιση της επίδοσης από την μητέρα καθιστά λιγότερο πιθανό το να χρησιμοποιήσει έμμεσες στρατηγικές βοήθειας ή να επικεντρώνει στη μέθοδο όσον αφορά στο παιδί της.

Ένα κάπως απροσδόκητο εύρημα των διαφόρων μελετών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, Ricco&McCollum, 2003) αφορά στην αρνητική σχέση μεταξύ της ηλικίας της μητέρας και του αριθμού των δεικτών γονικής ενασχόλησης με το διάβασμα του παιδιού. Οι αιτίες της μικρότερης ενασχόλησης από τους μεγαλύτερους σε ηλικία γονείς είναι ασαφείς, αλλά ενδέχεται να αφορούν στην πεποίθηση ότι η βοήθεια με το διάβασμα δεν είναι τόσο απαραίτητη για τα μεγαλύτερα παιδιά ή να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εμπιστοσύνης που έχουν οι γονείς στην ικανότητά τους να βοηθήσουν με το περισσότερο προχωρημένο υλικό των μεγαλύτερων τάξεων. Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν μία ελάττωση της ενασχόλησης των γονέων όσο μεγαλύτερη η ηλικία του παιδιού, αλλά συνήθως σε μεγαλύτερες τάξεις (Dweck & Legget, 1988).

Οι γονείς και συγκεκριμένα οι μητέρες που δεν αντιμετωπίζουν το κολέγιο ως ευκαιρία μάθησης ή που επικέντρωναν στο να παίρνουν αποδεκτούς βαθμούς, να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος γενικής παιδείας ή ειδίκευσης, να πάρουν πτυχίο, ή να συμπληρώσουν τις προϋποθέσεις για μία συγκεκριμένη εργασία ή ένα μισθό, ενδέχεται να μην προωθούν στο παιδί τους το ενδιαφέρον για μάθηση παρότι το παραινούν να αντιμετωπίζει το σχολείο ως περιβάλλον μάθησης. Από αυτή την άποψη, η σύγχρονη τάση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την εφαρμογή εκτεταμένων αξιολογήσεων με βάση το αποτέλεσμα και για αύξηση της υποχρέωσης για λογοδοσία

διατρέχει τον κίνδυνο να δίνουμε έμφαση στα αποτελέσματα (π.χ. βαθμοί στα διαγωνίσματα, συγκεκριμένες μετρήσιμες ικανότητες, κ.λπ.) και όχι στη διαδικασία της μάθησης (Ricco&McCollum, 2003:342).

4.4 Δομή της οικογένειας και πιθανότητες σχολικής επιτυχίας

Η δομή της οικογένειας έχει σημαντικό αντίκτυπο στα μορφωτικά επιτεύγματα των παιδιών. Γίνεται όλο και πιο φανερό ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο βιολογικούς γονείς τους έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο από τα παιδιά που μεγαλώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον ενός γονέα ή ενός θετού γονέα. Είναι πιο πιθανό να αποφοιτήσουν από το σχολείο, πιο πιθανό να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και πιο πιθανό να αποφοιτήσουν από αυτό (McLanahan, 1985; Sandefur et al., 1993).

Το 1970, το 85% των παιδιών της Μ. Βρετανίας ζούσαν και με τους δύο γονείς τους. Το 1994 το ποσοστό μειώθηκε στο 69% (Kim, 2004: 529). Οι εμπειρικές μελέτες φανερώνουν ότι τα παιδιά που ζουν σε μονογονικές οικογένειες συνήθως εμφανίζουν χειρότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Επίσης, είναι λιγότερο πιθανό να τελειώσουν το σχολείο ή να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς τους (Astone & McLanahan, 1991:318). Παρότι τα παιδιά θετών οικογενειών έχουν δύο γονείς, οι McLanahan and Sandefur (1994) επιμένουν ότι οι θετές οικογένειες μπορούν να θεωρούνται παρόμοιες με τις μονογονεϊκές οικογένειες επειδή τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις οικογενειών ζουν μονάχα με έναν βιολογικό γονέα (Kim, 2004: 530).

Τα μορφωτικά μειονεκτήματα των μονογονεϊκών οικογενειών γίνονται επίσης φανερά πριν από την αποφοίτηση από το σχολείο: αυτά τα παιδιά έχουν λιγότερες παρουσίες στην τάξη, χαμηλότερους μέσους όρους βαθμολογίας και περισσότερα προβλήματα με τις αρχές από ό,τι τα παιδιά που ζουν και με τους δύο βιολογικούς τους γονείς (Astone & McLanahan, 1991). Δεν είναι

τόσο ξεκάθαρο, ωστόσο, τι προκαλεί τα σχολικά μειονεκτήματα των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών.

Το χαμηλό εισόδημα εμφανίζεται να εξηγεί το 50% των χαμηλότερων εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών. Η έλλειψη γονικής επίβλεψης και ενασχόλησης επίσης εξηγεί σημαντικό μέρος των διαφοροποιήσεων (Astone & McLanahan, 1991). Οι συγγραφείς συνεχίζουν για να καταδείξουν υψηλή σχέση μεταξύ οικιστικής κινητικότητας και οικογενειακής δομής. Ειδικότερα οι μονογονεϊκές και οι θετές οικογένειες αλλάζουν κατοικία, με αποτέλεσμα την αλλαγή σχολείου για τα παιδιά, με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι οικογένειες με δύο γονείς: το 18,6% των μονογονικών και το 18,8% των θετών οικογενειών μετακομίζουν μία φορά στα πέντε έως δέκα χρόνια σε σύγκριση με το 15,1% των οικογενειών με δύο γονείς. Όσο ο αριθμός των μετακομίσεων αυξάνεται, τόσο μεγαλώνει η διαφορά στα ποσοστά: 15,2% των μονογονικών και 22,7% των θετών οικογενειών μετακομίζουν τρεις ή τέσσερις φορές, σε σύγκριση με το 6,3% των οικογενειών με δύο γονείς (Astone & McLanahan, 1991). Έτσι δείχνουν ότι η μεγαλύτερη οικιστική κινητικότητα είναι ένας τρίτος πιθανός παράγοντας (μαζί με το εισόδημα και την έλλειψη επίβλεψης) που εξηγεί γιατί τα παιδιά που ζουν με έναν γονέα ή έναν θετό γονέα έχουν χειρότερη επίδοση από τα παιδιά που ζουν και με τους δύο βιολογικούς τους γονείς.

Η ανάλυση εμβαθύνει ακόμα περισσότερο όταν γίνεται η διάκριση μεταξύ διαφορετικών τύπων μόνων γονέων: χωρισμένοι, χήροι ή ελεύθεροι. Σύμφωνα με το Γραφείο Απογραφής των Η.Π.Α, το 1970, το 73% των παιδιών ζούσε με έναν γονέα χωρισμένο ή σε διάσταση, το 20% ζούσε με έναν γονέα χήρο και μόνο το 7% με έναν γονέα που δεν είχε παντρευτεί ποτέ. Αντίθετα το 1990, το 31% των παιδιών ζούσε με έναν γονέα που δεν είχε παντρευτεί ποτέ (Kim, 2004 :531).

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία, τα παιδιά μητέρων που δεν έχουν παντρευτεί ποτέ εμφανίζουν πολύ περισσότερα σχολικά μειονεκτήματα από ό,τι τα παιδιά χωρισμένων μητέρων ή μητέρων σε διάσταση. Οι συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, αφού αναγνωρίσουν το γεγονός ότι οι μόνοι

γονείς δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, συνεχίζουν για να παρουσιάσουν αρκετούς παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών μονογονεϊκών οικογενειών: οι οικονομικοί πόροι της οικογένειας, η δυνατότητα να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά στο σχολείο, η ηλικία της μητέρας κατά τη γέννηση, ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, καθώς και ο τρόπος διαβίωσης (Kim,2004 :532).

Ένας περισσότερο μορφωμένος γονέας θα παρακινεί διανοητικά το παιδί και θα είναι περισσότερο αποτελεσματικός στο να το κατευθύνει σε επιτυχή νοητική ανάπτυξη. Ένας τέτοιος γονέας θα παρέχει καλύτερης ποιότητας καθοδήγηση στα παιδιά του/της. Μία εξήγηση σε αυτό μπορεί να είναι ότι οι πιο μορφωμένοι γονείς γνωρίζουν το σχολικό πρόγραμμα σε μεγαλύτερο βαθμό και συνεργάζονται συχνότερα με τους δασκάλους. Η γονική επίβλεψη είναι επίσης σημαντική, καθώς τα παιδιά που εποπτεύονται τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο, και οι μορφωμένοι γονείς επιβλέπουν συνήθως καλύτερα.

Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη. Ένας γονέας που δεν αποφοίτησε από το σχολείο έχει μειωμένη δύναμη στο να αποτρέψει το παιδί του από το να εγκαταλείψει το σχολείο. Ωστόσο, ένας επιτυχημένος γονέας χρησιμεύει ως θετικό πρότυπο, ως σημείο αναφοράς. Η απουσία προτύπου, δυστυχώς, δεν οδηγεί στο αποτέλεσμα που οδηγεί η παρουσία ενός προτύπου. Αυτός είναι ο λόγος που η παρουσία και των δύο γονέων αυξάνει τα μορφωτικά επιτεύγματα των παιδιών.

Επίσης πολλοί ερευνητές, με το τέλος της δεκαετίας του 70 έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Μελετήθηκαν ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, οι ρόλοι που σταδιακά αναπτύσσονται μέσα από αυτήν, η δομή της κ.α. (Γεωργίου, 1993, 347-348). Μελέτη του Γεωργίου (1993) φανερώνει καθαρά πως σημαντικότερο ρόλο για την διαδρομή προς την εκπαιδευτική επιτυχία ενός παιδιού παίζουν και άλλα χαρακτηριστικά εκτός των τυπικών που περιορίζονται στην απλή περιγραφή των εξωτερικών χαρακτηριστικών μιας

οικογένειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του καταδεικνύουν πως οι μαθητές που είναι επιτυχημένοι στο σχολείο προέρχονται από οικογένειες που χαρακτηρίζονταν από υψηλό βαθμό συνοχής, ενώ οι μαθητές που αντιμετώπιζαν σοβαρό πρόβλημα σχολικής αποτυχίας, προέρχονταν κατά κανόνα από οικογένειες χαμηλής συνοχής.

4.5 Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση

Η έννοια της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιείται ευρύτατα με τον όρο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ποιοτική διάσταση στο περιεχόμενο των όρων αυτών. Οι κοινωνικές τάξεις αντανakλούν την ένταξη των προσώπων σε αυτές ανάλογα με το υλικό κεφάλαιο που διαθέτουν και μπορούν να αποκτήσουν. Το κοινωνικό επίπεδο σύμφωνα με τη βεμπεριανή θεωρία, αναφέρεται στο ιδιαίτερο στυλ ζωής των ανθρώπων το οποίο καθορίζεται από τις αρχές και τους τρόπους κατανάλωσης των ίδιων αγαθών (Gecas, 1979:365-366).

Η σημασία του όρου «τάξη» κρύβει από πίσω του πολλά πράγματα. Για παράδειγμα ένα άτομο που ανήκει στη χαμηλή τάξη, δεν έχει πρόσβαση στα υλικά αγαθά, υιοθετεί ένα περιορισμένο στυλ ζωής, έχει περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης, και περιορισμένα υλικά αγαθά. Όλα αυτά συνεπάγονται μείωση του κοινωνικού γοήτρου, και του κοινωνικού του κύρους, καθώς επίσης και περιορισμένες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη. (Marjoribanks, 1985:277-285).

Καθόλου σπάνιο βέβαια δεν είναι να συναντήσουμε ανθρώπους με υψηλή κοινωνική επιφάνεια, αλλά φτωχό πολιτιστικό και πνευματικό υπόβαθρο, καθώς και το αντίθετο. Με λίγα λόγια δηλαδή δεν μπορούμε να θεωρούμε την ύλη σαν το μοναδικό κοινωνικό συντελεστή.

Μετά την εκβιομηχάνιση στην Αμερική η έννοια της κοινωνικής τάξης αποτέλεσε θέμα ερευνών για πολλά χρόνια (Φραγκουδάκη, 1985). Ο Warner το 1960 προσπαθώντας να καθορίσει τις διαστρωματώσεις της κοινωνικής

τάξης προσπάθησε να τις κατατάξει σύμφωνα με το επάγγελμα, το ύψος του εισοδήματος, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα υλικά αγαθά που διαθέτει. Ο Warner διαχωρίζει τις τάξεις σε έξι: την ανώτατη, τη χαμηλή ανώτατη, που περιλαμβάνει τους διευθυντές, τους ανώτατους επαγγελματίες, τους διοικητές, την ανώτερη μεσαία, την κατώτερη μεσαία, την ανώτατη χαμηλή, και την κατώτατη χαμηλή.

Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής τάξης και σχολικής επίδοσης μπορούμε με ασφάλεια να πούμε ότι η συσχέτιση είναι θετική. Πλήθος ερευνών τόσο ξένων, όσο και ελληνικών σε μικρότερο βέβαια βαθμό αποδεικνύουν την έντονη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί αναλυτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

5.3 Αναφορά σε σχετικές με το θέμα ξένες έρευνες

Η ανασκόπηση της ξένης πειραματικής δραστηριότητας έχει να αναδείξει ένα ευρύτατο φάσμα ερευνών, που ασχολούνται με την σχολική επίδοση και την επιρροή αυτής από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ξεκινώντας από την δεκαετία του '60, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στρέφεται γύρω από το θέμα της «κοινωνικής ανισότητας» στην εκπαίδευση. Η θεμελιώδης έρευνα του J. Coleman (Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών), γνωστή και ως έκθεση Coleman, έθεσε πρώτη το ερώτημα για το αν όντως υπάρχει κοινωνική ανισότητα στο αμερικανικό σχολείο. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε 645.000 μαθητές των Η.Π.Α και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η άνιση επίδοση των παιδιών οφείλεται σε έναν συνδυασμό διαφόρων οικογενειακών παραγόντων. Επίσης μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι οι φυλετικές διακρίσεις, ο ελλιπής τεχνικός εξοπλισμός των σχολείων και η ελλιπής υποδομή επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των παιδιών, της εργατικής τάξης της Αμερικής και ιδιαίτερα της μαύρης φυλής. Αυτό όμως που σχετίζεται αμεσότερα με την κακή επίδοση των παιδιών αυτών είναι το χαμηλό μορφωτικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους (Coleman, 1966).

Και ο Jencks όμως καταλήγει στα ίδια περίπου συμπεράσματα. Η ανισότητα του Jencks (1970) αποτελεί τη δεύτερη μεγαλύτερη έρευνα μετά από αυτή του Coleman. Μετά από μελέτη και επεξεργασία δεδομένων πολλών προηγούμενων ερευνών, συμπεραίνει ότι η αύξηση των δαπανών για την παιδεία και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι σε θέση να άρουν τις παρατηρούμενες, κατά τάξη, ανισότητες στην επίδοση. Σχετικά με την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου, ο Jencks παρατηρεί ότι αυτή εξαρτάται κατά 50% από την οικογενειακή προέλευση του, την νοημοσύνη του και την επίδοση του ενώ το υπόλοιπο 50% καθαρά από τύχη (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Summer and Warburton (1972) ασχολήθηκαν εκτενώς με την επίδραση όλων σχεδόν των παραγόντων που μπορούν να συσχετιστούν και να επηρεάσουν την σχολική επίδοση. Φτάνουν στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ των γονέων επηρεάζει την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο ,αλλά δεν είναι και η αιτία πάντα για μια πιθανή αποτυχία ή το αντίθετο. Οι ερευνητές τονίζουν επίσης την ιδιαίτερη επιρροή των συναισθηματικών καταστάσεων που δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια στον μαθητή και τις σχολικές του επιδόσεις. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στα κίνητρα και τους στόχους που έχουν οι γονείς για το μέλλον του παιδιού.

Η εμπειρική ανάλυση των Marjoribanks and Kegan (1979) αποβαίνει στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων, η ενθάρρυνση αυτών προς τα παιδιά τους, η σωστή δομή μιας οικογένειας τόσο συναισθηματικά όσο και κυριολεκτικά και τα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος είναι συνυφασμένα μεταξύ τους και αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους για μια σωστή πορεία προς την σχολική επιτυχία.

Άλλες έρευνες βέβαια βρέθηκαν στον αντίποδα των προηγούμενων ερευνών των δεκαετιών αυτών. Η αντίθετη άποψη θεμελιώνεται και αποδεικνύεται από δεδομένα ερευνητικών εργασιών. Η έκθεση Growthier (1964) αποφαίνεται ότι η οικονομική και κοινωνική κατάσταση δεν ευθύνεται αποκλειστικά για την επίδοση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την μελέτη του Growthier η οικονομική ανέχεια είναι παράγοντας εγκατάλειψης του σχολείου, ο οποίος όμως μπορεί να μειωθεί ή και να εξαφανιστεί πλήρως, όταν συνυπάρχουν ευνοϊκές συνθήκες στις οικογενειακές σχέσεις ή όταν οι διαθέσεις των γονέων και των παιδιών είναι ευνοϊκές ως προς την παρακολούθηση και την συνέχιση του σχολείου (Banks, 1976).

Η έκθεση του Plowden (1967) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η υλικοτεχνική κατάσταση της οικογένειας δεν εξηγεί τελείως την επίδοση, και πως αυτή καθορίζεται κυρίως από τις διαθέσεις των γονέων και την στάση τους ως προς την σχολική πορεία (Banks, 1976).

Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν όχι μόνο στο κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον της οικογένειας, στο οποίο βέβαια δίνουν ιδιαίτερη σημασία, αλλά επιδιώκουν να συσχετίσουν την επίδοση με όσα συμβαίνουν στην οικογένεια, με την συμπεριφορά των γονέων τις στάσεις και τις αξίες τους, τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους.

Οι περισσότερες των ερευνών αυτών υποστηρίζουν ότι ναι μεν το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας καθώς και το μορφωτικό παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού, αλλά τονίζουν ότι αυτό από μόνο του δεν φτάνει. Για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στο σχολείο καθώς και παρακολούθησης ανωτέρων σπουδών σημαντικό ρόλο παίζουν οι υψηλές προσδοκίες των γονέων και των ίδιων των παιδιών όπως επίσης και η κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη που παρέχει το οικογενειακό περιβάλλον.

Η «μελέτη του Wisconsin» που πραγματοποιήθηκε από τον Sewell (1968) και ομάδα άλλων ερευνητών είναι από τις πλέον πιο γνωστές. Στην έρευνα αυτή που έλαβε χώρα στο Wisconsin των Η.Π.Α πήραν μέρος 10.318 τελειόφοιτοι της Μέσης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ενθάρρυνση και το ενδιαφέρον από το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλουν στην επιτυχημένη επίδοση και την επιθυμία των παιδιών να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Στην εν λόγω έρευνα βρέθηκε επίσης ότι το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας έχει άμεσο αντίκτυπο στην επίδοση στο σχολείο, αλλά ότι ο ρόλος του είναι παρεμβατικός στην επίδοση, δια μέσου παιδικών φιλοδοξιών και της επιρροής σημαντικών προσώπων, όπως των γονέων, φίλων και δασκάλων (Sewell, 1968).

Οι έρευνες των Hoover-Dempsey and Sandler (1997) που ασχολήθηκαν κυρίως με προηγούμενες έρευνες διαπιστώνουν ότι ο γονικός ρόλος είναι από τους σημαντικότερους που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί σε μια καλή εκπαιδευτική πορεία, ή το αντίθετο. Το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ του οικογενειακού περιβάλλοντος φαίνεται να είναι παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την επίδοση στο σχολείο καθώς και με τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές. Τέλος σύμφωνα πάντα με τα δεδομένα της έρευνας οι προσδοκίες των γονέων για την μελλοντική πορεία των παιδιών τους μπορεί να τα επηρεάσει άμεσα.

Η μελέτη του Ganzach (2000) με υποκείμενα 12686 άτομα που κατοικούν στις Η.Π.Α. έδειξε ότι η επίδοση στα μαθήματα επηρεάζεται από τις φιλοδοξίες τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα. Επίσης ότι οι νεαροί μαθητές που οι γονείς τους έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι πολύ πιο πιθανό να εμφανίσουν καλύτερη πρόοδο από αυτούς που οι γονείς τους δεν έχουν υψηλή μορφωτική κατάρτιση.

Άλλες έρευνες παλαιότερων ετών διαπιστώνουν μεσαίες έως αμελητέες συνάφειες ανάμεσα στην επίδοση και τις γονικές προσδοκίες.(Woelfel και Haller, 1972, Pugh, 1976). Η S Seginer στην εργασία της (1983) διαπίστωσε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην εκπαιδευτική επίδοση παιδιών της Έ Δημοτικού και τις προσδοκίες των μητέρων. Από την έρευνά της συμπεραίνει ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων επιδρούν στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των παιδιών, αλλά το ζήτημα θα πρέπει να επανεξεταστεί.

Πιο πρόσφατες έρευνες τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί σε συνάρτηση με τα ήθη, τις αξίες, τα κίνητρα, και τις προσδοκίες που αναπτύσσει μέσα σε αυτό για μια καλή και επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία.

Σε έρευνα των Ricco et al. (2003) σχετικά με τη μόρφωση της μητέρας και τις προσδοκίες της για την επίδοση του παιδιού της στο σχολείο βρέθηκε ότι όσο πιο υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχει η μητέρα τόσο περισσότερες πιθανότητες για καλύτερους βαθμούς θα έχει και το παιδί. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όσο περισσότερο ασχολείται η μητέρα με τα σχολικά καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του παιδιού, καθώς και όσο περισσότερη συμπαράσταση του προσφέρει, το παιδί βλέπει με καλύτερη οπτική γωνία το σχολείο- πράγμα που οδηγεί και σε καλύτερες επιδόσεις.

Η γονική επίδραση ή εμπλοκή ή παρέμβαση, όπως ονομάζεται από πλήθος ερευνητών, και η σχέση της με την σχολική επίδοση κεντρίζει το ενδιαφέρον πολλών ερευνών. Η συγκεκριμένη αυτή συμπεριφορά, που διαμορφώνουν οι γονείς ώστε να επηρεάζουν την σχολική ζωή και δραστηριότητα των παιδιών πραγματώνεται μέσα από μια διαδικασία ενεργειών με έντονο ψυχολογικό περιεχόμενο, όπως η

ενθάρρυνση για μάθηση, ο έλεγχος και η βοήθεια για την εκπλήρωση των μαθησιακών υποχρεώσεων, η πίεση για καλύτερες επιδόσεις.

Οι έρευνες αυτές, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν διαπιστώσει ότι η επιρροή των γονέων συσχετίζεται άμεσα με την επίδοση και αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιρροής στην σχολική μάθηση, ο οποίος βέβαια είναι άρρηκτα εξαρτημένος με το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Η έρευνα των Miedel and Reynolds (1999) πάνω στην γονεϊκή παρέμβαση έχει να παραθέσει σημαντικά ευρήματα. Σύμφωνα με αυτά η γονεϊκή παρέμβαση έχει άμεσα και θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι και πιο πρόσφορη όταν αρχίζει από μικρές ηλικίες, ακόμα και από το νηπιαγωγείο. Τονίζουν επίσης πως το κοινωνικό-οικονομικό status της οικογένειας επηρεάζει και μεγαλώνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά την παρέμβαση αυτή.

Πλήθος άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια επισημαίνουν την σημαντικότητα του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού προφίλ μιας οικογένειας καθώς και την επίδραση τους πάνω στις έμμεσες παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν, όπως η γονεϊκή επίδραση. Ο Barnard (2004) επισημαίνει τις θετικές επιπτώσεις πάνω στην βαθμολογία των μαθητών, από την γονεϊκή παρέμβαση, και προσθέτει ότι θα πρέπει να γίνεται σε σωστά πάντα πλαίσια και να μην ξεπερνά τα όρια που θέτει το σχολείο, αλλά και τις επιθυμίες του ίδιου του παιδιού. (Barnard, 2004). Άλλη έρευνα που εξέτασε την διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην γονεϊκή επίδραση στη Αμερική και στην Γερμανία και τα αποτελέσματα που μπορεί αυτή να επιφέρει στις δύο χώρες, (Schnabel et al., 2002) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι ασφαλές να πούμε ότι στις μοντέρνες κοινωνίες το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας συνδέεται άρρηκτα με την πορεία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, άσχετα με την χώρα διαμονής τους. Επίσης φαίνεται καθαρά από τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας ότι και στις δύο χώρες η γονεϊκή παρέμβαση δρα θετικά τόσο σε ψυχολογικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό στην σχολική κοινότητα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 από τον Η. Kim σε παιδιά των Η.Π.Α και είχε ως στόχο να ερευνήσει το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ καθώς και την δομή της οικογένειας και πως αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία κάθε παιδιού, βρέθηκε μπροστά στα εξής συμπεράσματα: ότι το εισόδημα της οικογένειας, δηλαδή η οικονομική της ευχέρεια σχετίζεται θετικά με την καλή επίδοση στο σχολείο, καθώς και με σωστές επιλογές στο μέλλον. Επίσης ότι τα παιδιά που ζούνε σε αρτιμελής οικογένειες τα πάνε συχνότερα καλά στο σχολείο, από τα παιδιά που είναι υιοθετημένα ή ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες.(Kim, 2004). Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι περισσότερες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως και αυτή του Simon (2004).

Σε γενικές γραμμές αποδείχτηκε ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται πολύ από το οικογενειακό περιβάλλον, και ιδιαίτερα από τους γονείς. Από την πληθώρα των ερευνών για τη σχέση οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολικής επίδοσης αναφέρθηκαν οι έρευνες αυτές που σχετίζονται περισσότερο, με τους σκοπούς και τα θέματα της παρούσας εργασίας.

5.4 Αναφορά σε σχετικές με το θέμα ελληνικές έρευνες

Στην Ελληνική κοινωνία και στην πλειοψηφία των ερευνών το συμπέρασμα είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από υψηλότερα στρώματα υπερτερούν στο θέμα των σχολικών επιδόσεων από αυτά των χαμηλότερων στρωμάτων.

Αναλυτικότερα στην έρευνα του Περισυνάκη (1975), από τις παλαιότερες σχετικά έρευνες στον τομέα αυτό, αποδείχτηκε ότι η σχολική επίδοση είναι στενά συνυφασμένη με το επάγγελμα του πατέρα. Πιο συγκεκριμένα παιδιά επιστημόνων άγγιζαν το άριστα, σε αντίθεση με παιδιά ανειδίκευτων εργατών που συνήθως η επίδοσή τους ήταν από μέτρια έως κακή.

Πολύ στενή σχέση, όμως βρήκε και ο Π. Παπακωνσταντίνου (1981) στην έρευνά του το 1981 σε μαθητές της Αττικής το 1981, ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και στην σχολική επίδοση. σύμφωνα με την έρευνα η συνάρτηση αυτή φαίνεται να μεγαλώνει καθώς το παιδί περνάει από το δημοτικό στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως διαπιστώνεται τα παιδιά εργατών φαίνεται να παρουσιάζουν πτώση της σχολικής τους επίδοσης περνώντας από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αντιστοίχως στο λύκειο.

Από την έρευνα του Κασσωτάκη (1981) που πραγματοποιήθηκε σε 979 μαθητές γυμνασίου και λυκείου βρέθηκε ότι το υψηλό οικογενειακό εισόδημα συσχετίζεται απολύτως με την υψηλή επίδοση. επίσης ότι το επάγγελμα του πατέρα φαίνεται να επηρεάζει κατά πολύ τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές. Ακόμα σημαντική ήταν η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές της Αθήνας και σε αυτούς από άλλες περιοχές του δείγματος όσον αφορά τα θετικά μαθήματα κυρίως.

Παρόμοια έρευνα , που όμως κράτησε περί τα επτά χρόνια και ασχολήθηκε με τις γεωγραφικές ανισότητες στην σχολική επίδοση, πραγματοποίησε ο Μυλωνάς (1970-1977). Πρόκειται για μια διαχρονική έρευνα που παρακολούθησε τους μαθητές από την αποφοίτησή τους από το δημοτικό μέχρι το τέλος των γυμνασιακών τους σπουδών (την εποχή εκείνη δεν υπήρχε λύκειο παρά το εξατάξιο γυμνάσιο). Οι εν

λόγω μαθητές προέρχονταν από τέσσερις περιοχές του ίδιου νομού-του νομού Ηλείας. Χαρακτηριστικό διάκρισης των περιοχών αυτών ήταν η απόσταση από τα κοντινότερα αστικά κέντρα, και τα κοντινότερα γυμνάσια. Ευνοημένες ήταν οι περιοχές που βρισκόταν κοντά σε γυμνάσια και πόλεις, ενώ μη ευνοημένες καλούνταν οι περιοχές με σχετική απόσταση από τα γυμνάσια. Άμεσο επόμενο των μη ευνοημένων περιοχών, λαμβάνοντας υπόψη την εποχή εκείνη, και τα περιορισμένα μέσα ήταν ότι οι μαθητές των μη ευνοημένων περιοχών ήταν ότι αναγκαζόταν να φύγουν από τα σπίτια τους και να μετακομίσουν στα κοντινότερα αστικά κέντρα με δικά τους έξοδα για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές των ευνοημένων περιοχών αποπεράτωσαν σχεδόν όλοι τις σπουδές τους εν αντιθέσει με τους μαθητές που αναγκάστηκαν να μετακομίσουν, οι οποίοι από τους 158 τελείωσαν τις υποχρεωτικές τους σπουδές τους μόνο 34.

Η έρευνα του Δανάσση-Αφεντάκη (1988) ασχολήθηκε κυρίως με την σχολική επίδοση και τις παρακάτω μεταβλητές και τον βαθμό στον οποίο την επηρεάζουν. Οι μεταβλητές αυτές ήταν: η μόρφωση και το επάγγελμα των γονιών, η δομή της οικογένειας, η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, ο τύπος κατοικίας, η γεωγραφική προέλευση, καθώς και η νοημοσύνη του κάθε μαθητή. Από αυτές βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά την βαθμολογία, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, και η κοινωνική τους θέση. Επίσης βρέθηκε ότι όσο περισσότερο μορφωμένη είναι η μητέρα τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν για παροχή πνευματικής βοήθειας προς το παιδί, επομένως και ανέλιξης των βαθμών του στο σχολείο.

Η έρευνα του Μπασλή το (1988) είχε ως αντικείμενο να διερευνήσει την επίδραση που έχει η κοινωνική διαστρωμάτωση και διαφοροποίηση της στους μαθητές και την σχολική τους επίδοση. τα πορίσματα της έρευνας έφεραν στην επιφάνεια ότι τα παιδιά των μεσοαστικών τάξεων υπερτερούν έναντι αυτών των οποίων οι γονείς τους είναι εργάτες ή ανήκουν σε χαμηλή κοινωνική τάξη, τόσο στην βαθμολογία όσος και στην χρήση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης βρέθηκε ότι ακόμα πιο έντονη είναι η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά των αστικών κέντρων από τα παιδιά της επαρχίας.

Στη ερευνά της η Τζανή (1983) διερεύνησε την σχολική επιτυχία και τα κριτήρια τα οποία την καθορίζουν. Από την έρευνα της προκύπτει ότι στο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί η κοινωνική ανισότητα μιας και τα ευρήματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα με υψηλές ανέσεις έχουν και καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Επίσης όσο πιο μορφωμένοι είναι οι γονείς τόσο περισσότερα πνευματικά ερεθίσματα δίνουν στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα υψηλότερες βαθμολογίες.

Σε εργασία του ο Πετρόπουλος (1996) ασχολήθηκε με τις παραδοσιακές μορφές της σχολικής επιτυχίας-αποτυχίας, όπως οι επιδόσεις των μαθητών, η σχολική διαρροή, η εγκατάλειψη του σχολείου. Διαπίστωσε μέσω έρευνας, ότι η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο που έχει μειωθεί κατά πολύ τα τελευταία χρόνια και ότι είναι άμεσα εξαρτημένο από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Άλλα πορίσματα της έρευνας που μας ενδιαφέρουν είναι ότι τα κορίτσια υπερέχουν σε επιδόσεις από τα αγόρια, ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών θετικά, και πως η οικονομική κατάσταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις αυτές.

Σε μελέτη της η Σιδέρη (1998) ασχολήθηκε με την συσχέτιση των κοινωνικών και μορφωτικών γνωρισμάτων των γονέων και την σύσταση του φοιτητικού πληθυσμού. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν το αναμενόμενο: τα γράμματα πάνε στα γράμματα. Σύμφωνα με τις στατιστικές της έρευνας μεγαλύτερη πιθανότητα εισαγωγής σε καλές σχολές έχει ένας μαθητής που οι γονείς του προέρχονται από ένα καλλιεργημένο πνευματικά περιβάλλον, από έναν άλλο του οποίου οι γονείς είναι αγρότες. Γενικότερα με την ερευνά της επιβεβαιώνεται ότι η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ακολουθεί την κοινωνική διαφοροποίηση των γονέων.

Θετική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών και στις σχολικές επιδόσεις καθώς και στις αναγνωστικές τους δεξιότητες διαπιστώνει η έρευνα των Κολιάδη, Βαλσάμη, Βάρφη, Κουμπιά, και Σπαντιδάκη (1999). Αναλυτικότερα φαίνεται ότι τα παιδιά χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα και δυσκολίες και σε μεγαλύτερη συχνότητα και βαθμό στην ανάγνωση και γραφή σε σχέση με τα παιδιά υψηλότερου κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου. Από την στιγμή που η γενικότερη

σχολική επίδοση έχει συνάφεια με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών εύλογα βγαίνει και το γενικότερο συμπέρασμα υπεροχής των παιδιών από τα πιο υψηλά στρώματα στις σχολικές επιδόσεις.

Στην έρευνά του ο Σακκάς (1999) σε παιδιά ΣΤ΄ δημοτικού και στους γονείς τους βρήκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ οικονομικής κατάστασης και επίδοσης στο σχολείο και αντίστροφα. Στην συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνετε ότι ο βαθμός ικανοποίησης από την απόδοση του παιδιού στο σχολείο αντιστοιχεί αρκετά με την πραγματική απόδοση του παιδιού , με εξαίρεση τα απιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Γενικότερα διαπιστώνεται θετικότερη αντίληψη για τον εαυτό τους στα παιδιά έναντι των γονέων.

Ανιχνεύοντας την επίδοση στην Ελληνική εκπαίδευση η Κοντογιαννοπούλου. Γ, ο Σολομών Ι και ο Στάμελος Γ(2000) , ενίσχυσαν την υπόθεση ότι το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την σχολική τους επίδοση. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ δημοτικού καθώς και σε μαθητές Α΄ και Β΄ γυμνασίου για να καταδειχθούν οι παράμετροι της σχολικής επιτυχίας, τα αποτελέσματα ήταν τα αναμενόμενα. Τόσο το οικονομικό όσο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχουν απόλυτη και θετική συνάφεια με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο.

Η έρευνα του Φλουρή (1989) αποτελεί σημαντικότερη συνεισφορά στην διερεύνηση των ψυχολογικών περισσότερο επιδράσεων της οικογένειας πάνω στις σχολικές επιδόσεις. Στην μελέτη ανιχνεύθηκε η σχέση της αυτοαντίληψης 781 μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού σε πανελλαδικό επίπεδο με την επίδοση στην γλώσσα και στα μαθηματικά καθώς και η σχέση αυτών με την γονεϊκή επίδραση. Θετικός ενισχυτής της επίδοσης βρέθηκε να είναι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των γονέων στα παιδιά τους για εκπαιδευτική πρόοδο. Αντίθετα η πίεση για μεγάλους βαθμούς βρέθηκε να λειτουργεί αρνητικά όπως επίσης και η επιβολή αυστηρών κανόνων. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε να επιβεβαιώνονται οι εξαρτήσεις σε αποδεκτά επίπεδα μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικό-επαγγελματικού επιπέδου των γονιών. Παρατηρείται όμως ότι η επίδραση αυτή δεν είναι κυρίαρχη και μοναδική, όπως διαφαίνεται σε άλλες έρευνες.

Στα ίδια συμπεράσματα όμως καταλήγει και η έρευνα του Σ. Γεωργίου (1993). Επιβεβαιώνει για ακόμα μία φορά ότι το κοινωνικό –οικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας είναι σημαντικό μέσο για την σχολική επιτυχία, αλλά αποδεικνύει και πόσο σημαντική είναι η οικογενειακή συνοχή. Σύμφωνα με τα ευρήματα του ερευνητή η σχολική επίδοση εξαρτάται κατά πολύ από τον βαθμό συνοχής μιας οικογένειας. Επιπρόσθετα διαπιστώνει ότι οι μαθητές που επιτυγχάνουν στο σχολείο προέρχονται κατά κανόνα από οικογένειες με υψηλό δείκτη συνοχής, δηλαδή οικογένειες που προβάλλουν στα νεαρά μέλη τους ένα αίσθημα ομαδικότητας και αλληλοϋποστήριξης, άσχετα από την κοινωνικοοικονομική τους στάθμη.

ΜΕΡΟΣ Β ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Στόχος Έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει τα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των γονέων σε σχέση πάντα με τις σχολικές επιδόσεις και τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών τους.

1.1 2 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα περιορίζεται στον νομό Θεσσαλονίκης. Για τον παραπάνω νομό επιλέχθηκαν οι δήμοι Καλαμαριάς, Πανοράματος, Χαλάστρας και Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία που διεξήχθη η έρευνα ήταν το 5^ο Λύκειο Καλαμαριάς, το 1^ο Λύκειο Πανοράματος, το 1^ο Λύκειο Χαλάστρας και το μη κερδοσκοπικό ελληνογαλλικό ίδρυμα Καλαμαρί. Το σύνολο των μαθητών αυτών των σχολείων ήταν 285 και συμπληρώθηκαν 209 ερωτηματολόγια.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν αποκλειστικά σε μαθητές που φοιτούν στην Γ Λυκείου. Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης του Λυκείου έγινε λόγω του ότι οι μαθητές που φοιτούν στην τελευταία τάξη του Λυκείου είναι σαφέστατα πιο κατασταλαγμένοι για τις μετέπειτα επαγγελματικές τους επιλογές και επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι πιο αξιόπιστα.

1.1.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή ερωτηματολογίων, που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές των προαναφερθέντων σχολείων. Τα ερωτηματολόγια συντάχθηκαν από την ερευνήτρια και μετά από την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπολοίπων καθηγητών που απαρτίζουν την τριμελή επιτροπή μοιράστηκαν στο δείγμα.

Τα ερωτηματολόγια των μαθητών χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ της οικογένειάς τους, ενώ στο δεύτερο οι σχολικές τους επιδόσεις και επιλογές.

1.1.4 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η συλλογή των ερωτηματολογίων άρχισε στις αρχές Οκτωβρίου του 2004 και τελείωσε το Νοέμβριο του ίδιου έτους.

1.1.5 Ανάλυση ερωτηματολογίων

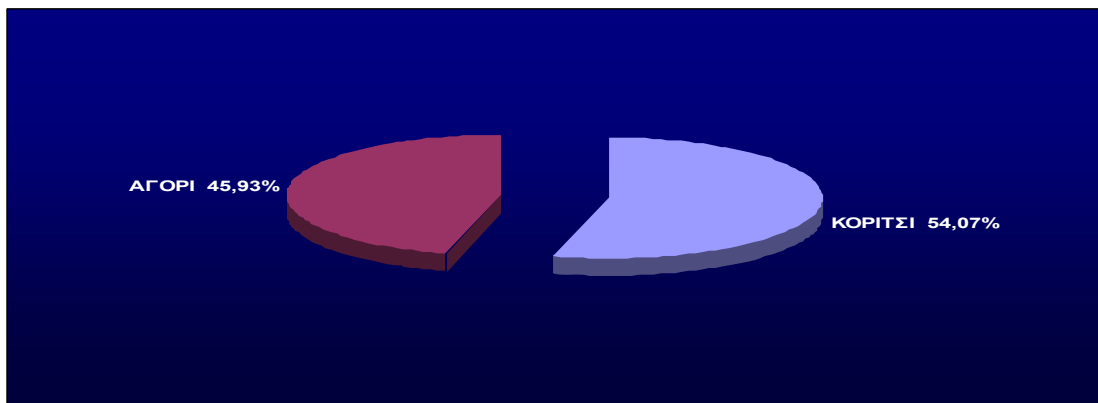
Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν. Τα δεδομένα περάστηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην συνέχεια με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, η οποία βρίσκει τα ποσοστά σε ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές και της στατιστικής συσχέτισης έγινε η ανάλυση δεδομένων. Στην περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel, καθώς και το Minitab. Με την βοήθεια του Microsoft Excel έγιναν τα κατάλληλα διαγράμματα που έδειχναν τα ποσοστά των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των ερωτηματολογίων, ενώ με το Minitab βρέθηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα σε ποσοστά. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου έγιναν με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.11.0.

1.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Σ' αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και διαγραμματικά τα ποσοστά για κάθε ερώτηση αναλυτικά. Τα στοιχεία αυτά είναι σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος.

1. ΦΥΛΟ

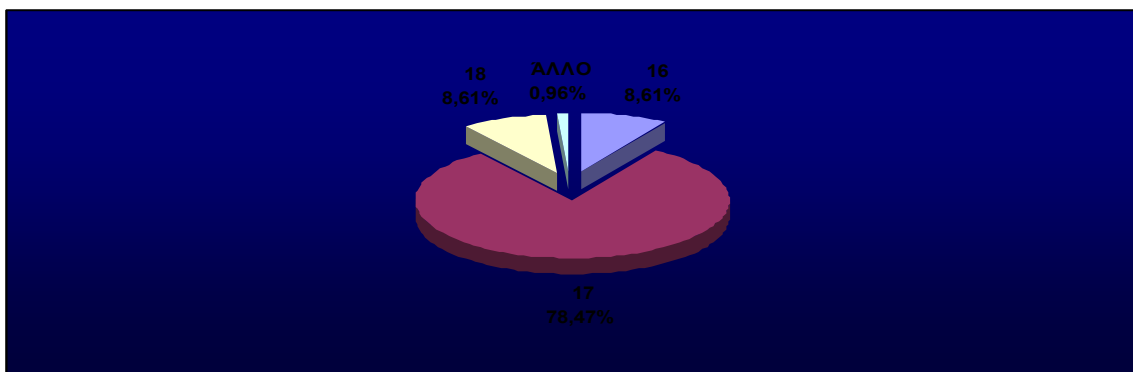
Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, το ποσοστό των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα, βρέθηκε να είναι 54,07%, ενώ των αγοριών 45,93%.



Διάγραμμα 1: Ποσοστά φύλου

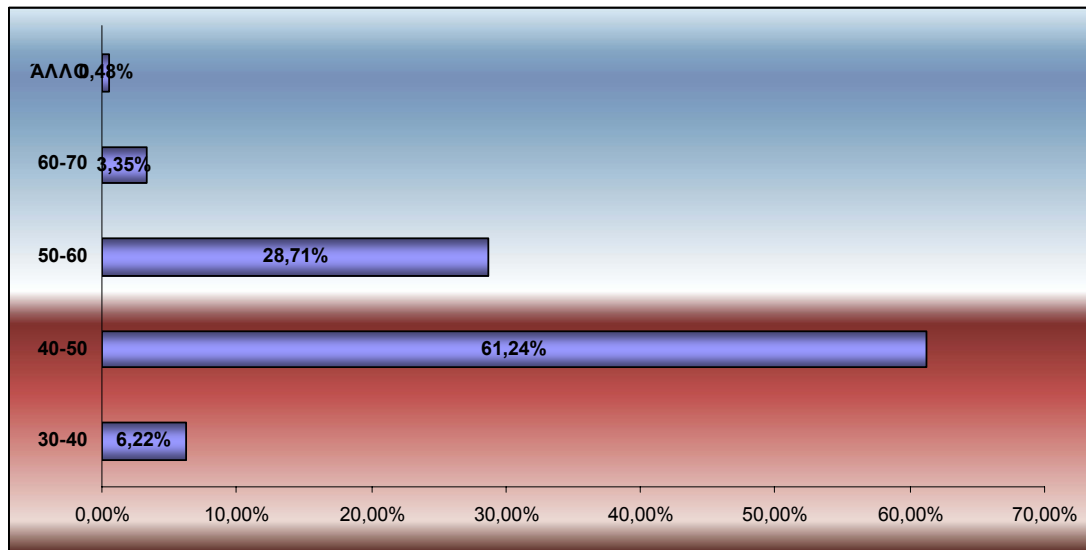
2. ΗΛΙΚΙΑ

Το παρακάτω γράφημα παρουσιάζει σε ποσοστά τις ηλικίες των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα. Ειδικότερα βλέπουμε ότι το 78,47% του δείγματος είναι ηλικίας 17 χρονών, το 11,96% είναι 18 χρονών, ενώ το 8,61% απάντησε ότι η ηλικία του είναι 16 χρονών. Ένα ποσοστό της τάξεως του 0,96% απάντησε ότι η ηλικία του είναι άλλη και επομένως είναι μεγαλύτερη των προηγούμενων ηλικιών.



Διάγραμμα 2: ποσοστά ηλικιών

3. ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ

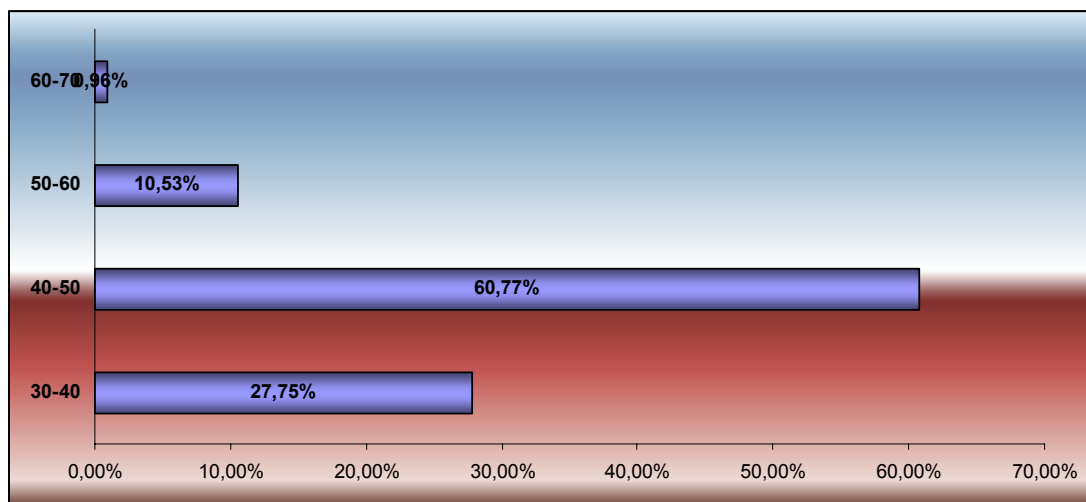


Διάγραμμα 3: ποσοστά ηλικίας πατέρα

Οι μαθητές στην ερώτηση που αφορούσε στην ηλικία του πατέρα τους απάντησαν, ότι ο πατέρας τους είναι ηλικίας από 30-40 ετών σε ποσοστό 6,22%, ότι είναι ηλικίας 40-50 ετών σε ποσοστό 61,24%, ηλικίας 50-60 σε ποσοστό 28,71%, 60-70 ετών σε ποσοστό 3,35%, ενώ τέλος το ποσοστό του 0,48% απάντησε ότι η ηλικία του πατέρα του είναι άλλη.

4. ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

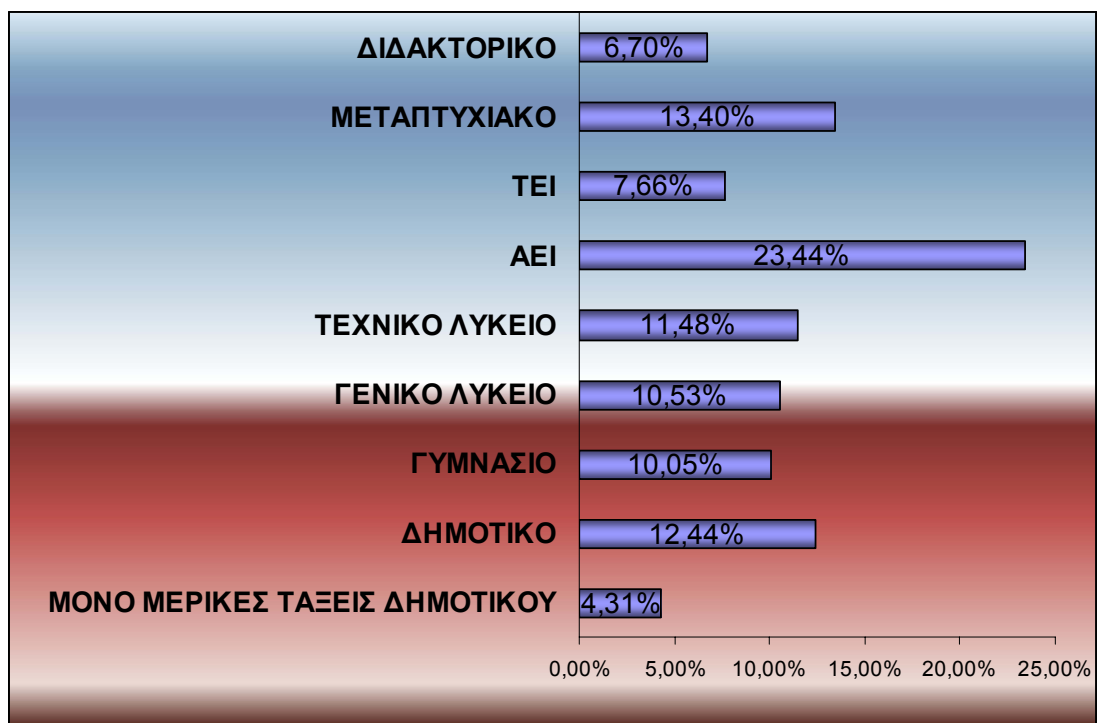
Σε ποσοστό 27,75% οι μητέρες των μαθητών του δείγματος εμφανίζεται να έχουν ηλικία από 30-40 ετών. Ηλικία 40-50 ετών έχουν οι μητέρες των ερωτηθέντων σε ποσοστό 60,77%, ενώ με ποσοστό 10,53% εμφανίζεται η ηλικία 50-60 ετών. Τέλος το 0,96% απάντησε ότι η μητέρα τους είναι ηλικίας 60-70 ετών.



Διάγραμμα 4: ποσοστά ηλικίας μητέρας

5. ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ

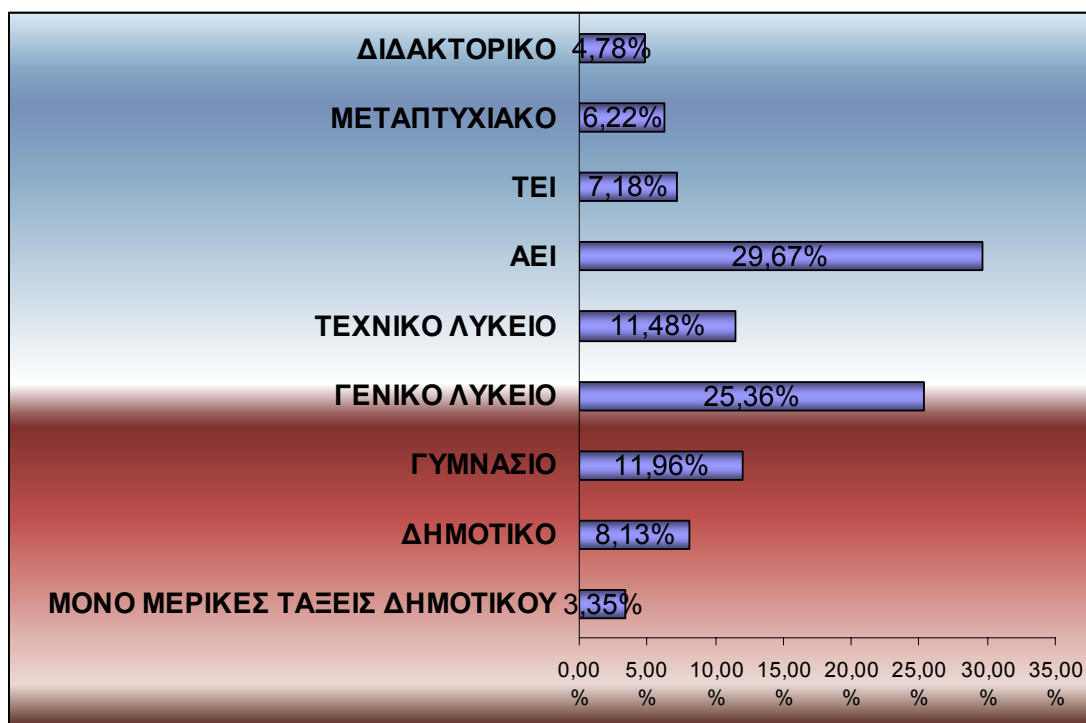
Στην ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα τους οι απαντήσεις ήταν οι εξής: ποσοστό 4,31% απάντησε ότι ο πατέρας του έχει τελειώσει μόνο μερικές τάξεις του δημοτικού, ενώ το 12,44% του συνολικού δείγματος απάντησε ότι ο πατέρας του έχει τελειώσει το δημοτικό σχολείο. Το 10,05% απάντησε πως ο πατέρας του έχει τελειώσει το γυμνάσιο, το 10,53% το γενικό λύκειο, ένα ποσοστό της τάξης του 11,48% το τεχνικό λύκειο, το 23,44% απάντησε ότι ο πατέρας του έχει λάβει πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ το 7,66% απάντησε ότι ο πατέρας του έχει λάβει τεχνική κατάρτιση μέσω των ΤΕΙ. Σχετικά μεγάλο ποσοστό 13,40% απάντησε πως ο πατέρας του έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές και τέλος το 6,70% του δείγματος απάντησε πως ο πατέρας του έχει λάβει διδακτορικό δίπλωμα.



Διάγραμμα 5: ποσοστά μορφωτικού επιπέδου πατέρα

5 ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ

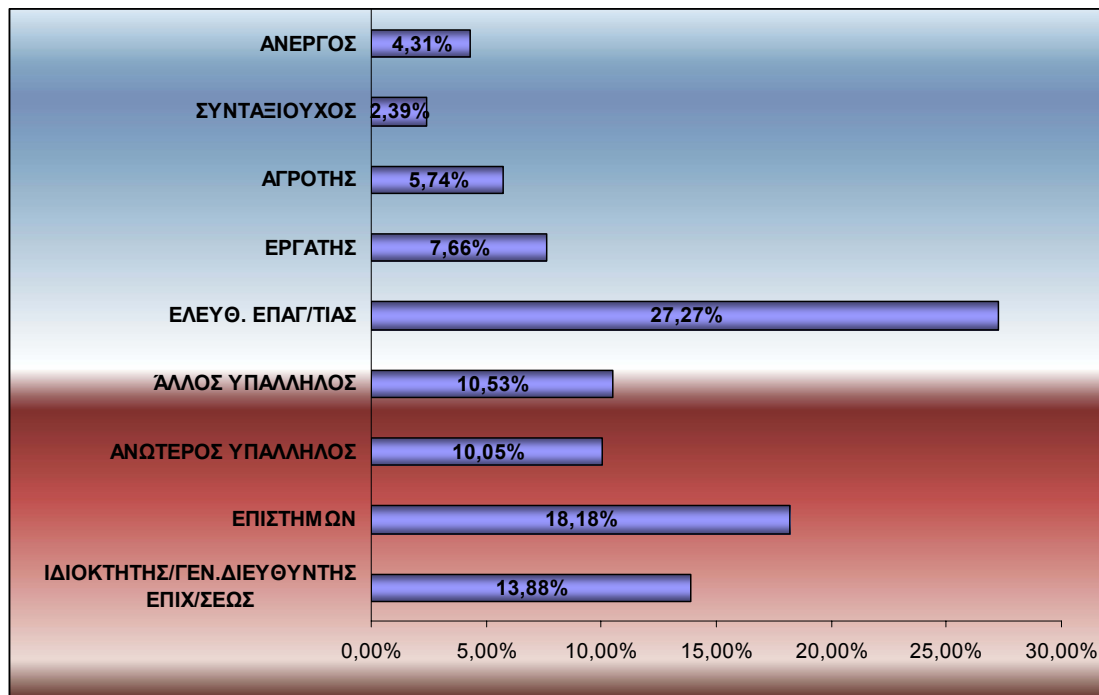
Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα που παρουσιάζει το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα, ποσοστό 3,35% απάντησε πως η μητέρα του έχει παρακολουθήσει μερικές τάξεις του δημοτικού, ενώ το 8,13% απάντησε πως η μητέρα του έχει τελειώσει το δημοτικό. Το 11,96% των μητέρων των μαθητών έχει εκπληρώσει τις υποχρεωτικές σπουδές, δηλαδή έχει πάει και στο γυμνάσιο. Ποσοστό 25,36% έχει τελειώσει το γενικό λύκειο, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 3,35% έχει τελειώσει το τεχνικό λύκειο. Ποσοστό 29,67% έχει πάει στο πανεπιστήμιο, καθώς και ποσοστό 7,18% έχει πτυχίο ΤΕΙ. Το 6,22% έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, και τέλος ποσοστό 4,78% έχει λάβει διδακτορικό δίπλωμα.



Διάγραμμα 6: ποσοστά μορφωτικού επιπέδου μητέρας

6 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

Στην ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα τους, το 13,88% απάντησε ότι είναι ιδιοκτήτης/ γενικός διευθυντής επιχειρήσεως, το 18,18% απάντησε ότι είναι επιστήμων¹. Το 10,05% ότι είναι ανώτερος υπάλληλος, το 10,53% ότι είναι άλλου είδους υπάλληλος, το 27,27% ότι ο πατέρας του είναι ελεύθερος επαγγελματίας, ενώ το 7,66% απάντησε ότι ο πατέρας του είναι εργάτης, και το 5,74% ότι είναι αγρότης. Η επιλογή που υπήρχε για το αν ο πατέρας του δείγματος είναι σπουδαστής/ φοιτητής δεν απαντήθηκε από κανέναν μαθητή. Στην επιλογή συνταξιούχος ανταποκρίθηκε ποσοστό 2,39%, ενώ άνεργοι φαίνεται να είναι το 4,31% των πατεράδων των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα.

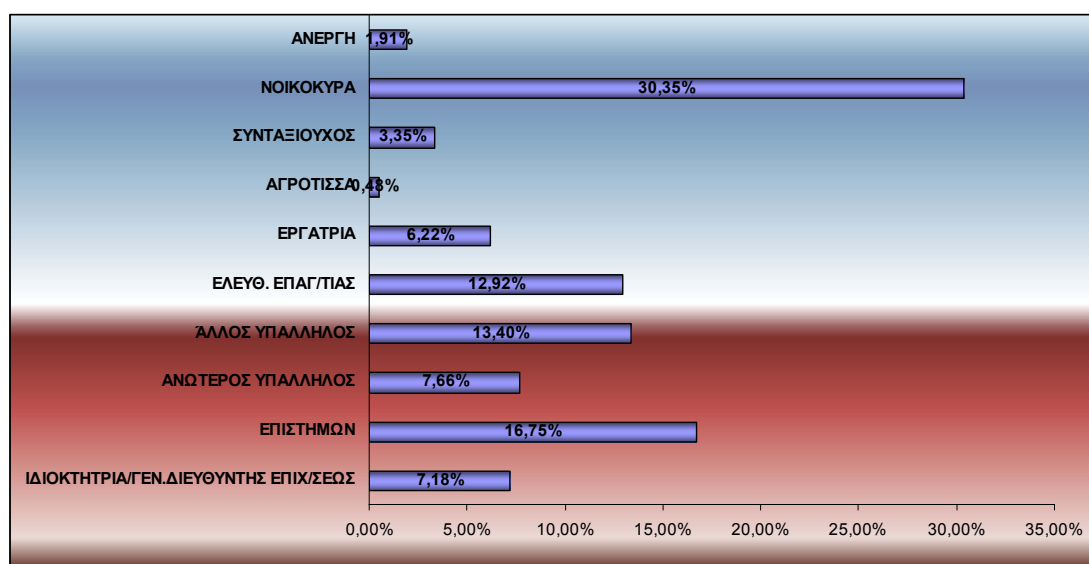


Διάγραμμα 7: ποσοστά πατρικού επαγγέλματος

¹ Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται οι καθηγητές, καθηγητές πανεπιστημίων, οι γιατροί, οι δικηγόροι και γενικότερα άνθρωποι που ασχολούνται με κάποια επιστήμη.

7 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

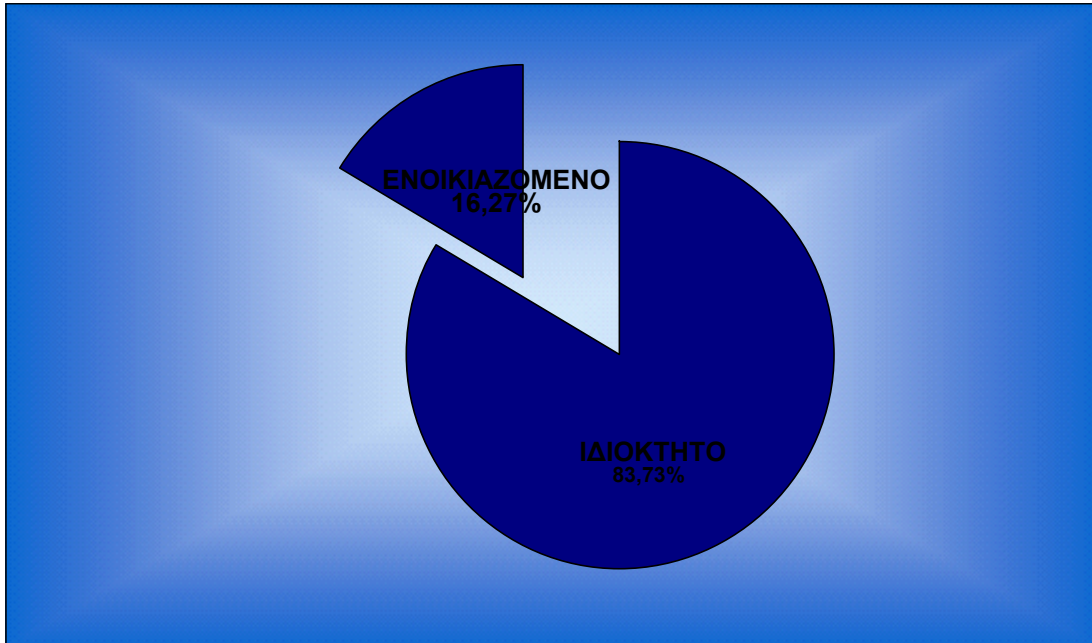
Στην ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές για το επάγγελμα που εξασκούν οι μητέρες τους, ποσοστό 7,18% απάντησε πως είναι ιδιοκτήτης ή γενικός διευθυντής επιχείρησης, το 16,75% απάντησε ότι είναι επιστήμων, το 7,66% πως είναι ανώτερος υπάλληλος, ενώ το 13,40% απάντησε ότι η μητέρα του ανήκει στην κατηγορία «άλλος υπάλληλος». Το 12,92% των μητέρων του δείγματος είναι ελεύθερος επαγγελματίας, ενώ το 6,22% είναι εργάτρια, και μόλις το 0,48% των μητέρων των μαθητών του δείγματος είναι αγρότισσα. Όπως και στην περίπτωση του πατέρα, κανένας μαθητής δεν απάντησε πως η μητέρα του είναι φοιτήτρια ή σπουδάστρια, ενώ το 3,35% απάντησε πως η μητέρα του είναι συνταξιούχος. Τέλος το 30,35% των μητέρων του δείγματος είναι νοικοκυρά και μόλις το 1,91% ότι είναι άνεργη.



Διάγραμμα 8: ποσοστά μητρικού επαγγέλματος

8 ΜΟΝΙΜΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ

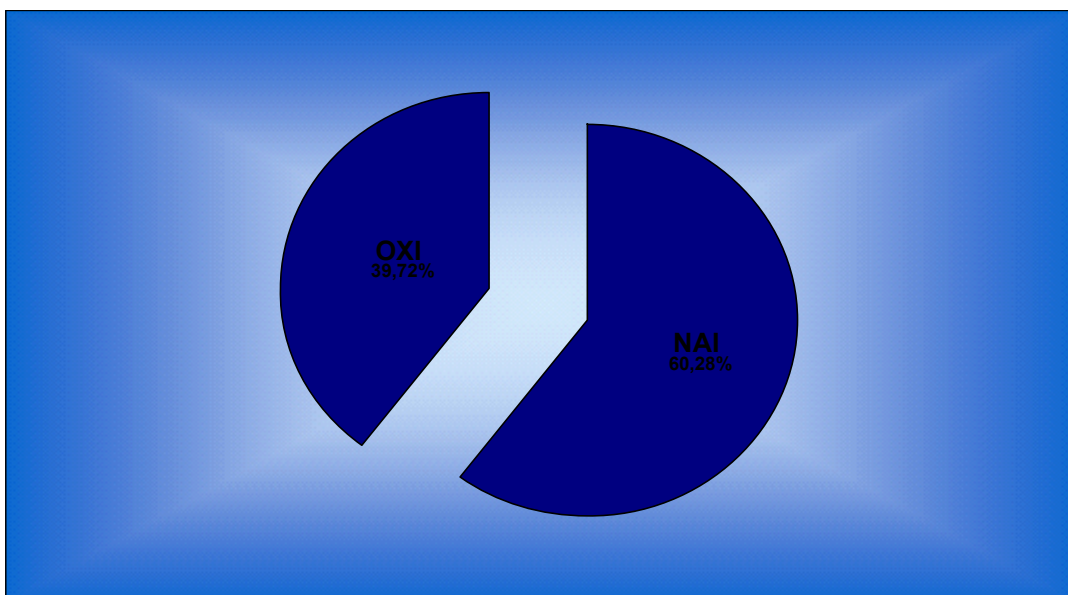
Στην ερώτηση αν το σπίτι που κατοικείτε είναι δικό σας ή ενοικιαζόμενο το 83,73% του δείγματος απάντησε πως είναι δικό του, ενώ το υπόλοιπο 16,27% διαμένει σε ενοικιαζόμενο σπίτι.



Διάγραμμα 9: ποσοστά μόνιμης κατοικίας

9 ΑΛΛΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑ

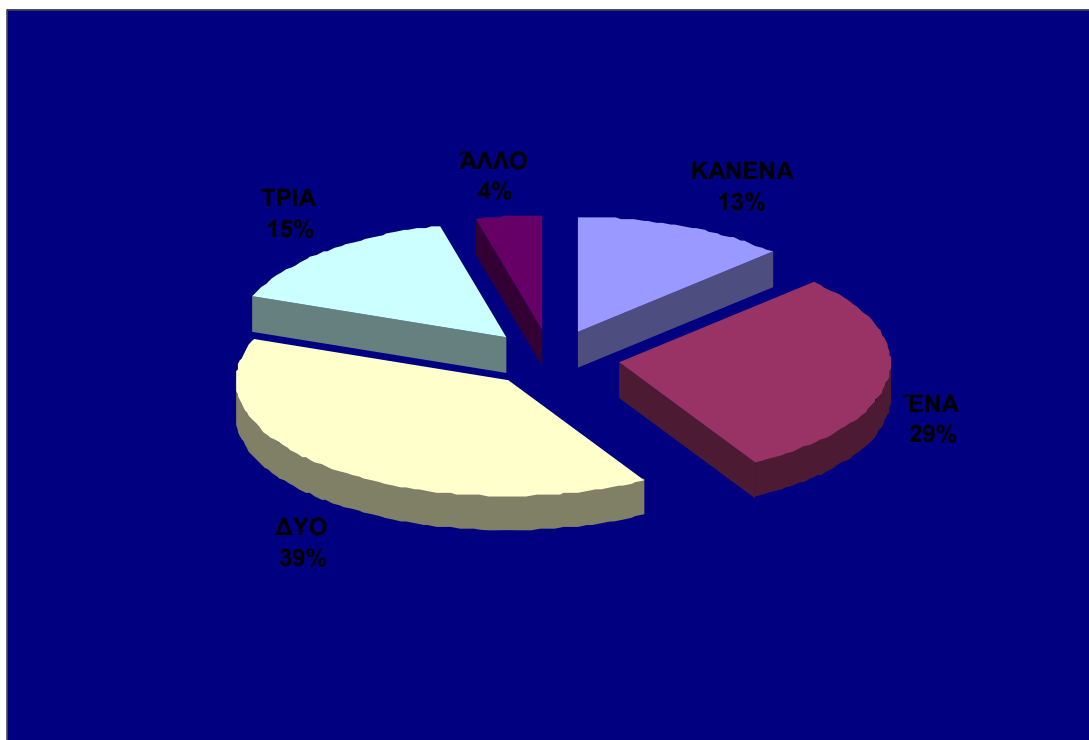
Στην ερώτηση σχετικά με το αν οι οικογένειες των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι ιδιοκτήτες και άλλης κατοικίας εκτός της μόνιμης, το 60,28% απάντησε θετικά, ενώ το 39,72% αρνητικά.



Διάγραμμα 10: ποσοστά άλλης κατοικίας

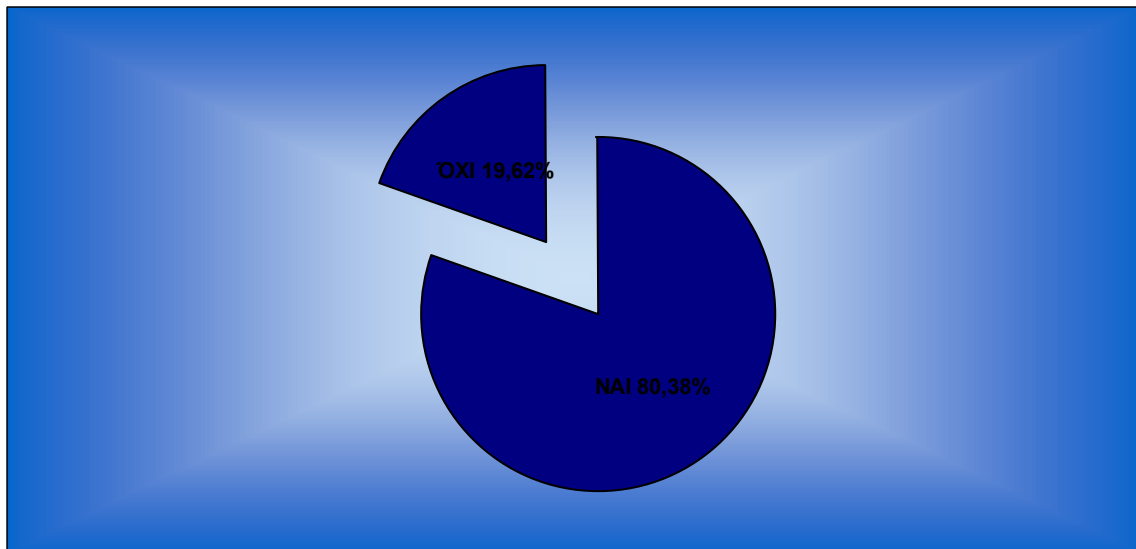
10 ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕΣΑ

Μια από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους μαθητές για να σχηματιστεί μία γνώμη σχετικά με το οικονομικό προφίλ των γονέων τους είναι η κατοχή μεταφορικού μέσου. Έτσι λοιπόν το 12,92% απάντησε ότι η οικογένειά του δεν διαθέτει κανένα μεταφορικό μέσο, το 28,91% διαθέτει ένα μεταφορικό μέσο, το 39,23% ότι η οικογένειά του διαθέτει δύο μεταφορικά μέσα. Το 15,31% των οικογενειών του δείγματος διαθέτει 3 μεταφορικά μέσα, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 3,83% απάντησε άλλο, το οποίο μεταφράζεται ότι η οικογένειά του διαθέτει παραπάνω από τρία μεταφορικά μέσα.



Διάγραμμα 11: ποσοστά μεταφορικών μέσων

11 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ

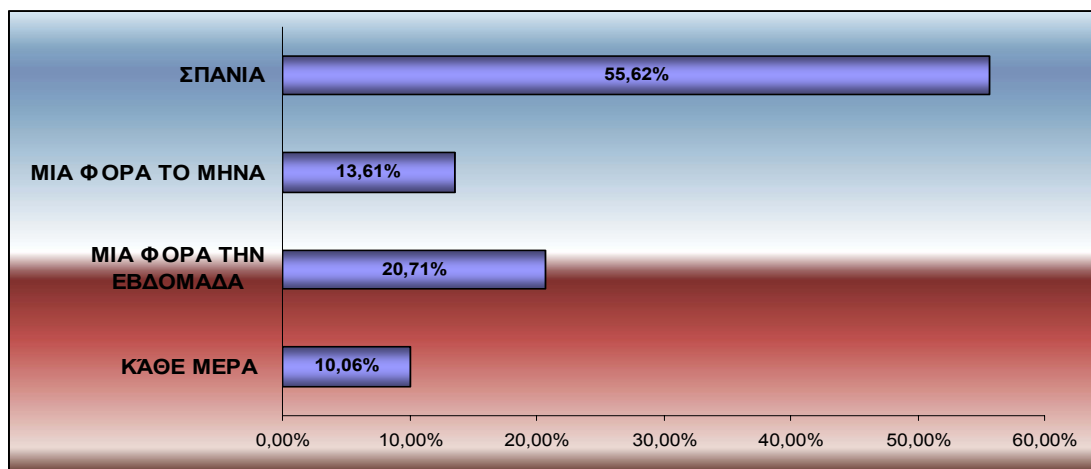


Διάγραμμα 12: ποσοστά κατοχής ηλεκτρονικού υπολογιστή

Το 80,38% των ερωτηθέντων έχει στο σπίτι του ηλεκτρονικό υπολογιστή απάντησε θετικά, ενώ το 19,62% δεν έχει.

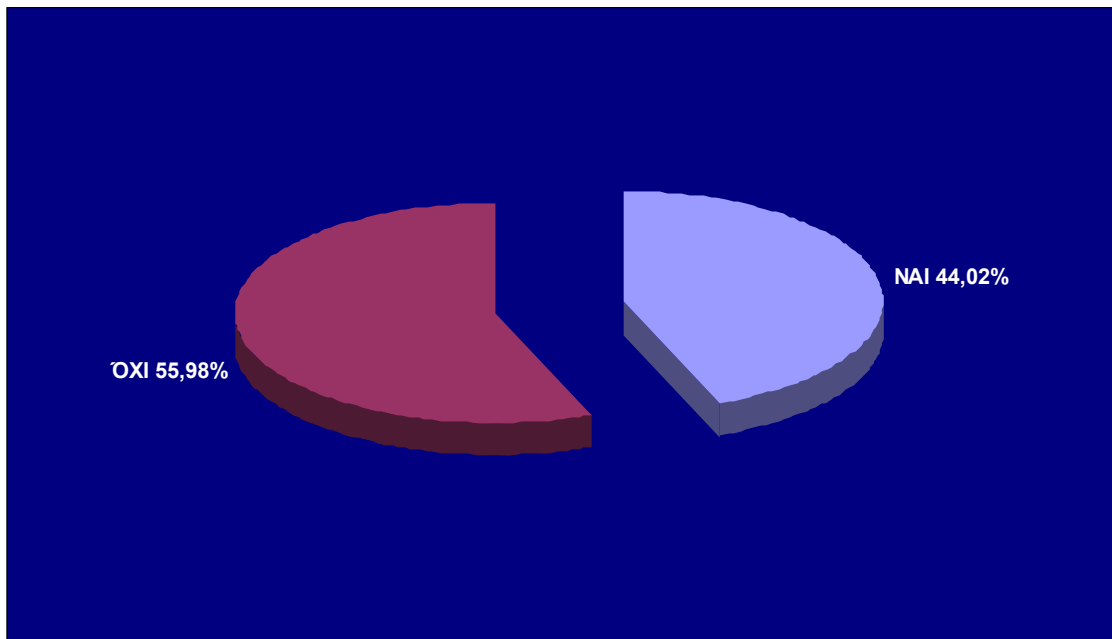
12 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Στην ερώτηση αυτή απάντησαν μόνο οι μαθητές οι οποίοι στην προηγούμενη ερώτηση απάντησαν θετικά. Επομένως από τους μαθητές αυτούς, το 10,06% χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για εργασίες του σχολείου κάθε μέρα, το 20,71% τον χρησιμοποιεί μία φορά την εβδομάδα, το 13,61% μία φορά το μήνα και τέλος το 55,62% απάντησε πως χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σπάνια για θέματα που αφορούν το σχολείο



Διάγραμμα 13: ποσοστά χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή

13 ΓΝΩΣΗ Η/Υ ΜΗΤΕΡΑΣ

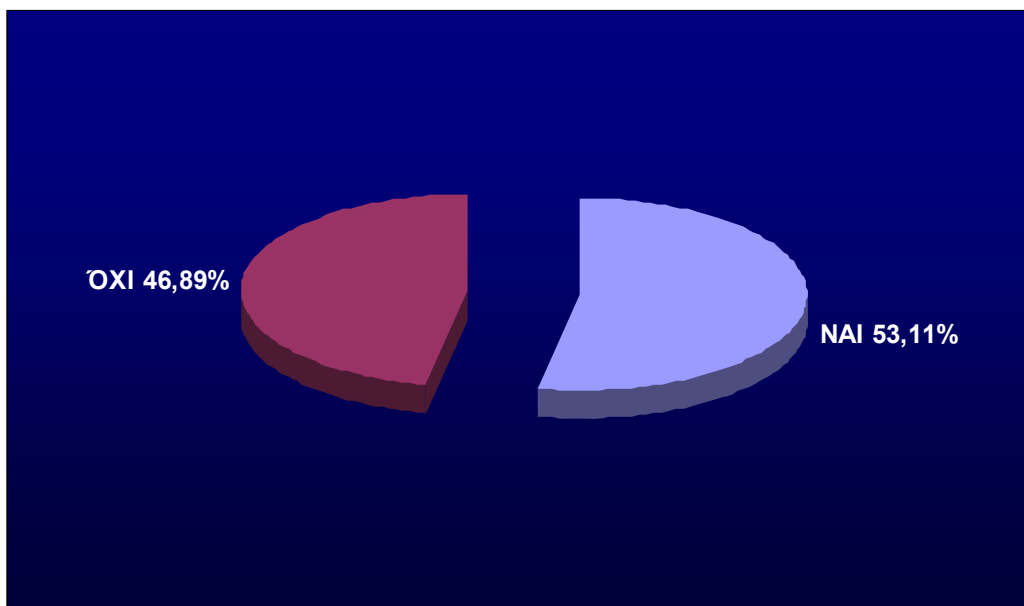


Διάγραμμα 14: ποσοστά γνώσης Η/Υ μητέρας

Το 44,02% των μαθητών απάντησε πως η μητέρα του έχει γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό της τάξης του 55,98% απάντησε αρνητικά.

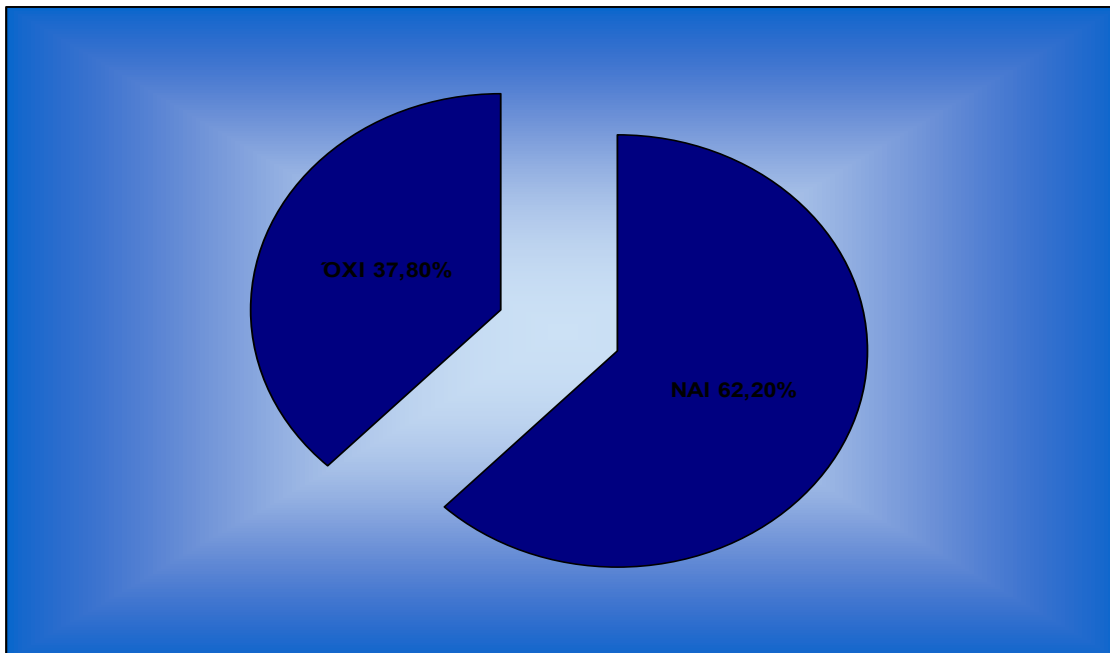
14 Η/Υ ΠΑΤΕΡΑ

Στην ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές του δείγματος της έρευνας σχετικά με το αν ο πατέρας τους γνωρίζει να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή το 53,11% απάντησε ναι, ενώ το 46,89% απάντησε όχι.



Διάγραμμα 15: ποσοστά γνώσης Η/Υ πατέρα

15 ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

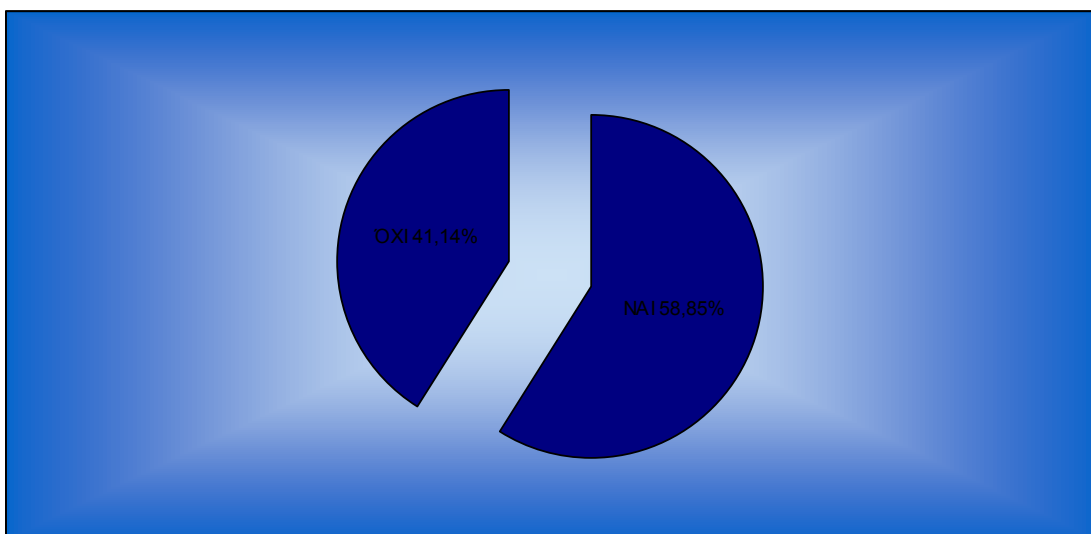


Διάγραμμα 16: ποσοστά γνώσης ξένης γλώσσας της μητέρας

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η μητέρα έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας ποσοστό 62,20% απάντησε θετικά, ενώ ποσοστό 37,80% απάντησε αρνητικά.

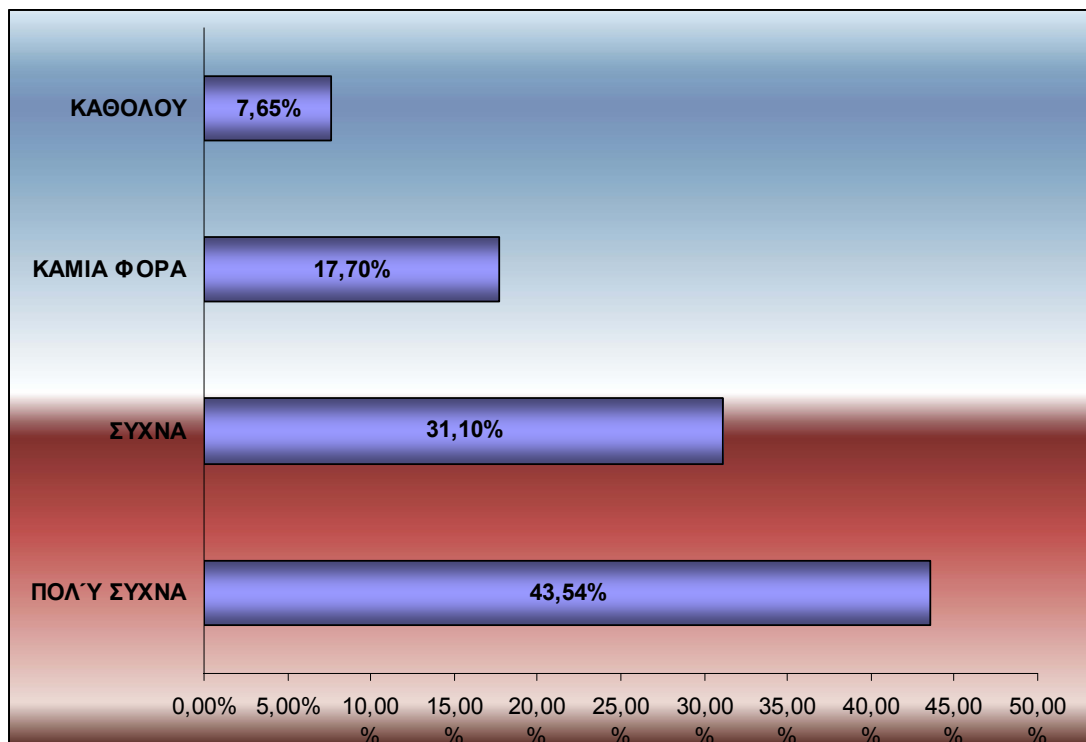
16 ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΑΤΕΡΑ

Το 58,85% του δείγματος απάντησε ότι ο πατέρας του είναι γνώστης κάποιας ξένης γλώσσας, ενώ το 41,14% απάντησε πως δεν είναι γνώστης.



Διάγραμμα 17: ποσοστά γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα

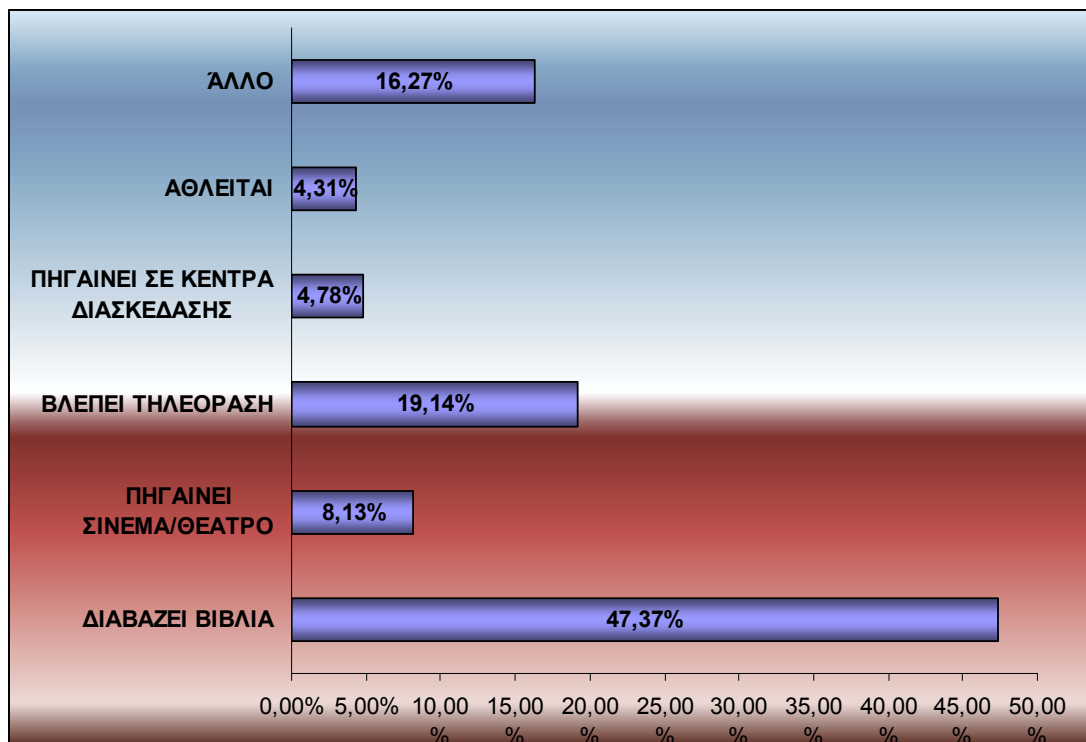
17 ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ



Διάγραμμα 18: ποσοστά γονικής συμμετοχής

Στην ερώτηση που ετέθη και αναφερόταν στη συχνότητα με την οποία οι μαθητές συζητάνε με τους γονείς τους για θέματα που αφορούν στο σχολείο και τους προβληματισμούς τους για τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές τους, το 43,54%, όπως άλλωστε φαίνεται από το διάγραμμα συζητάει πολύ συχνά. Το 31,10% απάντησε πως συζητάει συχνά, ενώ το 17,70% απάντησε καμία φορά. Τέλος ένα ποσοστό της τάξης του 7,65% απάντησε πως δεν συζητάει καθόλου με τους γονείς του για τα θέματα που προαναφέρθηκαν.

18 ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

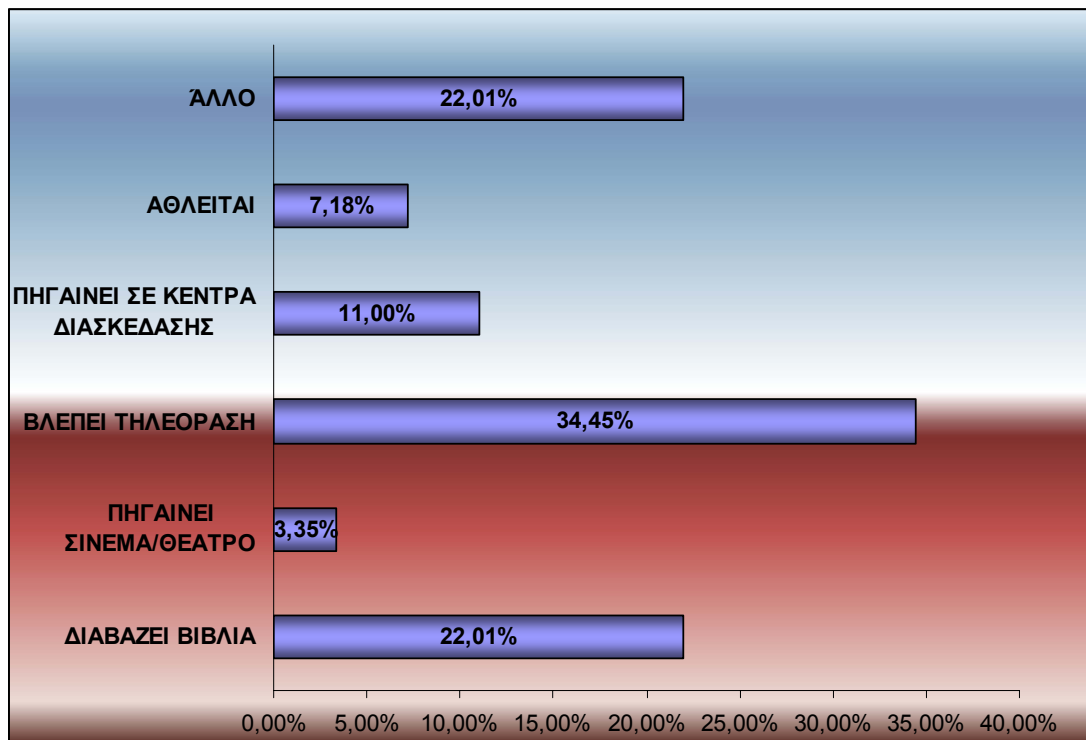


Διάγραμμα 19: ποσοστά ελεύθερου χρόνου μητέρας

Στην ερώτηση σχετικά με το πώς διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους οι μητέρες των μαθητών του δείγματος, το 47,37% απάντησε ότι η μητέρα τους διαβάζει βιβλία, το 8,13% ότι πηγαίνει σινεμά ή θέατρο, το 19,14% απάντησε ότι της αρέσει να παρακολουθεί τηλεόραση, ένα 4,31% ότι τον ελεύθερό της χρόνο πηγαίνει σε κέντρα διασκέδασης, ένα ποσοστό της τάξης του 16,27% ότι τον ελεύθερό της χρόνο η μητέρα του αθλείται και τέλος το 16,27% επέλεξε την επιλογή του ερωτηματολογίου «άλλο».

19 ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΑΤΕΡΑ

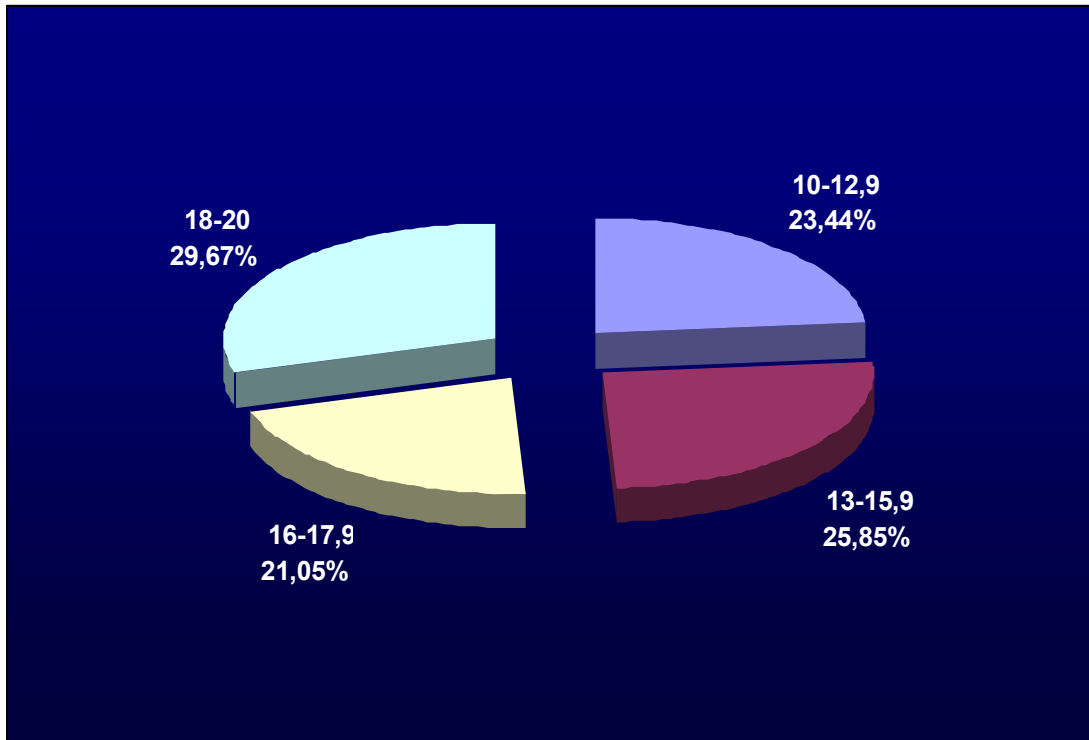
Οι μαθητές στην ερώτηση που αναφερόταν σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο του πατέρα το 22,01% απάντησε ότι στον ελεύθερο χρόνο του ο πατέρας του διαβάζει βιβλία, το 3,35% ότι πηγαίνει σινεμά ή θέατρο, το 34,45% ότι του αρέσει να βλέπει τηλεόραση, το 11% προτιμά να πηγαίνει σε κέντρα διασκέδασης, το 7,18% του αρέσει να αθλείται ,και το 22,01% απάντησε πως στον ελεύθερό του χρόνο ο πατέρας του κάνει κάτι άλλο.



Διάγραμμα 20: ποσοστά ελεύθερου χρόνου πατέρα

20 ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

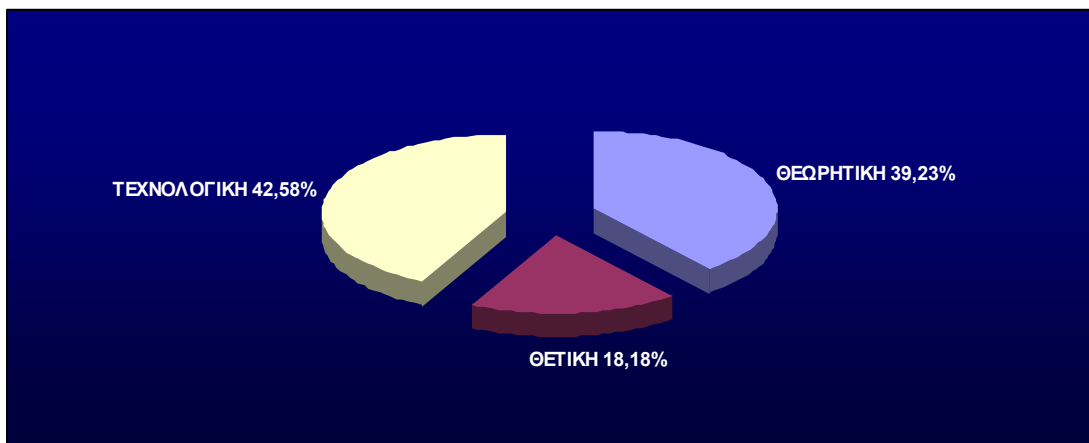
Στην ερώτηση σχετικά με τη βαθμολογία της προηγούμενης χρονιάς το 23,44% απάντησε ότι η βαθμολογία του κυμαινόταν από 10-12,9, το 25,85% από 13-15,9, ένα 21,05% από 16-17,9, και τέλος από 18-20 απάντησε ένα ποσοστό της τάξης του 29,67%.



Διάγραμμα 21: ποσοστά μέσου όρου βαθμολογίας

21 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

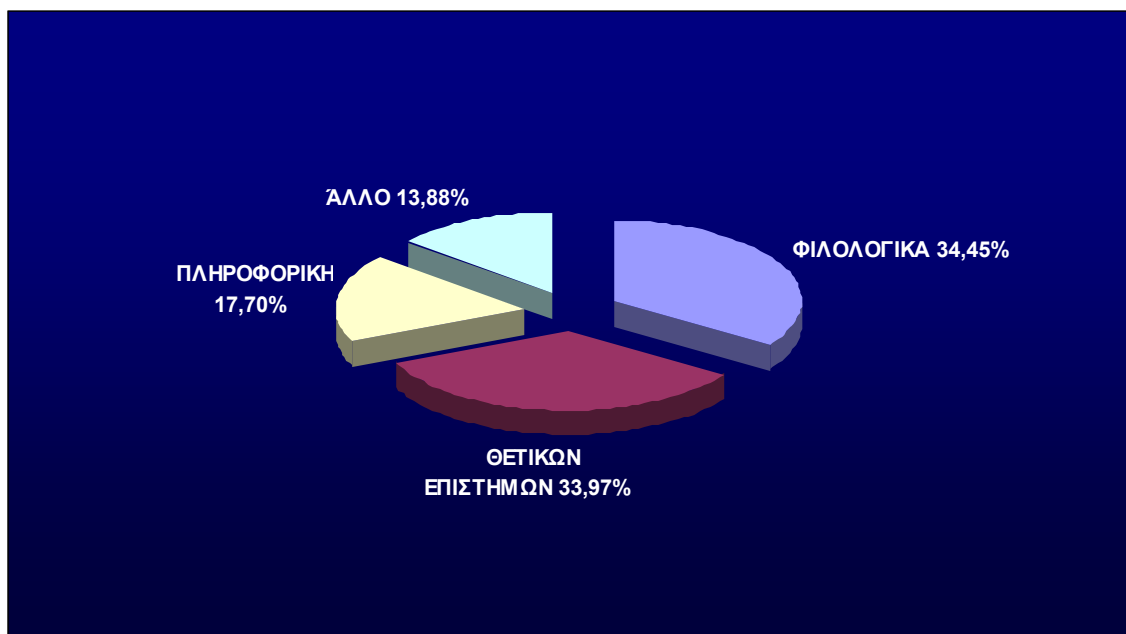
Οι μαθητές ερωτήθηκαν για το ποια κατεύθυνση έχουν ακολουθήσει. Το 39,23% ακολουθεί τη θεωρητική κατεύθυνση, το 18,18% τη θετική, ενώ το 42,58% την τεχνολογική.



Διάγραμμα 22: ποσοστά επιλογής κατεύθυνση

22 ΠΡΟΤΙΜΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

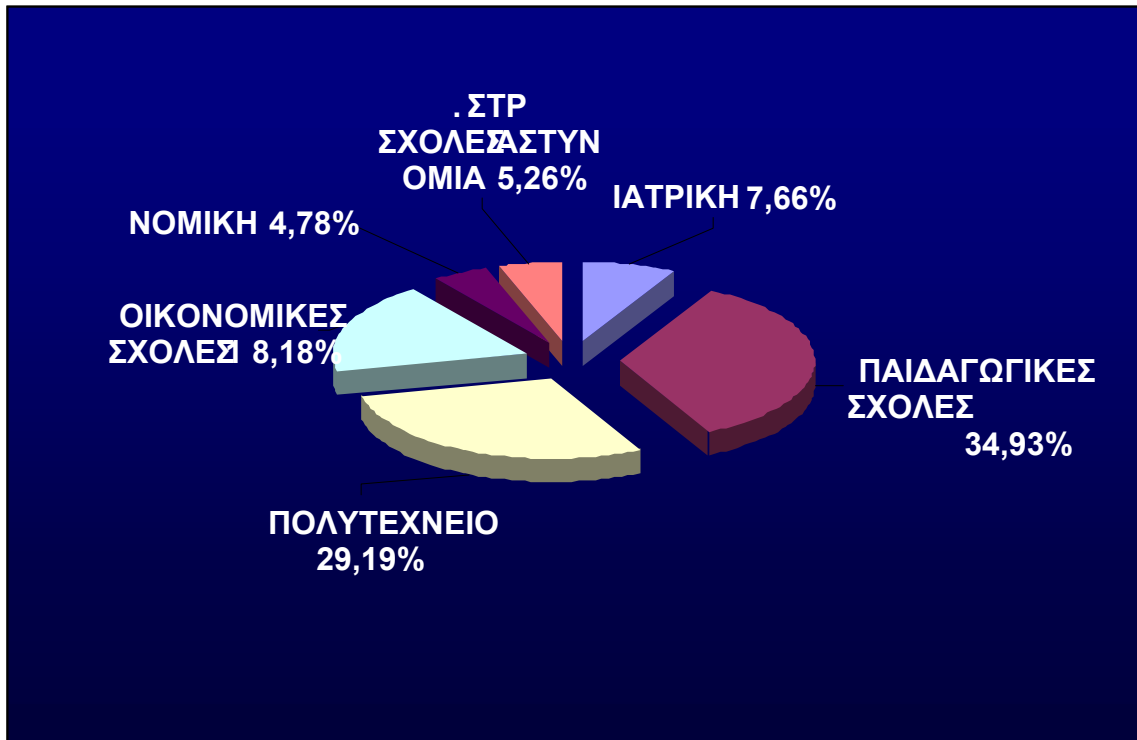
Στους μαθητές τέθηκε το ερώτημα σχετικά με το ποια μαθήματα τους αρέσουν περισσότερο. Το 34,45% απάντησε ότι του αρέσουν τα φιλολογικά μαθήματα (ιστορία, αρχαία, γλώσσα), το 33,97% απάντησε ότι του αρέσουν μαθήματα θετικών επιστημών, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία κλπ. Ένα 17,70% απάντησε ότι του αρέσουν μαθήματα σχετικά με την πληροφορική, ενώ τέλος ένα 13,88% απάντησε ότι του αρέσουν άλλα μαθήματα.



Διάγραμμα 23: ποσοστά προτιμώμενων μαθημάτων

23 ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΧΟΛΗΣ

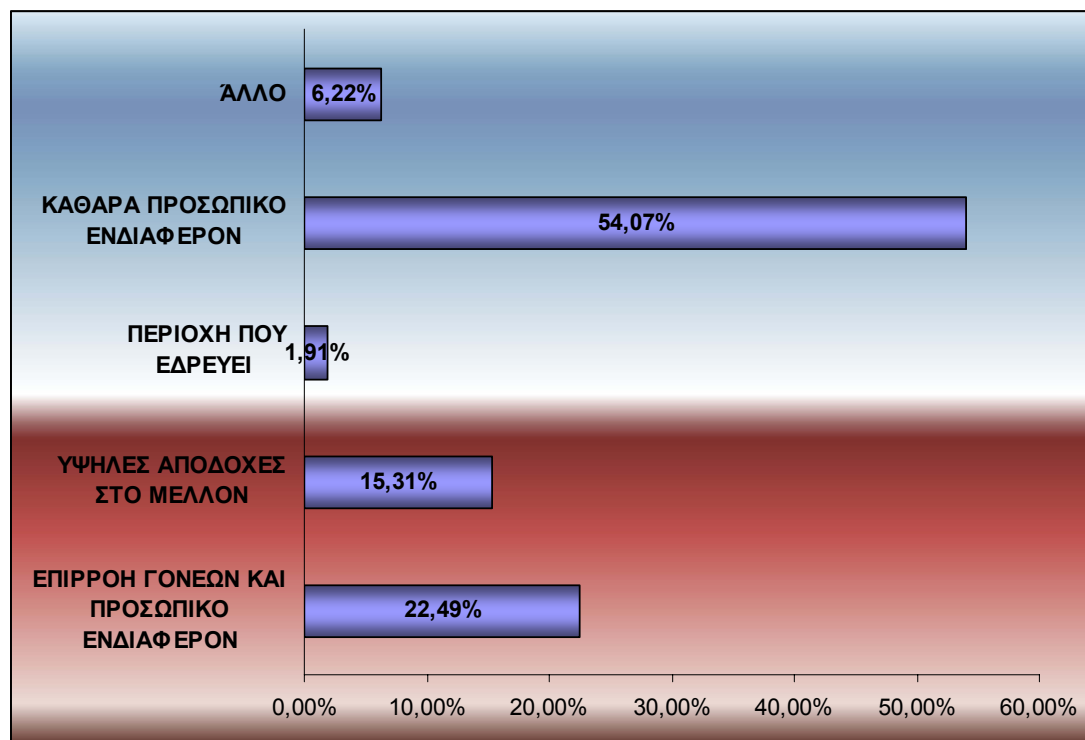
Στην ερώτηση «ποια σχολή στην φάση που βρίσκεστε τώρα πιστεύετε ότι θα είναι η 1^η επιλογή σας στο μηχανογραφικό;» το 7,66% απάντησε ότι η πρώτη του επιλογή του θα είναι η ιατρική, για το 34,93% θα είναι οι παιδαγωγικές σχολές και οι σχολές σχετικά με τη θεωρητική κατάρτιση, για το 29,19% το πολυτεχνείο, για το 18,18% οι οικονομικές σχολές, για το 4,78% η νομική και τέλος για το 5,26% οι στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές.



Διάγραμμα 24: ποσοστά επιλογής σχολή

24 ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΗΣ

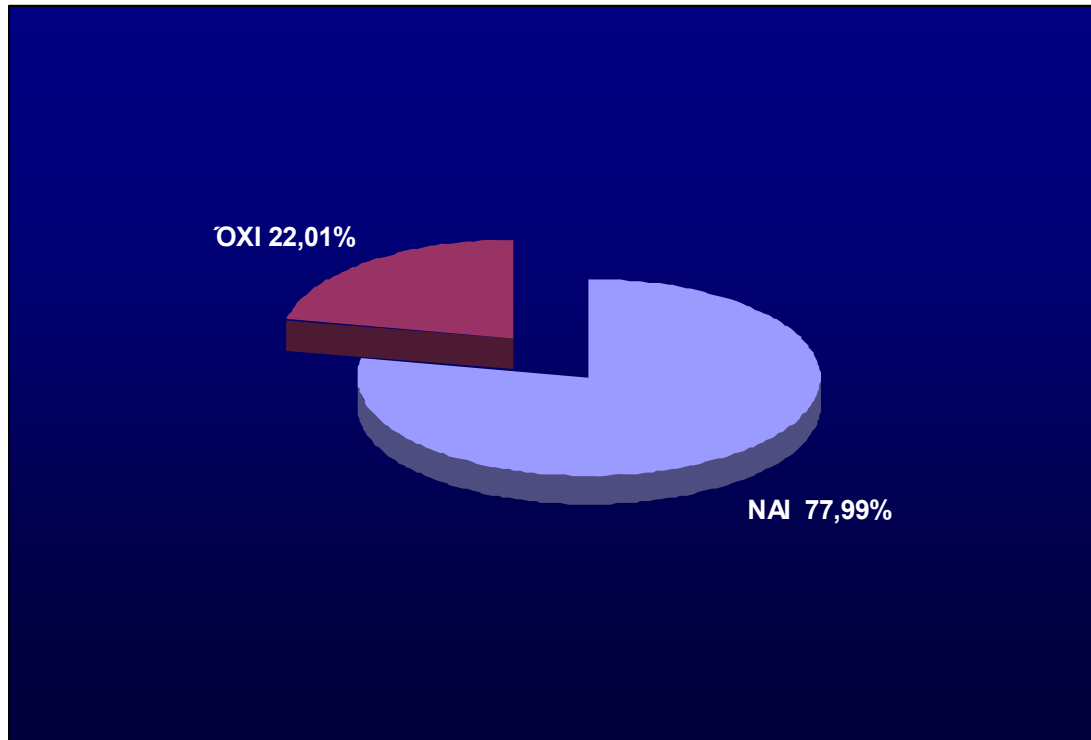
Στην ερώτηση σχετικά με το ποιο είναι το κριτήριο που επιλέγουν οι μαθητές τη σχολή στο μηχανογραφικό τους, το 22,49% απάντησε λόγω επιρροής γονέων και προσωπικού ενδιαφέρον, το 15,31% λόγω υψηλών αποδοχών στο μέλλον, το 1,91% λόγω της περιοχής που εδρεύει η συγκεκριμένη σχολή, το 6,22% για άλλους λόγους, ενώ τέλος το 54,07% λόγω καθαρά προσωπικού ενδιαφέροντος.



Διάγραμμα 25: ποσοστά κριτηρίου επιλογής σχολής

25 ΠΟΛΗ

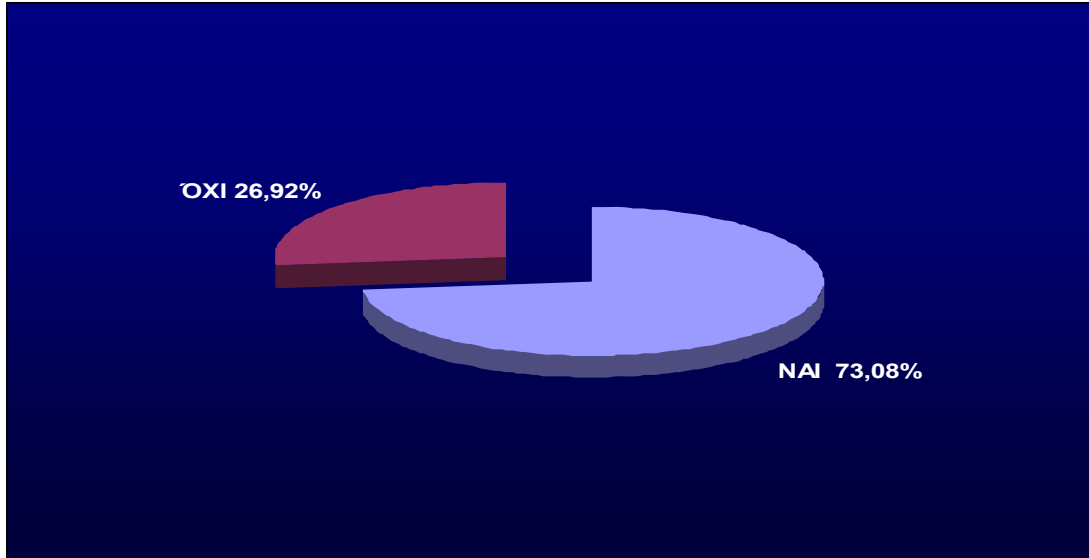
Στην ερώτηση που αφορούσε στην προτίμηση του δείγματος για το αν θα ήθελαν να περάσουν σε μία σχολή στην πόλη που διαμένουν ή όχι, το 77,99% απάντησε πως θα προτιμούσε να περάσει στην πόλη που μένει, ενώ το υπόλοιπο 22,01% απάντησε πως όχι.



Διάγραμμα 26: ποσοστά επιλογής πόλης

26 ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

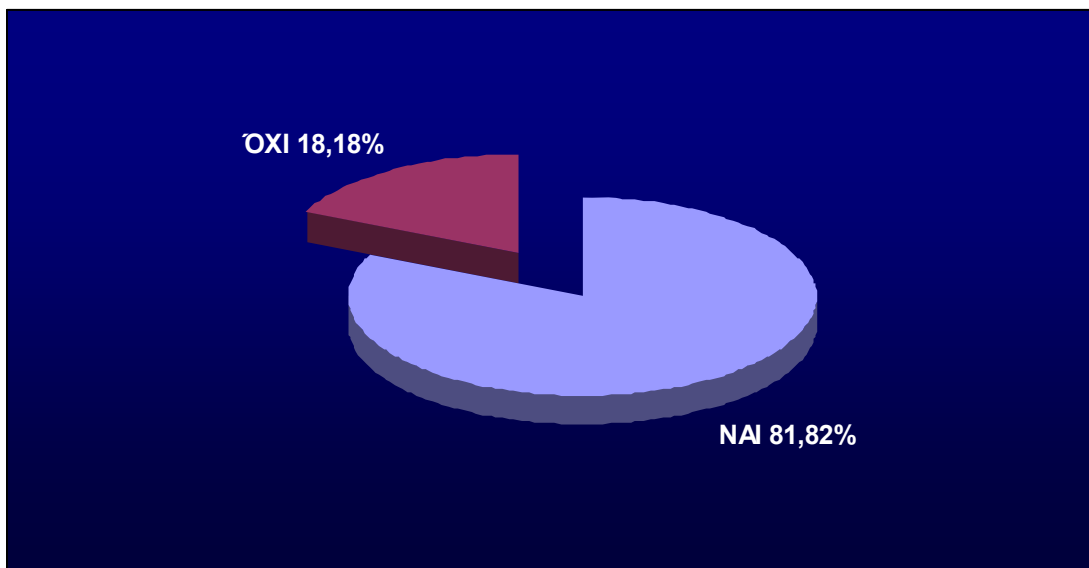
Στην ερώτηση σχετικά με το αν γνωρίζουν οι μαθητές την επιθυμία της μητέρας τους για τις επαγγελματικές τους επιλογές, το 73,08% απάντησε πως γνωρίζει, ενώ το 26,92% απάντησε πως δεν γνωρίζει.



Διάγραμμα 27: ποσοστά επιθυμίας μητέρας

27 ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ-ΠΟΙΑ.

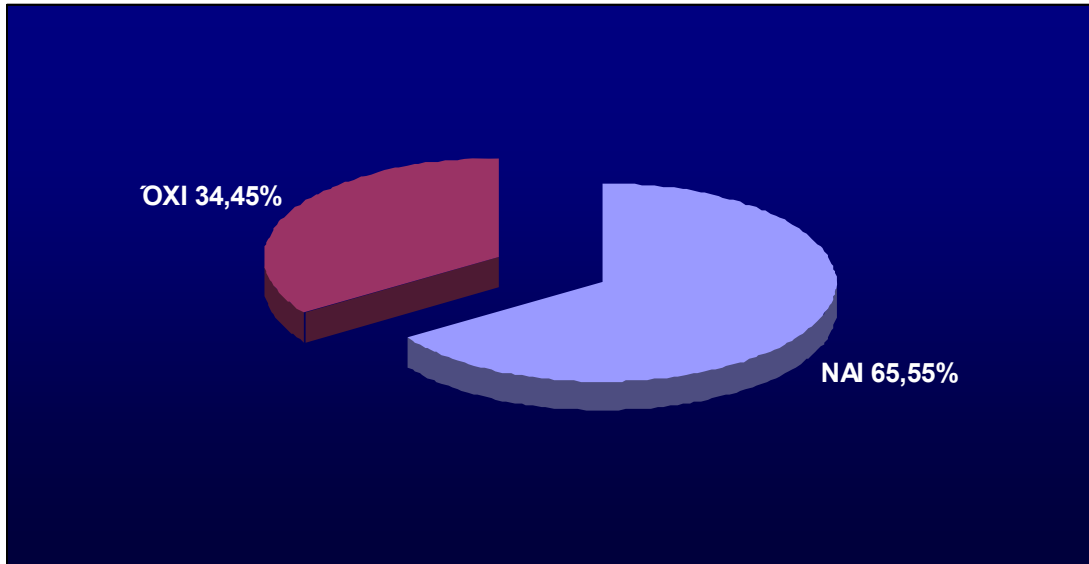
Στην προηγούμενη ερώτηση το 73,08% απάντησε ότι γνωρίζει την επιθυμία της μητέρας του για τις επαγγελματικές του επιλογές, από αυτό το ποσοστό το 81,82% απάντησε ότι συμπίπτει με την δική του ενώ το υπόλοιπο 18,18% απάντησε ότι έχει αντίθετη γνώμη από αυτή της μητέρας του.



Διάγραμμα 28: ποσοστά ως προς το αν η μητέρα του μαθητή συμφωνεί με τις επαγγελματικές επιλογές του παιδιού της

28 ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΠΑΤΕΡΑ

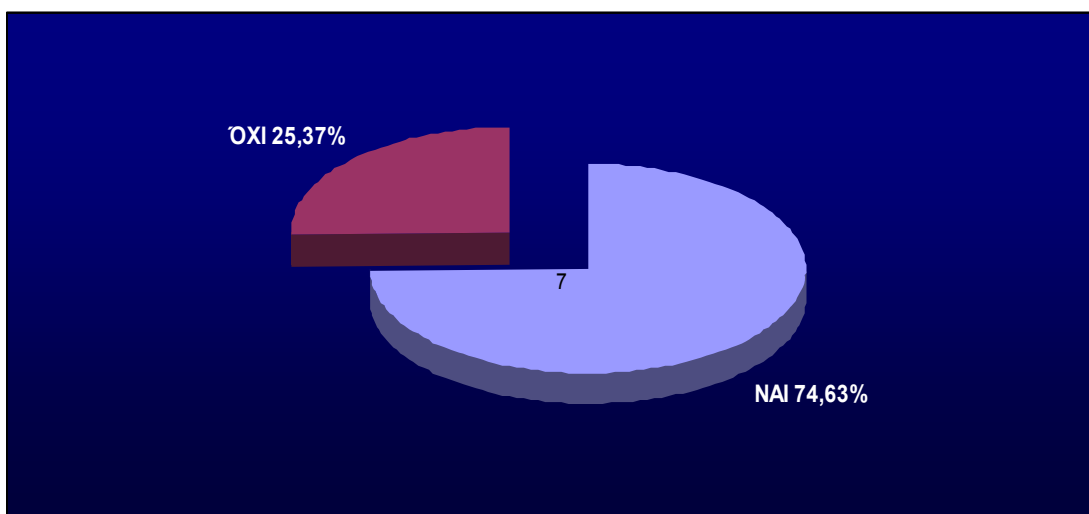
Το 65,55% του δείγματος απάντησε ότι γνωρίζει την επιθυμία του πατέρα του σχετικά με τις μελλοντικές επαγγελματικές του επιλογές, ενώ το υπόλοιπο 34,45% απάντησε πως δεν γνωρίζει.



Διάγραμμα 29: ποσοστά επιθυμίας πατέρα

29 ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΠΑΤΕΡΑ-ΠΟΙΑ

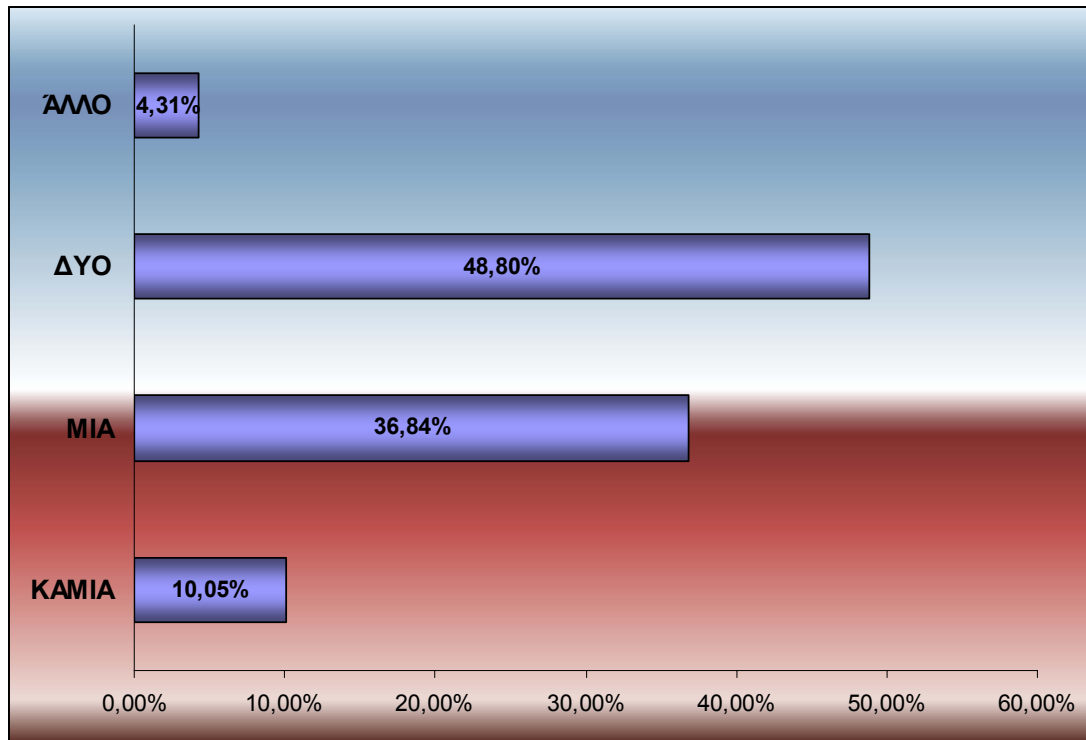
Στην προηγούμενη ερώτηση για το αν οι μαθητές γνωρίζουν την επιθυμία του πατέρα τους σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία το 65,55% απάντησε πως την γνωρίζει. Από το ποσοστό αυτό το 74,63% δήλωσε πως συμπίπτει με την δική του επιθυμία, ενώ το υπόλοιπο 25,37% απάντησε πως δεν συμπίπτει.



Διάγραμμα 30: ποσοστά ως προς το αν ο πατέρας του μαθητή συμφωνεί με τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές του παιδιού του

31. ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

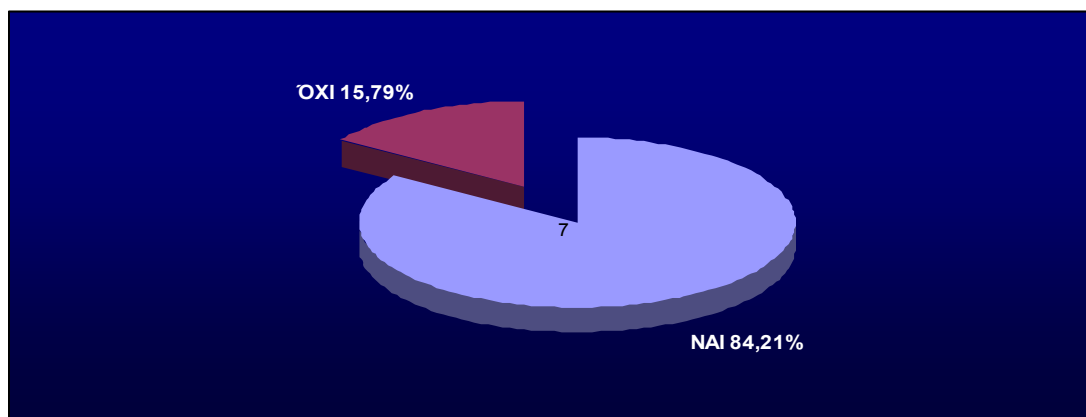
Στην ερώτηση σχετικά με το πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζουν οι μαθητές του δείγματος, 10,05% απάντησε πως δεν γνωρίζει καμία ξένη γλώσσα, το 36,84% απάντησε ότι γνωρίζει μία ξένη γλώσσα, ένα 48,80% πως γνωρίζει δύο, ενώ το υπόλοιπο 4,31% απάντησε άλλο, δηλαδή ότι γνωρίζει περισσότερες από δύο ξένες γλώσσες.



Διάγραμμα 31: ποσοστά γνώσης ξένης γλώσσας

32. ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

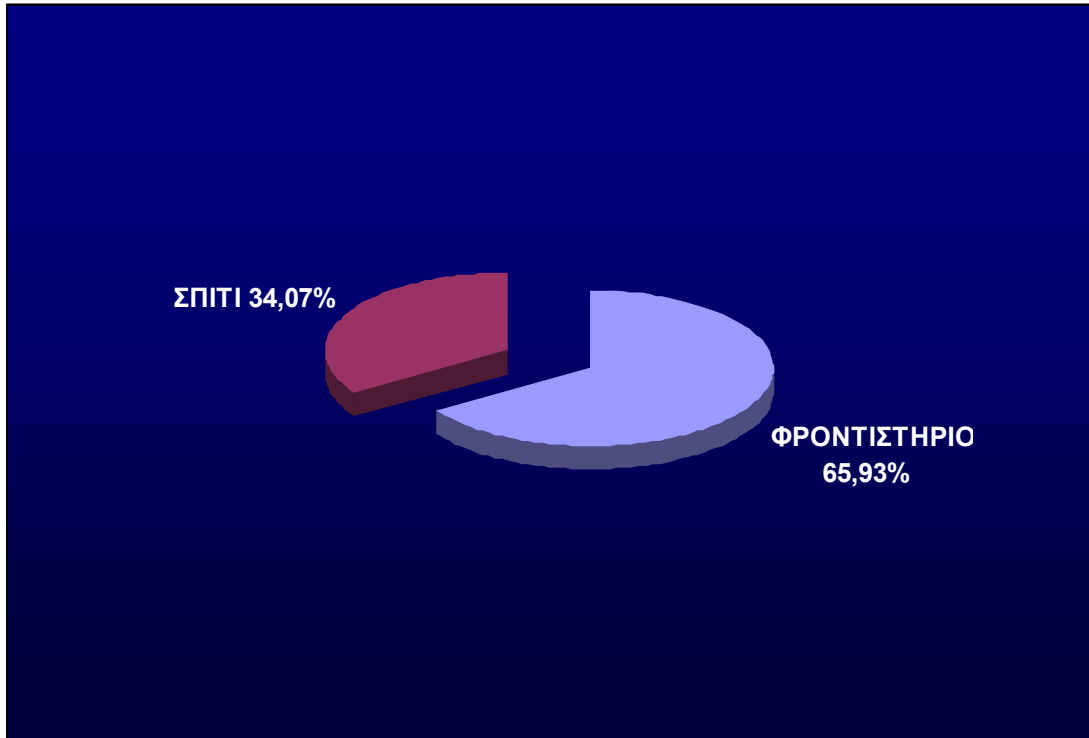
Στην ερώτηση για το αν οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα εκτός σχολικού προγράμματος, το 84,21% απάντησε πως παρακολουθεί, ενώ το 15,79% δεν παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα.



Διάγραμμα 32: ποσοστά παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων

33. ΤΥΠΟΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

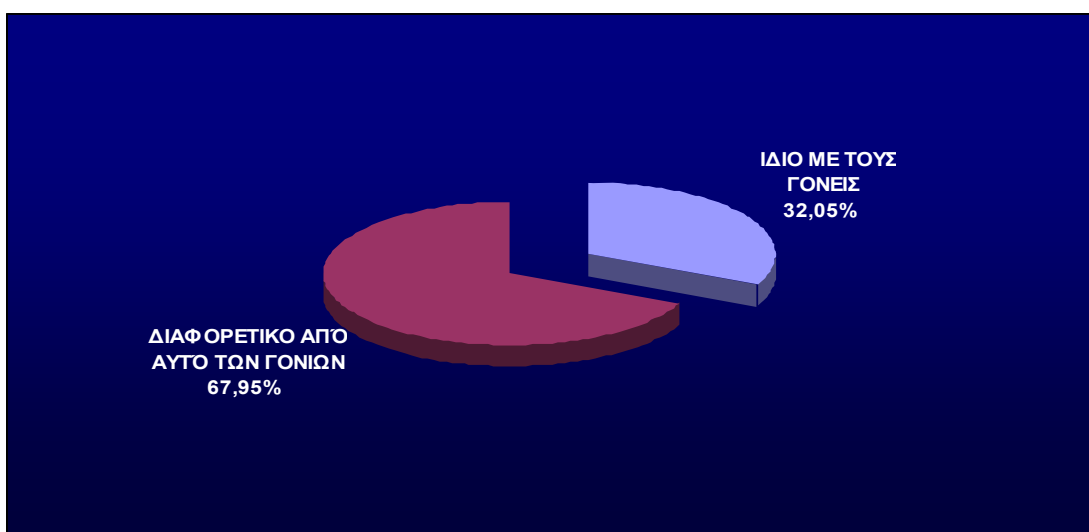
Από το 84,21% του δείγματος που παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα, ποσοστό 65,23% παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα σε φροντιστήριο, ενώ το υπόλοιπο 34,07% στο σπίτι.



Διάγραμμα 33: ποσοστά τύπου ενισχυτικών μαθημάτων

34 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

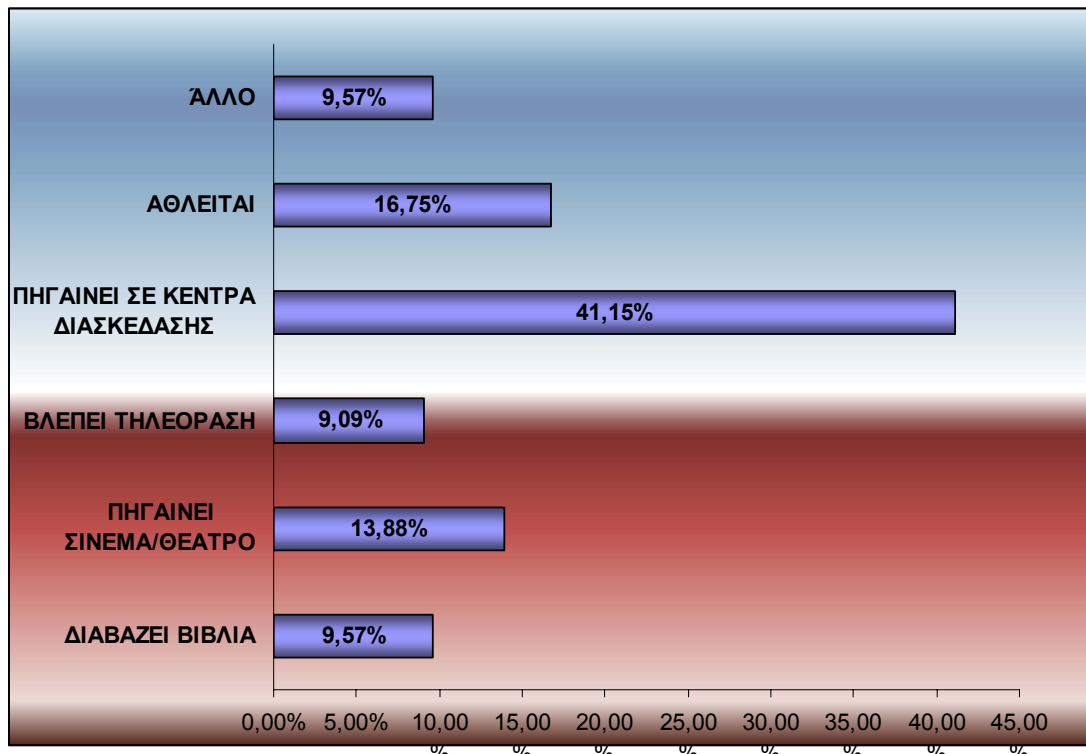
Το 32,05% απάντησε ότι θα ήθελε να ακολουθήσει το επάγγελμα ενός από τους δύο γονείς του, ενώ το υπόλοιπο 67,95% απάντησε πως το επάγγελμα που επιθυμεί να ακολουθήσει είναι διαφορετικό από εκείνο των γονιών του.



Διάγραμμα 34 ποσοστά ως προς την προτίμηση του επαγγέλματος

35. ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου αφορούσε στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και πως τους αρέσει να τον ξοδεύουν. Το 9,57% του δείγματος απάντησε ότι του αρέσει να διαβάζει βιβλία, το 13,88% προτιμά να πηγαίνει σινεμά ή θέατρο, το 9,09% προτιμά να βλέπει τηλεόραση, το 41,15% του δείγματος του αρέσει να πηγαίνει σε καφέ, το 16,75% προτιμά να αθλείται, και τέλος ένα 9,57% απάντησε άλλο, δηλαδή του αρέσει να περνά τον ελεύθερό του χρόνο κάπως αλλιώς.



Διάγραμμα 35: ποσοστά ελεύθερου χρόνου των μαθητών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΛΕΓΧΟΙ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ

2.1 Περί Ελέγχου Υποθέσεων και Πινάκων Διπλής Εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών X , Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειάς τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

(H_0): Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Έναντι της

(H_A): Τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής χ^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P - value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- **P - value $> 0,10 \rightarrow$** αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 10\%$.
- **P - value $< 0,10 \rightarrow$** αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 10% .
- **P - value $< 0,05 \rightarrow$** αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 5% .
- **P - value $< 0,01 \rightarrow$** αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1% .

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας.

Με τη χρήση του προγράμματος SPSS, βρέθηκαν συσχετίσεις διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Οι κυριότερες παρουσιάζονται παρακάτω.

2.2 Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

2.6.1 Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του μέσου όρου βαθμολογίας.

Από τις επιλογές των ερωτηθέντων φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την σχολική επίδοση, βοηθούμενοι από τις ερωτήσεις 1 και 21 του ερωτηματολογίου που συσχετίστηκαν. Συγκεκριμένα επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,044$ και $\alpha = 0,05$) απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου ζητείται από το δείγμα να απαντήσει σχετικά με το φύλο του, ενώ στην ερώτηση 21 να επιλέξει μεταξύ των απαντήσεων σχετικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας που τελείωσαν την περασμένη τάξη.

2.2.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ			
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20
ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	9,1%	16,3%	13,4%	15,3%	54,1%
	ΑΓΟΡΙ					
	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	14,4%	9,6%	7,7%	14,4%	45,9%
	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

Από τον πίνακα εισόδου όπως φαίνεται τα αγόρια παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά τους στις βαθμολογίες 10-12,9 και 18-20. Τα κορίτσια παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους μεταξύ 13 και 15,9. Παρ' αυτά τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερο ποσοστό στις βαθμολογίες 18-20 (15,3%) σε αντίθεση με το ποσοστό των αγοριών (14,4%). Από τα ποσοστά και εφόσον οι μεταβλητές φύλο και μέσος όρος έχουν αποδειχτεί εξαρτημένες τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες βαθμολογίες και επομένως η σχολική τους επίδοση είναι καλύτερη και πιο ισορροπημένη από αυτή των αγοριών. Άλλωστε το ποσοστό των κοριτσιών που η βαθμολογία τους είναι από 10 έως 12,9 είναι πολύ μικρό και συνάμα το μικρότερο από όλες τις υπόλοιπες βαθμολογίες.

2.6.2 Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων.

Στην ερώτηση 32 ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στο αν παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Φαίνεται ότι και σε αυτή την ερώτηση υπάρχει συσχέτιση με το φύλο του δείγματος. Συγκεκριμένα επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,009$ και $\alpha = 0,01$) απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

2.2.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΦΥΛΟ		ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΣΥΝΟΛΟ	
			ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΚΟΡΙΤΣΙ	Ποσοστά επί του συνόλου		48,8%	5,3%
				54,1%
ΑΓΟΡΙ	Ποσοστά επί του συνόλου		35,4%	10,5%
				45,9%
ΣΥΝΟΛΟ	Ποσοστά επί του συνόλου		84,2%	15,8%
				100,0%

Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι το ποσοστό των κοριτσιών που έχει απαντήσει αρνητικά στην ερώτηση, δηλαδή δεν παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα εκτός της σχολικής κοινότητας είναι πολύ μικρότερο από αυτό των αγοριών. Μπορούμε να συμπεράνουμε, σε αντίθεση με παλαιότερες μελέτες (Τζανή, 1983, Marjoribanks, 1979) ότι οι γονείς πλέον επενδύουν πολύ περισσότερο στην μόρφωση των κοριτσιών και ελπίζουν μία καλή σχολική επίδοση, παρέχοντας τους βοήθεια στα μαθήματα.

2.7 Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών.

2.7.1 Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Συσχετίζοντας το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών του δείγματος και της βαθμολογίας του, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Από τον πίνακα διπλής εισόδου 2.3.1 όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των μορφωτικών επιπέδων που επιλέχθηκαν σε σχέση με τον μέσο όρο βαθμολογίας του δείγματος, βλέπουμε:

✿ Ότι οι μαθητές που απάντησαν ότι ο πατέρας τους μόλις που έχει τελειώσει μερικές τάξεις δημοτικού, παρουσιάζουν την κορύφωση του ποσοστού του μέσου όρου τους στην επιλογή 10-12,9. Με άλλα λόγια φαίνεται καθαρά ότι τα παιδιά που ο πατέρας τους αγγίζει το επίπεδο του αναλφάβητου δεν παρουσιάζουν καλές σχολικές επιδόσεις, αλλά αντιθέτως το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών συναντά δυσκολίες στην σχολική του πορεία με άμεσο αντίκτυπο στους βαθμούς.

✿ Στην επιλογή δημοτικό της ερώτησης 5 του ερωτηματολογίου, δηλαδή ότι ο πατέρας των μαθητών του δείγματος έχει τελειώσει μονάχα το δημοτικό, τα παιδιά που επέλεξαν αυτή την απάντηση δεν παρουσιάζουν καλές βαθμολογίες. Πιο αναλυτικά, με ποσοστό 7,2%, που τυχάνει να είναι και το μεγαλύτερο, διαπιστώνουμε ότι οι βαθμολογίες των παιδιών αυτών συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στους βαθμούς 10-12,9. Ενώ τα υπόλοιπα ποσοστά προς το Άριστα ακολουθούν αρνητική πορεία.

✿ Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει μονάχα το γυμνάσιο, συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά τους στις άριστες βαθμολογίες, ενώ τα υπόλοιπα μοιράζονται σχεδόν ισόνομα.

✿ Στην επιλογή ότι ο πατέρας του εκάστοτε μαθητή έχει τελειώσει το Γενικό Λύκειο παρουσιάζεται το μικρότερο ποσοστό στις βαθμολογίες 10-

12,9, αλλά με πολύ μικρές αποκλείσεις από τις υπόλοιπες βαθμολογίες, και χωρίς να μπορούμε να βγάλουμε κάποιο ξεκάθαρο συμπέρασμα.

✿ Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει παρακολουθήσει μαθήματα σε τεχνικό Λύκειο. Το μικρότερο ποσοστό των παιδιών των οποίων ο πατέρας έχει τελειώσει το τεχνικό λύκειο παρουσιάζεται στις άριστες βαθμολογίες, ενώ το μεγαλύτερο, μεταξύ 13 και 15,9.

✿ Διαφορετικά είναι τα πράγματα για τα παιδιά τα οποία ο πατέρας τους έχει λάβει πανεπιστημιακή μόρφωση. Πιο συγκεκριμένα τα ποσοστά των παιδιών αυτών παρουσιάζουν ανοδική πορεία προς το άριστα με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να αγγίζει την κορυφή της βαθμολογίας (10,5%) και με ένα ελάχιστο ποσοστό να κυμαίνεται μεταξύ του 10 και του 12,9.

✿ Το ίδιο δεν συμβαίνει και με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας τους έχει παρακολουθήσει μαθήματα σε τεχνολογικό ίδρυμα. Τα ποσοστά των βαθμολογιών των παιδιών αυτών δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους, ενώ συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στις μέτριες βαθμολογίες (13-15,9 σε ποσοστό 2,9%).

✿ Πιο ξεκάθαρα αρχίζουν να γίνονται τα πράγματα στα παιδιά που ο πατέρας τους έχει συνεχίσει τις σπουδές του και έχει λάβει μεταπτυχιακή κατάρτιση. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτών παρουσιάζεται στις άριστες βαθμολογίες, και μάλιστα με πολύ μεγάλη απόκλιση από τα υπόλοιπα ποσοστά.

✿ Τέλος στα παιδιά που ο πατέρας τους έχει κάνει κάποιο διδακτορικό, είναι πασιφανές από τα δεδομένα του πίνακα, πόσο πολύ επηρεάζει την σχολική του επίδοση. Στις κακές και μέτριες βαθμολογίες δεν συναντάμε κανέναν μαθητή, ενώ με ποσοστό 5,7% τα παιδιά των ανθρώπων αυτών αγγίζουν την κορυφή της σχολικής επιτυχίας.

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι όσο περισσότερο υψηλό είναι το επίπεδο σπουδών του πατέρα, τόσο πιο συχνή είναι η σχολική επιτυχία των μαθητών, και αντίστροφα όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο σπουδών-δηλαδή όσο περισσότερο πλησιάζει τους αναλφάβητους- τόσο αυξάνει το ποσοστό αποτυχιών των μαθητών.

2.3.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	Μερικές τάξεις δημοτικού	Ποσοστά επι του συνόλου	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	
	Δημοτικό	Ποσοστά επι του συνόλου	2,4%	0,5%	1,0%	0,5%	4,3%
	Γυμνάσιο	Ποσοστά επι του συνόλου	7,2%	3,3%	1,4%	0,5%	12,4%
	Γενικό Λύκειο	Ποσοστά επι του συνόλου	3,3%	2,9%	3,3%	0,5%	10,0%
	Τεχνικό Λύκειο	Ποσοστά επι του συνόλου	1,4%	5,3%	1,9%	1,9%	10,5%
	ΑΕΙ	Ποσοστά επι του συνόλου	2,9%	5,3%	1,9%	1,4%	11,5%
	ΤΕΙ	Ποσοστά επι του συνόλου	2,9%	3,8%	6,2%	10,5%	23,4%
	Μεταπτυχιακό	Ποσοστά επι του συνόλου	1,9%	2,9%	1,9%	1,0%	7,7%
	Διδακτορικό	Ποσοστά επι του συνόλου	1,4%	1,9%	2,4%	7,7%	13,4%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επι του συνόλου	-	-	1,0%	5,7%	6,7%
			23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.7.2 Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Συσχετίζοντας το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας του δείγματος και του μέσου όρου βαθμολογίας βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Από τον πίνακα 2.3.2. φαίνεται ξεκάθαρα η σημαντική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της βαθμολογίας των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να διαπιστώσουμε πως:

- Τα παιδιά εκ των οποίων οι μητέρες τους έχουν παρακολουθήσει μόνο μερικές τάξεις του δημοτικού σχολείου εμφανίζουν μηδενικά ποσοστά στις άριστες βαθμολογίες, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους το εμφανίζουν στις κακές βαθμολογίες(10-12,9).

- Τα ποσοστά των μαθητών του δείγματος που απάντησαν ότι η μητέρα τους έχει παρακολουθήσει μαθήματα εκπαίδευσης μόνο στο δημοτικό ακολουθούν μία αρνητική πορεία προς την κορυφή. Με άλλα λόγια βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αυτών είναι κακοί μαθητές και προχωρώντας προς τις καλές βαθμολογίες τα ποσοστά αυτά μειώνονται σημαντικά και με σχετικά μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους.

- Το ίδιο όμως συμβαίνει και με τα παιδιά που απάντησαν ότι η μητέρα τους έχει πάρει μονάχα την στοιχειώδη μόρφωση. Μελετώντας τα στοιχεία του πίνακα της συγκεκριμένης συσχέτισης διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά μειώνονται σημαντικά καθώς προχωράμε προς τους καλούς βαθμούς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό το συγκεντρώνει η χειρίστη βαθμολογία του ερωτηματολογίου(10-13,9).

- Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που η μητέρα τους έχει τελειώσει το γενικό λύκειο έχουν ως μέσο όρο 13-15,9, δηλαδή συγκαταλέγονται στους μέτριους μαθητές. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό είναι αυτό με βαθμολογία 10-12,9, ενώ το μικρότερο ποσοστό από όλα συσπειρώνεται στις άριστες βαθμολογίες.

✿ Όσον αφορά τους μαθητές που απάντησαν ότι η μητέρα τους έχει πάρει τεχνική κατάρτιση μέσω του τεχνικού λυκείου, οι βαθμοί τους κατανέμονται σχεδόν ίσα στην βαθμολογική κλίμακα, ενώ συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στις βαθμολογίες από 13-15,9, δηλαδή στους μέτριους μαθητές.

✿ Παρατηρώντας τον πίνακα στην επιλογή ΑΕΙ δηλαδή στους μαθητές που έχουν απαντήσει ότι η μητέρα τους έχει λάβει πανεπιστημιακή μόρφωση βλέπουμε ότι τα ποσοστά στους μέσους όρους της βαθμολογίας τους αυξάνονται καθώς αυξάνει και η βαθμολογική κλίμακα, με μεγαλύτερο ποσοστό στους άριστους μαθητές(14,8%).

✿ Τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει πάρει πτυχίο κάποιου τεχνολογικού ιδρύματος, δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις στις βαθμολογίες τους. Ταυτόχρονα παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στις βαθμολογίες μεταξύ 13-15,9.

✿ Οι μαθητές του δείγματος που η μητέρα τους έχει πάρει κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο φαίνεται να είναι περισσότερο προνομιούχα όσον αφορά τις βαθμολογίες. Ξεκάθαρα φαίνεται ότι σχεδόν ολόκληρο το ποσοστό των παιδιών αυτών αγγίζουν την κορυφή της βαθμολογικής κλίμακας, ενώ δεν υπάρχουν ποσοστά μαθητών που να έχουν ως μέσο όρο από 10-12,9, δηλαδή δεν υπάρχουν μαθητές που να μην έχουν επιτύχει ως τώρα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

✿ Τέλος τα παιδιά που η μητέρα τους έχει κάνει διδακτορικό παρουσιάζουν ποσοστά μόνο στις βαθμολογίες από 16-17,9 και από 18-20. Στις βαθμολογίες από 16-17,9 εμφανίζεται το ελάχιστο ποσοστό του 0,5%, ενώ στις άριστες βαθμολογίες το ποσοστό φτάνει στα 4,3%. Αποφαινόμαστε ότι τα παιδιά αυτά είναι προκαθορισμένο να έχουν μια επιτυχημένη σχολική πορεία.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τόσο περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει ένας μαθητής στο σχολείο υπάρχουν. Από την συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα με τον μέσο όρο της βαθμολογίας διαπιστώνουμε , *το αναμενόμενο-τα γράμματα πηγαίνουν στα γράμματα.*

2.3.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	Μερικές τάξεις δημοτικού	Ποσοστά επι του συνόλου	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
			2,9%	-	0,5%	-	3,3%
	Δημοτικό	Ποσοστά επι του συνόλου	4,8%	1,9%	1,0%	0,5%	8,1%
	Γυμνάσιο	Ποσοστά επι του συνόλου	4,8%	4,3%	2,4%	0,5%	12,0%
	Γενικό Λύκειο	Ποσοστά επι του συνόλου	6,7%	10,0%	6,2%	2,4%	25,4%
	Τεχνικό Λύκειο	Ποσοστά επι του συνόλου	0,5%	1,9%	0,5%	0,5%	3,3%
	ΑΕΙ	Ποσοστά επι του συνόλου	1,9%	4,3%	8,6%	14,8%	29,7%
	ΤΕΙ	Ποσοστά επι του συνόλου	1,9%	2,9%	1,0%	1,4%	7,2%
	Μεταπτυχιακό	Ποσοστά επι του συνόλου		0,5%	0,5%	5,3%	6,2%
	Διδακτορικό	Ποσοστά επι του συνόλου			0,5%	4,3%	4,8%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επι του συνόλου	23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.7.3 Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και της συχνότητας συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές.

Στην ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στο κατά πόσο συζητάνε με τους γονείς τους για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στους προβληματισμούς τους για τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές. Η ερώτηση αυτή προστέθηκε στο ερωτηματολόγιο για να συμπεράνουμε την ένταση με την οποία οι γονείς είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους και την σταδιοδρομία τους στο σχολείο, με λίγα λόγια για να διαπιστώσουμε τον βαθμό της *γονεϊκής συμμετοχής* έστω και με την μορφή διαλόγου στο σπίτι, και με ποιες μεταβλητές μπορεί να συσχετιστεί.

Κάνοντας τον στατιστικό έλεγχο βλέπουμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών:μορφωτικό επίπεδο πατέρα και γονεϊκή συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση , ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Παρατηρώντας τον πίνακα 2.3.3 διαπιστώνουμε εύκολα ότι όσο πιο ευρεία μόρφωση έχει δεχτεί ο πατέρας τόσο μεγαλύτερη συχνότητα επιλογής έχει η απάντηση «πολύ συχνά». Οι μαθητές που ο πατέρας τους έχει τελειώσει μερικές τάξεις δημοτικού καθώς και αυτοί που ο πατέρας τους έχει τελειώσει το δημοτικό εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά τους στην απάντηση καθόλου, δηλαδή ότι δεν συζητάνε καθόλου με τους γονείς τους για το σχολείο, την πορεία τους και τους προβληματισμούς τους. Αντίθετα σε όλα τα επόμενα επίπεδα μόρφωσης τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στην επιλογή «πολύ συχνά». Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι σε όλα τα υπόλοιπα επίπεδα, εκτός αυτό των TEI και του γυμνασίου και για μηδαμινό ποσοστό, εμφανίζονται μηδενικά ποσοστά στην απάντηση «καθόλου». Και στην περίπτωση αυτή παρατηρείται η διαβάθμιση των επιλογών των ερωτώμενων ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα τους , γεγονός που δικαιολογεί την ύπαρξη της συσχέτισης.

2.3.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΠΕΡΝΑΕΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΥ ΣΥΖΗΤΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ.

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ.					ΣΥΝΟΛΟ
		Πολύ συχνά	Συχνά	Καμιά φορά	Καθόλου		
ΜΟΡΦΩΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	Μερικές τάξεις δημοτικού	ποσοστά επι του συνόλου					
	Δημοτικό	ποσοστά επι του συνόλου	0,5%	1,0%	1,4%	1,4%	4,3%
	Γυμνάσιο	ποσοστά επι του συνόλου	2,9%	3,3%	1,4%	4,8%	12,4%
	Γενικό Λύκειο	ποσοστά επι του συνόλου	2,4%	3,8%	3,3%	0,5%	10,0%
	Τεχνικό Λύκειο	ποσοστά επι του συνόλου	6,2%	2,4%	1,9%		10,5%
	ΑΕΙ	ποσοστά επι του συνόλου	4,8%	3,3%	3,3%		11,5%
	ΤΕΙ	ποσοστά επι του συνόλου	11,0%	9,1%	3,3%		23,4%
	Μεταπτυχιακό	ποσοστά επι του συνόλου	3,3%	2,4%	1,0%	1,0%	7,7%
	Διδακτορικό	ποσοστά επι του συνόλου	8,1%	3,3%	1,9%		13,4%
ΣΥΝΟΛΟ		ποσοστά επι του συνόλου	4,3%	1,9%	0,5%		6,7%
			43,5%	30,6%	18,2%	7,7%	100,0%

2.7.4 Συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της συχνότητας συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές.

Κάνοντας τον στατιστικό έλεγχο βλέπουμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών:μορφωτικό επίπεδο μητέρας και γονεϊκή συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση , ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Τα συμπεράσματα που βγαίνουν απ αυτή την συσχέτιση είναι αναμενόμενα. Όσο περισσότερο μορφωμένη είναι η μητέρα τόσο περισσότερο θα ασχοληθεί και με τα σχολικά προβλήματα που θα προκύψουν, καθώς και με την σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού της σε σχέση με τις μελλοντικές επαγγελματικές του επιλογές. Εντύπωση βέβαια προκαλούν τα δεδομένα του πίνακα 2.3.4 στο μορφωτικό επίπεδο «μερικές τάξεις δημοτικού» όπου δεν έχουν επιλεχθεί καθόλου οι απαντήσεις «πολύ συχνά» και «συχνά», όπως επίσης και στο μορφωτικό επίπεδο «Γυμνάσιο». Και αυτό γιατί σίγουρα το μορφωτικό επίπεδο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά εξ απ' ανέκαθεν η μητέρα ήταν αυτή που ασχολούνταν περισσότερο με τις σχολικές τους ανησυχίες, ανεξάρτητα μορφωτικού επιπέδου. Αντίθετα στα επόμενα μορφωτικά επίπεδα στην επιλογή «καθόλου» υπάρχουν πολύ μικρά ή καθόλου ποσοστά.

2.3.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΠΕΡΝΑΕΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ.

			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ				ΣΥΝΟΛΟ
ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	Μερικές τάξεις δημοτικού	Ποσοστά επί του συνόλου	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑΣΥΧΝΑ		ΚΑΜΙΑ ΚΑΘΟΛΟΥ ΦΟΡΑ		
	Δημοτικό	Ποσοστά επί του συνόλου	-	-	1,0%	2,4%	3,3%
	Γυμνάσιο	Ποσοστά επί του συνόλου	1,4%	1,9%	2,4%	2,4%	8,1%
	Γενικό λύκειο	Ποσοστά επί του συνόλου	-	3,3%	3,3%	1,4%	12,0%
	Τεχνικό λύκειο	Ποσοστά επί του συνόλου	10,5%	9,6%	5,3%	-	25,4%
	ΑΕΙ	Ποσοστά επί του συνόλου	1,4%	1,0%	1,0%	-	3,3%
	ΤΕΙ	Ποσοστά επί του συνόλου	16,3%	10,0 %	3,3%	-	29,7%
	Μεταπτυχιακό	Ποσοστά επί του συνόλου	2,9%	1,9%	1,0%	1,4%	7,2%
	Διδακτορικό	Ποσοστά επί του συνόλου	4,3%	1,0%	1,0%	-	6,2%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επί του συνόλου	2,9%	1,9%	-	-	4,8%
			43,5%	30,6 %	18,2%	7,7%	100,0%

2.3.5 Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Η γνώση μιας ξένης γλώσσας στην σημερινή νεολαία είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο, αφού η εκμάθηση της έχει ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα όλης της Ελληνικής περιφέρειας. Η γνώση όμως μιας ξένης γλώσσας παλαιότερα ήταν προνόμιο των οικογενειών με υψηλό πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο. Έτσι η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι συντελεστής που μπορεί να προστεθεί θετικά στο μορφωτικό επίπεδο των μητέρων των μαθητών του δείγματος της έρευνας.

Κάνοντας τον στατιστικό έλεγχο βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: γνώση ξένης γλώσσας της μητέρας και μέσος όρος βαθμολογίας. Πιο συγκεκριμένα επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Από τον πίνακα 2.3.6 διαπιστώνεται η ευθέως ανάλογη αύξηση των ποσοστών επιτυχίας μαθητών με μητέρα που έχει γνώση κάποιας ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα βλέπουμε ότι τα ποσοστά των παιδιών που η μητέρα τους γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα αυξάνονται όσο αυξάνονται και οι βαθμοί προς το άριστα. Αντιστρόφως δημιουργούνται τα ποσοστά στους μαθητές που η μητέρα τους δεν έχει γνώση κάποιας ξένης γλώσσας, δηλαδή μειώνονται καθώς ανεβαίνουμε την βαθμολογική κλίμακα.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ο παράγοντας ξένη γλώσσα επηρεάζει την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών, αφού όπως προαναφέρθηκε είναι ισχυρός συντελεστής στην μόρφωση της μητέρας.

2.3.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
Ναι	ποσοστά επί του συνόλου					
		9,1%	13,9%	14,4%	24,9%	62,2%
Όχι	ποσοστά επί του συνόλου					
		14,4%	12,0%	6,7%	4,8%	37,8%
ΣΥΝΟΛΟ	ποσοστά επί του συνόλου					
		23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.3.6 Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Ακολουθώντας τον δρόμο της στατιστικής συσχέτισης ομοίως όπως πριν και για τις ακόλουθες μεταβλητές: γνώση ξένης γλώσσας πατέρα και μέσου όρου βαθμολογίας βρίσκουμε ότι $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Μελετώντας τον πίνακα βγάζουμε ακριβώς τα ίδια συμπεράσματα που βγήκαν και από την προηγούμενη συσχέτιση, ότι υπάρχει ευθέως ανάλογη αύξηση των μαθητών με σχολική επιτυχία όταν ο πατέρας γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα, και αντίστροφα οι μαθητές που ο πατέρας τους δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα φαίνεται να αυξάνονται κατεβαίνοντας την βαθμολογική κλίμακα, δηλαδή προχωρώντας από τους «άριστους» στους «κακούς» βαθμούς.

2.3.6 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
Ναι	ποσοστά επί του συνόλου					
		8,1%	12,0%	12,9%	25,4%	58,4%
Όχι	ποσοστά επί του συνόλου					
		15,3%	13,9%	8,1%	4,3%	41,6%
ΣΥΝΟΛΟ	ποσοστά επί του συνόλου					
		23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.3.7 Συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα και της μητέρας και του αριθμού ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο μαθητής.

Θέλοντας να εξεταστεί όχι μόνο η συσχέτιση μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας των γονιών και της σχολικής επιτυχίας αλλά και κατά πόσο οι γνώσεις των γονέων μπορούν να επιδράσουν θετικά ώστε ο μαθητής να θέλει και να εφοδιαστεί με ολοένα και περισσότερα μορφωτικά εφόδια, εξετάζεται και η παρούσα συσχέτιση.

Από την στατιστική ανάλυση διαπιστώνεται ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες και στις δύο περιπτώσεις των γονιών. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση της μητέρας επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,004$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Από τον πίνακα 2.3.8.1 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των οποίων οι μητέρες έχουν γνώσεις ξένης γλώσσας εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στην επιλογή «δύο», δηλαδή ότι γνωρίζουν «δύο» ξένες γλώσσες, ενώ παρουσιάζουν και ποσοστό στην επιλογή «άλλο» που παραπέμπει στο ότι ο μαθητής είναι γνώστης τριών και άνω ξένων γλωσσών. Οι μαθητές από την άλλη που δήλωσαν ότι η μητέρα τους δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα εμφανίζουν το μέγιστο ποσοστό τους στην επιλογή «μία» δηλαδή ότι γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα. Η μία ξένη γλώσσα που δηλώθηκε από τους μαθητές πιθανότατα είναι η γλώσσα που έχει ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα των λυκείων. Επίσης δεν εμφανίζουν ποσοστό στην επιλογή «άλλο».

2.3.7.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	Ναι	ποσοστά ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	ΑΡΙΘΜΟΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ				ΣΥΝΟΛΟ
			ΚΑΜΙΑ	ΜΙΑ	ΔΥΟ	ΆΛΛΟ	
	Όχι	ποσοστά ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	5,7%	18,2%	34,0%	4,3%	62,2%
		ποσοστά ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	4,3%	18,7%	14,8%	-	37,8%
ΣΥΝΟΛΟ		ποσοστά ΕΠΙ ΤΟΥ συνόλου	10,0%	36,8%	48,8%	4,3%	100,0%

Μέσω του στατιστικού ελέγχου μεταξύ της γνώσης ξένης γλώσσας του πατέρα και του αριθμού ξένων γλωσσών που γνωρίζει ο μαθητής βρέθηκε ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,007$ και $\alpha = 0,01$) επομένως αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Παρατηρώντας τον πίνακα 2.3.8.2 διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που δήλωσαν ότι ο πατέρας τους έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στην επιλογή «δύο», ενώ εμφανίζουν ποσοστό στην επιλογή «άλλο». Τα παιδιά που δήλωσαν ότι ο πατέρας τους δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στην επιλογή «μία».

Θα μπορούσε να συναχθεί από αυτά τα αποτελέσματα ότι τα επιπλέον μορφωτικά εφόδια των γονιών επηρεάζουν θετικά τα παιδιά τους, δίνοντάς τους κίνητρα ώστε να αποκτήσουν και τα ίδια όλο και περισσότερα.

2.3.7.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΠΟΥ ΓΝΩΡΙΖΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ

ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΠΑΤΕΡΑ		ΑΡΙΘΜΟΣ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ			
			ΚΑΜΙΑ	ΜΙΑ	ΔΥΟ	ΆΛΛΟ
	Ναι	Ποσοστά επί του συνόλου				
	Όχι	Ποσοστά επί του συνόλου	4,8%	16,7%	33,5%	3,3%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επί του συνόλου	5,3%	20,1%	15,3%	1,0%
		Ποσοστά επί του συνόλου	10,0%	36,8%	48,8%	4,3%

2.4 Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με το επάγγελμα των γονιών.

Σίγουρα δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το επάγγελμα των γονιών από μόνο του μπορεί να καλύψει όλες τις οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις οι οποίες καθιστούν ένα άτομο ψηλά ή χαμηλά στην κοινωνική κλίμακα, μπορεί ωστόσο να μας δώσει τις συντεταγμένες για να προσδιορίσουμε περίπου την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει. Αν λάβουμε δε υπόψη μας ότι το επάγγελμα είναι άμεσα συνδεδεμένο και με το επίπεδο σπουδών και με το επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης, που με την σειρά τους συμβάλουν στο γενικό επίπεδο καλλιέργειας και όλα αυτά μαζί στην κατάταξη της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, μπορούμε να βγάλουμε μία σχετικά αντικειμενική άποψη για την κοινωνική θέση της οικογένειας μέσω του επαγγέλματος των γονιών και κατά πόσο αυτή συμβάλλει στην πορεία προς την σχολική επιτυχία.

Παρακάτω χρησιμοποιήθηκαν και άλλες μεταβλητές ώστε να έχουμε μια πιο συγκεκριμένη άποψη για την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών του δείγματος. Αλλά αυτές θα τις εξετάσουμε ξεχωριστά.

2.4.1 Συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο στην συγκεκριμένη συσχέτιση είναι να δούμε ποια είναι τα επαγγέλματα που ευνοούν την σχολική επιτυχία και ποια επίδραση ασκεί στην σχολική επιτυχία η θέση που κατέχουν οι γονείς στο επάγγελμα τους. Μέσω του στατιστικού ελέγχου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και της σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,000$ και $\alpha = 0,01$) άρα απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας σε επίπεδο 1% και μάλιστα προκύπτει ότι η συσχέτιση των μεταβλητών είναι πολύ καλή.

Από τον πίνακα 2.4.1 διαπιστώνουμε ότι στους Ιδιοκτήτες επιχειρήσεων, στους Γενικούς διευθυντές, στους ανώτερους υπαλλήλους, και στους επιστήμονες αντιστοιχεί το μεγαλύτερο ποσοστό βαθμολογιών μεταξύ 18 και

20 δηλαδή άριστα και το ελάχιστο «κακών» μαθητών, ενώ αντίθετα στο χώρο των εργατών, των αγροτών, και των άνεργων έχουμε το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχιών. Διαπιστώνουμε επίσης τα παιδιά εκείνων που μπορούν να καταταχθούν στην κατηγορία των μικροαστικού στρώματος συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό «μέσων βαθμών».

Παρατηρούμε επίσης ότι τα παιδιά των εργατών, αγροτών και ανέργων παρουσιάζουν μηδενικό ή μηδαμινό ποσοστό στους άριστους βαθμούς (18-20). Ενώ τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων μπορεί να παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά τους στις πολύ υψηλές βαθμολογίες, αλλά παρουσιάζουν έστω και ελάχιστα ποσοστά και στους υπόλοιπους βαθμούς της βαθμολογικής κλίμακας.

Επίσης διαπιστώνεται ότι το ποσοστό επιτυχιών είναι υψηλότερο στο χώρο των ανώτερων στελεχών από αυτό των απλών. Η διαφορά αυτή αποτελεί ταξική διαφοροποίηση, αφού η κοινωνική κατάσταση διαφοροποιείται κυρίως από το σαφώς ανώτερο εισόδημα, το υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και φυσικά την διαφορετική επαγγελματική θέση.

Παρατηρούμε ειδικά ότι η κατηγορία των πατέρων που είναι επιστήμονες συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας και περιλαμβάνει μόνο ποσοστό 0,5% περίπτωση αποτυχίας, σε αντίθεση με το ποσοστό επιτυχίας που ανέρχεται σε 12% και με πολύ μικρά ποσοστά στους μέτριους βαθμούς. Αυτό είναι απολύτως κατανοητό και αναμενόμενο, γιατί στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι καθηγητές πανεπιστημίου καθώς και άνθρωποι των γραμμάτων. Οι άνθρωποι αυτοί εκτός ένα πολιτιστικό επίπεδο πολύ καλό διαθέτουν επίσης μια αξιοσημείωτη γενική κουλτούρα που την μεταλαμπαδεύουν και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους, δίνοντάς τους κίνητρα για μάθηση και καλλιέργεια.

Τελικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού είναι ευθέως ανάλογη προς το επάγγελμα και επομένως την κοινωνική θέση του πατέρα του.

2.4.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	Ιδιοκτήτης/Γεν. διευθυντής επιχ/σεως	Ποσοστά επί του συνόλου	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	
	Επιστήμων	Ποσοστά επί του συνόλου	1,4%	1,4%	2,9%	8,1%	13,9%
	Ανώτερος υπάλληλος	Ποσοστά επί του συνόλου	0,5%	1,0%	4,8%	12,0%	18,2%
	Άλλος υπάλληλος	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	1,9%	2,4%	3,8%	10,0%
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Ποσοστά επί του συνόλου	2,4%	3,8%	3,3%	1,0%	10,5%
	Εργάτης	Ποσοστά επί του συνόλου	6,2%	12,0%	5,7%	3,3%	27,3%
	Αγρότης	Ποσοστά επί του συνόλου	4,8%	1,9%	1,0%		7,7%
	Συνταξιούχος	Ποσοστά επί του συνόλου	1,9%	2,9%	0,5%	0,5%	5,7%
	Άνεργος	Ποσοστά επί του συνόλου	1,0%	0,5%	0,5%	0,5%	2,4%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επί του συνόλου	3,3%	0,5%	0,5%		4,3%
			23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.4.2 Συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος της μητέρας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Η κατάσταση της μητέρας στο επίπεδο της επαγγελματικής ασφάλειας και του αισθήματος υπεροχής μέσα στο δοσμένο κοινωνικό χώρο της εξαρτημένης ή ανεξάρτητης μορφής εργασίας, αντανakλάται καθαρά και στην περίπτωση της μητέρας, όπως και του πατέρα, στην συχνότητα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με την στατιστική επεξεργασία επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Διαπιστώνουμε από τον πίνακα 2.4.2 ότι και στην περίπτωση της μητέρας το επαγγελματικό της επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει κατά πολύ και τις σχολικές αποδόσεις των παιδιών της. Πιο αναλυτικά διαπιστώνουμε το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχιών στις ανώτερες επαγγελματικές βαθμίδες, δηλαδή στις Ιδιοκτήτριες ή Γενικούς διευθυντές επιχειρήσεων, στις ανώτερες υπαλλήλους και στις μητέρες που δηλώθηκαν ως επιστήμονες. Στις επαγγελματικές βαθμίδες αυτές εμφανίζονται και τα μικρότερα ποσοστά σχολικών αποτυχιών. Αναμενόμενη παρατήρηση και σε αυτή την συσχέτιση είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό άριστων βαθμών συγκεντρώνουν τα παιδιά των επιστημών σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη κατηγορία επαγγέλματος.

Στους μέτριους βαθμούς, δηλαδή στους βαθμούς μεταξύ 13-15,9 το μεγαλύτερο ποσοστό το κατέχουν τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των απλών υπαλλήλων. Ενώ τα παιδιά που απάντησαν ότι η μητέρα τους είναι αγρότισσα ή εργάτρια δεν παρουσιάζουν καθόλου ποσοστά στις άριστες βαθμολογίες. Τέλος τα παιδιά των άνεργων και των μητέρων που δηλώθηκαν ως νοικοκυρές παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις «κακές» βαθμολογίες.

Η ευθέως λοιπόν ανάλογη αύξηση των ποσοστών επιτυχίας στην ανάβαση προς την κορυφή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και αντιστρόφως, η αύξηση της αποτυχίας στις κατώτερες βαθμίδες της είναι ασφαλώς αποκαλυπτικές για την επίδραση του παράγοντα αυτού στην σχολική επίδοση.

2.4.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	Ιδιοκτήτης/Γεν. Διευθυντής επιχ/σεως	ποσοστά επι του συνόλου	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
	Επιστήμων	ποσοστά επι του συνόλου	1,4%		1,9%	3,8%	7,2%
	Ανώτερος υπάλληλος	ποσοστά επι του συνόλου	0,5%	0,5%	2,4%	13,4%	16,7%
	Άλλος υπάλληλος	ποσοστά επι του συνόλου	-	1,4%	3,3%	2,9%	7,7%
	Ελεύθερος επαγ/τίας	ποσοστά επι του συνόλου	2,4%	4,8%	3,3%	2,9%	13,4%
	Εργάτρια	ποσοστά επι του συνόλου	1,9%	6,7%	2,4%	1,9%	12,9%
	Αγρότισσα	ποσοστά επι του συνόλου	3,3%	2,4%	0,5%	-	6,2%
	Συνταξιούχος	ποσοστά επι του συνόλου	0,5%	-	-	-	0,5%
	Νοικοκυρά	ποσοστά επι του συνόλου	1,0%	0,5%	1,4%	0,5%	3,3%
	Ανεργη	ποσοστά επι του συνόλου	11,0%	9,6%	5,7%	3,8%	30,1%
ΣΥΝΟΛΟ		ποσοστά επι του συνόλου	1,4%	-	-	0,5%	1,9%
			23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.5 Έλεγχοι ανεξαρτησίας σε σχέση με άλλους δείκτες κοινωνικής και οικονομικής κατάταξης της οικογένειας.

2.5.1 Συσχέτιση μεταξύ του τύπου κατοικίας της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Θεωρώντας τον τύπο κατοικίας, δηλαδή ιδιόκτητη ή ενοικιαζόμενη, ως ένα μικρό παράδειγμα οικονομικής άνεσης χρησιμοποιήθηκε στην συσχέτιση αυτή. Σύμφωνα με την στατιστική επεξεργασία επειδή το $p - \text{value} < \alpha$ ($p - \text{value} = 0,01$ και $\alpha = 0,05$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

2.5.1 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ							
		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ				
ΚΑΤΟΙΚΙΑ	Ιδιόκτητη	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	
			15,8%	20,6%	19,6%	27,8%	83,7%
	Ενοικιαζόμενη	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ					
			7,7%	5,3%	1,4%	1,9%	16,3%
ΣΥΝΟΛΟ		ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ					
			23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 2.5.1 το μεγαλύτερο ποσοστό των άριστων μαθητών μένουν σε κατοικία που ανήκει στην οικογένειά τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που μένει σε κατοικία που ενοικιάζεται εμφανίζει κακές επιδόσεις δηλαδή η βαθμολογία του κυμαίνεται από 10 έως 12,9.

Αν υποθέσουμε ότι ο τύπος κατοικίας είναι δείκτης οικονομικής άνεσης τότε διαπιστώνουμε ότι αποτελεί ένα κοινωνικό ταξικό χαρακτηριστικό που κατά συνέπεια λειτουργεί σαν ταξική συνθήκη απέναντι στην σχολική επίδοση και επιδρά ανάλογα.

2.5.2 Συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης δεύτερης κατοικίας της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Η ύπαρξη κατοχής δεύτερης κατοικίας θεωρείται ως μία άνεση που τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα συνήθως δεν μπορούν να διαθέτουν, γι' αυτό και θεωρείται ως μια άνεση η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως αξιόπιστος οικονομικός δείκτης. (Η σύνδεση αυτή γίνεται αυτόματα αν σκεφτούμε ότι το ίδιο το κράτος έχει εισάγει ακριβώς τον ίδιο δείκτη ως κριτήριο υπολογισμού των οφειλόμενων φόρων).

Ζητήθηκε από τους μαθητές να μην λάβουν υπόψη τους την ύπαρξη κατοικίας, η οποία αποτελεί το πατρικό κάποιου εκ των δυο γονιών και πιθανότατα να βρίσκετε στην επαρχία. Συγκεκριμένα διευκρινίστηκε ότι η κατοικία αυτή θα πρέπει να είναι απόκτημα της ίδιας οικογένειας και να μην προέρχεται κληρονομικά.

2.5.2 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΥΠΑΡΞΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	
ΥΠΑΡΞΗ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	Ναι	ποσοστά επι του συνόλου				
	Όχι	ποσοστά επι του συνόλου				
ΣΥΝΟΛΟ		ποσοστά επι του συνόλου				

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση και αφού βρέθηκε ότι το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση , ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν ότι η οικογένεια τους έχει στην κατοχή της δεύτερη κατοικία είναι μαθητές που κατατάσσονται στην ψηλότερη θέση της βαθμολογικής κλίμακας με ποσοστό 25,4% ενώ εμφανίζουν το μικρότερο ποσοστό τους στις πιο χαμηλές βαθμολογίες, δηλαδή από 10-12,9. Αντίστροφα είναι τα δεδομένα για

τους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν έχουν δεύτερη κατοικία, πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό τους στις βαθμολογίες από 10-12,9, δηλαδή στην πλειοψηφία τους είναι κακοί μαθητές, ενώ τα ποσοστά που συγκεντρώνουν προς την κορυφή μειώνονται ανάλογα.

Η ευθέως ανάλογη αύξηση των ποσοστών επιτυχίας στο χώρο της πολυτέλειας μιας δεύτερης κατοικίας, και αντιστρόφως η αύξηση της αποτυχίας στην απουσία της άνεσης αυτής είναι σαφέστατα αποκαλυπτική για την επίδραση του παράγοντα αυτού στην σχολική επίδοση των μαθητών του δείγματος.

2.5.3 Συσχέτιση μεταξύ του αριθμού μεταφορικών μέσων της οικογένειας και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Ο αριθμός μεταφορικών μέσων που διαθέτει η οικογένεια θεωρείται ως ένα σχετικά ασφαλής δείκτης οικονομικής άνεσης, πιστεύοντας ότι η ύπαρξη ή όχι της συγκεκριμένης «άνεσης», διαφοροποιεί και την ταξική προέλευση των γονιών. (Η σύνδεση αυτή γίνεται αυτόματα αν σκεφτούμε ότι το ίδιο το κράτος έχει εισάγει ακριβώς τον ίδιο δείκτη ως κριτήριο υπολογισμού των οφειλόμενων φόρων).

Σύμφωνα με την στατιστική επεξεργασία, επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση , ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Παρατηρώντας τον πίνακα 2.5.3 οπού υπάρχουν τα στατιστικά δεδομένα για τις δύο μεταβλητές, παρατηρούμε ότι στην επιλογή «κανένα», δηλαδή ότι η οικογένεια δεν διαθέτει κανένα μεταφορικό μέσο το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που την επέλεξαν έχουν «κακούς» βαθμούς, δηλαδή οι βαθμοί τους κυμαίνονται από 10-12,9. Αντιθέτως στις επιλογές «δύο», «τρία», και «άλλο» (το οποίο μας παραπέμπει στο ότι η οικογένεια διαθέτει πάνω από τρία μεταφορικά μέσα) οι οποίες φανερώνουν οικονομική άνεση στην οικογένεια, τα μεγαλύτερα ποσοστά τους εμφανίζονται στις υψηλότερες των βαθμολογιών, δηλαδή από 18-20. Στην επιλογή «ένα» τα ποσοστά διανέμονται σχεδόν ισόνομα, το οποίο είναι αρκετά αναμενόμενο αν σκεφτούμε ότι ακόμα και τα πιο χαμηλά

στρώματα των κοινωνικών τάξεων διαθέτουν συνήθως ένα μεταφορικό μέσο. Επομένως και με τον συγκεκριμένο οικονομικό δείκτη διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ανάλογη αύξηση των ποσοστών επιτυχίας με την αύξηση του δείκτη «μεταφορικά μέσα». Άλλη μία επιβεβαίωση ότι όσο περισσότερους «δείκτες οικονομικής άνεσης» απολαμβάνει ο κάθε μαθητής τόσο περισσότερες πιθανότητες για σχολική επιτυχία έχει.

2.5.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΘΕΤΕΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.

		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		10-12,9	13-15,9	19-17,9	18,0-20,0	
ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕΣΑ	Κανένα ποσοστά επι του συνόλου	7,7%	3,8%	0,5%	1,0%	12,9%
	Ένα ποσοστά επι του συνόλου	8,1%	7,2%	8,1%	5,3%	28,7%
	Δύο ποσοστά επι του συνόλου	5,7%	11,0%	7,7%	14,8%	39,2%
	Τρία ποσοστά επι του συνόλου	1,9%	2,9%	3,8%	6,7%	15,3%
	Άλλο ποσοστά επι του συνόλου	-	1,0%	1,0%	1,9%	3,8%
ΣΥΝΟΛΟ	ποσοστά επι του συνόλου	23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.5.4 Συσχέτιση μεταξύ της διάθεσης ηλεκτρονικού υπολογιστή στην οικογένεια και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος.

Ως ένας ακόμα δείκτης οικονομικής άνεσης θεωρήθηκε και η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή. Σίγουρα δεν αποτελεί καθόλου ισχυρό τεκμήριο κοινωνικής κατάταξης, και ίσως ούτε και οικονομικής, αλλά αποτελεί μια μικρή ένδειξη οικονομικής επένδυσης, ούτως ή άλλως η στατιστική επεξεργασία το επιβεβαιώνει.

Σύμφωνα με την στατιστική επεξεργασία επειδή το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,005$ και $\alpha = 0,1$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 10%.

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση του πίνακα 2.5.4 οι μαθητές του δείγματος που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου, δηλαδή απάντησαν ότι διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά του μέσου όρου της βαθμολογίας τους στις πιο υψηλές βαθμολογίες, δηλαδή στις βαθμολογίες μεταξύ 18 και 20. Αντίστροφα φαίνεται ότι επιδρά η απουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή από το σπίτι. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ της ύπαρξης ηλεκτρονικού υπολογιστή και του μέσου όρου, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που έδωσαν αρνητική απάντηση συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό τους στις χαμηλές βαθμολογίες και τα ποσοστά αρχίζουν και μειώνονται αισθητά καθώς προχωράνε προς τις υψηλές βαθμολογίες.

Στην πραγματικότητα, αυτή η μεταβλητή δεν έχει επιπτώσεις καθόλου στα σχολικά αποτελέσματα παρά μόνο σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες.

2.5.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΚΑΤΟΧΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
		10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
ΥΠΑΡΞΗ ΝΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ					
		15,8%	19,6%	17,2%	27,8%	80,4%
ΟΧΙ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ					
		7,7%	6,2%	3,8%	1,9%	19,6%
ΣΥΝΟΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ					
		23,4%	25,8%	21,1%	29,7%	100,0%

2.5.5 Συσχέτιση μεταξύ του τύπου ενισχυτικών μαθημάτων και του μέσου όρου βαθμολογίας.

Αρχικά θεωρήθηκε αξιόπιστος οικονομικός δείκτης η παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων, μέσω του στατιστικού ελέγχου όμως οι αρχικές σκέψεις μας διαψεύσθηκαν, δηλαδή δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων και του μέσου όρου βαθμολογίας. Για τον λόγο αυτό συσχετίστηκαν οι μεταβλητές: τύπος ενισχυτικών μαθημάτων και μέσος όρος οι οποίες αποδείχτηκαν εξαρτημένες. Η παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων σε φροντιστήριο αποτελεί πλέον μία επένδυση, που λόγω των σύγχρονων αναγκών της εκπαίδευσης παρέχεται από όλα σχεδόν τα κοινωνικά επίπεδα, σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που κατά πλειοψηφία παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα στο σπίτι τους, τα λεγόμενα ιδιαίτερα. Η συγκεκριμένη συσχέτιση δεν έγινε τυχαία αφού συσχετίστηκε το επάγγελμα του πατέρα και ο τύπος ενισχυτικών μαθημάτων και βρέθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Συσχετίζοντας τώρα τον τύπο ενισχυτικών μαθημάτων και τον μέσο όρο βρέθηκε ότι το $p - value < \alpha$ ($p - value = 0,00$ και $\alpha = 0,01$) και έτσι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές δηλαδή είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Παρατηρώντας τον πίνακα 2.5.5 διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο

συγκεντρώνουν την μέγιστη τιμή του ποσοστού τους στις μέτριες βαθμολογίες, δηλαδή στις βαθμολογίες από 13-15,9. Αντιθέτως τα παιδιά που παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα στο σπίτι, δηλαδή τα παιδιά που η οικογένειά τους διαθέτει μία σημαντική οικονομική άνεση αυξάνουν τα ποσοστά τους ανάλογα προς την αύξηση της βαθμολογικής κλίμακας, με το μεγαλύτερο ποσοστό τους να φτάνει το 18,7%.και να αντιστοιχεί στις βαθμολογίες από 18 έως 20, με πολύ μεγάλη διαφορά από τα υπόλοιπα των άλλων βαθμολογιών.

Μπορούμε να συμπεράνουμε και εδώ ότι ο παράγων «χρήμα» ή αλλιώς οικονομική άνεση ανεβάζει το επίπεδο σχολικής επίδοσης των μαθητών και το οποίο δυστυχώς μπορεί να προσφερθεί στους μαθητές μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος- άλλη μια εκπαιδευτική ανισότητα!

2.5.5 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΥΠΟΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	Σε φροντιστήριο	ποσοστά επι του συνόλου	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ				ΣΥΝΟΛΟ
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18,0-20,0	
			14,3%	21,4%	15,4%	14,8%	65,9%
	Στο σπίτι	ποσοστά επι του συνόλου					
			2,2%	6,0%	7,1%	18,7%	34,1%
ΣΥΝΟΛΟ		ποσοστά επι του συνόλου	16,5%	27,5%	22,5%	33,5%	100,0%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Συμπεράσματα

3.1 Από την βιβλιογραφική έρευνα

Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας που χρειάστηκε να εξαχθεί για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας αποκομίστηκαν σημαντικά συμπεράσματα, αλλά και προβληματισμοί τόσο για τον ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην σχολική επίδοση, καθώς και για το ίδιο το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για τον πραγματικό ρόλο της παιδείας στους νέους ανθρώπους και πως αυτός πρέπει να αναμορφωθεί.

Αρχικά αν θεωρήσουμε ότι η παιδεία που προσφέρεται μέσω της σχολικής διαδικασίας, δεν είναι αυτό που στην πραγματικότητα φαίνεται, δηλαδή δεν είναι μία απλή προετοιμασία για προσαρμογή των νέων στην κοινωνία, αλλά προσπαθεί για την δημιουργία ανθρώπων με συλλογική συνείδηση και κριτική σκέψη που θα δίνει την ικανότητα στους ανθρώπους όχι απλώς να κατανοούν το κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά και να επεμβαίνουν σε αυτό, τότε η παιδεία σίγουρα συμβάλλει στην μείωση των κοινωνικών και άλλων ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μαθαίνει στους νέους αρχικά αυτό το οποίο ήδη αποτελεί απόκτημα του ανθρώπου. Τους μαθαίνει δηλαδή τις υπάρχουσες γνώσεις και θεσμούς, ενώ παράλληλα τους εκπαιδεύει να τις θεωρούν και να τις αποδέχονται ως αξίες αμετάβλητες. Επομένως το σχολείο συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην διαίωνιση της κοινωνίας, με την σταθερή αναπαραγωγή των θεσμών της, των αξιών της και της ιεραρχίας της, που δεν είναι τίποτε άλλο παρά η έκφραση των οικονομικών μορφών, των παραγωγικών σχέσεων και των πολιτισμικών επιλογών που την διακρίνουν. Επομένως η κοινωνία μένει στάσιμη και δεν εξελίσσεται.

Αυτό βέβαια δεν βαραίνει την φύση της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως την ποιότητά της. Και σε αυτό μερίδιο της ευθύνης έχουν τόσο η πολιτική εξουσία όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει να μεταβάλλει την πραγματικότητα μέσω της

νόησης, ακόμη να έχει το θάρρος και να του δίνεται το δικαίωμα να κρίνει την διαδικασία της εκπαίδευσης αντί να την αποδέχεται μηχανικά. Με λίγα λόγια κατά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχολική επιτυχία θεωρείται η τέλεια υποταγή στην διαδικασία αυτή. Ίσως η χρυσή τομή να βρίσκεται στην ταύτιση της διαδικασίας εκπαίδευσης και της σχολικής επιτυχίας.

Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να υλοποιηθεί μόνο μέσα από τον πνευματικό και σωστό διάλογο εκπαιδευτικού και μαθητή. Γιατί μέσω του διαλόγου, ο οποίος για να είναι καρποφόρος προϋποθέτει σωστά καταρτισμένους και ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση μπορεί να ανανεώνεται στην πράξη και να γίνεται δημιουργία ανά πάσα στιγμή.

Σκοπός πλέον των μαθητών, και πιο συγκεκριμένα –σκοπός των οικογενειών των μαθητών είναι η κατάκτηση κάποιου πανεπιστημιακού τίτλου. Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και πιο έντονα παρατηρείται το φαινόμενο αυτό. Η σχολική εκπαίδευση πλέον θεωρείται απλώς η προετοιμασία και η υψηλή σχολική επίδοση απλώς το μέσο για την είσοδο των μαθητών στο πανεπιστήμιο. Από την άλλη η είσοδος στο πανεπιστήμιο συνοδεύεται αυτόματα και από μία «κοινωνική προαγωγή». Επομένως η προαγωγή σε ένα κοινωνικό επίπεδο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της προώθησης στην υψηλότερη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στο μέτρο λοιπόν που η υψηλή σχολική επίδοση είναι το μοναδικό μέσο για την εισαγωγή σε κάποιο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα αποτελεί και τον μοναδικό σκοπό της εκπαίδευσης.

Αποτέλεσμα φυσικά όλων των παραπάνω είναι ότι οι εξετάσεις και ο μηχανισμός της βαθμολόγησης να είναι ο βασικός μηχανισμός του κοινωνικού συστήματος, που του επιτρέπει να αποκλείει, στον βαθμό που μπορεί την είσοδο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση και επομένως και στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Τις παραπάνω σκέψεις μου, οι οποίες ήταν κάπως αόριστες στο μυαλό φρόντισαν να μου τις αποσαφηνίσουν οι βιβλιογραφικές πηγές που αναγκάστηκα να διαβάσω για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, και θεώρησα χρέος μου να τις διατυπώσω μιας και η εργασία μου

ασχολήθηκε με την σχολική επίδοση και εξετάστηκαν μονάχα οι βαθμοί- αφού αυτό είναι το μοναδικό κριτήριο για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Συμπερασματικά από τα παραπάνω γίνεται σαφή η ώθηση που μπορεί να δώσει μια καλή σχολική επίδοση για την άνοδο προς τα ανώτερα υψηλά στρώματα. Φαίνεται όμως πως η σχέση αυτή, δηλαδή μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης και σχολικής επίδοσης δεν είναι μονόδρομη, αλλά αμφίδρομη. Όχι μόνο μία καλή σχολική επίδοση βοηθάει για προαγωγή στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και όσο ανώτερο το κοινωνικό στρώμα του μαθητή τόσο καλύτερες σχολικές επιδόσεις έχει. Επομένως μπορούμε να μιλήσουμε για μια διαρκή αναπαραγωγή και διαιώνιση του ίδιου κύκλου ανθρώπων που ανήκουν στις υψηλές κοινωνικές τάξεις.

Ποιες όμως παράμετροι της ζωής ενός μαθητή μπορούν να τον βοηθήσουν στην πορεία προς την εκπαιδευτική επιτυχία; Όλες οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα συγκλίνουν στο ότι η οικογένεια παίζει τον καταλυτικότερο ρόλο ώστε ένας μαθητής να επιτύχει ή να αποτύχει αντίστοιχα στο σχολικό περιβάλλον (Coleman, 1966, Ganzach, 2000, Κασσωτάκης, 1981). Εκτός όμως από την οικογένεια και άλλες συνιστώσες του κοινωνικού περιγύρου του μαθητή διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν την σχολική του επίδοση.

Από αυτές οι πιο σημαντικές είναι το σχολικό περιβάλλον, που άλλοτε μπορεί να ενθαρρύνει τον μαθητή ή να τον αποθαρρύνει, η αυτοαντίληψη του ίδιου του μαθητή, καθώς και η νοημοσύνη του.

Η λειτουργία του σχολείου μπορεί να είναι θετική στις περιπτώσεις αυτές που ο σχολικός περίγυρος των μαθητών είναι φιλικός και ενθαρρυντικός. Στις περιπτώσεις αυτές δηλαδή στις οποίες η θετική συναισθηματική στάση του εκπαιδευτικού σχετίζεται θετικά με την αυτενέργεια των μαθητών, την δημιουργία κινήτρων μάθησης, την ανάπτυξη κλίματος δημιουργικότητας και ομαδικότητας. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές διαπιστώνεται, αν όχι να έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, τουλάχιστο να

καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες για την καλυτέρευση των βαθμολογιών τους και της συμπεριφοράς τους στην σχολική τάξη.

Εκτός όμως από τις επιδράσεις του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή, και οι επιδράσεις των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη φαίνεται να επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην σχολική επίδοση των μαθητών. Το θετικό αυτοσυναίσθημα του μαθητή, που δημιουργείται από την αναγνώριση του και την αποδοχή του από την υπόλοιπη σχολική ομάδα τον βοηθάει να αντιμετωπίσει τα διάφορα σχολικά προβλήματα χωρίς άγχος και επομένως να επιδρά θετικά στην σχολική επιτυχία του.

Από την βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε επίσης ότι η αυτοαντίληψη του μαθητή φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις του στο σχολείο. (Φλουρής, 1989, Χατζηχρήστου & Horf, 1992, Μακρή-Μπότσαρη, 1999). Η υψηλής και συνεπής σχολική επίδοση δημιουργεί θερμότερο περιβάλλον στον μαθητή και του προσφέρει μεγαλύτερη εκτίμηση από το οικογενειακό του αλλά και σχολικό του περιβάλλον. Αντίθετα ένας μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση προδιαθέτει δυσμενώς τον περίγυρο του κάτι που αυτομάτως υποβαθμίζει την αυτοαντίληψή του. Η ισχυρότατη αυτή θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής ικανότητας και επίδοσης αποδίδεται κυρίως όπως προαναφέρθηκε στην μεγάλη σπουδαιότητα που έχει για τους γονείς και τους μαθητές η μόρφωση που στον Ελλαδικό χώρο εμφανίζεται ως συνώνυμη με την επαγγελματική επιτυχία και κοινωνική ανέλιξη.

Όσον αφορά τον δείκτη νοημοσύνης και πως αυτός επιδρά στην σχολική επίδοση υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών είναι πολύ μεγάλη (Πετρουλάκη, 1967, Φραγουδάδη, 1985). Συγκεκριμένα οι περισσότεροι υποστηρικτές της άποψης αυτής συμφωνούν στο ότι οι διαφορές μεταξύ των παιδιών των διάφορων κατηγοριών οφείλονται στην διαφορά των νοητικών ικανοτήτων που κληρονόμησαν από τους γονείς τους. Το ερώτημα που γεννάται είναι ότι αν οι διαφορές αυτές οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες άρα και οι νοητικές ανισότητες κληρονομούνται από τους γονείς στα παιδιά; ή μήπως οι διαφορές στις νοητικές ικανότητες αυτές οφείλονται και αυτές σε στην επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων;

Δηλαδή τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα μορφωτικά και κοινωνικά στρώματα με υψηλό πολιτιστικό επίπεδο δέχονται περισσότερα ερεθίσματα επομένως και αναπτύσσουν υψηλότερο πνευματικό επίπεδο επομένως και μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης. Καθαρό συμπέρασμα δεν έχει βγει ακόμη πάντως οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην θεωρία πως η νοημοσύνη είναι και αυτή προϊόν του οικογενειακού περιβάλλοντος του ατόμου.

Επικεντρώνοντας τώρα το ενδιαφέρον στον ρόλο της οικογένειας και ποια χαρακτηριστικά της μπορούν να αποφανούν εφόδια για μια καλή σχολική επίδοση καταλήγουμε στα εξής: το κοινωνικό-οικονομικό, μορφωτικό, πολιτιστικό επίπεδο καθώς και η οικογενειακή συνοχή, η γονεϊκή υποστήριξη, καθώς και η δημιουργία ισχυρών κινήτρων μάθησης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Από την βιβλιογραφική μελέτη που διενεργήθηκε για τον βαθμό που επηρεάζει το κοινωνικό-οικονομικό προφίλ της οικογένειας την σχολική επίδοση διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών. Αναλυτικότερα θεωρώντας το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων τον σημαντικότερο δείκτη κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου αποδείχτηκε ότι υπάρχει σεβαστή επιρροή μεταξύ των μεταβλητών επάγγελμα γονέων και σχολικής επίδοσης.

Πιο συγκεκριμένα οι λόγοι επιρροής του επαγγελματικού παράγοντα στην επίδοση ανιχνεύονται στις συνθήκες διαβίωσης της ίδιας της οικογένειας, που καθορίζονται σημαντικά από την εργασία και το εισόδημά της, τις ίδιες τις επαγγελματικές συνθήκες των γονέων, αλλά και τις προσδοκίες τους για την σχολική εξέλιξη των παιδιών τους μέσα από το μικροσκόπιο της δικής τους επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Αναλυτικότερα το επάγγελμα του πατέρα έχει υποστηριχτεί από κοινωνιολόγους (Φραγκουδάκη, 1985) ότι σηματοδοτεί το επίπεδο της οικογένειας τόσο από πολιτισμική σκοπιά όσο και από οικονομική. Έχει συνδεθεί πλέον το χαμηλό υλικότεχνικό περιβάλλον της οικογένειας με την χαμηλή σχολική επίδοση, καριέρα και κοινωνική ανέλιξη.(Coleman, 1966).

Η έλλειψη πνευματικών στοιχείων από τον οικογενειακό χώρο, τα οποία κυρίως βρίσκονται στα υψηλά κοινωνικά στρώματα, αποτελούν απόρροια της έλλειψης πολιτιστικών εφοδίων όπως πνευματική βοήθεια, υλικό σχολικό εξοπλισμό, φοίτηση σε φροντιστήρια κ.α αντίθετα η ύπαρξη αυτών των στοιχείων στην οικογένεια αποδεικνύεται ότι συνδέεται και με υψηλή σχολική επίδοση.

Συγχρόνως η χαμηλή κατάταξη των γονέων και κυρίως του πατέρα στην κοινωνική κλίμακα με βάση την εργασιακή του θέση επηρεάζει διαφορετικά τις στάσεις της οικογένειας απέναντι στα παιδιά , το σχολείο και την σχολική πρόοδο. Σύμφωνα με έρευνες (Chavkin, Williams, 1993, Gecas, 1979) το επάγγελμα του πατέρα καθορίζει τον αξιολογικό προσανατολισμό του για την παιδεία. Για παράδειγμα οι πατέρες που είναι εργάτες, που ζουν κάτω από συνθήκες βιολογικής εξουθένωσης και εργοδοτικής υπόταξης μεταδίδουν στα παιδιά τους την αξία της επιβίωσης η οποία κερδίζεται με τον αγώνα και την δουλειά χωρίς την απόκτηση ιδιαίτερων μορφωτικών εφοδίων.

Σε αντίθεση έρχονται οι οικογένειες που προέρχονται από την μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι οικογένειες με υψηλές επαγγελματικές προδιαγραφές και ανετη επαγγελματική ζωή καλλιεργούν στα παιδιά τους τα δικά τους επιθυμητά χαρακτηριστικά και αξίες, όπως η απόκτηση μόρφωσης , η κατάκτηση της σχολικής επιτυχίας και στην συνέχεια μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή καριέρα.

Όσον αφορά την επαγγελματική θέση της μητέρας, φαίνεται πως και αυτή επηρεάζει σημαντικά την απόδοση του παιδιού. Το υψηλό επαγγελματικό status της μητέρας διαπιστώνεται να είναι παράγοντας που επιδρά θετικά στην σχολική επιτυχία. Ακόμη και η απασχόληση πέραν του φυσιολογικού φαίνεται να επιδρά θετικά (Δαννάσης-Αφεντάκης, 1983). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τις αυξημένες οικονομικές δυνατότητες που η ίδια μπορεί να προσφέρει στο παιδί της ,όπως η πρόσληψη ειδικών παιδαγωγών, παροχή ενισχυτικών μαθημάτων που προσφέρουν ισχυρά μορφωτικά εφόδια. Η παλιά θεωρία που έλεγε πως η εργασιακή ενασχόληση της μητέρας επιδρά αρνητικά στην σχολική επίδοση του παιδιού αφού στερείται χρόνου με την μητέρα του

τείνει να εξαλειφθεί αφού πλέον έχει αποδειχτεί ότι περισσότερο θετική είναι η «ποιοτική» σχέση μητέρα –παιδιού παρά η «ποσοτική».(Παρασκευόπουλος, 1985).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας όλες οι έρευνες συγκλίνουν στην κατεύθυνση ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επιδρά θετικά στην σχολική επίδοση του μαθητή.

Η θετική επίδραση που ασκεί η μορφωτική κατάσταση των γονέων στην σχολική επίδοση ερμηνεύεται από τις αυξημένες δυνατότητες πνευματικής βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και του γενικότερου μορφωσιογόνου περιβάλλοντος της οικογένειας που καλλιεργείται στην οικογένεια και δημιουργεί ισχυρά κίνητρα μάθησης. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που οι γονείς τους έχουν βιώσει την εμπειρία του σχολείου, του γυμνασίου, του λυκείου, ή την ζωή του πανεπιστημίου απολαμβάνουν όχι μόνο μεγαλύτερη βοήθεια ,αλλά και συμπαράσταση και κατανόηση στις τυχόν δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν στην σχολική πορεία τους.

Η μορφωτική κατάσταση των γονιών όμως φαίνεται πως έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Από τις περισσότερες έρευνες διαπιστώνεται ότι πιο σημαντικός είναι ο κοινωνικό-οικονομικός παράγοντας όσον αφορά την επίδραση στην σχολική επίδοση, από τον μορφωτικό.(Sewell, 1968 Seginer, 1983, Alfeld, C, Eccles, Koller, Baumert, 2002). Διαπιστώνεται ότι ο οικονομικός παράγοντας μπορεί να αντισταθμίσει τις πνευματικές ένδειες, αφού μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές έμμεσα (φροντιστήρια, εξωσχολικές δραστηριότητες, κ.α.), παρέχοντας τους άνεση αλλά και ασφάλεια.

Άλλος παράγοντας που βέβαια επιδρά θετικά συναρτήσει και όλων των παραπάνω είναι και γονική συμμετοχή. Η θετική επιρροή της συμμετοχής των γονέων έμμενε σταθερός παράγοντας σε διαφορετικά χαρακτηριστικά δείγματα τα οποία συμπεριλάμβαναν γνωστούς δείκτες σχολικής προόδου για το παιδί και την οικογένεια.(Hoover-Dempsey, 1997, Grolnick, Slowiaczek, 1994, Barnard, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες

των παιδιών τους, το ενδιαφέρον που δείχνουν για τις επιδόσεις του παιδιού τους, τα πνευματικά ενδιαφέροντα που δημιουργούν στα παιδιά τους, η παροχή βιβλίων και άλλων δημιουργικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων, συντελούν στην πνευματική ανάπτυξη του και στην διαμόρφωση μιας θετικής στάσης προς την εκπαίδευση και την μόρφωση και συνδέονται στενά με την υψηλή επίδοση στον σχολικό χώρο.

Όμως δεν είναι μόνο τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της οικογένειας που επιδρούν στην σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά και το ψυχό-συναισθηματικό περιβάλλον της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει. Σύμφωνα με την έρευνα του Γεωργίου (1993) οικογένειες με υψηλόβαθμη συνοχή παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επιτυχία στα παιδιά τους , από τις οικογένειες με χαμηλή συνοχή. Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των οικογενειών με χαμηλή συνοχή , αλλά υψηλή κοινωνική θέση μπορεί να παρουσιάσουν μικρότερη επίδοση στο σχολείο, από τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα και βρίσκονται σε οικογένειες με υψηλή συνοχή.

Αντικείμενο της εργασίας αυτής δεν ήταν όμως η συναισθηματική κατάσταση των οικογενειών και η επίδραση της στην σχολική επίδοση επομένως δεν μπορούν να αναφερθούν περισσότερα στοιχεία και συμπεράσματα για τον παράγοντα αυτό, ο οποίος αναμφισβήτητα παίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του κάθε μαθητή.

Σε ορισμένα παιδιά είναι έμφυτη η τάση για μάθηση, η περιέργεια για διερεύνηση και η επιθυμία για γνώση, ωστόσο η έφεση αυτή για μάθηση δεν είναι από μόνη της αρκετή , χωρίς την υποβοήθηση του περιβάλλοντος που θα του προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα. Για τον λόγο αυτό είναι τόσο σημαντικός ο ρόλος των γονέων και του γενικότερου οικογενειακού περιβάλλοντος, αφού θα πρέπει όχι μόνο να διατηρήσει αμείωτο το φυσικό αυτό κίνητρο για μάθηση, αλλά και να το καταστήσει ενεργότερο.

Από όλα αυτά που έχουν προαναφερθεί μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε πως ένα παιδί επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει στο σχολείο λόγω του οικογενειακού του περιβάλλοντος σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό.

Τόσο το οικογενειακό το περιβάλλον, κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό όσο και τα ατομικά γνωρίσματα του κάθε παιδιού διαμορφώνονται μέσα από μία συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των στοιχείων του συστήματος οικογένεια-παιδί.

Σαν ειδικότερο συμπέρασμα της εργασίας θα μπορούσε να υπογραμμιστεί ότι το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας είναι σταθερό σε όλες εκείνες τις περιπτώσεις όπου συνδυάζονται οι καθοριστικοί εκείνοι παράγοντες των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων, δηλαδή η ασφαλής επαγγελματική κατάσταση και η ανώτερη επαγγελματική θέση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών καθώς και η οικονομική άνεση.

Είναι προφανές ότι το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρει η οικονομική άνεση, η αυτοπεποίθηση που αντανακλούν οι επιτυχημένοι επαγγελματικά και οικονομικά γονείς, οι μεγαλύτερες πνευματικές ανησυχίες που τρέφουν για το μέλλον των παιδιών τους, καθώς και η καλύτερη επιστημονική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, και κυρίως οι γονείς που προέρχονται από εκπαιδευτικές σχολές είναι παράγοντες που ασκούν καθοριστική επίδραση στην συχνότητα της σχολικής επιτυχίας. Είναι όμως εξίσου συνιστώσες της κοινωνικής τους προέλευσης, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η σχολική επιτυχία είναι εξαρτημένη από την κοινωνική θέση της οικογένειας του, και της γενικότερης καλλιέργειας της.

3.3 Από την έρευνα πεδίου.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εξήχθησαν συμπεράσματα γύρω από το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον των οικογενειών και πώς αυτά και με ποια ένταση επιδρούν στην σχολική επίδοση των μαθητών.

Μέσω της βοήθειας του στατιστικού προγράμματος SPSS προέκυψε η υπεροχή των κοριτσιών στις επιδόσεις τους στο σχολείο έναντι των αγοριών. Το εύρημα αυτό σχετίζεται με την διαφοροποίηση της επίδοσης κατά φύλο καθώς και της ευρύτερης διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών ρόλων. Στην παρούσα έρευνα δεν ενεργήθηκε έρευνα για τις βαθμολογίες των παιδιών σε συγκεκριμένα μαθήματα παρά μόνο έγινε έλεγχος του μέσου όρου τους. Έτσι δεν μπορούμε να έχουμε μία σαφή εικόνα για τα μαθήματα στα οποία υπερέχουν τα κορίτσια και τα αντίστοιχα στα οποία υπερέχουν τα αγόρια. Ως γενική εικόνα πάντως παρατηρείται ότι τα κορίτσια έχουν μια σαφώς πιο ισορροπημένη σχολική πορεία από τα αγόρια.

Τα κορίτσια φαίνεται ότι παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ενισχυτικά μαθήματα από τα αγόρια. Μπορούμε να συμπεράνουμε, σε αντίθεση με παλαιότερες μελέτες (Τζανή, 1983, Marjoribanks, 1979) ότι οι γονείς πλέον επενδύουν πολύ περισσότερο στην μόρφωση των κοριτσιών και ελπίζουν μία καλή σχολική επίδοση, παρέχοντας τους βοήθεια στα μαθήματα.

Κάνοντας την συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και σχολικής επίδοσης παρατηρούμε ότι το επίπεδο σπουδών των γονιών ευνοεί τόσο περισσότερο την σχολική επίδοση όσο οι μορφωτικές βαθμίδες του πατέρα ανεβαίνουν. Συγκεκριμένα τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας εμφανίζονται στους μαθητές εκ των οποίων ο πατέρας τους έχει φτάσει στις πιο υψηλές βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας τα έχουν οι μαθητές των οποίων ο πατέρας δεν έχει εκπληρώσει τις υποχρεωτικές του σπουδές.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα σχετικά με την μόρφωση της μητέρας και της σχολικής επίδοσης των παιδιών της. Παρατηρείται ευθέως ανάλογη αύξηση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας καθώς η μόρφωση της μητέρας ανεβαίνει προς τις υψηλές βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ αντίστροφα η αύξηση της αποτυχίας καθώς η μόρφωση της μητέρας κατεβαίνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι ασφαλώς αποκαλυπτικές για την επίδραση του μορφωτικού παράγοντα ως προς την επιτυχημένη σχολική πορεία.

Από τις στατιστικές αναλύσεις σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και του βαθμού έντασης συζήτησης σχετικά με το σχολείο και τις μελλοντικές τους ανησυχίες φανερώνεται ότι όσο περισσότερη ακαδημαϊκή γνώση έχει πάρει ο πατέρας τόσο περισσότερο συζητάει με το παιδί του για θέματα που αφορούν στο σχολείο. Επομένως και μέσω της έρευνας μας αποδεικνύεται ότι όσο περισσότερη μόρφωση τόσο περισσότερη γονική συμμετοχή.

Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν όσον αφορά την συσχέτιση μορφωτικό επίπεδο μητέρας και ένταση βαθμού συζήτησης. Όσο περισσότερο μορφωμένη είναι η μητέρα τόσο περισσότερο θα ασχοληθεί και με τα σχολικά προβλήματα που θα προκύψουν, καθώς και με την σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού της σε σχέση με τις μελλοντικές επαγγελματικές του επιλογές.

Η συσχέτιση που έγινε σχετικά με την γνώση ξένης γλώσσας της μητέρας και του μέσου όρου των μαθητών, εμφανίστηκε μεγάλη. Όπως προαναφέρθηκε η γνώση μιας ξένης γλώσσας στις μητέρες του δείγματος αποτελεί σημαντικό μορφωτικό εφόδιο. Επομένως και εδώ επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει μια ευθέως ανάλογη σχέση μόρφωσης μητέρας και μέσου όρου βαθμολογίας του παιδιού της στο σχολείο.

Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από τον στατιστικό έλεγχο των μεταβλητών: γνώση ξένης γλώσσας πατέρα και μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών. Αποδείχτηκε δηλαδή ότι ο πατέρας με περισσότερα μορφωτικά εφόδια έχει την δύναμη να επηρεάσει θετικά το παιδί του ώστε να επιτύχει στο σχολικό περιβάλλον.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον, βρέθηκε ότι η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας έχει επιπτώσεις στην σχολική επίδοση του παιδιού, ακριβώς επειδή είναι καθοριστική συνιστώσα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι οικονομικές συναισθηματικές αλλά και πολιτιστικές συνθήκες αυτού του περιβάλλοντος προσδιορίζονται και εξαρτώνται ειδικότερα από την επαγγελματική κατάσταση των γονέων.

Από τον στατιστικό έλεγχο που έγινε πάνω στις μεταβλητές επάγγελμα γονέων και μέσος όρος μαθημάτων διαπιστώθηκε η ισχυρή συσχέτιση τους. Τόσο το επάγγελμα του πατέρα όσο και της μητέρας φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την σχολική πορεία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές των οποίων οι γονείς τους έχουν μια ασφαλή και προσοδοφόρα δουλειά έχουν και τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας, σε αντίθεση με τα παιδιά εργατών, αγροτών και γενικότερα κατώτερων υπαλλήλων που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Γενικότερα μπορούμε να πούμε ότι η κατάσταση των γονιών στο επίπεδο της επαγγελματικής ασφάλειας, του αισθήματος υπεροχής στον δοσμένο κοινωνικό χώρο της εξαρτημένης ή ανεξάρτητης μορφής εργασίας αντανακλάται πολύ καθαρά στην συχνότητα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αντίστοιχα για τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Οι διάφορες ανέσεις που μπορεί να προσφέρει ένα εύπορο οικονομικό περιβάλλον, δίνουν την δυνατότητα σε αυτούς που τις απολαμβάνουν, να καθορίζουν και να οργανώνουν καλύτερα τον τρόπο ζωής τους να αξιοποιούν πιο δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο τους και να ποικίλλουν τα προσφερόμενα κίνητρα , επίσης προσφέρουν και ένα αίσθημα κοινωνικής ασφάλειας και αυτοσεβασμού. Τις ανέσεις αυτές που θεωρήθηκαν δείκτες κοινωνικής και οικονομικής κατάταξης στην παρούσα έρευνα ανευρίσκονται κυρίως στα οικογενειακά περιβάλλοντα των άριστων μαθητών.

Συγκεκριμένα δείκτες κοινωνικής και οικονομικής κατάταξης θεωρήθηκαν: ο τύπος κατοικίας (ιδιόκτητη, ενοικιαζόμενη), η ύπαρξη δεύτερης κατοικίας, καθώς και αριθμός μεταφορικών μέσων που έχει στην διάθεσή της η

οικογένεια. Επίσης η διάθεση ηλεκτρονικού υπολογιστή και ο τύπος ενισχυτικών μαθημάτων που παρακολουθεί ο μαθητής (σε φροντιστήριο ή στο σπίτι).

Από τους στατιστικούς ελέγχους, προέκυψε ότι όλοι οι παραπάνω δείκτες συσχετίζονται θετικά με τον μέσο όρο βαθμολογίας των μαθητών. Στην περίπτωση του τύπου κατοικίας βρέθηκε ευθέως ανάλογη αύξηση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας όταν η οικογένεια διαθέτει δικό της σπίτι και αντιστρόφως η αύξηση της σχολικής αποτυχίας στις περιπτώσεις που η οικογένεια νοικιάζει ένα σπίτι για να καλύψει τις ανάγκες στέγασης, είναι ασφαλώς ενδεικτικές για την επιρροή που έχει ο συγκεκριμένος κοινωνικό-οικονομικός δείκτης στην σχολική επίδοση. Τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τον στατιστικό έλεγχο για την διάθεση δεύτερης κατοικίας. Οι μαθητές που απάντησαν θετικά συγκεντρώνουν και τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους που απάντησαν αρνητικά και συγκεντρώνουν αντίστοιχα τα μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας στον σχολικό χώρο. Τα ίδια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και για τον αριθμό κατοχής μεταφορικών μέσων, ευθέως ανάλογη σχέση της αύξησης των ποσοστών σχολικής επιτυχίας με την αύξηση των μεταφορικών μέσων κατοχής της οικογένειας. Θετικά συσχετισμένα βρέθηκαν επίσης η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή και η σχολική επίδοση. Τέλος η παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων, στο σπίτι, πράγμα που συνδέεται και με μια οικονομική άνεση από πλευράς της οικογένειας, από τους μαθητές συγκεντρώνει μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας, από τους μαθητές που παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα σε φροντιστήριο.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι δείκτες κοινωνικής και οικονομικής κατάταξης λειτουργούν ως ταξικές συνθήκες απέναντι στην σχολική επίδοση. Βέβαια οι δείκτες αυτοί από μόνοι τους δεν μπορούν να στιγματίσουν την σχολική πορεία του κάθε μαθητή, παρά μόνο σε συνδυασμό και με άλλες μεταβλητές που να αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.

Τα στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την έρευνα πεδίου και την επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων αποδεικνύουν ότι η επαγγελματική και οικονομική

κατάταξη των γονέων, η κοινωνική τους θέση-η οποία είναι συνάρτηση της επαγγελματικής τους θέσης και του επιπέδου σπουδών τους, είναι βασικοί παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την σχολική επίδοση. γίνεται λοιπόν προφανές ότι η επιτυχία του παιδιού εξαρτάται από την γενικότερη καλλιέργεια των γονέων του καθώς και από την θέση τους στην κοινωνική κλίμακα.

Αφού δεν γίνεται όλα τα παιδιά που έχουν στόχους για την κατάκτηση της γνώσης και της περαιτέρω μόρφωσης να προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα, ώστε να τους παρέχονται και οι κατάλληλες ανέσεις τόσο υλικές όσο και συναισθηματικές ώστε να υλοποιήσουν τους στόχους τους, θα πρέπει οι σχολικοί μηχανισμοί να αποτελέσουν το κλειδί για την ρήξη των εκπαιδευτικών αυτών ανισοτήτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ»

Στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης μου, η οποία θέτει ως κύριο στόχο την διερεύνηση των μεταβλητών εκείνων του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των τελευταίων, η συμμετοχή σας στην πραγματοποίηση της παραπάνω έρευνας κρίνεται πολύ σημαντική. Κατά συνέπεια η αφιέρωση λίγου χρόνου για την συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην προσπάθεια μου αυτή.

Η ειλικρινής συμμετοχή σας στην συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κρίνεται καθοριστική, προκειμένου να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα.

Σας παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και σημειώστε ένα (x) στο τετραγωνάκι που σας εκφράζει, ή απαντήστε με συντομία στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται κατά 100% η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας

ευχαριστώ εκ των

**προτέρων για την
πολύτιμη συμμετοχή σας**

Χριστίνα Πλαδή
Τελειόφοιτος Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A) ΓΕΝΙΚΑ

1) Φύλο

Κορίτσι ☐ 0

Αγόρι ☐ 1

2) Ηλικία

16 ☐ 0

17 ☐ 1

18 ☐ 2

Άλλο ☐ 3

B) ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

3) Ποια είναι η ηλικία του πατέρα σας;

30-40 ☐ 0

40-50 ☐ 1

50-60 ☐ 2

60-70 ☐ 3

Άλλο ☐ 4

4) Ποια είναι η ηλικία της μητέρας σας;

30-40 ☐ 0

40-50 ☐ 1

50-60 ☐ 2

60-70 ☐ 3

Άλλο ☐ 4

5) Ο πατέρας σας έχει τελειώσει:

Μερικές τάξεις δημοτικού ☐ 0

Δημοτικό ☐ 1

Γυμνάσιο ☐ 2

Γενικό Λύκειο ☐ 3

Τεχνικό Λύκειο ☐ 4

ΑΕΙ ☐ 5

ΤΕΙ ☐ 6

Μεταπτυχιακό ☐ 7

Διδακτορικό ☐ 8

6) Η μητέρα σας έχει τελειώσει:

Μερικές τάξεις δημοτικού ☐ 0

Δημοτικό ☐ 1

Γυμνάσιο ☐ 2

Γενικό Λύκειο ☐ 3

Τεχνικό Λύκειο ☐ 4

ΑΕΙ ☐ 5

ΤΕΙ ☐ 6

Μεταπτυχιακό ☐ 7

Διδακτορικό ☐ 8

7) Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σας;

- Ιδιοκτήτης/ Γεν. διευθυντής ☐ 0
Επιχ/σεως
Επιστήμων ☐ 1
Ανώτερος υπάλληλος ☐ 2
Άλλος υπάλληλος ☐ 3
Ελεύθερος Επαγ/τίας ☐ 4
Εργάτης ☐ 5
Αγρότης ☐ 6
Σπουδαστής/ φοιτητής ☐ 7
Συνταξιούχος ☐ 8
Άνεργος ☐ 9
Άλλο

8) Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σας;

- Ιδιοκτήτης/ Γεν. Διευθύντρια ☐ 0
Επιχ/σεως
Επιστήμων ☐ 1
Ανώτερος υπάλληλος ☐ 2
Άλλος υπάλληλος ☐ 3
Ελεύθερος Επαγ/τίας ☐ 4
Εργάτρια ☐ 5
Αγρότισσα ☐ 6
Σπουδάστρια/ φοιτήτρια ☐ 7
Συνταξιούχος ☐ 8
Νοικοκυρά ☐ 9
Άνεργη ☐ 10
Άλλο.....

9) Το σπίτι που κατοικείτε είναι:

- Δικό σας ☐ 0
Νοικιάζεται ☐ 1
Άλλο ☐ 2

10) Έχετε και άλλη κατοικία;

- Ναι ☐ 0
Όχι ☐ 1

11) Πόσα μεταφορικά είδη διαθέτει η οικογένειά σου;

- Κανένα ☐ 0 Ένα ☐ 1 Δύο ☐ 2 Τρία ☐ 3 Άλλο ☐ 4

12) Υπάρχει υπολογιστής στο σπίτι σας;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

13) Αν ναι, πόσο συχνά τον χρησιμοποιείτε για εργασίες του σχολείου;

Κάθε μέρα ☐ 0

Μία φορά την εβδομάδα ☐ 1

Μία φορά το μήνα ☐ 2

Σπανίως ☐ 3

14) Η μητέρα σας έχει γνώσεις υπολογιστών;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

15) Ο πατέρας σας έχει γνώσεις υπολογιστών;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

16) Η μητέρα σας έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

17) Ο πατέρας σας έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

18) Με τους γονείς σας συζητάτε για θέματα που αφορούν στο σχολείο και τους προβληματισμούς σας για τις μελλοντικές επαγγελματικές σας επιλογές;

Πολύ συχνά ☐ 0

Συχνά ☐ 1

Καμία φορά ☐ 2

Καθόλου ☐ 3

19) Η μητέρα σας στον ελεύθερο χρόνο της, προτιμά:

Να διαβάζει βιβλία ☐ 0

Να πηγαίνει Σινεμά/ Θέατρο ☐ 1

Να βλέπει τηλεόραση ☐ 2

Να βγαίνει σε κέντρα διασκέδασης ☐ 3

Να αθλείται ☐ 4

Άλλο ☐

20) Η πατέρας σας στον ελεύθερο χρόνο του, προτιμά:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------|
| Να διαβάζει βιβλία | ☐ 0 |
| Να πηγαίνει Σινεμά/ Θέατρο | ☐ 1 |
| Να βλέπει τηλεόραση | ☐ 2 |
| Να βγαίνει σε κέντρα διασκέδασης | ☐ 3 |
| Να αθλείται | ☐ 4 |
| Άλλο | ☐ 5 |

Γ) ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

21) Ποιος ήταν ο Μ.Ο της βαθμολογίας σας στην προηγούμενη τάξη;

- | | |
|---------|----------------------------|
| 10-12,9 | ☐ 0 |
| 13-15,9 | ☐ 1 |
| 16-17,9 | ☐ 2 |
| 18-20 | ☐ 3 |

22) Ποια κατεύθυνση έχετε ακολουθήσει;

- | | |
|-------------|----------------------------|
| Θεωρητική | ☐ 0 |
| Θετική | ☐ 1 |
| Τεχνολογική | ☐ 2 |

23) Ποια μαθήματα σας αρέσουν περισσότερο;

- | | |
|--|----------------------------|
| Φιλολογικά (Ιστορία, Αρχαία, Γλώσσα, Φιλοσοφία, κλπ) | ☐ 0 |
| Θετικών επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Βιολογία, Χημεία, κλπ) | ☐ 1 |
| Πληροφορική | ☐ 2 |
| Άλλο | ☐ 3 |

24) Ποια σχολή, στην φάση που βρίσκεστε τώρα, πιστεύετε ότι θα είναι η 1^η επιλογή σας στο μηχανογραφικό;

.....

25) Με βάση ποιο κριτήριο επιλέγετε την συγκεκριμένη σχολή;

- | | |
|--|----------------------------|
| Επιρροή γονέων και προσωπικό ενδιαφέρον | ☐ 0 |
| Υψηλές αποδοχές στο μέλλον | ☐ 1 |
| Περιοχή που εδρεύει | ☐ 2 |
| Καθαρά προσωπικό σας ενδιαφέρον για το αντικείμενο | ☐ 3 |
| Άλλο | ☐ 4 |

26) Θα προτιμούσατε να περάσετε στην πόλη που διαμένετε;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

27) Γνωρίζετε ποια είναι η επιθυμία της μητέρας σας σχετικά με το σχολείο και τις επαγγελματικές σας επιλογές;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

28) Αν ναι τότε ποια;

.....
29)) Γνωρίζετε ποια είναι η επιθυμία του πατέρα σας σχετικά με το σχολείο και τις επαγγελματικές σας επιλογές;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

30) Αν ναι τότε ποια;

.....
31) Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε;

Καμία ☐ 0

Μία ☐ 1

Δύο ☐ 2

Άλλο ☐ 3

32) Παρακολουθείτε ενισχυτικά μαθήματα εκτός σχολικού προγράμματος;

Ναι ☐ 0

Όχι ☐ 1

33) Αν ναι τότε που;

Σε φροντιστήριο ☐ 0

Στο σπίτι ☐ 1

Άλλο ☐ 2

34) Ποιο επάγγελμα θα θέλατε να ασκείτε στο μέλλον;

.....

35) Στον ελεύθερο σας χρόνο σας αρέσει περισσότερο:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| Να διαβάσετε εξωσχολικά βιβλία | ☐ 0 |
| Να πηγαίνετε Σινεμά/ Θέατρο | ☐ 1 |
| Να βλέπετε τηλεόραση | ☐ 2 |
| Να πηγαίνετε σε καφέ | ☐ 3 |
| Να αθλείστε | ☐ 4 |
| Άλλο | ☐ 5 |

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ames, C., Archer, J. (1987). Mother's Beliefs about the Role of Ability and Effort in School Learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.

Astone, N, McLanahan, S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High- School Completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

Banks, O. (1976). *The Sociology of Education*. London:Batsford

Barnard, W. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.

Booth, M. (2003). The Impact of Parental Availability on Swazi Students' Achievement: A nine-year Longitudinal Study. *International Journal of Educational Development*, 23, 257-274.

Braun, C. (1976). Socio-psychological dynamics. *Educational Research*, 46, 185-213.

Chavkin, N, Williams, D. (1993). Minority Parent's and the Elementary Schools: Attitudes and Practices. Στο: Chavkin, N, Editor: *Families and Schools in a Pluralistic Society*. NY:State University of New York Press, 73-83.

Coleman,J. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington D C: US Government , Printing Office, Στο Φραγκουδάκη, Α (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση, 301-357.

Durrant, J, Cunningham, C, Voelker, S (1990). Academic, Social and General Self Concepts of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663.

Dusek, J. (1975). Do teachers' bias children learning? *Review of Educational Research*, 45, 661-684.

Dweck, C, Legget, E. (1988). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Ecles, J, Harrold, R. (1996). Family involvement in children's' and adolescents' schooling. Στο: Booth, A, Dunn, J, (Eds.), *Family-school links: How do they affect education outcomes?* Mahwah, N: Lawrence Erlbaum Associates, 3-34.

Epstein, J, Dauber, S. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91,289-305.

Fan, Y, Chen, M. (2001). Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13,1-22.

Forehand, R, Neighbors, B, Devine, D, Armistead, L. (1994). Interparental Conflict and Parental Divorce: The Individual, Relative and Interactive Effects of Adolescents across Four Years. *Family Relations*, 43, 387-393.

Ganzach, Y. (2000). Parent's Education, Cognitive Ability, Educational Expectations and Educational Attainment: Interactive Effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 419-441.

Gecas, V. (1979).. The Influence of Social class on Socialization. Στο: Burr, W, Hill, R, Nye, F, Reiss, I. (Eds.) *Contemporary Theories about the Family*, vol 1. New York: The Free Press.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Παπασπύρου, Α. (επιμ, μετ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Green, R. (1995). High achievement, underachievement and learning disabilities: A family systems model, Ch 6 Στο: Ryan B.A, Adams GR Gullot TP Weissberg R.P & Hapton R.L: *The Family-school Connection Theory, Research and Practice*, 2, Sage Publications.

Grolnick, W, Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in Children's Schooling: Multidimensional Conceptualization and Motivatoinal Model. *Child Development*, 1994, 65, 237-252.

Hess, R, Holloway, S, Dickson W, Price G. (1984). Maternal Variables Predictors of Children's School Readiness and later Achievement Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. *Child Development*, 19, 1902-1912.

Hokoda, A, Fincham, F. (1995) Origins of Helpless and Mastery Achievement Patterns in the Family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.

Hoover-Dempsey, K, Sandler, H. (1997). Why do Parent's Become Involved in their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Johnson, D. (1980) Group process: Influences of student-student interaction on school outcomes, Στο: McMillan J. H. (Ed) *The social Psychology of school learning*. New York: Academic Press.

Kamins, K, Dweck, C. (1999). Person versus Process Praise and Criticism: Implications for Contigent Self-worth and Coping. *Development Psychology*, 35,835-847.

Kim, H. (2004). Family resources and Children's Academic Performance. *Children and Youth Services Review*, 26, 529-536.

Lawrance, D. (1988). *Enhancing self-esteem in the classroom*. Chapman Publications.

Leondari, A. (1993). Comparability of Self-concept among Normal Achievers, Low Achievers and Children with Learning Difficulties. *Educational Studies*, 19, 357-371.

Marjoribanks, K, Kegan, P. (1979). *Families and their Learning Environments. An Empirical Analysis*. London: Boston and Henley.

Marjoribanks, K. (1985). Social Class and Adolescents' Aspirations: Ethnic Group Differences. *International Journal Psychology*, 20, 277-289.

McLanahan, S. (1985). Family Structure and the Intergenerational Transmission of Poverty. *American Journal of Sociology*, 90,873-901.

Miedel, W, Reynolds, A. (1999). Parent Involvement in Early Intervention: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.

Mulhauber, R. (1985). *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Pugh, M. (1976). Statistical assumptions and social reality: Acritical analysis of achievement in school. *Sociology of Education*, 49, 34-40.

Renshaw, P, Gadner, R. (1990). Process versus Product Task Interpretation and Parental Teaching Practice. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 491-505.

Reynolds, A. (1992). Mediated Effects of Preschool Intervention. *Education and Development*, 3,139-164.

Ricco, B, McCollum, D, Schuytens, S. (2003). College's Mother's Academic Achievement Goals as Related to their Children's Attitudes toward Learning. *Social Psychology of Education*, 6, 325-347.

Sandefur, G, McLanahan, S, Wojtkiewicz, R. (1993). The Effects of Parental Marital Status During Adolescence on High Graduation. *Social Forces*, 71, 103-121.

Seginer, R. (1983). Parent's educational expectations and children's academic achievements. *Merrill Palmer Quarterly*, 32, 153-166.

Schnabel, K, Alfeld, C, Eccles, J, Koller, O, Baumert, J. (2002). Parental influence on Student's Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications-Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178-198.

Seginer, R. (1983). Parent's Educational Expectations and Children's Academic Achievement: a literature review. *Merrill-palmer Quarterly*, 29.

Sewell, W, H, Shah, V. (1968). Social class, Parental Encouragement and Educational Aspiration. *American Journal of Sociology*, 73, 559-572.

Shields, N. (1995). The Link between Student Identity, Attributions and Self-esteem among Adult, Returning Students. *Sociological Perspectives*, 38, 261-272.

Simon, B. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.

Skaalvik, E. (1990). Gender Differences in General Academic Self-esteem and in Success Expectations on Defined Academic Problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, 593-598.

Summer, R, Warburton, F. (1972). *Achievement In Secondary School. Attitudes, Personality and School Success* NFER

Sutton, A, Soderstrom, I. (1999). Predicting Elementary and Secondary School Achievement with School-related and Demographic Factors. *The Journal of Educational Research*, 92, 330-338.

Wang, M, Haertel, G, Wallberg, H. (1993). Toward a Knowledge base for School learning. *Review of Educational Research*, 1993,63, 249-294.

Woelfel, J, Haller, A. (1971). Significant others, the sex reflexive act and the attitude form process. *American Sociological Review*, 36, 74-87.

Ελληνική βιβλιογραφία

Αποστολόπουλος, Κ. (1998). *Μαθήματα Κοινωνιολογίας της Οικογένειας. (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γεωργάς, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ' Α. Αθήνα

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο Ρόλος της Οικογένειας στην Σχολική Επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.

Δανάσσης-Αφεντάκης Α. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδεύσεως σε σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κασσωτάκης, Μ, Φλουρής Γ. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία*, τ' Α Μάθηση. Αθήνα.

Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κολιάδης, Ε, Βαλσάμη, Ν, Βάρφη, Β, Κουμπιάς, Ε, Σπαντιδάκης, Ι. (1999). Συνάφεια των Αναγνωστικών Δυσκολιών με το Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο και την Σχολική Επίδοση των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Κωνσταντίνου, Χ, Πλειός Γ, (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Πρακτικά 'Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου, Γ, Σολομών, Ι, Στάμελος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την Επίδοση στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτρούμπα, Κ. (2003). *Ειδική Διδακτική στο Γνωστικό Αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας (Πανεπιστημιακές Παραδόσεις)*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κρουσταλάκης, Γ. (1995). *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα.

Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Σχολική Αποτυχία, Αξίες του Σχολικού Συστήματος και Αυτοαντίληψη. Στο: Κωνσταντίνου, Χ, Πλειός, Γ, (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά 'Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπασλής, Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική Διαφοροποίηση και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουσούρου, Ι. (1984). *Ελληνική Οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση

Ξωχέλλης, Π. (1994). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (1995). *Η Εξέλιξη της Οικογένειας στον Ευρωπαϊκό Χώρο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Σχολική και Κοινωνική Προέλευση. Πολίτης* 44, 46-51.

Παρασκευόπουλος, Α. (1993). *Εξελεγκτική ψυχολογία*, τ' Α. Αθήνα.

Περισυνάκης, Ε. (1975). *Επάγγελμα του Πατέρα και Σχολική Επίδοση*. Αθήνα.

Πετρόπουλος, Ν. (1997). Σχολική Αποτυχία: Η Περίπτωση της Ελλάδας. Στο *Σχολική αποτυχία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Δεκέμβρης, Αθήνα.

Πετρουλάκης, Ν. (1967) *Σχολική επίδοση και νοημοσύνη*. Αθήνα

Σακκάς, Β. (1999). Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση». Στο: Κωνσταντίνου, Χ, Πλειός, Γ, (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά 'Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1993). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Αθήνα: Gutenberg

Τζανή, Μ.(1983). *Σχολική Επιτυχία Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2002). Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία. Η Ελληνική εικόνα. *Μέντορας*, 6, 121-136.

Τομάρα-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική Πορεία και Κοινωνική Καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 1999, 183-198.

Τριλιανός, Θ. (1988). *Η Παρώθηση και πως Καλλιεργείται στον Μαθητή η Έφεση για Μάθηση*. Αθήνα: Λύχνος.

Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Μέτρηση νοημοσύνης και ειδικών ικανοτήτων*. Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ, Horf, D. (1992). Αυτοαντίληψη Μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-269.