ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Εντοπισμός και υποστήριξη εφήβων μέσων και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Έρευνα δράση με παρέμβαση σχολικής μεντορείας

Βασιλική Μπελογιάννη

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
Αθήνα, 2021

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας – 2ος Κύκλος» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Ευρωπαϊκή Ένωση
European Social Fund

Operational Programme
Human Resources Development,
Education and Lifelong Learning
Co-financed by Greece and the European Union

ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Η Διδακτορική Διατριβή εξετάστηκε από την κάτωθι Επταμελή Επιτροπή:

Δημήτριος Ζμπάινος (Επιβλέπων)
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Θεόδωρος Γιοβαζολιάς
Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Καλλιόπη Κουνενού
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογίας

Σταμάτιος Αλέξανδρος Αντωνίου
Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθανάσιος Βέρδης
Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου δεν υποδηλώνει και αποδοχή απόψεων του συγγραφέα.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή υλοποιήθηκε με συγχρηματοδότηση από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρωπίνου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» στο πλαίσιο της Πράξης «*Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας – 2ος κύκλος*» (MIS 5000432) που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Η Βασιλική Μπελογιάννη δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα 087 αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Growth must be chosen again and again.

Fear must be overcome again and again.

Abraham Maslow

Ευχαριστίες

Οι θερμότερες ευχαριστίες οφείλονται πρωτίστως στον επιβλέποντα της διδακτορικής μου έρευνας, τον κο Δημήτρη Ζμπάινο, τόσο για την επιστημονική του καθοδήγηση, όσο και για την συμπαράστασή του σε κάθε επίπεδο. Πιο πολύ τον ευχαριστώ για την επιμονή με την οποία με έπεισε να ασχοληθώ με έναν τόσο ιδιαίτερο ερευνητικό πληθυσμό.

Αναμφίλεκτα πολύτιμη υπήρξε και η συμβολή του κου Θεόδωρου Γιοβαζολιά και της κας Κωνσταντίνας Κουτρούμπα, που συνεπέβλεψαν την παρούσα έρευνα. Οι εύστοχες παρατηρήσεις και η ενθάρρυνσή τους υπήρξαν καθοριστικά για την ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Η φίλη και συνάδελφος Αθανασία Τζιώνα υπήρξε ακούραστη συνοδοιπόρος, αλλά και ακούραστη «κριτική φίλη» κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης. Οι ατέλειωτες συζητήσεις μας αποκάλυψαν πολλές από τις παραγνωρισμένες διαστάσεις της υποεπίδοσης, αλλά και τις σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις της υποστήριξης μαθητών από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Της είμαι οπωσδήποτε ευγνώμων.

Ευχαριστώ εκ βαθέων τους δικούς μου ανθρώπους, που με το χιούμορ, τα σχόλια, τους μικρούς περισπασμούς και τις παρωθήσεις τους υποστήριξαν την προσπάθειά μου σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Και τον αγαπημένο μου Δημήτρη Παπαβασιλείου που ως ακαταπόνητος και «συνένοχος» θιασώτης της προόδου δεν μοιράστηκε μονάχα τις αγωνίες και τις μικρές κατακτήσεις μου, αλλά επέμεινε να υπογραμμίζει τις κοινωνικές αξίες της συμπερίληψης και της ισότητας που οφείλουν να ελλοχεύουν στις ελάχιστες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες 7

Περιεχόμενα πινάκων 13

Περίληψη 14

Abstract 15

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή 16

1.1. Ερευνητικός προβληματισμός 16

1.2. Αναγκαιότητα, σπουδαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας 18

1.3. Σκοπός της έρευνας 19

1.4. Σύνοψη της ερευνητικής μεθοδολογίας 20

1.5. Λειτουργικοί ορισμοί 24

Κεφάλαιο 2. Μάθηση και νοημοσύνη 26

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της νοημοσύνης 26

2.1.1. Ψυχομετρικές θεωρίες της νοημοσύνης 28

2.1.2. Γνωστικές θεωρίες της νοημοσύνης 33

2.1.3. Γνωστικές- οικολογικές θεωρίες της νοημοσύνης 35

2.1.4. Βιολογικές θεωρίες της νοημοσύνης 38

2.1.5. Σύγχρονες θεωρήσεις της νοημοσύνης 39

2.2. Κληρονομικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις στη νοημοσύνη 40

2.3. Ο ρόλος της νοημοσύνης στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία 42

2.4. Νοημοσύνη, χαρισματικότητα και υψηλές ικανότητες μάθησης 45

2.5. Εκπαίδευση μαθητών υψηλών ικανοτήτων 50

Κεφάλαιο 3. Το φαινόμενο της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης 55

3.1. Ορισμός της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης – Διαγνωστικές προϋποθέσεις 55

3.2. Επιδημιολογία της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης 60

3.3. Παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων 65
3.3.1. Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις – Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια – Άδηλες θεωρίες νοημοσύνης 68
3.3.2. Τελειομανία 73
3.3.3. Κίνητρα, πλήξη και αποτίμηση ακαδημαϊκών στόχων 75
3.3.4. Αυτορρύθμιση – Αιτιακές αποδόσεις - Μεταγνωστικές δεξιότητες 80
3.3.5. Παράγοντες σχετικοί με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς 84
3.3.6. Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια 88
3.3.7. Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες 90
3.4. Τυπολογία μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση 92
3.5. Επιπτώσεις της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης 96
Κεφάλαιο 4. Παρεμβάσεις για την ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης 98
4.1. Βασικά μοντέλα αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης – Τυπολογία και αρχές 98
4.1.1. Εκπαιδευτικές – διδακτικές προσεγγίσεις 100
4.1.2. Συμβουλευτικές προσεγγίσεις 104
4.1.3. Μεικτές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις 109
4.2. Αντιμετώπιση υποεπίδοσης μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα - Ο ρόλος της θεραπευτικής σχέσης 113
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας 116
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 116
5.2. Συμμετέχοντες 117
5.3. Εργαλεία και μέσα συλλογής δεδομένων 120
5.3.1. Ακαδημαϊκή επίδοση 120
5.3.2. Γενική γνωστική (νοητική) ικανότητα και μαθησιακή επάρκεια 121

5.3.3. Προφίλ συμμετεχόντων, πλαίσιο εμφάνισης υποεπίδοσης και συμβολή του προγράμματος σχολικής μεντορείας 126
5.4. Ερευνητική διαδικασία – Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων 130
5.5. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και εμπιστευσιμότητα 141
5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας 144
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα 146
6.1. Νοητική ικανότητα και ακαδημαϊκή επίδοση 146
6.1.1. Ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα αρχικού δείγματος 146
6.1.2. Διαφορές κατά φύλο, πολιτισμική καταγωγή, διγλωσσία και σχολική τάξη 146
6.1.3. Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικής ικανότητας 149
6.2. Εντοπισμός μαθητών με υποεπίδοση 149
6.2.1. Μαθητές με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση απ' όλο το φάσμα των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων 149
6.2.2. Μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση 152
6.2.3. Μαθητές από το υπόλοιπο φάσμα των ικανοτήτων με υποεπίδοση 154
6.3. Ένταξη συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης 155
6.4. Έρευνα δράση για την κατανόηση των χαρακτηριστικών και του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης 159
6.4.1. Περιγραφή του σχολικού πλαισίου 159
6.4.2. Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας 159
6.4.3. Ατομικά προφίλ συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης 166
6.4.4. Εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση 192
6.5. Έρευνα δράση για την αξιολόγηση της συμβολής της παρέμβασης στην επίτευξη της αλλαγής 282
6.5.1. Αποσαφήνιση της κατάστασης 283
6.5.2. Ανάληψη δράσης για την αλλαγή 286
6.5.3. Αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας 290
6.5.4. Αποτίμηση της προσπάθειας για αλλαγή 295

6.6. Αποτελεσματικότητα προγράμματος παρέμβασης 297
6.6.1. Διαφορές στην αρχική και τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των συμμετεχόντων υψηλών και μέσων ικανοτήτων 297
6.6.2. Διαφορές στην αρχική και τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου 298
6.6.3. Διαφορές στην βελτίωση της συνολικής αρχικής και τελικής ακαδημαϊκής επίδοσης 300
Συζήτηση - Συμπεράσματα 302
Σχολιασμός ευρημάτων 302
Νοημοσύνη κι ακαδημαϊκή επίδοση 302
Ακαδημαϊκή υποεπίδοση και υπερεπίδοση 303
Δημογραφικά χαρακτηριστικά και υποεπίδοση 305
Ακαδημαϊκή ταυτότητα μαθητών με υποεπίδοση 306
Παράγοντες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και την επιβεβαίωση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας 308
Αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω σχολικής μεντορείας 315
Περιορισμοί της έρευνας 319
Παιδαγωγικές προεκτάσεις – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 321
Βιβλιογραφία 323
Παραρτήματα 369
Παράρτημα 1. Άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων 369
Παράρτημα 2. Έγκριση διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου 370
Παράρτημα 3. Έντυπο βεβαίωσης γονεϊκής συγκατάθεσης 371
Παράρτημα 4. Έντυπο συναίνεσης μαθητή/τριας 374
Παράρτημα 5. Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης: Ενδεικτικά θέματα και ερωτήσεις 376
Παράρτημα 6. Βεβαίωση συμμετοχής μαθητή/τριας στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας 378

Παράρτημα 7. Έντυπο καταγραφής της πορείας συνεδρίας 379
Παράρτημα 8. Αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής – Ενδεικτικά αποσπάσματα 382
Παράρτημα 9. Προσδιορισμός στόχων με την τεχνική της «Ερώτησης για το θαύμα» 383
Παράρτημα 10. Απόσπασμα από τη Δομημένη Συνέντευξη των Zimmerman & Pons (1986) 384
Παράρτημα 11. Αυτοαξιολόγηση και προσδιορισμός στόχων μέσω διαβάθμισης 385
Παράρτημα 12. Θετικό σημείωμα σχολικής μέντορα 386
Παράρτημα 13. Δραστηριότητα αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και μεταγνώσης 388
Παράρτημα 14. Ευχαριστήριος έπαινος συμμετοχής μαθητή/τριας στο ερευνητικό πρόγραμμα 389
Παράρτημα 15. Ευχαριστήριος έπαινος συμμετοχής σχολείου στο ερευνητικό πρόγραμμα .. 390
Παράρτημα 16. Σύντομο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος σχολικής μεντορείας από τους συμμετέχοντες μαθητές 391
Παράρτημα 17. Ταξινόμηση ποιοτικών δεδομένων σε κύριες, βασικές και αρχικές κατηγορίες 392

Περιεχόμενα πινάκων

Πίνακας 1. Συνοπτική περιγραφή τυπολογικών διακρίσεων μαθητών με υποεπίδοση 93

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και σχολική μονάδα φοίτησης 118

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών του δείγματος 119

Πίνακας 4. Μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και επανάληψη τάξης 120

Πίνακας 5. Μέση ακαδημαϊκή και νοητική επίδοση αρχικού δείγματος 146

Πίνακας 6. Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά φύλο 147

Πίνακας 7. Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά πολιτισμική καταγωγή 147

Πίνακας 8. Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών 148

Πίνακας 9. Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά σχολική τάξη 148

Πίνακας 10. Κατανομή αρχικού δείγματος κατά τύπο επίδοσης 150

Πίνακας 11. Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση (υπερεπίδοση, υποεπίδοση) 151

Πίνακας 12. Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και τύπου επίδοσης 152

Πίνακας 13. Διαχωρισμός συνολικού δείγματος σε ισοδύναμες ομάδες – εκατοστημόρια με βάση τις επιδόσεις τους στο τεστ RSPM 153

Πίνακας 14. Μέση ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση 154

Πίνακας 15. Μέση ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα μαθητών από όλο το φάσμα ικανοτήτων με υποεπίδοση 154

Πίνακας 16. Πηλίκο μαθησιακής επάρκειας και τυπικοί βαθμοί μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-4) για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση 157

Πίνακας 17. Πηλίκο μαθησιακής επάρκειας και τυπικοί βαθμοί μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-4) για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση 158

Πίνακας 18. Βασικά δημογραφικά, σχολικά και οικογενειακά στοιχεία για τους 12 συμμετέχοντες υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση 167

Πίνακας 19. Βασικά δημογραφικά, σχολικά και οικογενειακά στοιχεία για τους 6 συμμετέχοντες μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση 168

Πίνακας 20. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων πριν και μετά την εφαρμογή στο πρόγραμμα παρέμβασης 298

Πίνακας 21. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδα ελέγχου 299

Περίληψη

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αποτελεί ένα ιδιαίτερα συχνό και σύνθετο φαινόμενο που απαντά σε μαθητές απ' όλο το εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων και ιδιαίτερα στους μαθητές με υψηλές ικανότητες. Παρά τη συχνότητά της, ωστόσο, η υποεπίδοση αποτελεί ζήτημα που έχει απασχολήσει ελάχιστα την ελληνική εκπαιδευτική έρευνα. Η ανεπαρκής μελέτη του φαινομένου και των παραγόντων που συνδέονται με την εμφάνισή του, καθώς και η απουσία μεθόδων εντοπισμού μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση συνεπάγεται την απουσία στοχευμένων κι αποτελεσματικών μεθόδων για την αντιμετώπισή του. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία απέβλεπε στην κατανόηση του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης και στην συνακόλουθη διαμόρφωση ενός στοχευμένου προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπισή της. Προς το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική έρευνα δράση με την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων και μικτών μεθόδων. Επιπλέον, σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας σε δείγμα 18 μαθητών Γυμνασίου (12 μαθητές υψηλών ικανοτήτων, 6 μαθητές μέσων ικανοτήτων) μέσης ηλικίας 14,1 ετών. Από τα δεδομένα προέκυψε η δημιουργία ενός ετεραρχικού θεωρητικού μοντέλου διαμόρφωσης και αναπαραγωγής μιας αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας που φαινόταν να είναι συνυφασμένη με την υποεπίδοση. Ακολούθως, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η εφαρμογή μαθητοκεντρικών ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων μπορούσε να συμβάλει τόσο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και στην αναδιαπραγμάτευση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και στην αναπλαισίωση της σχέσης τους με το σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν περαιτέρω για την εφαρμογή ολιστικών παρεμβάσεων για την υποστήριξη μαθητών με υποεπίδοση και αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής.

Λέξεις-κλειδιά: υποεπίδοση, ακαδημαϊκή επίδοση, εστιασμένη στη λύση συμβουλευτική, σχολική μεντορεία, εκπαιδευτική έρευνα δράση

Abstract

Performing below potential in school, also known as 'academic underachievement' describes a complex phenomenon which may affect students of all cognitive and learning ability ranges and especially high ability students. Underachievement has been often reported as a common issue among educational settings. However, there is still poor research regarding Greek underachieving students. Both the limited investigation of underachievement and the factors that may influence it, and the absence of specific methods of identifying high ability underachievers has led to lack of efficient interventions to prevent or reverse the pattern of underperforming. In this regard, this study attempted to describe the multidimensional dynamics among the potential causes and expressions of underachievement between able and highly able adolescents within an open exploratory approach. In this regard, a mixed methods research, following action research, has been conducted with 12 highly able and 6 able secondary underachievers (mean age = 14,1) using multiple qualitative data sources. Additionally, this action research study explored the contribution of a solution focused learning mentoring intervention in improving the academic achievement. Results indicated that such student-centered approaches might improve academic achievement, help renegotiate a negative academic identity of underachievers and guide them to efficient strategies for improving their school behaviors and academic achievement. Much more, the positive outcomes of solution-focused learning mentoring were found to be expanded to various aspects of the school context, such as altering the attitudes of teachers and students towards underachievers. In conclusion, the present study can be used as a guide for similar interventions for adolescents at risk for underachievement or dropout.

Keywords: academic underachievement, academic achievement, solution focused counseling, mentoring, action research

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1. Ερευνητικός προβληματισμός

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο κατά το οποίο το νοητικό δυναμικό ενός ατόμου δεν μεταφράζεται στα αναμενόμενα μαθησιακά επιτεύγματα (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995, Dowdall & Colangelo, 1982, Emerick, 1992, Frick et al., 1991, Reis & McCoach, 2000, Whitmore, 1980). Μολονότι, δε, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών με υποεπίδοση δεν είναι απαραίτητα χαμηλές, παραμένουν οπωσδήποτε χαμηλότερες από εκείνες που υπόσχεται η γενική μαθησιακή τους ικανότητα (McCall, 1994).

Αν και το παραπάνω φαινόμενο μπορεί να αφορά μαθητές από όλο το φάσμα των σχολικών ικανοτήτων, προηγούμενες έρευνες καταδεικνύουν ότι η συχνότητα της υποεπίδοσης τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και το επίπεδο των νοητικών ικανοτήτων του ατόμου, με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και τους νεαρούς εφήβους να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευαλωτότητα (Galton, Gray, & Ruddock, 2003, Peterson & Colangelo, 1996, Phillipson, 2008, Phillipson & Tse, 2007, West, Sweeting, & Young, 2010).

Τα πιθανά αίτια, τα χαρακτηριστικά και η αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης έχουν απασχολήσει επί μακρόν την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα λόγω των βραχυπρόθεσμων επιπτώσεων στη σχολική εμπλοκή και την αυτοεικόνα του ατόμου (Grygiel, Modzelewski, & Pisarek, 2017, Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001, Preckel & Brunner, 2015), αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες στις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και το βιοτικό επίπεδό του, συμπεριλαμβανομένου του αισθήματος ευζωίας και της πρόσβασης σε βασικά αγαθά (Hartog & Oosterbeek, 1998, Mirowsky & Ross, 2003, van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, πλήθος ερευνών καταδεικνύουν πολυεπίπεδους συνδυασμούς παραγόντων που φαίνεται να συμβάλουν στην εμφάνιση της υποεπίδοσης και να διαφοροποιούνται κατά μαθητή (Brigandi, Siegle, Weiner, Gubbins, & Little, 2016, Heacox, 1991, McCoach & Siegle, 2001, Rimm, 1987, 1997, 2008a, Siegle, 2018). Κατά κανόνα, ωστόσο, τα υπάρχοντα ευρήματα περιορίζονται στον απλό εντοπισμό και την κατονομασία πιθανών αιτιών, όπως αυτά προκύπτουν από τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών είτε μέσω προσωπικών αφηγήσεων, είτε μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (Mandel & Marcus, 1988, McCoach & Siegle, 2003a, Reis & McCoach, 2000). Η απουσία ερευνών που επιτρέπουν την

αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων και μικτής ερευνητικής μεθοδολογίας για την επίτευξη όχι μόνο του εντοπισμού πιθανών αιτιωδών παραγόντων, αλλά και την περιγραφή των τρόπων με τους οποίους οι παράγοντες αυτοί συνδέονται και αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας το πλαίσιο της υποεπίδοσης, φαίνεται να αφήνει ένα σημαντικό βιβλιογραφικό κενό που εμποδίζει τόσο την βαθιά κατανόηση του φαινομένου, όσο και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή του. Πράγματι, η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις που έχουν προταθεί ως τώρα για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης με εστίαση σε συγκεκριμένους αιτιώδεις παράγοντες, παρουσιάζουν φτωχά και μονάχα βραχυπρόθεσμα οφέλη (Fong, Snyder, Barr, & Patall, 2014, Shevitz, Weinfeld, Jeweler, & Barnes-Robinson, 2003, Siegle, 2013). Έτσι, υπογραμμίζεται η ανάγκη για σχεδιασμό και εφαρμογή παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη την πολυπλοκότητα του φαινομένου, καθώς και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του για κάθε μαθητή.

Στον ελληνικό χώρο η παιδαγωγική γνώση και η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα γύρω από την υποεπίδοση παραμένουν πενιχρές. Σε πρώτο επίπεδο, τα δεδομένα γύρω από την επιδημιολογία της υποεπίδοσης και το προφίλ των μαθητών αυτών παραμένουν φτωχά, καθώς δεν υπάρχει κάποιος επίσημος φορέας ή κάποια παραδεδομένη μέθοδος για διάγνωσή της και την εφαρμογή κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για την αναχαίτισή της (EuropeanCommision, 2017). Παράλληλα, καθώς οι μαθητές αυτοί παραμένουν στην αφάνεια, δεν υπάρχει ένα σαφές θεσμοθετημένο σύστημα παρέμβασης για την παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων.

Η αδυναμία εντοπισμού του ικανού μαθητή με υποεπίδοση, καθώς και η απουσία αποτελεσματικών πρακτικών για την εκπαιδευτική του ένταξη, συχνά συνεπάγεται τη διαρροή μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την τυπική, αλλά και την ανώτατη εκπαίδευση (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Πολύ περισσότερο, οι μαθητές αυτοί, παρά τις υψηλές τους ικανότητες, τείνουν να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από το δυνατό, αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικού και κοινωνικού αποκλεισμού και περιορισμένη συμβολή στην επιστημονική και κοινωνική πρόοδο (Mandel & Marcus, 1988, van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013, Welch, 2014). Υπό αυτή την παραδοχή, απαιτείται τόσο ο εντοπισμός των μαθητών αυτών, όσο και ο σχεδιασμός στοχευμένων παρεμβάσεων που θα τους επιτρέψει να αξιοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό το δυναμικό τους και να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις μέσα από εξατομικευμένες, πολυεπίπεδες και ολιστικές παρεμβάσεις.

1.2. Αναγκαιότητα, σπουδαιότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σημασία των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων είναι μεγάλη τόσο για το ίδιο το άτομο και την ποιότητα ζωής του, όσο και για την ευρύτερη κοινωνία. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ύπαρξη πολιτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει αποφασιστικά στην οικονομική, τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη (Kessler, Foster, Saunders, & Stang, 1995). Όσον αφορά το άτομο, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αντικατοπτρίζουν μια σειρά επιτευγμάτων σε επίπεδο γνωστικό, μορφωτικό, κοινωνικό και διαπροσωπικό, ενώ έχουν βρεθεί να σχετίζονται με καλύτερη ποιότητα ζωής, υγεία και βιοτικό επίπεδο (Hartog & Oosterbeek, 1998, Mirowsky & Ross, 2003). Οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν να αποτυγχάνουν να πραγματώσουν το νοητικό τους δυναμικό μετουσιώνοντάς το σε ακαδημαϊκές επιτυχίες με αποτέλεσμα να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων επιδεικνύοντας χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διαθέτοντας μια σειρά από αναξιοποίητες ικανότητες (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013).

Ωστόσο, παρά τη σημασία της, η αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, και δη εκείνης που απαντά σε μαθητές υψηλής ευφυίας, εξακολουθεί να αποτελεί μια σύγχρονη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 2015, Montgomery, 2009, Pfeiffer, 2009, VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Τούτο διότι εξαιτίας των ετερόκλητων χαρακτηριστικών και του διαφορετικού συνδυασμού αιτιών που ελλοχεύουν σε κάθε ξεχωριστό περιστατικό υποεπίδοσης, κάθε προσπάθεια αντιστροφής της προϋποθέτει την εξατομικευμένη, προσωποποιημένη προσέγγιση του μαθητή, η οποία λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο εμφάνισης της υποεπίδοσης και την πολυπλοκότητά του (Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton-Greene, 2012).

Πράγματι, κατά καιρούς έχουν προταθεί κι εφαρμοστεί διάφορες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, ιδιαίτερα σε πληθυσμούς μαθητών υψηλών ικανοτήτων, με περιορισμένα ή παροδικά αποτελέσματα (Snyder et al., 2019). Κοινό τόπο των παραπάνω παρεμβάσεων αποτελεί το γεγονός ότι κατά κανόνα παραγνωρίζουν το ρόλο του περιβάλλοντος και εστιάζουν αποκλειστικά στη τροποποίηση των στάσεων του μαθητή μέσα από εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, συμβουλευτικής ή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων (Snyder & Wormington, 2020), παραγνωρίζοντας ωστόσο το γεγονός ότι οι σχολικές στάσεις και συμπεριφορές δεν διαμορφώνονται εν κενώ, αλλά μέσα από τη διαρκή συνδιαλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον του (Akey, 2006). Πολύ περισσότερο, οι μαθητές αυτοί καλούνται να τροποποιήσουν τις σχολικές τους συμπεριφορές χωρίς να αναδιαπραγματευτούν τη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον.

Ένας άλλος κοινός τόπος των παραπάνω ερευνών είναι η μονοδιάστατη ερευνητική προσέγγιση της εφαρμογής των παρεμβάσεων είτε μέσω ημιπειραματικών σχεδιασμών, είτε μέσω ποιοτικών περιγραφικών αναλύσεων που εστιάζουν και πάλι αποκλειστικά στα ίδια τα υποκείμενα (García-Martínez, Gutiérrez Cáceres, Luque de la Rosa, & León, 2021, Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, & Calvert, 2020, White, Graham, & Blaas, 2018). Οι μονοδιάστατες αυτές προσεγγίσεις αποτυγχάνουν να αποτυπώσουν, να ερμηνεύσουν και να λάβουν υπόψη τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μαθητή και το περιβάλλον του και το ρόλο της σχέσης αυτής στην εμφάνιση και την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης.

Με βάση τα παραπάνω, μέσω της παρούσης εργασίας επιδιώκεται ο εντοπισμός και η υποστήριξη μαθητών υψηλών και μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση μέσα την πραγματοποίηση έρευνας δράσης εντός του σχολικού πλαισίου. Πρόκειται για ένα πρωτότυπο εγχείρημα με σημαντικές προκλήσεις, αφού το ζήτημα της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης έχει ελάχιστα διερευνηθεί στον ελληνικό πληθυσμό. Πολύ περισσότερο, σε διεθνές επίπεδο φαίνεται να υπάρχουν φτωχά δεδομένα γύρω από την εφαρμογή ολιστικών παρεμβάσεων αντιμετώπισης της υποεπίδοσης εντός του σχολικού πλαισίου με το μαθητή σε ρόλο ενεργού συντελεστή, όπως είναι η εφαρμογή σχολικής μεντορείας, και την περιγραφή του πλαισίου που συμβάλλει στην ανάπτυξη υποεπίδοσης. Η ανάδειξη της δυναμικής στη σχέση μεταξύ μαθητή και σχολείου, η ενίσχυση της γνώσης γύρω από το βίωμα της υποεπίδοσης και το συνδυασμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνισή της μέσα από πολλαπλές πηγές δεδομένων, που δεν αρκούνται στην απλή επιβεβαιωτική διερεύνηση της ύπαρξης παραδεδομένων αιτιών, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην διαμόρφωση και την εφαρμογή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών για τον περιορισμό της διαρροής των μαθητών υψηλών ικανοτήτων από την εκπαίδευση και την αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης των μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα στην αγορά εργασίας και την ανωτάτη εκπαίδευση (Erickson, McDonald, & Elder, 2009, Hébert & Olenchak, 2000, Reid, 2002, Shevitz et al., 2003).

1.3. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό και την υποστήριξη εφήβων μέσων και υψηλών ικανοτήτων με ακαδημαϊκή υποεπίδοση. Ειδικότερα, μέσω της εφαρμογής έρευνας δράσης και με τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων επιχειρείται η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που φαίνεται να διαμορφώνουν

το πλαίσιο εμφάνισης της υποεπίδοσης των εφήβων με και χωρίς υψηλές ικανότητες. Επιπλέον, διερευνάται η συμβολή της έρευνας δράσης με παρέμβαση σχολικής μεντορείας στην επίτευξη της αλλαγής και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών αυτών.

1.4. Σύνοψη της ερευνητικής μεθοδολογίας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με βάση τις μεθοδολογικές αρχές του επιστημονικού παραδείγματος της κριτικής παιδαγωγικής έρευνας, το οποίο κρίθηκε ως καταλληλότερο για την γεφύρωση του θετικιστικού αιτήματος για αντικειμενικότητα, με έμφαση στις παρατηρήσιμες και μετρήσιμες μεταβλητές που επιτρέπουν μεταξύ άλλων την απόδοση αιτιότητας, με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο επίκεντρο των οποίων τοποθετούνται τα υποκειμενικά νοήματα και οι ερμηνείες των ίδιων των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2013). Κάτω από αυτή την παραδοχή, η κριτική παιδαγωγική έρευνα ως μεθοδολογία αξιοποιεί τόσο θετικιστικές, όσο και ερμηνευτικές προσεγγίσεις λαμβάνοντας ταυτόχρονα το πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο εντός του οποίου εμφανίζεται και διαιωνίζεται το υπό μελέτη φαινόμενο (Cohen et al., 2013, Habermas, 1984). Πολύ περισσότερο, η πρόθεση της κριτικής παιδαγωγικής έρευνας δεν εξαντλείται στην απλή περιγραφή και ερμηνεία των ψυχοπαιδαγωγικών φαινομένων, αλλά είναι επίσης μετασχηματιστική καθώς προωθεί την αλλαγή, τη χειραφέτηση και τον αναστοχασμό τόσο των υποκειμένων της έρευνας, όσο και των ίδιων των ερευνητών (Carr & Kemmis, 1997, Κατσαρού, 2016).

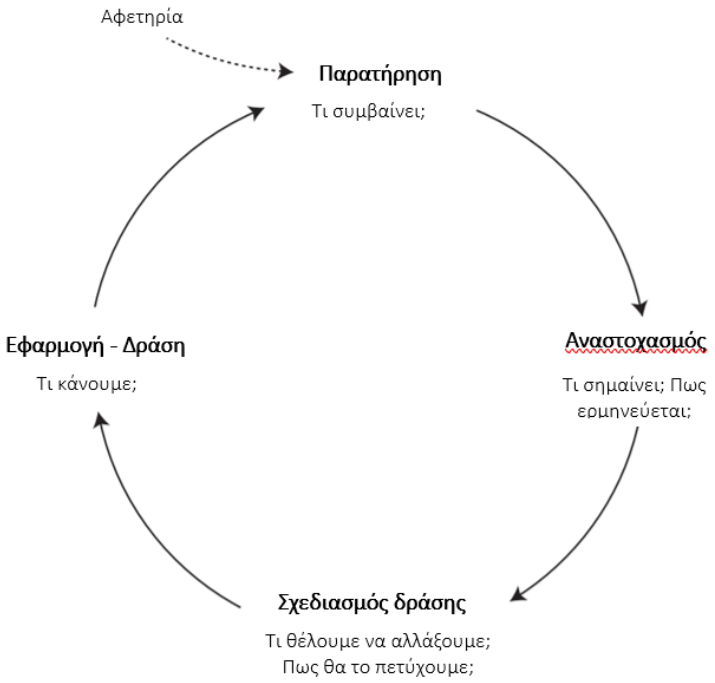
Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόστηκε εκπαιδευτική έρευνα δράση, η οποία έχει χαρακτηριστεί εξίσου ως μέθοδος και μεθοδολογία (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Όπως αναφέρει ο Hopkins (1985), η έρευνα δράση αποτελεί «*μια μορφή αυτο–στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές*» (σ. 32).

Παραδοσιακά, η έρευνα δράση έχει συνδεθεί με τις δομημένες αναζητήσεις που πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την κατανόησή τους γύρω από θέματα που απαντούν τακτικά στη σχολική τάξη, αλλά και να βελτιώσουν ή να τροποποιήσουν τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές (Calhoun, 2002, Ivankova,

2015, Karagiorgi, Afantiti-Lamprianou, Alexandrou-Leonidou, Karamanou, & Symeou, 2018). Πράγματι, στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η έρευνα δράση κερδίζει ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών-ερευνητών καθώς, όπως αναφέρει η Ivankova (2015, σ. 27), εστιάζει στον εντοπισμό λύσεων σε καθημερινά πρακτικά παιδαγωγικά προβλήματα τα οποία απαιτούν ανάλυση, κατανόηση κι επίλυση, αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, την προσωπική κι εκπαιδευτική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων ατόμων, εστιάζει στην ενδυνάμωση, την ορατότητα και τη χειραφέτηση ατόμων και ομάδων αποβλέποντας εν πολλοίς στην επίτευξη ουσιαστικής κοινωνικής αλλαγής.

Αφετηρία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης αποτελεί μια προβληματική κατάσταση για την επίλυση ή τη βελτίωση της οποίας απαιτείται μια επαναλαμβανόμενη κυκλική διαδικασία παρατήρησης, σχεδιασμού, παρεμβάσεων και αναστοχασμού (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, Ivankova, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, ο ερευνητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, εμπλέκεται στην εφαρμογή των στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και συνεργάζεται με τους διαφόρους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίτευξη ενός ή περισσότερων ειδικών στόχων βελτιώνοντας παράλληλα τις δικές του επαγγελματικές δεξιότητες (Cohen et al., 2011). Για τον Kemmis (1993), η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μπορεί να διακριθεί αναλυτικότερα σε επτά επιμέρους στάδια:

1. Τον αρχικό ορισμό του ερευνητικού προβλήματος και την μελέτη της υπάρχουσας επιστημονικής γνώσης γύρω από αυτό,
2. Τη συλλογή δεδομένων από μια ποικιλία πηγών με την αξιοποίηση τεχνικών της εθνογραφικής έρευνας και της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης,
3. Την αξιολόγηση και την περαιτέρω τεκμηρίωση του αντίκτυπου της ιδιαίτερης δράσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών
4. Τη δημιουργία αρχικών θεματικών κατηγοριών με παράγοντες που ενδεχομένως να συμβάλουν στην ερμηνεία του προς επίλυση προβλήματος
5. Τη σχολαστική οργάνωση των δεδομένων πλαισιωμένων από σχετικά παραδείγματα, γεγονότα και αφηγήσεις, και τον εντοπισμό σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους
6. Την ανάληψη δράσης με την εφαρμογή παρεμβάσεων βασισμένων σε δυναμικούς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους σχεδιασμούς
7. Τον αναστοχασμό επί της αποτελεσματικότητας των παραπάνω και την επανάληψη της κυκλικής διαδικασίας.



Σχήμα 1. Η βασική κυκλική πορεία της έρευνας δράσης. Προσαρμογή από το μοντέλο των Crane & Richardson (2000: 11).

Σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές μεθόδους, στην εκπαιδευτική έρευνα δράση ο εκπαιδευτικός-ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στις διεργασίες του υπό μελέτη πλαισίου παρέχοντας στους λοιπούς συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης πληροφορίες και ανατροφοδότηση αναφορικά με νεωτεριστικές και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Freebody, 2003, O'Connor, Greene, & Anderson, 2006). Στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης όλα τα δεδομένα γύρω από το ερευνητικό αντικείμενο τελούν υπό επαναδιαπραγμάτευση, όπως λόγου χάριν ο ρόλος του εκπαιδευτικού, οι στόχοι της εκπαίδευσης, η αποτελεσματικότητα των παραδεδομένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ακόμη και το ίδιο το προς επίλυση πρόβλημα. Έτσι, οι δράσεις που αναλαμβάνει και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός-ερευνητής έχουν δυναμικό χαρακτήρα και μεταβάλλονται ανάλογα με τα νέα δεδομένα που επιτρέπουν μια ολοένα σφαιρικότερη κατανόηση του υπό μελέτη ζητήματος. Εξ ου η «έρευνα» και η «δράση» αποκτούν μια σχέση συμπληρωματικής κατανομής που εξελίσσεται και μεταβάλλεται μέσα από συνεχή δοκιμή, πλάνη και αναστοχασμό προς την κατεύθυνση της λύσης (Calhoun, 2002, Freebody, 2003)

Στο πλαίσιο της παρούσης εκπαιδευτικής έρευνας δράσης επιχειρήθηκε η εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας που ακολουθούσε την προαναφερθείσα κυκλική διαδικασία. Προς έναν πληρέστερο αναστοχασμό αναζητήθηκε η κριτική συμβολή των σημαντικών «άλλων», που απαρτίζονταν από εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής της διατριβής.

Λόγω της πολυπλοκότητας του υπό διερεύνηση ζητήματος και της μελέτης διαφορετικών διαστάσεων της υποεπίδοσης επιλέχθηκε η χρήση μικτών μεθόδων συλλογής δεδομένων, παλαιότερα γνωστή και ως «τριγωνισμός» ή «τριγωνοποίηση». Πρόκειται για ένα ερευνητικό μοντέλο που αξιοποιεί συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, οι οποίες τίθενται σε σχέση συμπληρωματικής κατανομής προκειμένου να εξυπηρετήσουν μια πιο σφαιρική προσέγγιση του αντικειμένου της έρευνας απαντώντας σε μια ποικιλία ερευνητικών ερωτημάτων (Cohen et al., 2011, Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006, Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν οι Richardson και Reid (2006), η τριγωνοποίηση ως ο συνδυασμός πολλαπλών πηγών δεδομένων αποτελεί κεντρικό στοιχείο της έρευνας δράσης. Η ενσωμάτωση διαφορετικών μεθόδων έρευνας επιτρέπει τον εμπλουτισμό των -συχνά συγκεχυμένων- ποσοτικών δεδομένων με αναλυτικότερα δεδομένα που αντλούνται μέσω ποιοτικών προσεγγίσεων.

Ειδικότερα, η ποσοτική προσέγγιση επιχειρεί την ποσοτικοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω της εκτίμησης της συχνότητας κατά την οποία εμφανίζονται συγκεκριμένες απόψεις ή φαινόμενα σ' ένα συγκεκριμένο δείγμα. Έτσι, η ποσοτική έρευνα μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοποίηση ευρύτερου δείγματος συμμετεχόντων, αλλά και την αποτελεσματική ανάλυση και σύγκριση μεγάλου όγκου δεδομένων (Cohen et al., 2011).

Συγκεκριμένα, ποσοτικές προσεγγίσεις εφαρμόστηκαν για:

- τη μέτρηση του νοητικού δυναμικού και της γενικής μαθησιακής ικανότητας
- τη μέτρηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης,
- τον εντοπισμό των μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση
- την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος μεντορείας

Αντίστοιχα, η ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός φαινομένου με σκοπό «*να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα*» (Bird, Hammersley, Roger & Wood, 1999: 320).

Στην παρούσα έρευνα ποιοτικές μέθοδοι, όπως η περιγραφική μελέτη περίπτωσης και η εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση, αξιοποιήθηκαν για:

- την περιγραφή του πλαισίου εμφάνισης και του βιώματος της υποεπίδοσης
- τη δημιουργία ατομικού προφίλ για κάθε συμμετέχοντα
- την αξιολόγηση της ανταπόκρισης και της συνολικής εμπειρίας των μαθητών στην παρέμβαση σχολικής μεντορείας
- τη διαρκή και διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης
- την περιγραφή των μηχανισμών με τους οποίους η έρευνα δράση και η παρέμβαση σχολικής μεντορείας συνέβαλαν στην επίτευξη της αλλαγής

1.5. Λειτουργικοί ορισμοί

Νοημοσύνη: Η ρέουσα νοητική ικανότητα ως έκφραση του γενικού νοητικού παράγοντα g, που βρίσκεται στη βάση όλων των επιμέρους γνωστικών ικανοτήτων και διεργασιών και αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική τους χρήση. Το μέγεθος της ικανότητας αυτής μπορεί να προσδιοριστεί ψυχομετρικά μέσω της χορήγησης εξειδικευμένων τεστ νοημοσύνης (Gardner, 2011, Hartmann, Larsen, & Nyborg, 2009). Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «νοητικό δυναμικό» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος της γενικής γνωστικής ή νοητικής ικανότητας, όπως αυτή μετριέται με τα τεστ νοημοσύνης.

Υψηλές ικανότητες μάθησης: Πρόκειται για μια έννοια που χρησιμοποιείται εν πολλοίς ως συνώνυμη της χαρισματικότητας και υποδηλώνει την ύπαρξη εξαιρετικών επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης, που τοποθετούν το άτομο στο ανώτερο 10% των επιδόσεων των συνομηλίκων του (NAGC, 2010). Οι υψηλές ικανότητες μάθησης αντανακλούν την ύπαρξη ανεπτυγμένων γνωστικών ικανοτήτων αντίληψης και μάθησης (Ματσαγγούρας, 2008). Εν προκειμένω, ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων θεωρήθηκαν οι μαθητές που βρίσκονταν στο υψηλότερο 10% με βάση τις επιδόσεις τους στο RSPM εντός του συγκεκριμένου ερευνητικού δείγματος και ταυτόχρονα έφεραν Πηλίκο Μαθησιακής Επάρκειας ίσο ή ανώτερο του 111 στο Τεστ Μαθησιακής Επάρκειας Detroit-4 με βάση τις κατανομές των κατασκευαστών κατόπιν της στάθμισης του εργαλείου σε ελληνικό πληθυσμό (Τζουριάδου, 2011, Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, Τουτουνζή, & Ψωινού, 2008).

Μέση (ή τυπική) ικανότητα μάθησης: Η μέση (ή τυπική) ικανότητα μάθησης αντανακλά την ύπαρξη φυσιολογικών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων, ανάλογων με εκείνες του μέσου συνομηλίκου μαθητή χωρίς σοβαρά ελλείμματα ή χαρίσματα που υπονομεύουν ή διευκολύνουν περαιτέρω την ακαδημαϊκή επιτυχία για κάθε ηλικιακή ομάδα (Τζουριάδου, 2011). Στην παρούσα έρευνα, ως μαθητές με μέση ικανότητα μάθησης θεωρήθηκαν εκείνοι που βρίσκονταν μεταξύ 80ου και 90ου εκατοστημορίου των επιδόσεων στο RSPM με βάση τις κατανομές του συγκεκριμένου ερευνητικού δείγματος. Οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε επίσης να παρουσιάζουν φυσιολογική μέση μαθησιακή ικανότητα με βάση τις νόρμες του Τεστ Μαθησιακής Επάρκειας Detroit-4, με Πηλίκο Μαθησιακής Επάρκειας μεταξύ 85-110 (Τζουριάδου, 2011, Τζουριάδου et al., 2008).

Ακαδημαϊκή επίδοση: Περιγράφει το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων και κατάκτησης των επιδιωκόμενων και θεσμομετημένων ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να μετριέται με σταθμισμένα τεστ, τεστ γνωστικών δεξιοτήτων ή μέσω της σχολικής βαθμολογίας (Mandel & Marcus, 1988, Sirin & Gupta, 2015, Ward, Stoker, & Murray-Ward, 1996). Στον ελληνικό χώρο, με δεδομένη την έλλειψη σταθμισμένων τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης που εστιάζουν σε γνώσεις και γνωστικές δεξιότητες, η τελευταία λογίζεται ως ταυτόσημη με τη «σχολική επίδοση» (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007), δηλαδή τη σχολική βαθμολογία που αντανακλά μεταξύ άλλων το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στη σχολική εκπαίδευση με την επίτευξη προκαθορισμένων γνωστικών και κοινωνικών, στόχων και την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών, όπως επί παραδείγματι η συμμετοχή στο μάθημα, η υπακοή και η επιμέλεια, (Helmke & Schrader, 2001, Zbainos & Hallam, 2002).

Ακαδημαϊκή υποεπίδοση: Το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο ένας μαθητής παρουσιάζει μειωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε σχέση με αυτά που προβλέπει το νοητικό του δυναμικό (McCoach & Siegle, 2011, Siegle, 2018). Εν προκειμένω, η υποεπίδοση ορίζεται ως απόκλιση τουλάχιστον 15 μονάδων μεταξύ της αναμενόμενης και της εκφραζόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης (McCoach & Siegle, 2001).

Σχολική μεντορεία: Η διαδικασία κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, ικανή παιδαγωγική εμπειρία και δεξιότητες συμβουλευτικής αναλαμβάνει την εξατομικευμένη ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση, καθώς και τον εντοπισμό και την απομάκρυνση πιθανών φραγμών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση μέσω τακτικών ατομικών ή ομαδικών συναντήσεων (Hayward, 2001).

Κεφάλαιο 2. Μάθηση και νοημοσύνη

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση της νοημοσύνης

Η έννοια της νοημοσύνης έχει απασχολήσει συστηματικά την επιστημονική έρευνα εδώ και πολλές δεκαετίες. Η αφετηρία της προσπάθειας για την οριοθέτησή της τοποθετείται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, οπότε ανέκυψε το ενδιαφέρον για τον εντοπισμό και την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, καθώς και τη διαφοροδιάγνωση μεταξύ νοητικής ανεπάρκειας και ψυχικών νόσων (Gardner, 2011, Hartmann et al., 2009). Σ' αυτές τις πρώτες προσπάθειες ιδιαίτερο ρόλο κατέχουν οι εργασίες των Simon και Binet, οι οποίοι δημιούργησαν το πρώτο τεστ νοημοσύνης στα 1905, έπειτα από αίτημα των γαλλικών σχολικών αρχών για ένα σταθμισμένο εργαλείο που θα επέτρεπε τον εντοπισμό των μαθητών, οι οποίοι χρήζουν ενισχυτικής διδασκαλίας (Flanagan & Kaufman, 2004, Illeris, 2015, 2018, Mackintosh, 2011). Την ίδια εποχή, ο Sir Francis Galton επεδίωξε επίσης την εννοιολογική οριοθέτηση της νοημοσύνης. Εκείνος μέσα από μια σειρά βιογραφικών μελετών σε γονείς και παιδιά, υποστήριξε ότι το νοητικό δυναμικό έχει κληρονομική βάση και ότι οι νοητικά παραγωγικοί ενήλικες τείνουν να γεννούν αντίστοιχα παραγωγικά παιδιά (Mackintosh, 2011, Μόττη-Στεφανίδη, 1999) Οι απόψεις του αυτές θεωρείται ότι έθεσαν τις βάσεις για την ανάπτυξη των θεωριών της ευγονικής (Gardner, 2011, Urbina, 2011).

Στην αυγή του 20ου αιώνα, η έννοια της νοημοσύνης βρισκόταν ήδη στο επίκεντρο των επιστημονικών συζητήσεων, οι οποίες όμως χαρακτηρίζονταν από έντονη αμφιλογία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του συμποσίου που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. το 1921 με θέμα «*Η νοημοσύνη και η μέτρησή της*» ("*Intelligence and its measurement*") κατά το οποίο οι ομιλητές κλήθηκαν να διατυπώσουν έναν σαφή ορισμό για τη νοημοσύνη. Όπως αναφέρει ο Sternberg (1984) οι διαφορετικοί ορισμοί που διατυπώθηκαν ήταν όσοι και οι ομιλητές του συμποσίου. Επί παραδείγματι, ο Binet έχει περιγράψει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου για κατανόηση, λογική κρίση, επίτευξη στόχων, καθώς και για προσαρμογή σε διάφορες καταστάσεις (Nash, 1987, Urbina, 2011, Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Αντίστοιχη είναι και η άποψη του Weschler (1958) κατά τον οποίο η νοημοσύνη αφορά τη γενική ικανότητα του ατόμου για λογική σκέψη, σκόπιμη δράση και αποτελεσματική αντιμετώπιση του περιβάλλοντός του.

Το 1986 οι Sternberg και Detterman επιχείρησαν να επαναλάβουν το παραπάνω συμπόσιο στο οποίο δόθηκε έμφαση σε μια επιπλέον διάσταση της νοημοσύνης, την αυτεπίγνωση, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του και να ασκεί αυτοέλεγχο. Την επόμενη χρονιά σε μια αντίστοιχη έρευνα για τον ορισμό της νοημοσύνης, 1.020 ψυχολόγοι κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τα χαρακτηριστικά που θεωρούσαν ως συστατικά της νοητικής ικανότητας (Snyderman & Rothman, 1987). Στη συντριπτική τους πλειονότητα οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία την ικανότητα για μάθηση, αφηρημένη σκέψη και επίλυση προβλημάτων. Ένα εξίσου υψηλό ποσοστό ανέφερε επίσης τη γλωσσική και τη μαθηματική ικανότητα, τις γενικές γνώσεις, τη δημιουργικότητα, την προσαρμογή στο περιβάλλον και την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών. Κοινό τόπο μεταξύ των παραπάνω ενδεικτικών ορισμών αποτελεί η άποψη ότι η νοητική ικανότητα συνδέεται με την ικανότητα για μάθηση, την αφηρημένη σκέψη και την προσαρμοστικότητα.

Βεβαίως, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι οι αντιλήψεις γύρω από την έννοια της νοημοσύνης τείνουν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου εκφράζονται (Cocodia, 2014, Sternberg & Grigorenko, 2004). Κάτω από αυτή την παραδοχή, ο Mundy-Castle (1974) διέκρινε δύο ευρείες προσεγγίσεις της νοημοσύνης, την τεχνολογική και την κοινωνική. Η τεχνολογική νοημοσύνη απαντά συχνότερα στο δυτικό κόσμο και δίνει έμφαση στην αναλυτική σκέψη, το χειρισμό αντικειμένων και τον έλεγχο του περιβάλλοντος. Από την άλλη, η κοινωνική νοημοσύνη εστιάζει μάλλον στις διαπροσωπικές σχέσεις παρά στη σχέση του ατόμου με το υλικό περιβάλλον και απαντά συχνότερα σε αφρικανικές κοινωνίες. Αντίστοιχα, στις ανατολικές χώρες η νοημοσύνη τείνει να συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να ασκεί αποτελεσματικά τους διάφορους κοινωνικούς του ρόλους (Benson, 2003, Nisbett, 2003, Nisbett & Masuda, 2007).

Ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο, ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία οι ορισμοί της νοημοσύνης διακρίνονται σε τέσσερις ευρείες θεωρητικές προσεγγίσεις ανάλογα με τη διάσταση της νοητικής ικανότητας στην οποία εστιάζουν (Gardner, 2011):

- Ψυχομετρικές θεωρίες (psychometric theories)
- Γνωστικές θεωρίες (cognitive theories)
- Γνωστικές-οικολογικές θεωρίες (cognitive – contextual theories)
- Βιολογικές θεωρίες (biological theories)

2.1.1. Ψυχομετρικές θεωρίες της νοημοσύνης

Οι ψυχομετρικές θεωρίες της νοημοσύνης βασίζονται στη μελέτη των ατομικών διαφορών και ειδικότερα των διαφορών οι οποίες εντοπίζονται στις επιδόσεις μεταξύ των ατόμων σε ειδικά τεστ που εμπλέκουν κάποια γνωστική ικανότητα ή διεργασία (Gardner, 2011).

Ο Άγγλος ψυχολόγος Charles Spearman υπήρξε ένας από τους πρώτους που ανέπτυξαν μια θεωρία για τη νοημοσύνη βασιζόμενος στην ψυχομετρία. Ο ίδιος προχώρησε διαδοχικές αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των δοκιμασιών αισθητηριακής διάκρισης (οπτική διάκριση μεγεθών και αποχρώσεων) και νοητικής ικανότητας (σχολική επίδοση, σχολική επίδοση με βάση τη χρονολογική ηλικία, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ευφυία του ατόμου και κοινή λογική), οι οποίες ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένες κατά την μέτρηση της νοητικής ικανότητας στις αρχές του 20ου αιώνα από τις οποίες διαπίστωσε ότι, μολονότι διακριτές, οι παραπάνω ικανότητες παρουσιάζαν υψηλή και θετική συσχέτιση. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένας γενικός και θεμελιώδης νοητικός παράγοντας g (general factor) στη βάση όλων των νοητικών δεξιοτήτων και διεργασιών κάνοντας έτσι λόγο για μια καθολική ενότητα των διανοητικών λειτουργιών (Lubinski, 2004, Mackintosh, 2011, Spearman, 1927).

Η ιδέα της καθολικής ενότητας των διανοητικών λειτουργιών σηματοδοτεί την αφετηρία της ανάπτυξης της «Θεωρίας των δύο παραγόντων» του Spearman. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η επίδοση σε κάθε νοητικό έργο ορίζεται από το γενικό παράγοντα g κι έναν ή περισσότερους ειδικούς παράγοντες s (specific factor) που αντανακλούν μια σειρά από ειδικές νοητικές ικανότητες, οι οποίες σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δοκιμασία (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Αν και οι επιμέρους ειδικές ικανότητες επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό από τον γενικό παράγοντα g, φαίνεται ότι εκείνος αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική τους χρήση. Ωστόσο, όσο πιο σύνθετο είναι ένα έργο, τόσο μεγαλύτερο ρόλο φαίνεται να κατέχει ο γενικός νοητικός παράγοντας στην εκτέλεσή του σε σχέση με τους επιμέρους ειδικούς παράγοντες (Hartmann et al., 2009, Lubinski, 2004, Spearman, 1927). Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο γενικός παράγοντας g είναι εκείνος που ενδιαφέρει περισσότερο και ο οποίος είναι, κατά τον Spearman, ένας και μοναδικός, ενώ, αντιθέτως φαίνεται να υπάρχει ένας ειδικός παράγοντας σχεδόν για κάθε δυνατό έργο. Παρά τη μοναδικότητά του, ο γενικός παράγοντας g δεν εμφανίζεται στον ίδιο βαθμό σε όλους τους ανθρώπους. Τα άτομα τείνουν να

διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα επίπεδα του γενικού νοητικού παράγοντα (Gardner, 2011, Lubinski, 2004, Sternberg, 1985).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τις καινοτόμες παρατηρήσεις του ο Spearman δεν κατόρθωσε να δώσει έναν ικανοποιητικό ορισμό της νοημοσύνης καθαυτής. Σε ορισμένες περιπτώσεις την περιέγραψε ως το αποτέλεσμα σχέσεων, συσχετίσεων, ερμηνείας της εμπειρίας και μάθησης , ενώ σε άλλες περιπτώσεις τη συνέδεσε την πλαστικότητα του εγκεφάλου και την παρομοίασε με μια γενική πνευματική ενέργεια που διαφέρει από άτομο σε άτομο και η οποία βρίσκεται σε διαρκή ροή. Σύμφωνα με τον ίδιο, το νοητικό δυναμικό είναι εγγενές και μπορεί ελάχιστα να διαφοροποιηθεί μέσω παρεμβάσεων, όπως είναι η εκπαίδευση (Mackintosh, 2011, Sternberg, 1985).

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του Spearman, ο Βρετανός Godfrey Thomson εισήγαγε τη δική του ψυχομετρική «Θεωρία της δειγματοληψίας» (Sampling theory) για τη νοημοσύνη. Με βάση τη θεωρία αυτή κάθε πνευματική δοκιμασία χρησιμοποιηθεί για την επίλυσή της έναν διαφορετικό συνδυασμό νοητικών λειτουργιών (Thomson, 1939). Υπό αυτό το πρίσμα, ο ίδιος απέρριψε την ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα κι απέδωσε τον υψηλό δείκτη συσχέτισης μεταξύ των πεδίων νοητικών ικανοτήτων στον οποίο αναφερόταν ο Spearman στην υπόθεση ότι ορισμένες νοητικές λειτουργίες εμπλέκονται σε πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς (Bartholomew, Deary, & Lawn, 2009, Gardner, 2011).

Ο Thorndike αντιλαμβανόταν επίσης τον ανθρώπινο νου ως ένα σύνολο διακριτών δεσμών που αποτελούνταν από δίπολα ερεθισμάτων και αποκρίσεων (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Για εκείνον η υψηλή συνάφεια ανάμεσα στις επιμέρους νοητικές δοκιμασίες οφείλεται σε αλληλεπικάλυψη, δηλαδή στην χρήση παρόμοιων δεσμών ερεθισμάτων και αποκρίσεων για διαφορετικά πνευματικά έργα (Gardner, 2011). Μάλιστα εξέφρασε την άποψη ότι η εξάσκηση σε ένα νοητικό έργο θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωσή του σε άλλα νοητικά έργα εφόσον μοιράζονταν αντίστοιχα ερεθίσματα και αποκρίσεις. Σε αντίθεση με τον Spearman, ο Thorndike υποστήριξε ότι η νοημοσύνη βασίζεται τόσο σε γενετικούς, κληρονομικούς παράγοντες, όσο και στην εμπειρία (Gardner & Clark, 1992).

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων, ο Louis Thurstone προέβαλε την άποψη ότι η νοημοσύνη απαρτίζεται από ένα πλήθος διαφορετικών ειδικών ικανοτήτων, ενώ απέρριψε την ύπαρξη ενός γενικού νοητικού παράγοντα g (Thurstone, 1946). Για εκείνον, ο ανθρώπινος νους κυριαρχείται από πολλούς ομαδοποιημένους παράγοντες, που είναι υπεύθυνοι για συγκεκριμένες διαστάσεις της νοητικής ικανότητας. Επιπλέον, για κάθε νοητικό έργο

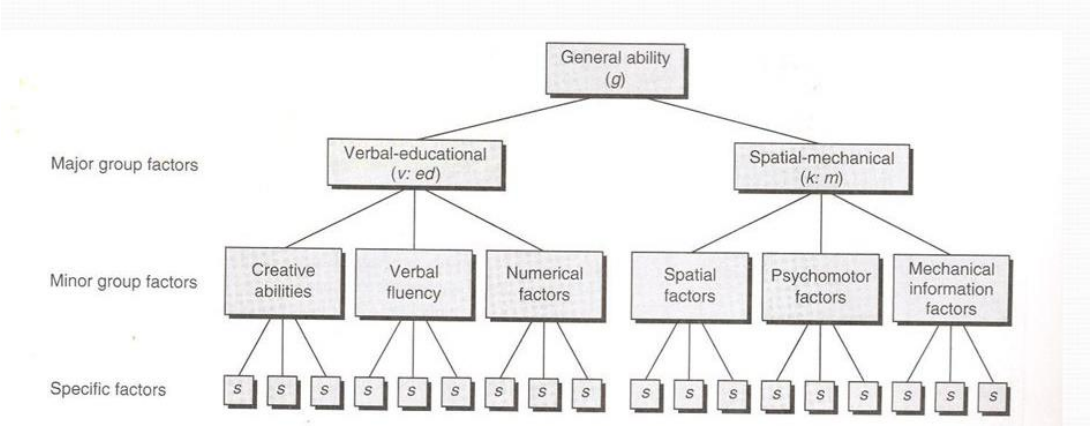
αξιοποιείται ένας διαφορετικός συνδυασμός πρωτογενών παραγόντων (Johnson, 2007, Mackintosh, 2011, Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, et al., 1996). Ειδικότερα, ο ίδιος ισχυρίστηκε ότι η νοημοσύνη αποτελείται από τους εξής πρωτογενείς παράγοντες (Thurstone, 1946, Μόττη-Στεφανίδη, 1999):

- Λεκτική ικανότητα
- Αριθμητική ικανότητα
- Χωρική αντίληψη
- Μνήμη
- Επαγωγικός και απαγωγικός συλλογισμός
- Λεκτική ευχέρεια
- Ταχύτητα αντίληψης

Σε κατοπινές έρευνες, ωστόσο, ο Thurstone διαπίστωσε ότι οι επτά παραπάνω πρωτογενείς παράγοντες παρουσίαζαν μέτρια μεταξύ τους συσχέτιση, στοιχείο που υποδήλωνε την ύπαρξη ενός γενικού νοητικού παράγοντα στη βάση των επιμέρους ικανοτήτων (Gardner, 2011, Thurstone, 2013).

Οι ψυχομετρικές προσεγγίσεις των Spearman και Thurstone βρέθηκαν για πολλά χρόνια στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Πολλοί ερευνητές, μάλιστα, επιχείρησαν να γεφυρώσουν τις προαναφερθείσες θεωρίες προχωρώντας σε μια απλή ιεραρχική περιγραφή των ικανοτήτων που συναποτελούν τη νοημοσύνη (Brody & Brody, 1976, Vernon, 1964). Στην βάση αυτής της πυραμίδας των ικανοτήτων τοποθετήθηκε ο γενικός νοητικός παράγοντας, γνωστός ως “Spearman’s g”. Σύμφωνα με τον Vernon (1964), ο γενικός παράγοντας μπορεί να εξηγήσει μέχρι και το 40% των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης. Στο επόμενο επίπεδο τοποθετήθηκαν δύο παράγοντες, η λεκτική ή «εκπαιδευτική» ικανότητα και η χωρική ή «μηχανική» ικανότητα. Οι δύο παραπάνω ευρείες ομάδες ικανοτήτων διακρίνονται σε μικρότερες και λιγότερο σημαντικές ικανότητες, που επιστρατεύονται στο μεγαλύτερο μέρος των τεστ νοημοσύνης, όπως είναι η γραφοκινητικότητα και ο οπτικοκινητικός συντονισμός. Στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετούνται οι ειδικοί νοητικοί παράγοντες (Brody & Brody, 1976, Marshalek, Lohman, & Snow, 1983, Vernon, 1964). Το ιεραρχικό μοντέλο του Vernon αποτελεί

μια εκλεκτική θεωρία που συνδυάζει τις παραδοχές των προηγούμενων δημοφιλών ψυχομετρικών θεωρίων (Embretson & Schimdt-McCollam, 2004).



Σχήμα 2. Η ιεραρχική θεωρία της νοημοσύνης από τον Vernon (1964)

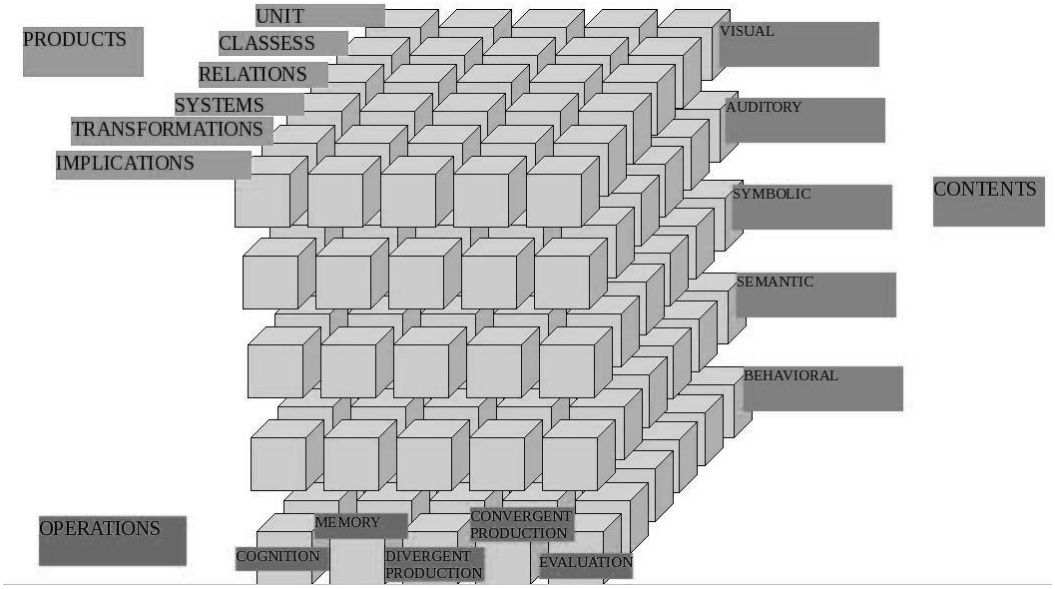
Σε μια προσπάθεια να απαντήσουν στην προβληματική των παραπάνω θεωριών, οι Horn και Catell (1966) εισήγαγαν μια νέα θεώρηση της νοημοσύνης, την οποία διέκριναν σε αποκρυσταλλωμένη και ρέουσα. Η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αναφέρεται στις δεξιότητες και τις γνώσεις που το άτομο έχει αποκτήσει κατά την αλληλεπίδρασή του με το πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ η ρέουσα νοημοσύνη αφορά στην εγγενή ικανότητα του ατόμου για μάθηση, επίλυση προβλημάτων και νοητική προσαρμογή Ειδικότερα, η ρέουσα νοημοσύνη αναπτύσσεται ως την πρώτη νεότητα περίπου και σχετίζεται με δοκιμασίες που απαιτούν επαγωγικό κι απαγωγικό συλλογισμό, κατανόηση των σχέσεων μεταξύ ερεθισμάτων, αντίληψη κι ερμηνεία υπαινιγμών και κριτική ικανότητα. Από την άλλη πλευρά, η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και σχετίζεται με έργα που απαιτούν λεκτική δεινότητα και εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Ως εκ τούτου διαμορφώνεται από την έκθεση σε πολιτισμικά ερεθίσματα και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Τόσο η ρέουσα, όσο και η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη απαρτίζονται από επιμέρους πρωτογενείς και δευτερογενείς παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλή συνάφεια μεταξύ τους. (Gardner, 2011, Horn & Cattell, 1966, Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, et al., 1996, Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους ερευνητές, οι δύο παραπάνω τύποι νοημοσύνης δεν λογίζονται ως ανεξάρτητοι, αλλά φαίνεται ότι βρίσκονται σε σχέση συμπληρωματικής κατανομής. Όπως επισημαίνει ο Gardner (2011) η διάκριση σε ρέουσα και αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη

εξυπηρετεί κυρίως ακαδημαϊκούς σκοπούς, καθώς η νοητική ικανότητα θα πρέπει να γίνεται κατ' αρχήν αντιληπτή ως ενιαία.

Η «Αναλυτική θεωρία των τριών στρωμάτων» (three stratum factor analytic theory) αποτελεί μία ακόμη ευρέως διαδεδομένη ψυχομετρική προσέγγιση της νοημοσύνης. Πρόκειται για μια θεωρία που αναπτύχθηκε από τον John Carroll και προτείνει επίσης ένα ιεραρχικό μοντέλο της νοημοσύνης κατά το πρότυπο του Vernon (Mackintosh, 2011). Στην κορυφή της ιεραρχίας τοποθετείται ο γενικός νοητικός παράγοντας g. Στο ενδιάμεσο επίπεδο ακολουθούν οκτώ επιμέρους ομάδες παραγόντων, όπως η διεργασίες μάθησης και μνήμης, η γενική οπτική και ακουστική αντίληψη, η ταχύτητα επίλυσης προβλημάτων, αλλά και ρέουσα και η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη. Στο κατώτερο επίπεδο περιλαμβάνονται 65 ειδικότεροι παράγοντες, που αναφέρονται σε συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ικανότητα φωνολογικής ανάλυσης (Bickley, Keith, & Wolfle, 1995, Carroll, 2003, 2005).

Η ψυχομετρική προσέγγιση του Joy Paul Guilford θεωρείται σήμερα ως μία από τις πιο σημαντικές πολυπαραγοντικές θεωρίες της νοημοσύνης (Embretson & Schimdt-McCollam, 2004). Σύμφωνα με τον ίδιο, η νοημοσύνη απαρτίζεται από 120 διαφορετικές ανεξάρτητες νοητικές ικανότητες, που συμμετείχουν σε τρεις διαστάσεις παραγωγής ενός νοητικού έργου, τη διεργασία, που αφορά στην επεξεργασία των πληροφοριών που σχετίζονται με το συγκεκριμένο έργο, το περιεχόμενο επί του οποίου συντελείται η διεργασία και το προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (Guilford, 1959, 2010). Στη συνέχεια διέκρινε πέντε τύπους διεργασιών, (γνώση, μάθηση, αποκλινούσα και συγκλίνουσα παραγωγή, μνήμη, αξιολόγηση), τέσσερα είδη περιεχομένων (σχηματικό, συμπεριφορικό, συμβολικό, σημασιολογικό και, τέλος, έξι είδη προϊόντων (μονάδες, τάξεις, συστήματα, σχέσεις, μετασχηματισμοί, συνεπαγωγές). Καθεμιά από τις 120 νοητικές ικανότητες συνίσταται από το συνδυασμό ενός στοιχείου από καθεμιά από τις προαναφερθείσες διαστάσεις (Guilford, 1959, 2010, Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Παρά τη σημαντική του επίδραση στη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης της νοημοσύνης, το μοντέλο του Guilford έχει κατά καιρούς δεχθεί δριμεία κριτική, η οποία εστιάζεται κυρίως στο γεγονός ότι η θεωρία του αποσιωπά τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιμέρους ικανότητες, η οποία θέτει υπό αμφισβήτηση τη δομή του παραπάνω μοντέλου (Gardner, 2011, Mackintosh, 2011).



Σχήμα 3. Το τρισδιάστατο πολυπαραγοντικό μοντέλο της νοημοσύνης του J.P. Guilford

Συνολικά, οι διάφορες ψυχομετρικές θεωρίες επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τις ατομικές διαφορές στη νοητική ικανότητα, όπως αυτές διαπιστώνονταν από τη μέτρησή της με ειδικά ψυχομετρικά τεστ ως μία ένδειξη ύπαρξης λανθάνουσων διαστάσεων της νοημοσύνης (Bray & Kehle, 2011, Embretson & Schimdt-McCollam, 2004).

2.1.2. Γνωστικές θεωρίες της νοημοσύνης

Σε αντίθεση με τις ψυχομετρικές θεωρίες, που εστιάζουν στον εντοπισμό και τη μελέτη των επιμέρους λανθανουσών διαστάσεων της νοημοσύνης, οι γνωστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις διεργασίες που εμπλέκονται στη νοημοσύνη και οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα απλές ή εξαιρετικά σύνθετες (Gardner, 2011). Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν στις γνωστικές συμμεταβλητές που κατέχουν κεντρικό ρόλο στη νοημοσύνη, όπως αυτή ορίζεται ψυχομετρικά και ειδικότερα στην ρέουσα νοημοσύνη, που θεωρείται ως εγγενής, κληρονομική

και στενά συνδεδεμένη με τις γνωστικές ικανότητες (Brody, 2004, Mackintosh, 2011, Sternberg & Detterman, 1986).

Στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα η αισθητηριακή αξιολόγηση αποτέλεσε μία από τις πρώτες μεθόδους εκτίμησης της νοημοσύνης που βασίστηκε στη γνωστική θεώρησή της. Η μέθοδος αυτή είχε ως αφετηρία την αντίληψη ότι τα άτομα με υψηλές νοητικές ικανότητες παρουσιάζαν καλύτερες επιδόσεις στην λεπτή αισθητηριακή διάκριση (Brody, 2004, Burt, 1909). Αργότερα, το ενδιαφέρον επεκτάθηκε στην γενική φυσική ικανότητα, η οποία θεωρήθηκε για κάποιος ως συναφής με τη νοημοσύνη (Gardner, 2011). Ο Francis Galton υπήρξε πρωτοπόρος στην προσπάθεια αυτή. Εμπνευσμένος από τη δαρβινική θεωρία της εξέλιξης, ο ίδιος εξέφρασε την άποψη ότι η φυσική ικανότητα αποτελούσε συνάρτηση της ευφυίας και των κινήτρων, που χαρακτηρίζει τα άτομα με υψηλές ικανότητες (Lubinski, 2004). Επιπλέον, υποστήριξε ότι η νοημοσύνη έχει κληρονομικό χαρακτήρα και γενετική βάση, κι ωστόσο αναγνώριζε κάποια μικρή επίδραση των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων στη διαμόρφωσή της (Mackintosh, 2011, Urbina, 2011). Ακόμη, ο ίδιος θεωρούσε ότι ορισμένες φυλές είναι πιο προικισμένες νοητικά σε σχέση με άλλες, με αποτέλεσμα σύντομα να ασπαστεί τις ιδέες της ευγονικής (Galton, 1904, Renwick, 2011). Εντούτοις, τα ευρήματα των εμπειρικών του ερευνών δεν κατόρθωσαν να τεκμηριώσουν τις θέσεις του, καθώς η επίδοση στα αισθητηριακά τεστ φάνηκε δεν φάνηκε να προβλέπει την επιτυχία στη ζωή ή την ακαδημαϊκή επιτυχία κι ως εκ τούτου να συνδέεται με την ευφυία (Gardner, 2011).

Άλλες γνωστικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να συσχετίσουν τη νοημοσύνη με συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες, όπως είναι η επίδοση στις δοκιμασίες επιθεώρησης του χρόνου (inspection time), που μετρούν την ταχύτητα επεξεργασίας και αντιληπτικής διάκρισης, η οποία έχει βρεθεί με τη σειρά της να παρουσιάζει μέτρια συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης του Weschler (Deary, 1995, Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007, Kranzler & Jensen, 1989). Αντίστοιχα, άλλες έρευνες έχουν καταδείξει την ύπαρξη υψηλής συσχέτισης ανάμεσα στις δοκιμασίες που μετρούν το χρόνο αντίδρασης σε ένα ερέθισμα και την επίδοση στα τεστ νοημοσύνης, γεγονός που καταδεικνύει τη σχέση του νοητικού δυναμικού με τις επιμέρους γνωστικές ικανότητες (Carlson & Jensen, 1982, Vernon, 1981). Ακόμη άλλοι ερευνητές, όπως ο Baddeley (2003) υπογράμμισαν τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης την οποία θεώρησαν ως αποφασιστικής σημασίας για τη μάθηση, την κατανόηση, τη γλωσσική έκφραση και το συλλογισμό (Jaeggi, Buschkuehl, Jonides, & Perrig, 2008, Kane & Engle, 2002).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις βασικοί παράμετροι της γενικής γνωστικής ικανότητας (ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών, εργαζόμενη μνήμη και έλεγχος επεξεργασίας), οι οποίες αποτελούν σημαντικές συμμεταβλητές της νοημοσύνης, καθώς επηρεάζουν αποφασιστικά τις επιδόσεις του ατόμου στα τεστ νοημοσύνης (Burns, Nettelbeck, & McPherson, 2009, Demetriou, Christou, Spanoudis, & Platsidou, 2002).

Μολονότι οι γνωστικές προσεγγίσεις συμφωνούν στο σύνολό τους στην άποψη ότι επιμέρους γνωστικές ικανότητες και διεργασίες αποτελούν τη βάση της νοημοσύνης, οι διάφορες θεωρίες παρουσιάζουν σημαντική αμφιλογία ως προς τις συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες που απαρτίζουν τη νοημοσύνη και αποτελούν ασφαλείς δείκτες του νοητικού δυναμικού (Gardner, 2011, Sternberg & Kaufman, 2011).

2.1.3. Γνωστικές- οικολογικές θεωρίες της νοημοσύνης

Οι γνωστικές – οικολογικές προσεγγίσεις επιχειρούν να ορίσουν και να ερμηνεύσουν τη νοημοσύνη ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου εκφράζεται. Αν και αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος των γνωστικών ικανοτήτων, οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν σε μια πιο οικολογική διάσταση της νοημοσύνης, υποστηρίζοντας ότι το φυσικό περιβάλλον και το πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζουν αποφασιστικά την ανάπτυξη των επιμέρους νοητικών ικανοτήτων και κατ' επέκταση της συνολικής νοημοσύνης (Earley & Ang, 2003, Gardner, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, υποστηρίζεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας καθολικός ορισμός της νοημοσύνης, αλλά ότι αυτό που περιγράφεται ως «ευφυία» συνδέεται με το ιδιαίτερο πολιτισμικό περιβάλλον και τις αντιλήψεις του γι' αυτή (Sternberg, 2005a). Τούτων λεχθέντων, οι προσεγγίσεις αυτές εστιάζουν μάλλον στους διαφόρους τύπους ή τις διαστάσεις της νοημοσύνης, παρά στις ειδικές γνωστικές ικανότητες που την αντανακλούν (Gardner, 2011).

Η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης (Triarchic theory of Intelligence) του Robert Sternberg αποτελεί μία από τις πλέον χαρακτηριστικές γνωστικές-οικολογικές θεωρήσεις της ευφυίας (Sternberg, 2004, 2005a, Sternberg & Grigorenko, 2004).

Ο ίδιος υποστήριξε ότι η ευφυία αντανακλάται εν πολλοίς στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, αλλά και να προσαρμόζει το περιβάλλον ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να διευκολύνει την επίτευξη των προσωπικών του στόχων ή των στόχων που ορίζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου ζει και

δραστηριοποιείται (Sternberg, 1999, 2005b, Sternberg & Detterman, 1986). Η νοημοσύνη επιτρέπει επίσης στο άτομο να έχει αυτεπίγνωση, καθώς να βρίσκει τρόπους για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του και να αντισταθμίσει τις αδυναμίες του (Sternberg, 1999, 2005a, 2015). Ο ίδιος χαρακτήρισε συνοπτικά τις παραπάνω ικανότητες ως «νοημοσύνη της επιτυχίας», καθώς υποστήριξε ότι μπορούν ως έναν βαθμό να προβλέψουν την επιτυχία στη ζωή. Αυτή τη νοημοσύνη της επιτυχίας διέκρινε σε τρεις επιμέρους διαστάσεις, την αναλυτική ικανότητα, τη δημιουργική ικανότητα και την πρακτική νοημοσύνη (Sternberg, 1997, 2005a).

Ειδικότερα, η αναλυτική ικανότητα επιτρέπει στο άτομο να αναλύει, να κατανοεί και να αξιολογεί τις προσφερόμενες επιλογές, να εντοπίζει προβλήματα και να οργανώνει στρατηγικές για την επίλυσή τους. Η δημιουργική ικανότητα αφορά στην ικανότητα του ατόμου να παράγει πολλές πρωτότυπες ιδέες, καθώς και πολλές πιθανές και πρωτότυπες λύσεις σε ένα πρόβλημα. Τέλος, η πρακτική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει αποτελεσματικά τις νοητικές του ικανότητες στον πραγματικό κόσμο (Sternberg, 1984, 2005a). Για τον Sternberg (2000a), η πρακτική νοημοσύνη αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη παράμετρο, η οποία, μολονότι αντανακλά σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία στη ζωή, λειτουργεί ανεξάρτητα από τον γενικό νοητικό παράγοντα g και δεν προβλέπεται ικανοποιητικά από τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης .

Ο Howard Gardner έδωσε επίσης έμφαση στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και το ρόλο του πλαισίου στην εκδήλωση και τον ορισμό των νοητικών ικανοτήτων (Pal, Pal, & Tourani, 2004). Εκείνος διατύπωσε τη «Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης» κατά την οποία απέρριψε εντελώς την ιδέα ύπαρξης ενός γενικού νοητικού παράγοντα (Mackintosh, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, υπάρχουν οκτώ διαφορετικοί και ανεξάρτητοι τύποι νοημοσύνης (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011, Gardner, 2000):

- *Γλωσσική νοημοσύνη*, που συνδέεται με τη γλωσσική δεινότητα και την ευαισθησία σε θέματα σχετικά με τον προφορικό και το γραπτό λόγο
- *Λογικομαθηματική νοημοσύνη*, που αφορά στην ικανότητα ανάλυσης κι επίλυσης προβλημάτων
- *Μουσική νοημοσύνη*, που αντανλά ικανότητες στην παραγωγή, την εκτέλεση και τη σύνθεση μουσικών μοτίβων
- *Χωρική νοημοσύνη*, που αφορά στην αντίληψη και τον χειρισμό των σχέσεων στο χώρο

- *Κιναισθητική ή φυσική νοημοσύνη*, που συνδέεται με την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται ποικιλότροπα τα μέλη του σώματός του
- *Διαπροσωπική νοημοσύνη*, που αφορά στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων, αλλά και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά μαζί τους
- *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, που σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να βελτιώνει τον εαυτό του
- *Νατουραλιστική ή περιβαλλοντική νοημοσύνη*, που αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, διάκρισης και κατανόησης των φυσικών μορφών και φαινομένων

Αργότερα, ο Gardner (2000) πρόσθεσε δύο ακόμη τύπους νοημοσύνης, την υπαρξιακή και την πνευματική. Παρά τη δημοτικότητα της στην εκπαίδευση, η παραπάνω θεωρία έχει δεχθεί έντονη κριτική, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι οι αναφερόμενοι τύποι νοημοσύνης αντανακλούν επί της ουσίας τύπους προσωπικότητας ή ταλέντα, τα οποία δεν μπορούν να υπαχθούν σε κανένα νοητικό παράγονα, αφού δεν είναι δυνατό να μετρηθούν ικανοποιητικά με ψυχομετρικά εργαλεία (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Έτσι, τα διάφορα τεστ αυτοαναφοράς που βασίζονται στην θεωρία του Gardner χρησιμοποιούνται μάλλον για την καλύτερη αναγνώριση των ιδιαίτερων κλίσεων του ατόμου, παρά για την εκτίμηση της νοημοσύνης και συναφείς διαγνωστικούς σκοπούς (Lubinski, 2004, Mackintosh, 2011).

Η αναπτυξιακή θεωρία του Piaget έχει επίσης αξιοποιηθεί σε μια προσπάθεια για γνωστική και οικολογική προσέγγιση της νοημοσύνης, αφού μελετά τόσο τις διεργασίες της σκέψης, όσο και την επίδραση του περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξη (Brody, 2004, Gardner, 2011, Piaget, 2003). Για τον ίδιο, η νοημοσύνη αποτελεί έναν γενικό δυναμικό παράγοντα, ο οποίος οικοδομείται και ενισχύεται σταδιακά με βάση κληρονομικά χαρακτηριστικά, αλλά και μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Καθώς το περιβάλλον και οι απαιτήσεις του μεταβάλλονται συνεχώς, το άτομο καλείται συνεχώς να αναθεωρεί και να βελτιώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του μέσω της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η νοητική εξέλιξη του ατόμου χαρακτηρίζεται από αδιάκοπη ροή, αλλά και από την ενεργό δράση του ατόμου για την επίτευξη ισορροπίας με το περιβάλλον του (Müller, Ten Eycke, & Baker, 2015, Piaget, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ο Piaget απέρριψε τη διάκριση της νοημοσύνης σε τύπους

και προέβαλε την διάκριση της νοητικής ανάπτυξης σε στάδια γνωστικής προσαρμογής (Gardner, 2011).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 αναπτύχθηκε μία ακόμη προσέγγιση, που έκανε λόγο για προσωπική ή συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1996, Salovey & Mayer, 1990). Πρόκειται επί της ουσίας για τη γενική ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ελέγχει τα συναισθήματά του, η οποία αποτελείται από ειδικότερες ικανότητες, όπως η αυτεπίγνωση, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος και η ενσυναίσθηση. Η προσωπική ή συναισθηματική νοημοσύνη έχει κατά καιρούς αναφερθεί ως μια ικανότητα συναισθηματικής προσαρμογής, που κατέχει σημαντικότερο ρόλο από το συμβατικό διανοητικό δείκτη νοημοσύνης στην πρόβλεψη της επιτυχίας στη ζωή (K. Davis et al., 2011, Sternberg & Kaufman, 2011). Εντούτοις, η προβλεπτική αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά (Romanelli, Cain, & Smith, 2006). Παράλληλα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια διάσταση της συμβατικής νοημοσύνης που μετριέται με τα συμβατικά τεστ ή ακόμη και στοιχείο της προσωπικότητας (Gardner, 2011, Petrides, 2010).

Συνολικά, οι γνωστικές-οικολογικές θεωρίες αναγνωρίζουν τον ρόλο των γνωστικών λειτουργιών ως τη βάση της νοημοσύνης επισημαίνοντας ακόμη το ρόλο του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση των νοητικών ικανοτήτων. Οι θεωρίες αυτές είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στις παιδαγωγικές επιστήμες κι ωστόσο έχουν δεχθεί έντονη κριτική, καθώς οι παραπάνω θεωρήσεις της νοημοσύνης δεν επιτρέπουν την ψυχομετρική της αξιολόγηση, τον εντοπισμό και την κατανόηση των ατομικών διαφορών (Earley & Ang, 2003, Gardner, 2011).

2.1.4. Βιολογικές θεωρίες της νοημοσύνης

Οι βιολογικές θεωρίες προτάσσουν την άποψη ότι η νοημοσύνη ενυπάρχει αποκλειστικά στις λειτουργίες του εγκεφάλου. Παρόλα αυτά, οι σύγχρονες νευροψυχολογικές έρευνες δεν έχουν ακόμη κατορθώσει να εντοπίσουν τους ακριβείς φυσιολογικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν τις νοητικές ικανότητες (Pallier, Roberts, & Stankov, 2000).

Αρκετές βιολογικές έρευνες έχουν συσχετίσει τη νοημοσύνη με το μέγεθος του εγκεφάλου, ωστόσο ο ακριβής ρόλος του μεγέθους του εγκεφάλου στη διαμόρφωση του νοητικού δυναμικού παραμένει ασαφής και ακατανόητος (Bray & Kehle, 2011, Willerman,

Schultz, Neal Rutledge, & Bigler, 1991). Σε έρευνά τους οι Wickett, Vernon και Lee (2000) σε 32 ζευγάρια αδελφών διαπίστωσαν ότι υπήρχε μέτρια και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα τους ως προς το μέγεθος του εγκεφάλου τους και το γενικό νοητικό παράγοντα g, ενώ παρατήρησαν ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είχαν επίσης μέτρια μεταξύ τους συσχέτιση. Έτσι, συνήγαγαν το συμπέρασμα ότι η νοημοσύνη έχει ως έναν βαθμό κληρονομικό χαρακτήρα, ενώ συνδέεται μερικώς με το μέγεθος του εγκεφάλου. Θεωρώντας ότι τα αδέλφια του δείγματος μεγάλωσαν σ' ένα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά κοινό πλαίσιο, οι ερευνητές επεσήμαναν ότι ο ρόλος του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του νοητικού δείκτη δεν θα πρέπει να αγνοηθεί. Άλλες προσεγγίσεις συνδέουν τη νοημοσύνη με την πολυπλοκότητα της απεικόνισης της εγκεφαλικής λειτουργίας, όπως προκύπτει από τη διεξαγωγή εγκεφαλογραφημάτος (Robinson, 1997), ενώ ορισμένες έρευνες συνδέουν τη νοητική ικανότητα με το μεταβολικό ρυθμό της γλυκόζης στον εγκέφαλο (Haier, Siegel, Tang, Abel, & Buchsbaum, 1992).

2.1.5. Σύγχρονες θεωρήσεις της νοημοσύνης

Σήμερα, η νοημοσύνη παραμένει πεδίο συζητήσεων και προβληματισμών με την κύρια αμφιλογία να εντοπίζεται στις ιδιαίτερες ικανότητες που θεωρείται ότι την αποτελούν. Σε αδρές γραμμές, αποτελεί πλέον κοινή πεποίθηση ότι η νοημοσύνη αλληλεπιδρά με το εκάστοτε περιβαλλοντικό πλαίσιο, το οποίο έχει φυσικές, βιολογικές και πολιτισμικές διαστάσεις (Sternberg, 1984, 1997, 2005a). Παρόλα αυτά, διαμόρφωση ενός ακριβούς και κοινώς αποδεκτού ορισμού παραμένει προβληματική, καθώς είτε προέρχεται από επιστημονικές περιοχές που δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί σαφώς, είτε υιοθετούνται συμβατικά λειτουργικοί ορισμοί, οι οποίοι κατά κανόνα καταλήγουν στο επιχείρημα ότι νοημοσύνη είναι αυτό που μετρούν τα τεστ νοημοσύνης (Illeris, 2015). Το γεγονός ότι τα τεστ αυτά έχουν γενικά αποδειχθεί ικανοποιητικά στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας συνηγορεί στη διατύπωση του παραπάνω επιχειρήματος (Mayes, Calhoun, Bixler, & Zimmerman, 2009, Rohde & Thompson, 2007). Ωστόσο, τα υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης δεν φαίνεται να προβλέπουν ικανοποιητικά την επιτυχία του ατόμου έξω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο κι ως εκ τούτου συχνά λογίζονται ως δείκτες των ικανοτητών μάθησης και προσαρμογής (Illeris, 2018, Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001).

Από την άλλη πλευρά, μολονότι οι γνωστικές-οικολογικές θεωρήσεις έχουν κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον και βρίσκουν ευρεία εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική, τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης, που βασίζονται στις ψυχομετρικές προσεγγίσεις, παραμένουν ως τα εργαλεία εκλογής για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας και τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής (Gardner, 2011).

2.2. Κληρονομικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις στη νοημοσύνη

Έπειτα από περίπου έναν αιώνα εντατικών ερευνών γύρω από τη φύση της νοημοσύνης, αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι οι ατομικές διαφορές στα ψυχολογικά γνωρίσματα επηρεάζονται τόσο από κληρονομικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Kan, Wicherts, Dolan, & van der Maas, 2013, Nisbett, 2009, Phoenix, 1999, Sternberg & Grigorenko, 2003). Εντούτοις, το ακριβές μέγεθος της επίδρασης των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στη νοημοσύνη παραμένει αδιευκρίνιστο (Nickerson, 2011, Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν επιχειρήσει να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι παράγοντες αλληλεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν το νοητικό δυναμικό του ατόμου (Bidell & Fischer, 1999). Όσον αφορά τον κληρονομικό παράγοντα, έχει υποστηριχθεί ότι τα γονίδια επηρεάζουν τη νοητική ικανότητα στο βαθμό που θέτουν ένα συγκεκριμένο εύρος αντίδρασης. Κάθε συμπεριφορά εντός του εύρους αντίδρασης είναι εξίσου πιθανό να εκδηλωθεί υπό τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες. Αυτή η δυνάμει νοητική ικανότητα του ατόμου συνιστά και τον γονότυπό του (Benson, 1992, Miller, 1999, Plomin & Deary, 2015).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι η κληρονομική προδιάθεση για υψηλή ή μέτρια νοητική ικανότητα δεν αντανακλά εν πάση περιπτώσει τη δράση του ατόμου (Sternberg, 1984). Ένα άτομο, ανάλογα με το περιβάλλον του, μπορεί να εκδηλώσει διαφορετικές συμπεριφορές, οι οποίες λόγω της εξάρτησής τους από το πλαίσιο, ενδέχεται να είναι ευμετάβλητες, αλλά πάντα εντός του προκαθορισμένου εύρους αντίδρασης. Η έκφραση της νοητικής ικανότητας στα τεστ νοημοσύνης αποτελεί τον φαινότυπο του ατόμου (Miller, 1999, Plomin & Deary, 2015). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάθε άτομο επιλέγει

περιβάλλοντα που του ταιριάζουν, ανάλογα με το γονότυπό του (Plomin, 2014, Plomin & Deary, 2015).

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη κληρονομικών επιδράσεων στη νοημοσύνη. Μάλιστα έχει παρατηρηθεί ότι, όσο στενότερη είναι η σχέση συγγένειας μεταξύ των ατόμων, τόσο αυξάνεται η συνάφεια ανάμεσα στους δείκτες νοημοσύνης τους. Αντιθέτως, η συνάφεια αυτή μειώνεται σημαντικά μεταξύ ατόμων που δεν συνδέονται με συγγενικούς δεσμούς, ακόμη κι αν αυτοί ζουν στην ίδια οικογένεια και μοιράζονται μια κοινή καθημερινότητα (Bouchard & McGue, 1981, Davies et al., 2011, Trzaskowski et al., 2014). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διδύμους αδελφούς συνηγορούν προς την άποψη αυτή, καθώς οι δείκτες νοημοσύνης μεταξύ μονοζυγωτικών διδύμων έχουν βρεθεί να έχουν σημαντικά υψηλότερη συνάφεια σε σύγκριση με τη συνάφεια της νοημοσύνης μεταξύ διζυγωτικών διδύμων (Bouchard & McGue, 1981, Kendler, Turkheimer, Ohlsson, Sundquist, & Sundquist, 2015). Άλλες έρευνες σε υιοθετημένα παιδιά έχουν καταδείξει ότι ο δείκτης νοημοσύνης τους είχε μεγαλύτερη συνάφεια με αυτόν των βιολογικών γονέων τους. Ωστόσο, στη διάρκεια της ζωής τους ο δείκτης νοημοσύνης τους αυξανόταν σημαντικά σε σχέση με εκείνων των βιολογικών τους μητέρων, γεγονός που έχει αποδοθεί στο γεγονός ότι τα υιοθετημένα παιδιά μεγαλώνουν συνήθως σε οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και περισσότερα πολιτισμικά ερεθίσματα (Kendler et al., 2015).

Γενικά, ορισμένοι ερευνητές εκτιμούν ότι η κληρονομικότητα μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 54% της διακύμανσης του δείκτη νοημοσύνης, ενώ οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να εξηγήσουν περίπου το 46% (Plomin, 1999). Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι μόνο το 40% μπορεί να ερμηνευθεί από κληρονομικούς παράγοντες (Vandenberg & Vogler, 1985). Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι τόσο περιβαλλοντικοί, όσο και κληρονομικοί παράγοντες συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση και την έκφραση της νοητικής ικανότητας (Kan et al., 2013, Μόττη-Στεφανίδη, 1999)

Βεβαίως δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι το περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο και τον βαθμό στον οποίο εκφράζεται η νοητική ικανότητα (Sternberg & Grigorenko, 2003). Επί παραδείγματι, ορισμένοι περιγεννητικοί παράγοντες, όπως το ελλιπτές βάρος κατά τη γέννηση και η νεογνικές ασθένειες, καθώς και ο υποσιτισμός κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία ενδέχεται να επηρεάσουν ως ένα βαθμό τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Bidell & Fischer, 1999, Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας έχει βρεθεί επίσης να συνδέεται με τη νοημοσύνη των παιδιών (Bradley & Corwyn, 2002, Trzaskowski et al., 2014). Αντίστοιχα, η παροχή ευκαιριών για μάθηση και γλωσσική έκφραση, οι υψηλές προσδοκίες και η υιοθέτηση ενός πιο δημοκρατικού στυλ διαπαιδαγωγήσης στην οικογένεια φαίνεται να παρουσιάζουν μικρή θετική συνάφεια με το δείκτη νοημοσύνης των παιδιών (Bouchard & McGue, 1981, Kendler et al., 2015). Ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι η σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια διαδραματίζει επίσης κάποιο ρόλο στις στάσεις, τις προσδοκίες και τις στρατηγικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν οι γονείς και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων των παιδιών (Kanazawa, 2012, Kristensen & Bjerkedal, 2007).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της νοητικής ικανότητας φαίνεται επίσης να κατέχει η σχολική εκπαίδευση. Αρχικά, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερες νοητικές επιδόσεις στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι οποίες παρουσιάζουν μικρή ύφεση κατά την περίοδο των θερινών διακοπών (Bouchard & McGue, 1981) Άλλες έρευνες δε υποστηρίζουν ότι κάθε επιπλέον χρόνος εκπαίδευσης προσθέτει μία μονάδα iq στον προβλεπόμενο δείκτη νοημοσύνης του ατόμου (Bouchard & Segal, 1985). Ωστόσο, η νοημοσύνη και η μάθηση φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν, καθώς το υψηλό νοητικό δυναμικό έχει συνδεθεί με μεγαλύτερη παραμονή στην τυπική εκπαίδευση και συχνότερες σχολικές επιτυχίες (Mayes et al., 2009, Rohde & Thompson, 2007).

2.3. Ο ρόλος της νοημοσύνης στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία

Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα, οπότε παρατηρείται η ραγδαία αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από τις γνωστικές ικανότητες, αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν να προσδιορίσουν και να περιγράψουν τη σχέση ανάμεσα στη νοημοσύνη και τα προσωπικά επιτεύγματα σε διάφορους τομείς, όπως είναι η βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικής θέσης (Strenze, 2007, Zagorsky, 2007), η επαγγελματική ανάπτυξη (Gottfredson, 2002, Hagmann-von Arx, Gygi, Weidmann, & Grob, 2016, Schmidt & Hunter, 2004) και η σχολική επιτυχία (Kaya, Juntune, & Stough, 2015, Robinson, 1965). Ιδιαίτερα εντός του σχολικού πλαισίου, η μέση ή υψηλή νοημοσύνη έχει συχνά εννοηθεί ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση και τη σχολική επιτυχία (Illeris, 2018, Mayes et al., 2009, Sternberg et al., 2001).

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την ύπαρξη υψηλής, θετικής και στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ 0,50 και 0,70 ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση (Deary et al., 2007, Laidra, Pullmann, & Allik, 2007, Rindermann & Neubauer, 2004, Soares, Lemos, Primi, & Almeida, 2015, Sternberg et al., 2001). Επί παραδείγματι, ο Mackintosh (1998) σε έρευνα που διεξήγε στη Βρετανία σε μαθητές ηλικίας 11 ετών, παρατήρησε την ύπαρξη σημαντικού βαθμού συσχέτισης της τάξεως του 0,50 με την τρέχουσα ακαδημαϊκή επίδοση τους, αλλά και με τους σχολικούς βαθμούς που είχαν αργότερα σε ηλικία 16 ετών. Μια άλλη διαχρονική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 70.000 παιδιά σχολικής ηλικίας κατέδειξε την ύπαρξη αρκετά ισχυρής και θετικής συσχέτισης (0,81) ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Deary et al., 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι το νοητικό δυναμικό δεν φαίνεται να σχετίζεται μόνο με την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και με άλλους παράγοντες σχετικούς με τη σχολική επιτυχία, όπως είναι η γνωστική ευελιξία (Colzato, van Wouwe, Lavender, & Hommel, 2006), η προσαρμοστικότητα (Sternberg & Detterman, 1986), η σχολική ετοιμότητα (Aliotti & Blanton, 1973) και ο συνολικός χρόνος παραμονής στην τυπική εκπαίδευση (Murayama et al., 2013). Ακόμη, ο γενικός νοητικός παράγοντας, που συχνά ταυτίζεται με τη ρέουσα νοημοσύνη, φαίνεται να αντανακλά την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα, να κάνει συγκρίσεις, να εντοπίζει σχέσεις και να συνάγει συμπεράσματα αποτελεσματικά (Nickerson, 2011, Sternberg et al., 2001). Μάλιστα, οι Primi, Ferrão και Almeida (2010) έχουν υποστηρίξει ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν σχετίζεται μόνο με την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και με το ρυθμό μάθησης και βελτίωσης της επίδοσης.

Υπό την παραδοχή αυτή, αρκετοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει επίσης να εκτιμήσουν την προβλεπτική ισχύ του δείκτη νοημοσύνης προς την ακαδημαϊκή επίδοση, καταδεικνύοντας ότι, μολονότι ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών φαίνεται να είναι υψηλός, το νοητικό δυναμικό δεν μπορεί να εξηγήσει πλήρως τη διακύμανση στη σχολική βαθμολογία. Ειδικότερα, σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, το νοητικό πηλίκο ενός ατόμου μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 25-49% της διακύμανσης στις σχολικές επιδόσεις του (Anderson & Keith, 1997, Neisser, Boodoo, Bouchard, Wade Boykin, et al., 1996, Reis & McCoach, 2000, Soares et al., 2015). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζουν οι Rohde και Thompson (2007), ένα ποσοστό της τάξεως του 51-75% της διακύμανσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων δεν φαίνεται να ερμηνεύεται ικανοποιητικά από το νοητικό δυναμικό των μαθητών. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι άλλοι παράγοντες πέραν της νοημοσύνης, όπως η προσωπικότητα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η γονεϊκή εμπλοκή και το σχολικό κλίμα επηρεάζουν εξίσου

σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Hartmann et al., 2009, Kessler et al., 1995, Petrides, Chamorro-Premuzic, Frederickson, & Furnham, 2005).

Ενδεικτικά, όσον αφορά το φύλο τα αγόρια φαίνεται παραδοσιακά να παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τα συνομήλικά τους κορίτσια, ακόμη κι όταν το νοητικό τους δυναμικό κυμαίνεται σε παρόμοια επίπεδα (Majzub & Rais, 2010). Επιπλέον, τα κορίτσια τείνουν να πετυχαίνουν υψηλότερες βαθμολογίες στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια φαίνεται γενικά να υπερτερούν ελαφρώς στα μαθήματα που σχετίζονται με τις θετικές και τις τεχνολογικές επιστήμες (Hubbard, 2005, Weis, Heikamp, & Trommsdorff, 2013). Σε σχετική έρευνά τους, ο Deary και οι συνεργάτες του (2007) παρατήρησαν ότι, αν και το φύλο φαίνεται να επηρεάζει σ' ένα μικρό βαθμό τη σχολική επίδοση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, το ακριβές μέγεθος της επίδρασης διαφέρει από άτομο σε άτομο. Γενικά, η επίδραση του φύλου στη σχολική επίδοση έχει αποδοθεί σε πολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα του φύλου (Kessels, Heyder, Latsch, & Hannover, 2014). Αντίστοιχα, άλλοι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη, η διγλωσσία, η μειονοτική καταγωγή και οι στάσεις της οικογένειας απέναντι στη σχολείο και τη μάθηση έχουν βρεθεί να επηρεάζουν ως ένα βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και των εφήβων (Mandel & Marcus, 1988, Siegle, 2013, E. Smith, 2005).

Η σχέση ανάμεσα στο γενικό νοητικό παράγοντα και την ακαδημαϊκή επίδοση περιπλέκεται επιπλέον όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως οι έφηβοι με υψηλό νοητικό δυναμικό. Ενδεικτικά, σύμφωνα με το νόμο της φθίνουσας επίδοσης του Spearman (1904, 1927) στα άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης ο γενικός νοητικός παράγοντας φαίνεται να ερμηνεύει μικρότερο μέρος της διακύμανσης στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Ο Jensen (1998) προσπάθησε να εξηγήσει αυτή τη διαφοροποίηση υποστηρίζοντας ότι οι ειδικές ικανότητες, τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα των ατόμων υψηλών ικανοτήτων ενδέχεται να επηρεάζουν εξίσου σημαντικά τα κίνητρα επίδοσής τους στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Τούτων λεχθέντων, φαίνεται ότι μια σειρά από λανθάνουσες μεταβλητές επιδρούν τόσο στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και στο βαθμό στον οποίο εκείνη προβλέπεται από το δείκτη νοημοσύνης.

2.4. Νοημοσύνη, χαρισματικότητα και υψηλές ικανότητες μάθησης

Οι έννοιες της «χαρισματικότητας» ή των «υψηλών ικανοτήτων μάθησης» ως ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν γενικά τα άτομα με ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες απαντούν μόλις στις αρχές του 20ου αιώνα, οπότε παρατηρείται η ραγδαία αύξηση του επιστημονικού ενδιαφέροντος για τη νοημοσύνη και τη μέτρησή της (Robinson & Clinkenbeard, 2008, Ziegler & Heller, 2000). Από τότε μέχρι σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας κοινώς αποδεκτός και ακριβής ορισμός της χαρισματικότητας, που αποτελεί συνώνυμο των υψηλών ικανοτήτων μάθησης.

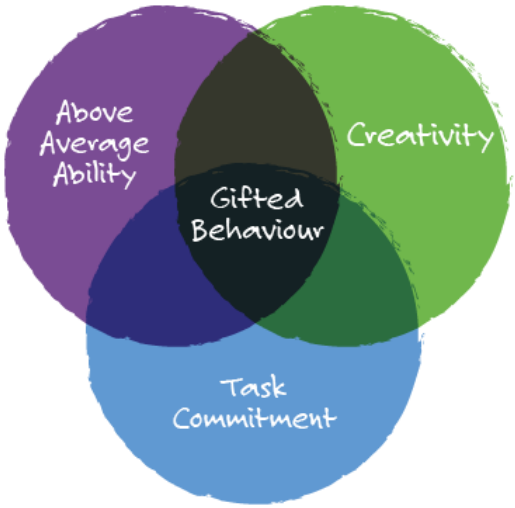
Η παραδοσιακή προσέγγιση της χαρισματικότητας αναφέρεται σε άτομα με εξαιρετική ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και μάθησης, η οποία τεκμηριώνεται από υψηλό δείκτη νοητικής ικανότητας, που τοποθετεί τα άτομα αυτά τουλάχιστον στο ανώτερο 2-5% ή το 95ο εκατοστημόριο των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993, Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 2004, Green, Fine, & Tollefson, 1988, McClain & Pfeiffer, 2012, Reis & McCoach, 2000). Αντίστοιχα, κατά τις πρώτες προσπάθειες οριοθέτησης της χαρισματικότητας ορισμένοι ερευνητές πρότειναν ως διαγνωστική προϋπόθεση την ύπαρξη δείκτη νοημοσύνης ίσο ή ανώτερο του 130 ή 140 (Gowan, 1957, Terman, 1925), ορόσημο που χρησιμοποιείται ακόμη ευρέως στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα (Carman, 2013, Guignard, Kermarrec, & Tordjman, 2016, Moon & Brighton, 2008).

Σήμερα, οι επικρατέστεροι ορισμοί της χαρισματικότητας τείνουν να την εξισώνουν εν πολλοίς με την υψηλή γενική νοητική ικανότητα g (Robinson & Clinkenbeard, 2008, Robinson, Zigler, & Gallagher, 2000). Στον ελληνικό χώρο, η Mensa χαρακτηρίζει ως χαρισματικά άτομα με δείκτη ευφυίας που τα κατατάσσει στο υψηλότερο 2% του πληθυσμού. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το ακριβές όριο του δείκτη νοημοσύνης πάνω από το οποίο μπορεί κανείς να θεωρηθεί ως χαρισματικός διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο και τον πληθυσμό στάθμισης (Fernández, García, Arias-Gundín, Vázquez, & Rodríguez, 2017, Heacox & Cash, 2013, NAGC, 2017b, Reis & McCoach, 2000). Οι παραπάνω απόψεις, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, προωθούν μια αμιγώς ψυχομετρική αντίληψη της χαρισματικότητας ως εγγενούς και ταυτόσημης με την υψηλή νοητική ικανότητα, άποψη από την οποία παρατηρείται μια σταδιακή απομάκρυνση των μελετητών (Robinson & Clinkenbeard, 2008, Χαντζούλη, 2016). Ήδη κατά τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, ο Rost (1991) υποστήριξε ότι η νοητική ικανότητα αποτελεί το σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα της χαρισματικότητας, αλλά και αναπόσπαστο συστατικό της, χωρίς όμως οι δύο έννοιες να ταυτίζονται. Σε κάθε

περίπτωση, ο ορισμός της χαρισματικότητας με βάση το δείκτη νοημοσύνης οδηγεί σε μια νέα προβληματική, αφού εξαρτάται εν πολλοίς από την εκάστοτε εννοιολόγηση της νοημοσύνης. Επί παραδείγματι, ο Sternberg βασιζόμενος στην τριαρχική θεωρία του, περιγράφει τη χαρισματικότητα ως την εξαιρετική επίδοση στην αναλυτική, την πρακτική και τη δημιουργική νοημοσύνη (Robinson & Clinkenbeard, 2008, Sternberg, 2000b).

Μολονότι η σύνδεση της χαρισματικότητας με την ευφυία αποτελεί πια κοινή παραδοχή, οι υψηλές επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης δεν θεωρούνται εν πάση περιπτώσει ως το μοναδικό κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως χαρισματικού (Carman, 2013, Endepohls-Ulpe, 2009, Χαντζούλη, 2016). Στον αντίποδα των επικρατουσών ψυχομετρικών θεωρήσεων, οι πολυδιάστατες προσεγγίσεις της χαρισματικότητας προτάσσουν ως προϋπόθεση πέρα από τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης την ύπαρξη υψηλών επιδόσεων σε διάφορους τομείς δραστηριότητας. Επί παραδείγματι, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, αλλά το «Δυναμικό Μοντέλο του Μονάχου (Munich Model of Dynamic Giftedness and Talent), τα χαρισματικά άτομα ενδέχεται να διαφέρουν τόσο στους τομείς στους οποίους παρουσιάζουν εξαιρετικές ικανότητες, όσο και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των επιδόσεών τους εντός των τομέων αυτών (Ziegler & Heller, 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, παρά τις υψηλές τους ικανότητες, ενδέχεται ακόμη να παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές αναπτυξιακού χαρακτήρα, οπότε χαρακτηρίζονται ως μαθητές «με διπλή ιδιαιτερότητα» (twice exceptional) (Brody & Mills, 1997)

Από την άλλη πλευρά, ο Renzulli (2005) υποστήριξε το χαρακτηρισμό των επιμέρους συμπεριφορών ως χαρισματικών αντί του ατόμου. Μάλιστα στη «Θεωρία των τριών δακτυλίων» (Three Ring Conception of Giftedness), διατύπωσε την άποψη ότι η χαρισματικότητα εμφανίζεται σε ορισμένα από τα άτομα με υψηλές ικανότητες, σε συγκεκριμένες περιόδους και κάτω από ειδικές συνθήκες (Renzulli, 1975, 2003). Ο ίδιος περιέγραψε τη χαρισματικότητα ως την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις γενικές και ειδικές νοητικές ικανότητες, τη δημιουργικότητα, που περιλαμβάνει την ικανότητα για πρωτοτυπία, αυθεντικότητα, αλλά και την διαθεσιμότητα για νέες εμπειρίες, και την αφοσίωση σε ένα έργο, που καταμαρτυρά τη μετουσίωση των κινήτρων σε δράση και περιλαμβάνει την επιμονή, το σθένος, την συγκέντρωση, την προσπάθεια και τον ενθουσιασμό (Renzulli, 2005, Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Για τον ίδιο, η χαρισματικότητα εκφράζεται όταν το άτομο παρουσιάζει υψηλή προσήλωση σε ένα έργο χρησιμοποιώντας δημιουργικά τις αυξημένες νοητικές του ικανότητες (Renzulli, 1975, 2003, 2005, Siegle, 2013).



Σχήμα 4. Το «Μοντέλο των τριών δακτυλίων» του Renzulli

Σε συμφωνία με την άποψη του Renzulli περί χαρισματικών συμπεριφορών αντί χαρισματικών ατόμων, ο Gagne πρότεινε στο «Διαφοροποιημένο Μοντέλο της Χαρισματικότητας και του Ταλέντου» (Differentiated Model of Giftedness and Talent) τη διάκριση μεταξύ χαρισματικότητας και ταλέντου (Gagné, 2010). Στην προσέγγιση αυτή η χαρισματικότητα περιγράφεται ως η εγγενώς αυξημένη, αλλά ακατέργαστη γνωστική ικανότητα του ατόμου, ενώ τα ταλέντα αναφέρονται ως τα υποπροϊόντα της ανάπτυξης της παραπάνω ικανότητας και δη υπό την επίδραση μιας σειράς ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Gagné, 2001, 2010, Robinson & Clinkenbeard, 2008, Ziegler & Heller, 2000).

Το «Δρασιοτοπικό Μοντέλο» του Ziegler (Actiotope Model of Giftedness) αποτελεί επίσης μια σύγχρονη συστημική προσέγγιση της χαρισματικότητας, που επιχειρεί να εξηγήσει την τελευταία ως αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ενδογενών κι εξωγενών μεταβλητών γύρω από το άτομο (Ziegler, 2005, Ziegler, Vialle, & Wimmer, 2013). Για τον ίδιο η χαρισματικότητα δεν είναι ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά σηματοδοτεί την μετουσίωση των πόρων και των ερεθισμάτων που το άτομο λαμβάνει από το περιβάλλον του (εκπαιδευτικό κεφάλαιο -educational capital) σε συνδυασμό με τις έμφυτες ικανότητές του σε γνώσεις και δεξιότητες (μαθησιακό κεφάλαιο – learning capital) οι οποίες εκφράζονται μέσα από μια ποικιλία δράσεων και αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (action repertoire) (Veas, Castejón, O'Reilly, & Ziegler, 2018, Ziegler, 2005, Ziegler & Heller, 2000). Υπό αυτή την οπτική, ένα άτομο υψηλών ικανοτήτων για να θεωρηθεί χαρισματικό, θα πρέπει να είναι σε θέση να

αναπτύσσει και να διαθέτει ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών στρατηγικών μέσα από μια δυναμική διαδικασία αυτορρύθμισης, η οποία επηρεάζεται αποφασιστικά τόσο από ατομικές, όσο και από περιβαλλοντικές μεταβλητές (Stoeger & Ziegler, 2005).

Τα παραπάνω μοντέλα προωθούν μια αναπτυξιακή θεώρηση της χαρισματικότητας, που υπογραμμίζει το δυναμικό της χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, η υψηλή ικανότητα δεν ενυπάρχει απλά στα άτομα, ούτε εκφράζεται σε κάθε περίπτωση. Αντιθέτως, αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και η έκφρασή της προϋποθέτει τη συνειδητή προσπάθεια και την κινητοποίηση του ατόμου (Siegle, 2013).

Ο πρόσφατος ορισμός της Αμερικανικής Εταιρείας για τα Χαρισματικά Παιδιά (NAGC, 2010) επιχειρεί να γεφυρώσει τις διαφορές μεταξύ των παραπάνω προσεγγίσεων: «*Τα χαρισματικά άτομα παρουσιάζουν εξέχουσες ικανότητες μάθησης και αντίληψης και εξαιρετική τεκμηριωμένη επίδοση που τους τοποθετεί στο υψηλότερο 10% των συνομηλίκων τους σε δομημένα πεδία δραστηριότητας με το δικό τους συμβολικό σύστημα (π.χ. μαθηματικά, γλώσσα, μουσική) ή/και σε έναν τομέα ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (π.χ. εικαστικά, άθληση, χορός). Η ανάπτυξη της ικανότητας ή του ταλέντου αποτελεί μια δια βίου διαδικασία. Στα νεαρά παιδιά μπορεί να απαντά ως εξαιρετική επίδοση σε ψυχομετρικά κριτήρια ικανότητας, ως ταχύτατος ρυθμός μάθησης σε σχέση με τους συνομηλίκους ή ως χαρακτηριστικά υψηλή εκφραζόμενη επίδοση σε έναν τομέα. Κατά το πέρασμα στην εφηβεία, τα υψηλά επιτεύγματα και τα αυξημένα κίνητρα μάθησης αποτελούν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των χαρισματικών ατόμων. Παρόλα αυτά, διάφοροι παράγοντες μπορεί να ενισχύσουν ή να περιορίσουν την ανάπτυξη και την έκφραση των υψηλών ικανοτήτων*» (σ. 1-2).

Λαμβάνοντας υπόψη την αμφιλογία γύρω από την εννοιολόγηση της χαρισματικότητας, αλλά και την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση του εκάστοτε ορισμού, ο Sternberg (1993) συνοψίζει πέντε βασικά κριτήρια για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως χαρισματικού:

- **Το κριτήριο της αριστείας**, με βάση το οποίο τα χαρισματικά άτομα τείνουν να υπερτερούν σε έναν ή περισσότερους τομείς σε σχέση με τα συνομήλικά τους άτομα
- **Το κριτήριο της σπανιότητας**, οπότε η εξαιρετική επίδοση θα πρέπει να είναι σπάνια και όχι συχνή μεταξύ ατόμων της ίδιας ηλικίας
- **Το κριτήριο της παραγωγικότητας**, κατά το οποίο ο τομέας στον οποίο διακρίνεται το άτομο θα πρέπει να είναι δυνητικά παραγωγικός

- **Το κριτήριο της αποδειξιμότητας**, βάσει του οποίου η υπεροχή θα πρέπει να τεκμηριώνεται μέσω επιστημονικά αποδεκτών μεθόδων
- **Το κριτήριο της αξίας**, κατά το οποίο ο τομέας υπεροχής θα πρέπει να φέρει κάποια αναγνωρισμένη αξία εντός του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο.

Στη διάρκεια των τελευταίων ετών, προκειμένου να αντιπαρέλθουν την ποικιλία των ορισμών αρκετοί ερευνητές αναφέρονται σε «άτομα υψηλών ικανοτήτων μάθησης» αντί «χαρισματικών», τα οποία ορίζονται με βάση τις εξαιρετικές επιδόσεις τους στα τεστ νοημοσύνης κατά το πρότυπο των ψυχομετρικών προσεγγίσεων (Ματσαγγούρας, 2008). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008) οι υψηλές ικανότητες μάθησης αντανακλούν εν πολλοίς την ύπαρξη ιδιαίτερα ανεπτυγμένων γνωστικών ικανοτήτων αντίληψης και μάθησης. Συνολικά, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες, τη συμπεριφορά, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την επιτυχία τους στη ζωή (Da Costa Pereira & Lubart, 2016, Mandel & Marcus, 1988, McCoach & Siegle, 2003a, Shaywitz et al., 2001). Εντούτοις, φαίνεται ότι διαθέτουν δύο κοινά ποιοτικά χαρακτηριστικά, την *πρόωρη ανάπτυξη*, που τους επιτρέπει να μαθαίνουν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και την *ένταση* που παρουσιάζουν κατά τη μάθηση τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007, Χαντζούλη, 2016). Ως εκ τούτου πρόκειται για άτομα με υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες. Επιπλέον, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα αυτά τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένη συναισθηματική ευαισθησία, την οποία αποδίδουν στην υψηλή αντίληψή τους (Galbraith & Delisle, 2015, Pfeiffer, 2009). Πράγματι, διάφορες έρευνες καταδεικνύουν ότι τα άτομα τείνουν να φέρουν ακόμη αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, καθώς αυξημένο σθένος και επιμονή, πέραν της υψηλής ευφυίας (Bar-On & Maree, 2009, Subotnik et al., 2011, Terman & Oden, 1947).

Οι υψηλές ικανότητες μάθησης αφορούν άτομα αμφοτέρων των φύλων από κάθε φυλή και πολιτισμικό πλαίσιο (Montgomery, 2009, Robinson & Clinkenbeard, 2008). Τα άτομα αυτά φαίνεται να διαθέτουν ενισχυμένες γνωστικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να κατανοούν και μαθαίνουν ευκολότερα και ταχύτερα σύνθετες έννοιες και διαδικασίες (Illeris, 2018, Mayes et al., 2009). Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι συχνά οι υψηλές ικανότητες μάθησης αντανακλούν μάλλον το δυναμικό του ατόμου παρά τις πραγματικές επιδόσεις του σε τομείς μάθησης. Καθώς η μάθηση συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί συνειδητή

προσπάθεια και ενεργό εμπλοκή, ακόμη και οι υψηλές ικανότητες μάθησης απαιτούν χρόνο και προσπάθεια προκειμένου να αναπτυχθούν και να εκφραστούν μέσω ειδικών και υψηλών επιτευγμάτων σε ένα πεδίο (Illeris, 2015, Paunesku et al., 2015, Siegle, 2013). Ορισμένοι ερευνητές σημειώνουν ότι χρειάζονται τουλάχιστον 10 χρόνια εμπειρίας και ενεργού εμπλοκής, προκειμένου το άτομο, ανεξάρτητα από την ευφυία του, να εξελιχθεί σε αυθεντία σ' ένα συγκεκριμένο πεδίο δραστηριότητας (Kaufman & Kaufman, 2007, Subotnik et al., 2011).

2.5. Εκπαίδευση μαθητών υψηλών ικανοτήτων

Στο σχολικό χώρο οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων τείνουν να παρουσιάζουν ποικίλα κι ενίοτε ετερόκλητα προφίλ (Montgomery, 2009). Καθώς οι στόχοι των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων είθισται να απευθύνονται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μέσου μαθητή, συχνά ορισμένοι μαθητές υψηλών ικανοτήτων επιτυγχάνουν με ευκολία τους προκαθορισμένους διδακτικούς στόχους και κατακτούν τη σχολική ύλη ταχύτερα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Davis, Rimm, & Siegle, 2014a). Αυτή η ευκολία με την οποία κατακτούν τη σχολική ύλη της τάξης τους συχνά συρρικνώνει το στοιχείο της πρόκλησης στη σχολική μάθηση, με αποτέλεσμα τα σχετικά κίνητρα τους να ατονούν (Baker, Bridger, & Evans, 1998, Brigandi, 2015, Dowdall & Colangelo, 1982). Ορισμένοι ερευνητές μάλιστα υποστηρίζουν ότι, καθώς οι μαθητές αυτοί είναι σε θέση να επιτυγχάνουν υψηλούς σχολικούς στόχους χωρίς μεγάλη προσπάθεια, τείνουν να αντιλαμβάνονται τη λεκτική επιβράβευση της επιτυχίας τους από τους εκπαιδευτικούς ως υπερβολική και αδικαιολόγητη (Stoeger & Ziegler, 2005). Έτσι, η λεκτική ενίσχυση τείνει με τη σειρά της να χάνει την αξία και την ισχύ της ως κίνητρο για τους μαθητές αυτούς. Επιπλέον, η έλλειψη κινήτρων και η απουσία μαθησιακών προκλήσεων μπορεί να οδηγήσει ορισμένους από τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων σε αποστασιοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία ή ακόμη και σε απόρριψη του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον δεν απαντά στις μαθησιακές ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ανησυχίες τους (McCoach & Siegle, 2001, 2011, Siegle, 2018). Έτσι, δεν είναι λίγες οι φορές που ικανοί μαθητές εμφανίζονται να απέχουν από το σχολικό μάθημα, να αδιαφορούν, να στρέφουν την προσοχή τους σε άλλες ασχολίες στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, να ενοχλούν και παρεμποδίζουν το μάθημα ή ακόμη και να εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση (Montgomery, 2009).

Σε αντίθεση με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης και οι οποίοι απολαύουν μιας ποικιλίας παροχών και προγραμμάτων εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων βρίσκονται συχνά στο περιθώριο της εκπαίδευσης (Davis et al., 2014a). Σε πολλές περιπτώσεις οι ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες αποσιωπώνται, παραγνωρίζονται ή παραμελούνται τόσο σε θεσμικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Fiedler, Lange, & Winebrenner, 2002). Η ερμηνεία μιας τέτοιας παραμελητικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων είναι διττή. Από τη μια πλευρά, η σύγχρονη παιδαγωγική στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης προωθεί την εστίαση στην ενίσχυση των ατόμων που παρουσιάζουν ελλείμματα ή μειονεξίες σε διάφορους τομείς. Έτσι, η αντιστάθμιση των ελλειμμάτων αυτών αποτελεί προτεραιότητα στην προσπάθεια για ενίσχυση των ευκαιριών μάθησης κυρίως των μαθητών και των κοινωνικών ομάδων που αντιμετωπίζουν περιορισμούς (Davis, Rimm, & Siegle, 2014b). Ως εκ τούτου, καθώς οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων είναι σε θέση να πετύχουν τους προκαθορισμένους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, η ικανοποίηση των αυξημένων αναγκών τους και η στήριξή τους για την περαιτέρω πραγμάτωση του δυναμικού τους δεν λογίζεται ως πρωτευούσης σημασίας στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004, Fiedler et al., 2002, Robertson, 1991). Πολύ περισσότερο, η εξειδικευμένη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με υψηλές ικανότητες έχει συχνά θεωρηθεί ως μια θετική διάκριση που ενθαρρύνει την ετικετοποίηση και τον ελιτισμό στο σχολείο (Davis, Rimm, & Siegle, 2011, Gross, 2006)

Από την άλλη πλευρά, η απουσία εξειδικευμένων παρεμβάσεων για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών μπορεί να εξηγηθεί από την εσφαλμένη κοινωνική αντίληψη ότι εκείνοι μπορούν να επιτύχουν στη ζωή χάρη στην υψηλή ευφυία τους και χωρίς ιδιαίτερη στήριξη (Colangelo, Assouline, et al., 2004) Η παραδεδομένη αυτή άποψη, ωστόσο, δεν φαίνεται να τεκμηριώνεται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών που καταδεικνύουν ότι ένα ποσοστό έως και 50% των μαθητών υψηλών ικανοτήτων τείνει να εμφανίζει μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση και πρόωρη διαρροή από την εκπαίδευση (Rimm, 1997, 2008b). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων αποτελεί εγχείρημα που απαιτεί υψηλή εξειδίκευση κι ως εκ τούτου συχνά θεωρείται ιδιαίτερα δαπανηρή, αλλά και δευτερεύουσα, καθώς αφορά μια μικρή μερίδα των μαθητών (Χαντζούλη, 2016).

Εξαιτίας των παραπάνω αντιλήψεων και τάσεων, τα ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων λαμβάνουν μικρότερες

χρηματοδοτήσεις (Χαντζούλη, 2016). Παράλληλα, σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη η αναγνώριση της χαρισματικότητας σε θεσμικό επίπεδο είναι σχετικά πρόσφατη και επιφανειακή.

Επί παραδείγματι, μόλις το 1994 το Συμβούλιο της Ευρώπης κοινοποίησε μια σειρά προτάσεων προς τα κράτη-μέλη για την αποτελεσματικότερη ένταξη των χαρισματικών μαθητών ικανοτήτων στην εκπαίδευση (Reid & Boettger, 2015). Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 χώρες όπως η Γερμανία, η Αυστρία και το Βέλγιο αναγνώρισαν θεσμικά τη χαρισματικότητα και θέσπισαν διάφορες δομές και προγράμματα εκπαίδευσης των μαθητών αυτών εντός κι εκτός της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία μαθητικών διαγωνισμών και την ίδρυση σχολικών μονάδων και φορέων που εστιάζουν στην καλλιέργεια ειδικών ταλέντων (π.χ. καλλιτεχνικών, θετικών επιστημών, τεχνολογικών επιστημών κ.α.) (Tourón & Freeman, 2017, Καλιανίδου & Χαντζούλη, 2017). Στη Γαλλία οι μαθητές αυτοί μπορούν να μεταπηδούν σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις υπό προϋποθέσεις ή να παρακολουθούν προγράμματα εμπλουτισμού για την ενίσχυση των ταλέντων τους προαιρετικά και συνήθως μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου (Reid & Boettger, 2015, Tourón & Freeman, 2017). Στον ελληνικό χώρο η χαρισματικότητα αναγνωρίστηκε θεσμικά μόλις το 2003 με την ψήφιση της αναθεώρησης του νόμου 2817/2000 περί ειδικής αγωγής, όπου προστέθηκε ότι «Ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα» (Νόμος 3194/2003). Το 2008 τα παιδιά αυτά συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ν. 3699/2008, αρ.3. παρ. 3) όπου αναφέρθηκε ότι «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Ακολούθως με τον νόμο 3966 του 2011 προωθήθηκε η εισαγωγή των μαθητών αυτών στα Πειραματικά Σχολεία της χώρας. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση εξακολουθούν να απουσιάζουν συγκεκριμένοι φορείς διάγνωσης των υψηλών ικανοτήτων και θεσμοθετημένοι τρόποι συστηματικής εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητών αυτών (Χαντζούλη, 2016).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ορισμένα κράτη έχουν λάβει μέτρα και έχουν θεσπίσει προγράμματα και μεθόδους για την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών ατόμων. Οι βασικότερες μέθοδοι εκπαίδευσης των χαρισματικών είναι οι παρακάτω:

Επιτάχυνση

Η επιτάχυνση αποτελεί μια σχετικά διαδεδομένη εκπαιδευτική στρατηγική που απευθύνεται σε μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες κατά την οποία τα παιδιά καλούνται τα επιτύχουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους από τους συνομηλίκους τους (Steenbergen-Hu & Moon, 2010). Προκειμένου να ενισχυθεί το στοιχείο της πρόκλησης στη σχολική μάθηση, η επιτάχυνση επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να καλύψουν ταχύτερα τη διδακτέα ύλη σε σχέση με τους συμμαθητές τους και να μεταπηδήσουν σε επόμενη σχολική τάξη είτε για το σύνολο των σχολικών μαθημάτων είτε σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα (NAGC, 2010). Τα προγράμματα επιτάχυνσης απευθύνονται ως επί το πλείστον σε μαθητές που τοποθετούνται στο υψηλότερο 2-3% των νοητικών ικανοτήτων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (IQ ≥ 160) (Gross & van Vliet, 2005). Αν και τα προγράμματα επιτάχυνσης έχουν συχνά επικριθεί ως επιβλαβή για την κοινωνικοποίηση και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων που καλούνται να συνεργαστούν και να συγχρωτιστούν με συμμαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και διαφορετικών αναγκών, κάτι τέτοιο δεν τεκμηριώνεται ερευνητικά (Rimm & Lovance, 1992a, 1992b). Αντιθέτως, οι ευφυείς μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα επιτάχυνσης έχουν βρεθεί να παρουσιάζουν ελαφρώς μεγαλύτερη ικανοποίηση από την κοινωνικοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη σε σχέση με ευφυείς συμμαθητές που παρέμειναν στη γενική σχολική τάξη χωρίς να λάβουν καμία εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Gross, 2003, 2006, Lubinski, Webb, Morelock, & Benbow, 2001, Steenbergen-Hu & Moon, 2010, Swiatek & Benbow, 1992). Παρόλα αυτά το είδος και το μέγεθος του ψυχοσυναισθηματικού και κοινωνικού αντίκτυπου της συμμετοχής των μαθητών σε προγράμματα επιτάχυνσης φαίνεται να επηρεάζεται επιπλέον από μια σειρά μεταβλητών όπως το φύλο, η οικογένεια, η κοινωνικοοικονομική προέλευση κ.α. (Cornell, Callahan, & Loyd, 1991).

Ομαδοποίηση

Η ομαδοποίηση των μαθητών σε ομάδες ικανοτήτων κι επιδόσεων έχει θεωρηθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος εκπαίδευσης των χαρισματικών ατόμων (Rogers, 2006). Στις ομάδες αυτές η διδακτέα ύλη αναπροσαρμόζεται και διαφοροποιείται ώστε να απαντά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Συνήθως η ομαδοποίηση αποτελεί προσωρινή λύση που δεν εφαρμόζεται σε όλες τις σχολικές τάξεις ή το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων (Plucker, Burroughs, & Song, 2010).

Εμπλουτισμός

Ο εμπλουτισμός αποτελεί μια τεχνική διαφοροποίησης της διδακτέας ύλης κατά την οποία οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμόζονται ελαφρώς στις ανάγκες των

χαρισματικών μαθητών, ώστε να αποφεύγονται οι επαναλήψεις της διδακτέας ύλης που έχει ήδη κατακτηθεί επαρκώς, να ενισχύονται οι απαιτήσεις και το πρόγραμμα σπουδών να εμπλουτίζεται με περαιτέρω πληροφορίες και πιο σύνθετες γνώσεις (Wu, 2013). Τα προγράμματα εμπλουτισμού φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο τόσο στην ακαδημαϊκή επιτυχία, όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητών (Kim, 2016), ενώ τα οφέλη τους φαίνεται να μεγιστοποιούνται όταν αφορούν μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο(Kaul, Johnsen, Saxon, & Witte, 2016).

Εξειδικευμένα εξωσχολικά προγράμματα

Πρόκειται για προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται συνήθως μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και συχνά απαντούν στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ταλέντα των χαρισματικών μαθητών, όπως είναι τα προγράμματα ρομποτικής, μαθηματικών, λογοτεχνίας, προετοιμασίας για μαθητικούς διαγωνισμούς κ.α. (Dimitriadis, 2012, Sastre-Riba, 2013). Ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι τέτοια προγράμματα έχουν σημαντικό θετικό αντίκτυπο στη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων ακόμη κι όταν είναι βραχείας διάρκειας (Bleske-Rechek, Lubinski, & Benbow, 2004, Wallace, 2009).

Αν και οι παραπάνω μέθοδοι εκπαίδευσης χαρισματικών ατόμων αποδεικνύονται συχνά αποτελεσματικές και χρήσιμες, απαιτούν την εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και ειδικές υποδομές και πόρους για την υλοποίησή τους, όπως εργαστήρια, υλικά, τεχνικό προσωπικό κ.α.(Davis et al., 2014a, Endepohls-Ulpe, 2009, Moon & Brighton, 2008). Έτσι, η εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων είθισται να νοείται ως μια πολυδάπανη και πολυτελής πρακτική για τα διάφορα κράτη (Reid & Boettger, 2015, Χαντζούλη, 2016). Ωστόσο, η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων παραμένει μια σημαντική πρόκληση για την εκπαιδευτική πολιτική των σύγχρονων κρατών καθώς η παροχή ευκαιριών για τη μεγιστοποίηση της πραγμάτωσης του δυναμικού κάθε μαθητή αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της προσπάθειας εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (NAGC, 2010).

Κεφάλαιο 3. Το φαινόμενο της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης

3.1. Ορισμός της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης – Διαγνωστικές προϋποθέσεις

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση (academic underachievement) αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο κατά το οποίο το νοητικό δυναμικό ενός ατόμου δεν μεταφράζεται στα αναμενόμενα μαθησιακά επιτεύγματα (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995, Dowdall & Colangelo, 1982, Emerick, 1992, Frick et al., 1991, Reis & McCoach, 2000, Whitmore, 1980). Γενικά, η υποεπίδοση αφορά μαθητές από όλο το φάσμα των σχολικών ικανοτήτων, ωστόσο, οι επιπτώσεις της είναι εμφανέστερες κι ευρύτερες σε ορισμένες ομάδες μαθητών, όπως είναι τα άτομα με υψηλές νοητικές επιδόσεις (Montgomery, 2009), ενώ αποδίδεται σε μια ποικιλία αιτιών, που τείνουν να εμφανίζονται σ' έναν μοναδικό συνδυασμό για κάθε μαθητή (McCoach & Siegle, 2003a).

Αυτή η αναντιστοιχία ανάμεσα στην αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, όπως προβλέπεται από τη νοητική ικανότητα, και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να εμφανιστεί πρώιμα, με την είσοδο του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση ή να παρουσιαστεί κατά τη διάρκεια της σχολικής του σταδιοδρομίας (Annesley, Odhner, Madoff, & Chansky, 1970, Montgomery, 2009). Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο, φαίνεται να εμφανίζεται κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να επιμένει σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας ή και πέρα από αυτή (Banerjee, 2016, Peterson & Colangelo, 1996, Ritchotte, Rubenstein, & Murry, 2015). Όπως επισημαίνει ο McCall (1994), οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών με υποεπίδοση δεν είναι απαραίτητα χαμηλές, αλλά παραμένουν χαμηλότερες από τις αναμενόμενες με βάση την εκτιμηθείσα μαθησιακή τους ικανότητα.

Μολονότι στο σύνολό τους τα διάφορα σχετικά θεωρητικά μοντέλα τείνουν να αναγνωρίζουν την υποεπίδοση ως την απόκλιση ανάμεσα στο αναμενόμενο και το πραγματικό μαθησιακό αποτέλεσμα, παρατηρείται έντονη αμφιλογία σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αναγνωρίζεται η παραπάνω απόκλιση (Banerjee, 2016, Emerick, 1988, Reis & McCoach, 2000, Ziegler & Stoeger, 2012). Ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα, η Emerick (1988) προχώρησε σε μία σύνοψη των μεθόδων με τον οποίων έχει κατά καιρούς προσδιοριστεί η απόκλιση ανάμεσα στην αναμενόμενη και την εκπεφρασμένη ή πραγματική επίδοση καταλήγοντας στα παρακάτω:

- Υψηλή επίδοση στα τεστ νοημοσύνης και σχετικά χαμηλή επίδοση στα σταθμισμένα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης
- Υψηλή επίδοση στα τεστ νοημοσύνης και σχετικά χαμηλοί σχολικοί βαθμοί
- Υψηλή επίδοση στα σταθμισμένα τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης και σχετικά χαμηλοί σχολικοί βαθμοί
- Ενδείξεις υψηλού νοητικού και δημιουργικού δυναμικού και σχετικά περιορισμένη δημιουργική παραγωγή

Σήμερα, η χρήση των σταθμισμένων τεστ επίδοσης για τον προσδιορισμό της μαθησιακής ικανότητας κατά τις διαδικασίες διάγνωσης της υποεπίδοσης έχει εν πολλοίς εγκαταλειφθεί. Τούτο διότι, σε αντίθεση με τα τεστ νοημοσύνης, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης δεν φαίνεται να αποτελούν ικανοποιητικό προβλεπτικό δείκτη της ακαδημαϊκής επίδοσης εντός του σχολικού πλαισίου, η οποία όμως τείνει να συνδέεται αποφασιστικά με την επιτυχία στη ζωή (Geiser & Santelices, 2007, McCall, Evahn, & Kratzer, 1992).

Ειδικότερα, τα σταθμισμένα τεστ επίδοσης αποβλέπουν στην αξιολόγηση των κατεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών σε σχέση με τους γενικότερους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος σπουδών κι ως εκ τούτου φαίνεται να επηρεάζονται μεταξύ άλλων από παράγοντες που συνδέονται με την πρόσβαση σε πολιτισμικά ερεθίσματα, όπως είναι η κοινωνικο-οικονομική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Croizet & Millet, 2011, Geiser & Santelices, 2007). Υπό αυτή την οπτική, αξιολογούν μάλλον το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης παρά το μαθησιακό δυναμικό καθαυτό. Επιπλέον, η ενίσχυση της γνώσης γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες έχει καταδείξει ότι τα άτομα με ειδικές μαθησιακές διαταραχές αναπτυξιακού χαρακτήρα τείνουν να παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις στα σταθμισμένα τεστ (Laitusis, Mandinach, & Camara, 2002, Siegle, 2013), ανεξάρτητα από το νοητικό τους δυναμικό, το οποίο αντανακλά εν πολλοίς τη γενική ικανότητα ενός ατόμου να μαθαίνει, να επεξεργάζεται πληροφορίες, να κατανοεί και να επιλύει προβλήματα (Illeris, 2018, Johnson, 2007, Sternberg, 2000, Sternberg & Grigorenko, 2003). Αντιθέτως η συνολική επίδοση των μαθητών στα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης ελάχιστα επηρεάζεται από πιθανές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες ενδέχεται να εμποδίζουν την έκφραση της μαθησιακής ικανότητας (D'Angiulli & Siegel, 2003, O' Brien, 2001, Siegel, 2003).

Πράγματι, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι το νοητικό δυναμικό σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη μαθησιακή ικανότητα (Duckworth,

Quinn, & Tsukayama, 2012, Mayes et al., 2009, Sternberg et al., 2001). Εξάλλου, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι η δημιουργία των πρώτων τεστ νοημοσύνης απέβλεπε εν πολλοίς στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Deary et al., 2007, Zenderland, 1998). Μάλιστα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής τυχόν αποκλίσεις από την μέση νοητική επίδοση ενός συγκεκριμένου πληθυσμού αποτελούν ικανό διαγνωστικό κριτήριο για την ένταξη ενός ατόμου στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την παροχή ειδικής διαπαιδαγώγησης (Black & Grant, 2013, Τζουριάδου, 2011).

Από την άλλη πλευρά, καθώς η ύπαρξη φυσιολογικών ή υψηλών ικανοτήτων μάθησης και σχετικά χαμηλής επίδοσης στα ακαδημαϊκά έργα μπορεί να αποτελεί ισχυρή ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών αναπτυξιακού χαρακτήρα, απαιτείται η περαιτέρω αξιολόγηση των μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών για τη διάγνωση πιθανών πιθανών μαθησιακών διαταραχών (Moon & Hall, 1998, Rimm, 2008a, Siegel, 2003, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Στην περίπτωση αυτή, εντούτοις, η υποεπίδοση αποδίδεται στη μαθησιακή διαταραχή και ο μαθητής εντάσσεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής διαπαιδαγώγησης για την αντιστάθμιση των δυσκολιών του (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Τζουριάδου, 2011). Εντούτοις, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών με υποεπίδοση δεν παρουσιάζουν μαθησιακές διαταραχές (McCoach & Siegle, 2003b, Reis & McCoach, 2000, 2002, Veas, Gilar, Miñano, & Castejón, 2016).

Τούτων λεχθέντων, παρά τους περιορισμούς της, η χρήση του δείκτη νοημοσύνης θεωρείται ως η πιο ασφαλής μέθοδος για την εκτίμηση της αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης. Καθώς, λοιπόν, συνιστά την απόκλιση ανάμεσα στην αναμενόμενη και την εκπεφρασμένη επίδοση ενός ατόμου, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση και το μέγεθός της είθισται να ορίζονται σε σχέση με το νοητικό δυναμικό (Mandel & Marcus, 1988, McCall, 1994, Phillipson & Tse, 2007, Reis & McCoach, 2000, Rimm, 2008a). Ωστόσο, τόσο η έννοια του «νοητικού δυναμικού», όσο και εκείνη της «ακαδημαϊκής επίδοσης» έχουν αποτελέσει αντικείμενα έντονης επιστημονικής αμφιλογίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μια κοινώς αποδεκτή συστηματική μέθοδος για τη μέτρησή τους και κατ' επέκταση τον ορισμό ενός ελάχιστου μεγέθους απόκλισης ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες μεταβλητές που σηματοδοτεί την ύπαρξη υποεπίδοσης (Baum et al., 1995, Reis & McCoach, 2000, Ziegler & Stoeger, 2012).

Παραδοσιακά, η μέτρηση του νοητικού δυναμικού περιλαμβάνει τη χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ νοημοσύνης, όπως είναι το WISC-IV ή οι προοδευτικές μήτρες Raven (Gagné, 2001, 2010, Neisser, Boodoo, Bouchard, Wade Boykin, et al., 1996). Από την άλλη

πλευρά, οι μέθοδοι μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επί παραδείγματι, σε ορισμένες χώρες η μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης πραγματοποιείται μέσω σταθμισμένων τεστ επίδοσης, όπως είναι το *τεστ ακαδημαϊκών επιτευγμάτων της Iowa* και το *τεστ Terra Nova*, ενώ σε άλλες η επίδοση εκτιμάται με βάση το μέσο όρο της σχολικής τους βαθμολογίας με βάση τις υποκειμενικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών (Popham, 1999, Reis & McCoach, 2000, Stiggins, 2008). Στον ελληνικό χώρο, ελλείψει σταθμισμένων τεστ, η ακαδημαϊκή επίδοση λογίζεται ως συνώνυμη της σχολικής επίδοσης, όπως αυτή αντανακλάται στη σχολική βαθμολογία (Μαυρομμάτης et al., 2007).

Η χρήση της σχολικής βαθμολογίας για την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων ενέχει με τη σειρά της πολλούς κινδύνους. Τούτο διότι ακόμη και στην ίδια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη μέθοδο και τα κριτήρια που υιοθετούν για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Πολύ συχνά δε, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη μεταξύ άλλων μια σειρά από άδηλα κριτήρια ανεξάρτητα από το μαθησιακό αποτέλεσμα, όπως είναι η συμμετοχή στην τάξη, η κοινωνική συμπεριφορά κ.α. (Cheng & Sun, 2015, Gorard & Smith, 2004, Marzano, 2000, Mavrommatis, 1996, Zbainos & Hallam, 2001, 2002). Παρόλα αυτά, οι σχολικοί βαθμοί θεωρούνται σήμερα ως οι πιο αξιόπιστοι δείκτες εκτίμησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (McCall, 1994, Siegle, 2013). Η σχολική επίδοση δεν είναι μικρής σημασίας, καθώς ορισμένες έρευνες επισημαίνουν ότι το νοητικό δυναμικό που εκφράζεται σε υψηλά σχολικά επιτεύγματα αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της επιτυχίας στην ζωή κατόπιν (McCoach & Siegle, 2003b) Μάλιστα, σε σχετική διαχρονική τους έρευνα σε δείγμα μαθητών με υψηλό νοητικό δυναμικό και υποεπίδοση, οι McCall, Evahn και Kratzler (1992) διαπίστωσαν ότι οι σχολικοί βαθμοί τους αντανακλούσαν ακριβέστερα το μετέπειτα εκπαιδευτικό τους κεφάλαιο και την επαγγελματική τους κατάσταση σε σχέση με το νοητικό τους δυναμικό. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης και μέτριους βαθμούς τείνουν να επιτυγχάνουν στη ζωή ό,τι και οι μαθητές με μέση νοημοσύνη και μέτριες σχολικές επιδόσεις (Siegle, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, η νοητική ικανότητα δεν μπορεί να εξηγήσει πλήρως τη διακύμανση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, κατά συνέπεια, η μη απολύτως ισοδύναμη επίδοση στα τεστ νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επίδοση δεν συνιστά απαραίτητα υποεπίδοση (Mandel & Marcus, 1988, Rohde & Thompson, 2007). Σε ορισμένες έρευνες ως μαθητές με υποεπίδοση ορίζονται εκείνοι των οποίων η τιμή t για τη γενική μέση βαθμολογία ήταν μικρότερη τουλάχιστον κατά 15 μονάδες από την τιμή t για την νοητική τους ικανότητα

(Diener, 1960). Σε άλλες έρευνες στην κατηγορία των μαθητών με υποεπίδοση περιλαμβάνονται εκείνοι που η διαφορά ανάμεσα στην τυπική τιμή z της επίδοσης τους και την τυπική τιμή z της νοητικής ικανότητας τους είναι μεγαλύτερη από μία τυπική απόκλιση (Lau & Chan, 2001). Για τον Emerick (1992), προκειμένου να γίνει λόγος για υποεπίδοση ο μαθητής θα πρέπει να παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις πολύ πάνω από το μέσο όρο σε σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή ικανοτήτων που καταδεικνύουν αυξημένη δυνατότητα για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και μέτριες ή χαμηλότερες του μέσου όρου σχολικές επιδόσεις.

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται σαφής η έντονη αμφιλογία γύρω από τη διαγνωστική μέθοδο και τα διαγνωστικά κριτήρια της υποεπίδοσης. Σε μια προσπάθεια να συγκεράσουν τις διαφορετικές οπτικές και να θέσουν μια κοινή βάση για τον εντοπισμό των μαθητών με υποεπίδοση, οι Reis και McCoach (2000) και ο Siegle (2013) πρότειναν τις ακόλουθες διαγνωστικές προϋποθέσεις:

- Αρχικά, οι μαθητές με υποεπίδοση θα πρέπει να παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση μεταξύ της αναμενόμενης και της εκπεφρασμένης ακαδημαϊκής επίδοσης, που να μην εξηγείται από την ύπαρξη τυχόν μαθησιακών διαταραχών (Reis & McCoach, 2000, 2002).

- Επιπλέον, καθώς ποικίλοι παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν τη σχολική προσαρμογή και να επιφέρουν παροδική ή «επεισοδιακή» υποεπίδοση, η απόκλιση ανάμεσα στην ικανότητα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα θα πρέπει να επιμένει για ικανό χρονικό διάστημα (Reis & McCoach, 2000, Siegle, 2013).

- Αντίστοιχα, μαθητές υψηλών ικανοτήτων που παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση (επιλεκτική υποεπίδοση) σε έναν συγκεκριμένο τομέα, δίχως η επίδοση αυτή να εξηγείται από κάποια μαθησιακή διαταραχή, θεωρείται ότι ενδεχομένως παρουσιάζουν μαθησιακά κενά ή μειωμένο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο τομέα και δεν χαρακτηρίζονται γενικά ως μαθητές με υποεπίδοση (Galbraith & Delisle, 2015, Hébert, 2010, Siegle, 2013).

Επιπλέον, ιδιαίτερος λόγος γίνεται για τον καθορισμό του μεγέθους της απόκλισης μεταξύ των αναμενόμενων και των πραγματικών επιδόσεων προκειμένου να οριστεί η υποεπίδοση. Λαμβάνοντας υπόψη το στατιστικό φαινόμενο παλινδρόμησης προς το μέσο όρο (regression to the mean), βάσει του οποίου η μέση επίδοση διαμορφώνεται από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κατά τις οποίες τυχαίοι παράγοντες μπορεί να οδηγήσουν

περιπτωσιακά σε επιμέρους ακραίες θετικές ή αρνητικές επιδόσεις, ο Siegle (2013) εκτιμά ότι φυσιολογικά η εκπεφρασμένη ακαδημαϊκή επίδοση κάθε μαθητή αναμένεται να παρουσιάζει μικρή απόκλιση από την αναμενόμενη. Ως εκ τούτου, το μέγεθος της απόκλισης μεταξύ των δύο παραγόντων θα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε να μην αιτιολογείται από την επίδραση τυχαίων και απροσδιόριστων παραγόντων. Έτσι, η αναντιστοιχία θα πρέπει να έχει μέγεθος τουλάχιστον μίας τυπικής απόκλισης ή να είναι μεγαλύτερη του ενός τυπικού σφάλματος (Lupart & Pyryt, 1996, Ma, 2016, McCall, 1994, E. Smith, 2005, Ziegler & Stoeger, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, δεν θα πρέπει να παραγνωριστούν οι επιδράσεις των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την επιτυχία στη ζωή στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η ακαδημαϊκή υποεπίδοση. Πίσω από την άποψη ότι οι μαθητές με υποεπίδοση αποτυγχάνουν επί της ουσίας να πραγματώσουν το δυναμικό τους και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους ελλοχεύει η πεποίθηση ότι τα άτομα οφείλουν γενικά να αναπτύσσουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους και δη σε τομείς στους οποίους η κοινωνία αποδίδει μεγαλύτερη αξία (Ford, 1992, Peterson, 2001, Siegle, 2018). Έτσι, ένας έφηβος υψηλών ικανοτήτων, που παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις στην άθληση ή τη φωτογραφία, αλλά χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα και τα μαθηματικά, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μαθητής με ακαδημαϊκή υποεπίδοση και να θεωρηθεί ότι δεν πραγματώνει επαρκώς το δυναμικό του. Υπό αυτή την οπτική, ο Siegle (2018) υποστηρίζει ότι συχνά οι μαθητές με υποεπίδοση απλά απορρίπτουν τις παραδεδεγμένες κοινωνικές αξίες που απαρτίζουν αυτό που το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο αντιλαμβάνεται ως «επιτυχία στη ζωή». Στο ίδιο πνεύμα, οι Reis και McCoach (2000) επισημαίνουν ότι στη διάγνωση της υποεπίδοσης λανθάνουν επουσιώδεις και κοινωνικά επιβεβλημένες αξιολογικές κρίσεις αναφορικά με τη σημασία των επιτευγμάτων σε συγκεκριμένους τομείς τονίζοντας πως «*ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρεί ότι η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κλασικού λογοτεχνήματος είναι πιο σημαντική από την εξαιρετική επίδοση σε ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι στρατηγικής*» (σ. 156). Τούτων λεχθέντων, έχει υποστηριχθεί ότι η εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης θα πρέπει να εγείρει έντονη ανησυχία, όταν συνοδεύεται από υποεπίδοση και έλλειψη κινήτρων στους περισσότερους τομείς δραστηριότητας του ατόμου (Peterson, 2000).

3.2. Επιδημιολογία της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης

Παρά το γεγονός ότι η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αναφέρεται σταθερά στη βιβλιογραφία ως ένα από τα συχνότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού χώρου, τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από τη συχνότητα εμφάνισής της στον μαθητικό πληθυσμό παραμένουν περιορισμένα και αντιφατικά (Palm, 2007, Rimm, 1997, Veas et al., 2016). Πράγματι, η συλλογή επιδημιολογικών δεδομένων σε σχέση με την εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε παιδιά κι εφήβους αποτελεί πρόκληση για τους ερευνητές. Τούτο διότι οι μαθητές με υποεπίδοση σπανίως εντοπίζονται ή λαμβάνουν ειδική ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, ιδιαίτερα όταν η υποεπίδοση δεν εξηγείται από την ύπαρξη κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής (McCoach & Siegle, 2003b). Η χρήση διαφορετικών μεθόδων και κριτηρίων για τον ορισμό της υποεπίδοσης έχει περιπλέξει επιπλέον την προσπάθεια συλλογής σχετικών επιδημιολογικών στοιχείων, καθώς εκείνοι που περιγράφονται ως μαθητές με υποεπίδοση σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο ενδέχεται να μην πληρούν τις διαγνωστικές προϋποθέσεις ενός άλλου πλαισίου (Montgomery, 2009, Veas et al., 2016).

Σε κάθε περίπτωση, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή υποεπίδοση ως μια κατάσταση συχνά αφανής και αδιάγνωστη αφορά μια σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού. Επί παραδείγματι, η Rimm (1987, 1997), χρησιμοποιώντας το κριτήριο της χαμηλότερης εκφραζόμενης επίδοσης κατά τουλάχιστον μια τυπική απόκλιση σε σχέση με την προβλεπόμενη από το δείκτη νοημοσύνης επίδοση, υποστήριξε ότι περίπου το ½ των μαθητών Γυμνασίου στις ΗΠΑ πετυχαίνουν σχολικές επιδόσεις χαμηλότερες από αυτές υπόσχεται το νοητικό τους δυναμικό. Ακολουθώντας αντίστοιχα κριτήρια, ο Colangelo και οι συνεργάτες του (2004) υποστήριξαν ότι η υποεπίδοση αφορά περίπου το 10% των εφήβων μαθητών Λυκείου στις ΗΠΑ. Στο ίδιο ποσοστό 10% κατέληξε επίσης μια άλλη έρευνα σε εφήβους μαθητές του Χόνγκ Κόνγκ λαμβάνοντας υπόψη το δείκτη νοημοσύνης των παιδιών και την αναντιστοιχία του τόσο με τους σχολικούς βαθμούς των μαθητών, όσο και με τις επιδόσεις τους σε σταθμισμένα τεστ επίδοσης (Lau & Chan, 2001).

Σε άλλες έρευνες σε μαθητικούς πληθυσμούς της Κίνας και του Χονγκ Κονγκ διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα της υποεπίδοσης έτεινε να διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχολική βαθμίδα και το νοητικό δυναμικό των παιδιών (Phillipson, 2008, Phillipson & Tse, 2007). Συγκεκριμένα, εκτιμήθηκε ότι περίπου το 10% των μαθητών Δημοτικού φυσιολογικής μέσης νοημοσύνης παρουσίαζε υποεπίδοση, ωστόσο το ποσοστό αυτό εκτοξευόταν στο 32% για μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Επιπλέον, το ποσοστό της υποεπίδοσης άγγιξε έως και το 53% σε πληθυσμούς εφήβων με υψηλή νοητική ικανότητα (Phillipson, 2008). Πράγματι, η υποεπίδοση φαίνεται να αφορά συχνότερα μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Ορισμένοι μελετητές,

μάλιστα, υποστηρίζουν ότι τουλάχιστον το ½ των μαθητών που βρίσκονται στο υψηλότερο 2% των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης παρουσιάζουν μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση (Pirozzo, 1982, Reis & McCoach, 2000). Αντίστοιχες έρευνες στην Ισπανία καταδεικνύουν ότι η υποεπίδοση αποτελεί ένα σχετικά συχνό φαινόμενο στους εφήβους τόσο με μέσο ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης με το 20-30% των μαθητών να παρουσιάζουν υποεπίδοση στη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας (Jiménez & Álvarez, 1997, Shapiro, 2011, Veas et al., 2016).

Πράγματι, τα άτομα με υψηλές ικανότητες μάθησης παρουσιάζουν υψηλότερες γνωστικές ικανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους κι ως εκ τούτου χαρακτηρίζονται από «ασύγχρονη ανάπτυξη», φαινόμενο που υποδηλώνει την υψηλότερη πνευματική ηλικία σε σχέση με τη χρονολογική (G. A. Davis et al., 2011) και το οποίο μπορεί να επηρεάσει τόσο τη σχολική προσαρμογή, όσο και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών αυτών (Bailey, 2011). Επιπλέον, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων συχνά παρουσιάζουν πρώιμες αναζητήσεις της προσωπικής ταυτότητας και ανεπτυγμένα επιστημονικά ή κοινωνικά ενδιαφέροντα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, που εμποδίζουν την προσήλωσή τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις και είναι πιθανό να συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης (Ritchotte et al., 2015).

Στον ελληνικό χώρο, δεν υπάρχουν διαθέσιμα επιδημιολογικά δεδομένα γύρω από την εμφάνιση υποεπίδοσης, καθώς εκτός από τις περιπτώσεις παιδιών με διαταραχές που εντάσσονται στις κατηγορίες της ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης, δεν υπάρχει κάποιος φορέας ή κάποια μέθοδος για τον υπολογισμό αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών με βάση την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων τους (EuropeanCommision, 2017) . Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 231 μαθητών Δημοτικού και 293 μαθητών Γυμνασίου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υποεπίδοση κάλυπταν το 11,3% του δείγματος για το Δημοτικό και το 11,8% του δείγματος των εφήβων (Γκόγκος, Μπελογιάννη, & Ζμπάινος, 2018), ποσοστό που συμφωνεί κατά το μάλλον ή ήττον με προηγούμενες διεθνείς έρευνες (Colangelo, Kerr, et al., 2004, Lau & Chan, 2001).

Συνολικά, έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητα εμφάνισης υποεπίδοσης τείνει να αυξάνεται στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Peterson & Colangelo, 1996). Μάλιστα, στην πλειονότητά τους οι μαθητές με υποεπίδοση στο Γυμνάσιο φαίνεται να παρουσίαζαν φυσιολογική ακαδημαϊκή επίδοση στο Δημοτικό σχολείο (Peterson, 2001, Ritchotte et al., 2015, Zabloski & Milacci, 2012). Ορισμένοι ερευνητές παρατηρούν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση τείνουν να παρουσιάζουν ραγδαία αύξηση των αρνητικών στάσεων τους απέναντι στο σχολείο κατά τα πρώτα στάδια της εφηβείας (Lupart & Pyryt, 1996).

Πράγματι, η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει συχνά βρεθεί να σχετίζεται με την εμφάνιση ή την αύξηση του μεγέθους της υποεπίδοσης (Galton et al., 2003, Peterson & Colangelo, 1996, Phillipson, 2008, West et al., 2010, Γκόγκος et al., 2018), η οποία έχει αποδοθεί κατά καιρούς σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι η αύξηση του εξεταστικού άγχους, η ασυνέχεια ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές και απαιτήσεις μεταξύ των δύο βαθμίδων, οι αλλαγές στα ενδιαφέροντα και τις στάσεις των εφήβων απέναντι στο σχολείο κ.α. (Galton et al., 2003, West et al., 2010). Στο ελληνικό σχολείο, η αύξηση της υποεπίδοσης στο Γυμνάσιο είναι πιθανό να οφείλεται μεταξύ άλλων τόσο στη διαφορετική βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης, όσο και στο λιγότερο πληθωριστικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς πολύ συχνά παρατηρείται στους μαθητές Δημοτικού το «φαινόμενο της οροφής», κατά το οποίο η χαμηλότερη δυνατή βαθμολογία των παιδιών βρίσκεται εξαρχής σχετικά υψηλά στη δεκάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (Ζμπάινος, 2002), καθιστώντας έτσι ιδιαίτερα δύσκολη τη διαδικασία εντοπισμού των μαθητών με υποεπίδοση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γκόγκος et al., 2018)

Αν και η υποεπίδοση μπορεί να εμφανιστεί σε μαθητές απ' όλο το φάσμα ικανοτήτων κι από κάθε κοινωνικοπολιτισμική ομάδα, φαίνεται ότι αφορά συχνότερα μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Mandel & Marcus, 1988, Siegle, 2013). Όπως υποστηρίζει ο Welch (2014), το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα και οι συνθήκες φτώχειας σχετίζονται αρνητικά και σε σημαντικό βαθμό με την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων. Αντίστοιχα, οι μαθητές που ζουν σε φτωχές συνοικίες τείνουν να παρουσιάζουν συχνότερες απουσίες από το σχολείο, συχνότερη διαρροή από την εκπαίδευση, χαμηλότερους σχολικούς βαθμούς, καθώς και μεγαλύτερη και χρόνια υποεπίδοση (Banerjee, 2016, C. Smith, 2005). Το κοινωνικοοικοκομικό προφίλ των μαθητών φαίνεται να κατέχει αποφασιστικό ρόλο στην εμφάνιση υποεπίδοσης. Χαρακτηριστικά, οι Wyner, Bridgeland και Dilulio (2007) επισημαίνουν ότι περίπου το 45% των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα με επιδόσεις στο υψηλότερο 10% της σχολικής τους τάξης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού παρουσιάζουν προοδευτική πτώση στις επιδόσεις τους, που τους τοποθετούν αρκετά χαμηλότερα από το 10% των καλύτερων επιδόσεων της τάξης τους ως το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ τους, τα αγόρια τείνουν να υπερεκπροσωπούνται μεταξύ των μαθητών με υποεπίδοση. Πράγματι, πλήθος σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι τα αγόρια τείνουν να παρουσιάζουν δύο ή τρεις φορές συχνότερα υποεπίδοση σε σχέση με τα συνομήλικά τους κορίτσια (Majzub & Rais, 2010, McCall, 1994, McCoach, 2002, Reis & McCoach, 2000, Wood, 2003). Ενδιαφέρον παρουσιάζει

το γεγονός ότι, μολονότι τα κορίτσια φαίνεται γενικά να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στο μέσο όρο των σχολικών μαθημάτων (Duckworth & Seligman, 2006, Hubbard, 2005, Wood, 2003), οι επιδόσεις τους τείνουν να είναι χαμηλότερες από τις προβλεπόμενες στις θετικές επιστήμες σε σχέση με εκείνες των αγοριών (Brown & Leaper, 2010) κι, αντίστοιχα, τα αγόρια τείνουν να παρουσιάζουν συχνότερα μη αναμενόμενη χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα (Gorard & Smith, 2004, Heyder, Kessels, & Steinmayr, 2017, Olszewski-Kubilius & Lee, 2011, Siegle, 2013). Οι διαφοροποιήσεις των μαθητών ως προς τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία τείνουν να παρουσιάζουν υποεπίδοση ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και η αυξημένη συχνότητα υποεπίδοσης στα αγόρια έχει κατά κανόνα αποδοθεί σε κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι τα λανθάνοντα στερεότυπα του φύλου, τα οποία αναπαράγονται από την οικογένεια, διαιωνίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και υιοθετούνται από τους μαθητές επηρεάζοντας έτσι τις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις, τη μαθησιακή συμπεριφορά, τις επιδόσεις τους, αλλά και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο (Brown & Leaper, 2010, Croizet, Désert, Dutrévis, & Leyens, 2001, Heyder et al., 2017, Jones & Myhill, 2004, Reis, 1987, Wood, 2003).

Το φαινόμενο της ακαδημαϊκής υπερεπίδοσης (academic overachievement) των κοριτσιών έρχεται με τη σειρά του να υποστηρίξει την υπόθεση της επίδρασης των κοινωνικών αντιλήψεων για το φύλο στη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών. Πρόκειται επί της ουσίας για το φαινόμενο εκείνο κατά το οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση και το οποίο τείνει να αφορά κυρίως κορίτσια (Brewer, Hollingsworth, & Campbell, 1995, Duff & Siegel, 1960, Houtte, 2004, Weis et al., 2013). Η εμφάνιση υπερεπίδοσης φαίνεται να αποτελεί μάλλον σύμπτωμα προβληματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης, παρά πραγματική μη αναμενόμενη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας του παιδιού (Behrens & Vernon, 1978, Duff & Siegel, 1960, Preckel & Brunner, 2015). Μάλιστα, η υπερεπίδοση των κοριτσιών έχει συχνά ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της τάσης τους να υιοθετούν σχολικές συμπεριφορές πιο συμβατές με τα άδηλα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που είναι ανεξάρτητα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα καθαυτά, όπως η επιμέλεια, η συνέπεια, η προσπάθεια και η συμμόρφωση (Houtte, 2004, Kelly, 2008, Zbainos & Hallam, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιδημιολογικά δεδομένα γύρω από τη συχνότητα εμφάνισης της υποεπίδοσης φαίνεται ότι διάφοροι παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό προφίλ, η ηλικία, η σχολική βαθμίδα και το φύλο, μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με αποτέλεσμα τα σχολικά επιτεύγματα τους σε ορισμένες περιπτώσεις να μην αντανακλούν την πραγματική μαθησιακή τους ικανότητα.

3.3. Παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι μαθητές με υποεπίδοση σπάνια εντοπίζονται και ακόμα σπανιότερα λαμβάνουν κάποια εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη εντός του σχολικού πλαισίου για τη βελτίωση των επιδόσεών τους. Επιπλέον, η ακαδημαϊκή υποεπίδοση δεν περιλαμβάνεται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την κάλυψη των οποίων υπάρχει μέριμνα από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στην πραγματικότητα, η υποεπίδοση δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, καθώς δεν αποτελεί πρωτογενή δυσκολία, αλλά το σύμπτωμα μιας ποικιλίας πιθανών αιτιών (Peterson & Colangelo, 1996). Η αναγνώριση και η απομάκρυνση των παραγόντων που αποτελούν φραγμούς στην επίτευξη της αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης αποτελεί με τη σειρά της μία σύγχρονη πρόκληση. Τούτο διότι, σε αντίθεση με τους μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις, οι μαθητές με υποεπίδοση παρουσιάζουν ετερόκλητα χαρακτηριστικά (McCoach & Siegle, 2001, 2003a, Rubenstein et al., 2012).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα αιτιολογικά μοντέλα της υποεπίδοσης χωρίς όμως να κατορθώνουν να αποδώσουν επαρκώς όλο το εύρος των πιθανών αιτιωδών παραγόντων. Επί παραδείγματι, ο Purkey (1969) διέκρινε πέντε τύπους δυσκολιών που συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τις διαπροσωπικές δυσκολίες, την έλλειψη επιμονής, την ελλιπή αυτοέκφραση και την έλλειψη προσωπικής βιοθεωρίας. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό θεωρήθηκε ατελές καθώς αγνοεί την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην ακαδημαϊκή του επίδοση, που δεν πηγάζουν και δεν ελέγχονται από το άτομο.

Δύο χρόνια αργότερα, ο Zilli (1971) επιχείρησε να διορθώσει το μοντέλο αυτό προτάσσοντας τους εξής πέντε παράγοντες ως κοινές αιτίες της υποεπίδοσης: α) ελλιπή κίνητρα μάθησης ή ακαδημαϊκής επιτυχίας, β) κοινωνικές πιέσεις, γ) παράγοντες σχετικούς με το σχολείο, δ) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ε) παράγοντες σχετικούς με την οικογένεια. Η συμβολή του Zilli στην κατανόηση της υποεπίδοσης υπήρξε καθοριστική, αφού ο ίδιος έλαβε για πρώτη φορά υπόψη χαρακτηριστικά σχετικά με το σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ως παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις προωθώντας έτσι μια πιο συστημική προσέγγιση της υποεπίδοσης (Khan, 2005, Mandel & Marcus, 1988). Στο

ίδιο πνεύμα, το μοντέλο της Whitmore απέδωσε την εμφάνιση υποεπίδοσης σε παράγοντες σχετικούς με την ψυχολογία και την προσωπικότητα του ατόμου, την ανάπτυξη και τη φυσιολογία του, και παράγοντες σχετικούς με το κοινωνικό και ακαδημαϊκό σχολικό περιβάλλον (Whitmore, 1979).

Ακολούθησε το ευρέως διαδεδομένο μοντέλο του Baker, που διακρίνει τα αίτια της υποεπίδοσης σε ατομικούς, σχολικούς και οικογενειακούς παράγοντες, που αντανακλούν με τη σειρά μεταξύ άλλων τους τρεις βασικούς συντελεστές της μάθησης (μαθητής, σχολείο, οικογένεια) (Baker et al., 1998). Έκτοτε πολλά από τα θεωρητικά μοντέλα απόδοσης, ερμηνείας και αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης υιοθετούν την παραπάνω τρισδιάστατη προσέγγιση της (π.χ. Rimm, 1987, 2008, McCoach & Siegle, 2003b, Chere & Hlalele, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι συστημικές ερμηνείες της υποεπίδοσης λαμβάνουν μεν υπόψη την επίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνισή της, αλλά αντιτίθενται στις παραδεδομένες αναλυτικές προσεγγίσεις κατά τις οποίες επιμέρους μεταβλητές διακρίνονται ως πιθανά αίτια που απαντούν άλλοτε μεμονωμένα κι άλλοτε συνδυαστικά σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση (Ziegler & Phillipson, 2012, Ziegler & Stoeger, 2012). Σύμφωνα με το «Δρασιοτοπικό Μοντέλο» (Actiotope Model of Giftedness), η υποεπίδοση είναι το φαινόμενο κατά το οποίο οι ευφυείς μαθητές δεν μετουσιώνουν τους εκπαιδευτικούς πόρους που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους και την έμφυτη ικανότητα τους σε δεξιότητες και αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης είτε επειδή δεν είναι επαρκείς ή ποιοτικοί οι περιβαλλοντικοί πόροι (π.χ. πολιτισμικά ερεθίσματα, διδασκαλία), είτε επειδή το άτομο δεν έχει αυτορρυθμιστεί για να πετύχει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, είτε γιατί παρεμποδίζεται από το περιβάλλον το (Veas et al., 2018, Ziegler & Stoeger, 2008). Σε κάθε περίπτωση, τα αίτια πρέπει να αναζητηθούν σε συστημικά μοτίβο που προκύπτουν από τη δυναμική αλληλεπίδραση μιας ποικιλίας ατομικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών και όχι σε μεμονωμένους παράγοντες ως ανεξάρτητους (Veas et al., 2018).

Σήμερα, οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι στην εμφάνιση υποεπίδοσης μπορεί να ελλοχεύουν διάφορα αίτια, χωρίς όμως να υπάρχει ένα ενιαίο αιτιακό μοντέλο που να εξηγεί τη μη αναμενόμενη χαμηλή επίδοση για το σύνολο ή την πλειονότητα των μαθητών αυτών (Chere & Hlalele, 2014, Mandel & Marcus, 1988, McCoach & Siegle, 2001, Siegle & McCoach, 2005). Παρόλα αυτά, ορισμένοι παράγοντες έχουν βρεθεί συχνά να σχετίζονται με την εμφάνιση της. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επιτρέπει τη σύνοψη των παραγόντων αυτών στις εξής κατηγορίες:

- Παράγοντες που υποδηλώνουν αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Krouse & Krouse, 1981, McCoach & Siegle, 2003b, Preckel & Brunner, 2015, West, Fish, & Stevens, 1980)
- Χαμηλή ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια (Fong & Krause, 2014, McCoach & Siegle, 2001, Shaw & Alves, 1963)
- Μειωμένα κίνητρα μάθησης (Preckel, Holling, & Vock, 2006, Siegle & McCoach, 2005)
- Παράγοντες που μαρτυρούν εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Castor, 1997, Kaur, 2016, Siegle & McCoach, 2005)
- Ελλιπής ή ακατάλληλη αποτίμηση των στόχων μάθησης (Çakir, 2014, McCoach & Siegle, 2003a)
- Αρνητικές αντιλήψεις, στάσεις και σχέσεις με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Baker et al., 1998, Majzub & Rais, 2010, Reis & McCoach, 2000)
- Μειωμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και μεταγνώσης (Borkowski & Thorpe, 1994, Colangelo, Kerr, et al., 2004, Dunlosky & Rawson, 2012, Krouse & Krouse, 1981, Obergriesser & Stoeger, 2015)
- Συναισθηματικοί παράγοντες (Obergriesser & Stoeger, 2015, Siegle & McCoach, 2005)
- Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια (Baker et al., 1998, Chere & Hlalele, 2014, Reis & McCoach, 2000, Rimm & Lowe, 1988, Siegle, 2018).

Οι μαθητές με υποεπίδοση είναι πιθανό να παρουσιάζουν ελλείμματα σε έναν ή περισσότερους από τους παραπάνω τομείς, ωστόσο, η υπάρχουσα έρευνα καταδεικνύει ότι καθένας εξ αυτών ενδέχεται να επηρεάζεται έναν μοναδικό συνδυασμό αιτιωδών παραγόντων (Mandel & Marcus, 1988, McCall et al., 1992, Peterson & Colangelo, 1996, Rimm, 2008a). Πράγματι, όπως επισημαίνουν οι McCoach και Siegle (2003a), οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν να παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις αναμεταξύ τους ως προς τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα κίνητρά τους απέναντι στη μάθηση σε σχέση με τους αριστούχους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά, οι μαθητές με υψηλές ικανότητες και υποεπίδοση φαίνεται να

παρουσιάζουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με τους μαθητές μέσης ευφυίας με υποεπίδοση, παρά με τους αριστούχους συμμαθητές τους με υψηλές ικανότητες (Dowdall & Colangelo, 1982). Αυτή η ανομοιογένεια μεταξύ των μαθησιακών τους προφίλ καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την αποκατάσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Heacox, 1991, Siegle, 2013). Εντούτοις, ο εμπλουτισμός της γνώσης αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την υποεπίδοση μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών αυτών.

3.3.1. Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις – Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια – Άδηλες θεωρίες νοημοσύνης

Ακαδημαϊκή αυτοεικόνα (academic self-concept)

Μολονότι ένας υψηλός δείκτης νοημοσύνης υποδηλώνει την ύπαρξη επαρκών μαθησιακών ικανότητων, δεν αρκεί για τη σχολική επιτυχία, καθώς η μάθηση αποτελεί μια ενεργό διαδικασία, η οποία προϋποθέτει εμπλοκή και προσπάθεια εκ μέρους του ατόμου (Siegle, 2013, 2018). Έτσι, κατά κανόνα οι μη αναμενόμενες χαμηλές επιδόσεις μαθητών με μέση ή υψηλή νοημοσύνη ερμηνεύονται ως έλλειψη προσπάθειας, που σε πολλές περιπτώσεις οφείλεται στις εσφαλμένες αντιλήψεις τους αναφορικά με τις ικανότητές τους (Barbier, Donche, & Verschueren, 2019, Dweck, 2006, Emerick, 1992, Ma, 2016, Majzub & Rais, 2010, Paunesku et al., 2015).

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, οπότε ο κλάδος της ψυχολογίας έχει γνωρίσει σημαντική πρόοδο, αλλά και ραγδαίες αλλαγές, παρατηρείται κάποια έμφαση στη θετική ψυχολογία, η οποία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το άτομο μπορεί να πραγματώσει σε μεγαλύτερο βαθμό το δυναμικό του αυξάνοντας έτσι την ικανοποίησή του από τη ζωή (Jackson et al., 2001, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας στο άτομο αποτελεί κυρίαρχο σκοπό, καθώς εκείνη θεωρείται ως καθοριστική για την προσωπική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του (Jackson et al., 2001, Marsh & Martin, 2011, Mruk, 2013).

Η έννοια της αυτοεικόνας απασχόλησε έντονα την ψυχολογική έρευνα ήδη από τα τέλη του 20ου αιώνα, οπότε ο Shavelson και οι συνεργάτες του (1976) την όρισαν ως το σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου που διαμορφώνονται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις κοινωνικές εμπειρίες και τη γενικότερη αλληλεπίδρασή με το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τους ιδίους, καθώς οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου μπορεί να διαφέρουν κατά πεδίο, η αυτοεικόνα του ως γενική αυτοαξιολόγηση ταυτίζεται με την αυτοεκτίμησή του, ενώ οι επιμέρους «ειδικές» αυτοεικόνες του συνδέονται με το συγκεκριμένο πεδίο το οποίο αφορούν οι εκάστοτε αυτοαξιολογήσεις (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Έτσι, κάθε άτομο φέρει μια γενική αυτοεικόνα ή «αυτοεκτίμηση» και παράλληλα ειδικές αυτοεικόνες, όπως είναι η κοινωνική, η ακαδημαϊκή, η σωματική ή η επαγγελματική αυτοεικόνα (Bracken, 2009, Marsh, 2007, Shavelson et al., 1976). Σε κάθε περίπτωση, οι αυτοαξιολογήσεις που δομούν την αυτοεικόνα μπορεί να πηγάζουν από τη σύγκρισή του αντιλαμβανόμενου εαυτού με τον ιδανικό εαυτό, με την αντίστοιχη επίδοση άλλων ατόμων ή με τα επιβεβλημένα πρότυπα συμπεριφοράς (Grygiel et al., 2017, Marsh & O'Mara, 2008, West et al., 1980).

Η αυτοεικόνα (self-concept) αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μία δομή ιδιαίτερα σημαντική, που επηρεάζει τις επιλογές και τις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά και την ενδοπροσωπική τους προσαρμογή (Marsh, 2007, Marsh & O'Mara, 2008, Shavelson et al., 1976). Πράγματι, τα άτομα με θετική αυτοεικόνα τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συναισθηματική και κοινωνική προσαρμοστικότητα, αυξημένο σθένος και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην καθημερινότητά τους (Bracken, 2009, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Μάλιστα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχει αναγνωρίσει ότι η θετική αυτοεικόνα των ατόμων είναι συνδεδεμένη με την οικονομική τους ευμάρια, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την υγεία τους και τη γενική τους ευημερία (OECD, 2003).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αυτοεικόνα φαίνεται να συνδέεται με τα μαθησιακά κίνητρα και τη σχολική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, καθώς και με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Grygiel et al., 2017, Jackson et al., 2001, Preckel & Brunner, 2015, West et al., 1980). Ειδικότερα, κάθε άτομο φέρει μια γενική ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, η οποία αντανακλά συνολικά τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου για τις σχολικές του ικανότητες (Marsh, 2007, Marsh & O'Mara, 2008, Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Isabel Reyes-Lagunes, 2013), αλλά και επιμέρους «ειδικές» αυτοεικόνες, όπως η γλωσσική και η μαθηματική (Grygiel et al., 2017, Marsh, 1986, Marsh & Martin, 2011). Τόσο η γενική ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, όσο και οι ειδικές φαίνεται να μπορούν να προβλέψουν, σε συνδυασμό με τις γνωστικές ικανότητες, σε σημαντικό βαθμό διάφορους τύπους μαθησιακής συμπεριφοράς, αλλά και την μελλοντική ακαδημαϊκή κι επαγγελματική επιτυχία (Guay, Larose, & Boivin, 2004, Jackson et al., 2001, Preckel & Brunner, 2015). Ειδικότερα, η αυτοεικόνα έχει βρεθεί να σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, την επιλογή μαθημάτων ή σχολικής κατεύθυνσης, την επιλογή επαγγέλματος και τη γενικότερη

σχολική προσαρμογή των μαθητών (Marsh & O'Mara, 2008, Nagengast & Marsh, 2012, Shaw & Alves, 1963). Ορισμένοι μελετητές, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα αποτελεί ένα σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της ακαδημαϊκής επίδοσης (Guay et al., 2004, Marsh, 1990, Wigfield & Eccles, 2000) καταφέρνοντας να εξηγήσει έως και το 1/3 της διακύμανσης της (Lyon, 1993). Τούτων λεχθέντων, ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης αποβλέπουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω της βελτίωσης της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας (Grygiel et al., 2017, Zell & Krizan, 2014).

Παρά την αποδεδειγμένη θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοεικόνας και επίδοσης στο σχολείο έχει διατυπωθεί έντονη αμφιλογία αναφορικά με τα ακριβή ποιοτικά χαρακτηριστικά της μεταξύ τους σχέσης (Berg & Coetzee, 2014, Jackson et al., 2001, Marsh, 1990, Marsh & Martin, 2011). Ειδικότερα, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι δεν πρόκειται για μια μονόδρομη σχέση αιτίας-αιτιατού, όπως συχνά υπαινίσσονται τα παραπάνω εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά για μια ιδιάζουσα και αμφίδρομη σχέση, όπου από τη μια η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα τείνει να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση κι από την άλλη οι αυτοξιολογήσεις που δομούν την αυτοεικόνα επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις προηγούμενες ακαδημαϊκές επιδόσεις του ατόμου (Fong & Krause, 2014, Marsh & O'Mara, 2008). Ο Bandura (1984) χαρακτήρισε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις αυτοαντιλήψεις και την επίδοση ως μια σχέση «αμοιβαίας αιτιώδους συνάφειας» (reciprocal causation) στην οποία εμπλέκονται διάφορες μεταβλητές.

Σε κάθε περίπτωση, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεικόνα φαίνεται να επηρεάζει ποικιλοτρόπως την ακαδημαϊκή επίδοση, αφού συνεπάγεται μια σειρά από αρνητικές συμπεριφορές προς τη σχολική μάθηση, όπως μειωμένα κίνητρα σχολικής εμπλοκής, συμπεριφορές αποφυγής, περιορισμένη ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες και την αποτυχία κ.α. (Bong & Skaalvik, 2003, Bracken, 2009, Carr, Borkowski, & Maxwell, 1991, Castejón, Gilar, Veas, & Miñano, 2016, Mandel & Marcus, 1988). Επιπλέον, οι αρνητικές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση αυξημένου άγχους εξετάσεων ή επίδοσης (Raufelder & Ringeisen, 2016, Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger, & Paechter, 2011), το οποίο απαντά σε υψηλή συχνότητα στους μαθητές με υποεπίδοση (Mandel & Marcus, 1988, Simons & Bibb, 1974).

Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια (academic self-efficacy)

Η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αποτελεί μια συστατική εννοιολογική δομή της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας, που κατέχει κεντρικό ρόλο μεταξύ των διαφόρων τύπων αυτοαξιολογήσεων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ως γενικός όρος η αυτεπάρκεια περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου για τις ικανότητές του σ' έναν τομέα με βάση τις οποίες διαμορφώνει και τις ανάλογες προσδοκίες επίδοσης (Bandura, 1997, Pajares, 1996). Ειδικότερα, κάθε άτομο φαίνεται να αντλεί τις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν την αυτεπάρκειά του στον εκάστομε τομέα λαμβάνοντας υπόψη δεδομένα που απορρέουν από τα προηγούμενα επιτεύγματά του στον συγκεκριμένο τομέα, τις προηγούμενες εμπειρίες στον τομέα αυτό μέσω υποκατάστασης, λεκτικές προτροπές, καθώς και από την τρέχουσα ψυχοσυναισθηματική και σωματική κατάστασή του (Bandura, 1977, 1984).

Εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αφορά τις αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε σχέση με την ικανότητά του να πετυχαίνει εκπαιδευτικούς στόχους (Artino, 2012, Bong & Skaalvik, 2003, Elias & MacDonald, 2007). Καθώς η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αντανακλά εν πολλοίς την πεποίθηση των μαθητών ότι έχουν την ικανότητα να φέρουν εις πέρας τα απαιτούμενα μαθησιακά έργα, αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης (Bandura, 1997, Liu & Lu, 2014, Pintrich & De Groot, 1990), που φαίνεται να σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους (Gore, 2006, Honicke & Broadbent, 2016, Marsh & Martin, 2011, Schunk & DiBenedetto, 2014). Μάλιστα, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια έχει συχνά αναφερθεί ως παράγοντας που σχετίζεται με την εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης, ακόμη και σε μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές ικανότητες μάθησης (Fong & Krause, 2014, Matthews & McBee, 2007, McCoach & Siegle, 2001, 2003a).

Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη υψηλής ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας δεν εγγυάται εν πάση περιπτώσει αντίστοιχα υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα, καθώς εκείνη αφορά τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις προσωπικές του ικανότητες και όχι για τις συνθήκες που θα του επιτρέψουν να επιτύχει στο σχολείο (Owen & Froman, 1989, Siegle, 2013). Έτσι, μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια μπορεί να αποτυγχάνουν ακαδημαϊκά επειδή παραδείγματος χάριν δεν βρίσκουν χρησιμότητα και ενδιαφέρον στα σχολικά έργα, είτε επειδή τα συγκεκριμένα έργα απαιτούν από εκείνους μεγάλο κόπο, είτε επειδή θεωρούν ότι άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες ενδέχεται να τους εμποδίσουν, παρά τις ικανότητές τους (Schunk & DiBenedetto, 2014, Siegle, 2013). Παρόλα αυτά, ο Siegle (2013) επιμένει ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό της επιτυχίας στο σχολείο, καθώς καθορίζει ποιες σχολικές δραστηριότητες επιλέγουν οι μαθητές να ολοκληρώσουν, πόση προσπάθεια καταβάλλουν, πόσο σύνθετους και απαιτητικούς ακαδημαϊκούς στόχους θέτουν και πόση επιμονή και σθένος

επιστρατεύουν για την επίτευξή τους. Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλή αυτεπάρκεια είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν συμπεριφορές αποφυγής απέναντι σε σύνθετα μαθησιακά έργα, να παρουσιάσουν φτωχή ακαδημαϊκή εμπλοκή ή πρώιμη παραίτηση και διαρροή από την εκπαίδευση (Bandura, 1977, 1984, Marsh & Martin, 2011, Schunk, 1991).

Άδηλες θεωρίες της νοημοσύνης (implicit theories for intelligence)

Μια άλλη σύγχρονη θεωρία σχετική με τις αυτοαντιλήψεις που επιχειρεί να ερμηνεύσει την εμφάνιση υποεπίδοσης είναι εκείνη των «άδηλων θεωριών νοημοσύνης». Πρόκειται για μια θεωρία, η οποία αναπτύχθηκε κυρίως από την Carroll Dweck στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τις νοητικές και κατ' επέκταση τις μαθησιακές τους ικανότητες (Dweck, 2006, Dweck, Chiu, & Hong, 1995). Αναλυτικότερα, η Dweck (2000) διακρίνει τις αυτοαντιλήψεις των ατόμων για τη νοημοσύνη τους σε δύο κατηγορίες, τις αναπτυσσόμενες (growth mindset) και τις στατικές (fixed mindset). Τα άτομα με αναπτυσσόμενη νοοτροπία θεωρούν ότι η ευφυία και οι ικανότητές τους είναι ευμετάβλητες αυξάνονται με την εμπειρία και την προσπάθεια, με αποτέλεσμα να δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή στην αποτυχία, ψυχική ανθεκτικότητα και μεγαλύτερα κίνητρα μάθησης. Αντιθέτως, τα άτομα με στατική νοοτροπία τείνουν πιστεύουν ότι οι ικανότητές τους είναι εγγενείς, σταθερές και δεν επιδέχονται ιδιαίτερη βελτίωση μέσω της άσκησης και της προσπάθειας. Ως εκ τούτου, αποδίδουν κατά κανόνα το μαθησιακό αποτέλεσμα σε εγγενείς ικανότητες ή αδυναμίες και παρουσιάζουν μειωμένη ανοχή στην αποτυχία, εύκολη ματαίωση και συχνότερη παραίτηση σε μια προσπάθεια να διαφυλάξουν τη θετική τους αυτοεικόνα ή ακόμη και το προφίλ του χαρισματικού παιδιού, σε περίπτωση που έχουν επίγνωση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους (Ritchotte et al., 2015). Με βάση τα παραπάνω, έχει υποστηριχθεί ότι οι άδηλες θεωρίες της νοημοσύνης επηρεάζουν σε πρώτο επίπεδο τα κίνητρα και την προσπάθεια και δευτερογενώς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Ablard, 2002, Dweck, 2000, 2006, Dweck et al., 1995, Li et al., 2017). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω θεώρηση, ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων για την ανάπτυξη της αναπτυσσόμενης νοοτροπίας μάθησης έναντι της στατικής μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (Heacox & Cash, 2013, Paunesku et al., 2015, Yeager & Dweck, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι Aronson και Juarez (2012) επισημαίνουν ότι η δήλωση μιας στάσης δεν συνεπάγεται απαραίτητα τη συνειδητή χρήση της κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές είναι πιθανό να δηλώνουν ότι φέρουν

αναπτυσσόμενη νοοτροπία αναφορικά με τη νοητική τους ικανότητα, αλλά να δρουν ελάχιστα με γνώμονα αυτή τη δεδηλωμένη πεποίθηση. Κατά συνέπεια, η προβλεπτική ισχύς της νοοτροπίας προς την ακαδημαϊκή επίδοση είναι ελάχιστη για τις περιπτώσεις των μαθητών που δεν έχουν εκπαιδευτεί σε μαθησιακές στρατηγικές που αξιοποιούν και επιβεβαιώνουν την αναπτυσσόμενη νοοτροπία, όπως είναι η αυτοαξιολόγηση. Άλλες έρευνες τονίζουν επίσης ότι η καλλιέργεια μιας αναπτυσσόμενης νοοτροπίας δεν εγγυάται απαραίτητα μεγαλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι ταλαντούχοι και χαρισματικοί μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έτειναν να εκφράζουν αντιλήψεις πιο κοντά στη στατική νοοτροπία, αποδίδοντας τις επιτυχίες τους μάλλον στις έμφυτες ικανότητές τους, παρά στην προσπάθεια (Manaster, Chan, Watt, & Wiehe, 1994, Siegle & Reis, 1998) ή εξέφραζαν απόψεις συναφείς με την αναπτυσσόμενη νοοτροπία στον ίδιο βαθμό με συνομηλίκους τους που παρουσίαζαν μέση ή χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Snyder, Barger, Wormington, Schwartz-Bloom, & Linnenbrink-Garcia, 2013). Προκειμένου να ερμηνεύσουν την παραπάνω αντίφαση, ο Makel και οι συνεργάτες του (2015) προσομοίασαν τις άδηλες θεωρίες της νοημοσύνης με την αυτεπάρκεια, υποστηρίζοντας αφενός ότι οι διάφορες νοοτροπίες δεν είναι γενικές, αλλά διαφοροποιούνται κατά τομείς κι αφετέρου ότι το βίωμα της επιτυχίας σε έναν συγκεκριμένο τομέα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αναπτυσσόμενης νοοτροπίας, που όμως δεν γενικεύεται απαραίτητα.

Συνολικά, η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα και οι συναφείς αυτοαντιλήψεις φαίνεται να σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την ακαδημαϊκή επίδοση, την οποία προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό (Berg & Coetzee, 2014, Guay et al., 2004). Εντούτοις, οι ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις δεν προηγούνται των επιδόσεων, αλλά διαμορφώνονται κυρίως με βάση αυτές (Bandura, 1984, Fong & Krause, 2014). Έτσι, η ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων και η παροχή ευκαιρίων για επιτυχίες στη μάθηση μπορούν να συντελέσουν τόσο στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας και στην υιοθέτηση της αναπτυσσόμενης νοοτροπίας, όσο και στη γενικότερη βελτίωση της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας, που είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση της μαθησιακής επίδοσης (Heacox, 1991, Marsh & Martin, 2011, Siegle, 2013).

3.3.2. Τελειομανία

Στον καθημερινό λόγο η τελειομανία αναφέρεται συχνά ως ένα χαρακτηριστικό των μαθητών με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις κι ωστόσο αρκετές έρευνες καταδεικνύουν την

ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα σε συμπεριφορές τελειομανίας και την εμφάνιση υποεπίδοσης (Adderholt-Elliott, 1989, Mofield, Peters, & Chakraborti-Ghosh, 2016, Rimm, 2007, Whitley, 2001). Πρόκειται για την κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο φέρει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του και καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Αν και η τελειομανία φαίνεται να αφορά περίπου το ½ του μαθητικού πληθυσμού, δεν αποτελεί εν πάση περιπτώσει μια αρνητική, δυσλειτουργική κατάσταση, καθώς συχνά οι υψηλές προσδοκίες λειτουργούν ως κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια, βελτίωση και ανάπτυξη του δυναμικού (Guignard, Jacquet, & Lubart, 2012, Siegle, 2013). Ωστόσο, στην υπερβολική και αρνητική εκδοχή της, η «δυσπροσαρμοστική τελειομανία», που χαρακτηρίζεται από σημαντική απόκλιση ανάμεσα στον ιδεατό και τον αντιλαμβανόμενο εαυτό, μπορεί να οδηγήσει σε δυσλειτουργικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Flett & Hewitt, 2002).

Ειδικότερα, οι δυσπροσαρμοστικά τελειομανείς μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένη ανάγκη για έλεγχο, έντονο άγχος επίδοσης, εμμονή με την τάξη και την οργάνωση, υπερβολική ευαισθησία στην κριτική και μικρή ανοχή στην αποτυχία (Guignard et al., 2012, Siegle, 2013). Παράλληλα, θέτουν μη ρεαλιστικούς υψηλούς προσωπικούς στόχους επίδοσης κι διακατέχονται από έντονες αμφιβολίες για την προσωπική τους αξία, ενώ συχνά εκφράζουν ακόμη την απαίτηση για τέλειες συνθήκες μάθησης προκειμένου να αποδώσουν τα μέγιστα (Flett & Hewitt, 2002, Schuler, 2000). Στην προσπάθειά τους για τελειότητα, οι μαθητές αυτοί ανησυχούν ιδιαίτερα για πιθανά λάθη, καθώς τείνουν να υιοθετούν έναν διπολικό τρόπο σκέψης και να αντιλαμβάνονται τις υψηλές τους επιδόσεις ως επιβεβαίωση της αυταξίας τους (Mofield et al., 2016, Rosario et al., 2009). Όπως επισημαίνουν οι Davis, Rimm και Siegle (2011), ο ανέφικτος χαρακτήρας της τελειότητας τους παρέχει το κατάλληλο επίχειρημα για παραίτηση, αναβλητικότητα, περιορισμένη προσπάθεια και χαμηλές επιδόσεις.

Σύμφωνα με τη Miriam Adderholt-Elliot (1989) ορισμένα χαρακτηριστικά των δυσπροσαρμοστικών τελειομανών μαθητών μπορούν να συμβάλουν στην εμφάνιση μη αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης, όπως είναι η αναβλητικότητα, ο φόβος της αποτυχίας, η υπερβολική έμφαση στο λάθος, η ευαισθησία στην κριτική, η νοοτροπία της απόλυτης νίκης, η εργασιομανία και η παραλυτική τελειομανία. Αναλυτικότερα, η αναβλητικότητα αποτελεί μια αποφευκτική συμπεριφορά που εμφανίζεται συχνά ως σύμπτωμα του υπερβολικού φόβου των τελειομανών μαθητών να σφάλλουν ή να αποτύχουν και συνιστά ισχυρό φραγμό στη σχολική τους εμπλοκή (Rosario et al., 2009). Ορισμένοι μελετητές έχουν αναφερθεί εκτενώς σ' αυτόν τον χαρακτηριστικό φόβο της αποτυχίας, που αποδίδεται σ' έναν διπολικό τρόπο σκέψης με βάση τον οποίο το μαθησιακό αποτέλεσμα αξιολογείται ως απολύτως θετικό ή αρνητικό, καθώς και

σε σχετικές κοινωνικές πιέσεις προερχόμενες από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον (Whitley, 2001). Αυτός ο διπολικός τρόπος σκέψης έχει συνδεθεί με τη νοοτροπία της απόλυτης νίκης κατά την οποία το άτομο προτιμά να αποφύγει κάθε εμπλοκή σε μια δραστηριότητα, εφόσον αμφιβάλλει για την ικανότητά του να επιτύχει ένα αψεγάδιαστο αποτέλεσμα (Flett & Hewitt, 2002, Rimm, 2007). Ακολούθως, η παραλυτική τελειομανία αναφέρεται στην τάση των τελειομανών μαθητών να αποφεύγουν νέες εμπειρίες προκειμένου να μην αποτύχουν και να επιλέγουν αποκλειστικά δραστηριότητες σε τομείς στους οποίους παρουσιάζουν υψηλή αυτεπάρκεια. Έτσι, πολύ συχνά αγνοούν τις εκπαιδευτικές προκλήσεις και αποφεύγουν να εμπλακούν σε σύνθετες και απαιτητικές μαθησιακές δραστηριότητες (Adderholt-Elliott, 1989, Mofield et al., 2016, Rimm, 2007).

Σήμερα, ο ακριβής μηχανισμός πίσω από την ανάπτυξη της τελειομανίας παραμένει ασαφής. Παρόλα αυτά, ορισμένοι παράγοντες, όπως το γονεϊκό στυλ, η σειρά γέννησης στην οικογένεια, η προσωπικότητα και τα μη ρεαλιστικά κοινωνικά πρότυπα, έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την εμφάνιση τελειομανών αντιλήψεων και συμπεριφορών (Siegle, 2013)

3.3.3. Κίνητρα, πλήξη και αποτίμηση ακαδημαϊκών στόχων

Κίνητρα μάθησης (motivation for learning)

Σύμφωνα με τον Butler-Por (1987) στις περισσότερες περιπτώσεις η ακαδημαϊκή υποεπίδοση συχνά σηματοδοτεί μάλλον την απροθυμία, παρά την αδυναμία του μαθητή να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις κι ως εκ τούτου θα πρέπει να μελετάται ως μια συνειδητή ή ασυνείδητη απόρριψη του εκπαιδευτικού συστήματος από το άτομο. Πράγματι, παρά την αμφιλογία των διαφόρων ερευνητών ως προς τα βασικά αίτια της υποεπίδοσης, είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η μη αναμενόμενη χαμηλή επίδοση συνδέεται αποφασιστικά με τα ιδιαίτερα κίνητρα μάθησης των παιδιών, αφού παρά τις επαρκείς μαθησιακές τους ικανότητες, τείνουν να καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια για την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Baker et al., 1998, Carr et al., 1991, Perry, 2008, Ramos et al., 2021, Whitmore, 1979). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές έρευνες παρέχουν δεδομένα, που υποστηρίζουν την ύπαρξη μειωμένων κινήτρων μάθησης στους μαθητές με υποεπίδοση σε σχέση με τους αριστούχους συνομηλίκους τους (Colangelo, Kerr, et al., 2004, Dunlosky & Rawson, 2012, Han & Park, 2020, McCoach & Siegle, 2003a, Preckel et al., 2006). Ωστόσο, η μελέτη της έλλειψης κινήτρων ως πιθανής αιτίας

της υποεπίδοσης αποδεικνύεται ιδιαίτερα περίπλοκη, αφού τα κίνητρα συνιστούν εξαιρετικά σύνθετες δομές, οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με ένα σημαντικό αριθμό ενδιάμεσων μεταβλητών, που ανάλογα με τις συνθήκες και το άτομο μπορεί να επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Obergriesser & Stoeger, 2015, Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Επί παραδείγματι, πολύ συχνά, μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν ακούσια υποεπίδοση (involuntary underachievement), που αποδίδεται σε δυσκολίες σχετικές με την έλλειψη πόρων (Siegle, 2018).

Επιπλέον, τα κίνητρα μάθησης έχουν συστηματικά συνδεθεί με τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Έτσι, μαθητές οι οποίοι βρίσκονται υπό έντονη συναισθηματική φόρτιση τείνουν να παρουσιάζουν περιορισμένα κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Linnenbrink, 2007, Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Πράγματι, έντονα αισθήματα θυμού, άγχους ή θλίψης έχουν συχνά συνδεθεί με την εκδήλωση συμπεριφορών αποφυγής ή παραίτησης κατά τα μαθησιακά έργα (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000, Gilman & Anderman, 2006), αλλά και με την εμφάνιση υποεπίδοσης (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Αντιθέτως, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται να αυξάνουν τη διάθεση του ατόμου για σχολική εμπλοκή, τα κίνητρα και το ενδιαφέρουν του για τη μάθηση (Low, King, & Caleon, 2016, Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012).

Αν και οι μαθητές με υποεπίδοση συχνά παρουσιάζουν περιορισμένη ακαδημαϊκή εμπλοκή και φτωχά κίνητρα μάθησης, δεν θα πρέπει να υποθέτουμε ότι πάσχουν από έλλειψη κινήτρων γενικά (Barbier et al., 2019, Kanevsky & Keighley, 2003). Πολύ συχνά, οι μαθητές αυτοί είναι πιθανό να επιδεικνύουν ιδιαίτερα ταλέντα και καταβάλλουν μεγάλο κόπο και προσπάθεια σε εξωσχολικά πεδία δραστηριοτήτων, γεγονός που ενδεχομένως υποδηλώνει αφενός την ικανότητά τους να αναπτύσσουν και να ενεργοποιούν κίνητρα κι αφετέρου την αδυναμία των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και στην απουσία μαθησιακών προκλήσεων (Peterson & Colangelo, 1996, Reis & McCoach, 2002, Shapiro, 2011, Siegle, 2018). Επιπλέον, η δημιουργία εξωτερικών κινήτρων μέσω της παροχής εξωτερικών υλικών αμοιβών φαίνεται να έχει περιορισμένη και βραχυπρόθεσμη επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση, ιδιαίτερα για τους μαθητές με υποεπίδοση (Mandel & Marcus, 1988).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν επιχειρήσει να εξηγήσουν τις διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ μαθητών με

παραδεδεγμένες υψηλές ικανότητες δίνοντας έμφαση στο ρόλο των κίνητρων μάθησης. Επί παραδείγματι τα μοντέλα αποτίμησης και προσδοκιών (expectancy-value models), εστιάζουν σε παράγοντες σχετικούς με τα κίνητρα μάθησης, όπως είναι οι προσδοκίες επιτυχίας, η αποτίμηση των δραστηριοτήτων και η σχέση τους με ακαδημαϊκές επιλογές και συμπεριφορές (Plante, O'Keefe, & Théorêt, 2013, Wigfield, 1994, Wigfield & Eccles, 2000). Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά, τόσο η διαδικασία της μάθησης και της σχολικής εμπλοκής, όσο και η ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος επηρεάζονται από εσωτερικευμένες αντιλήψεις σχετικές με προσωπικές ακαδημαϊκές προσδοκίες και το νόημα που αποδίδεται στις επιμέρους ακαδημαϊκές δραστηριότητες και τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Eccles et al., 1983, Pintrich, 2000, Pintrich & De Groot, 1990, Wigfield & Eccles, 2000).

Αναλυτικότερα, οι προσωπικές ακαδημαϊκές προσδοκίες βασίζονται στις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις των μαθητών, όπως η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, που συχνά φαίνεται να αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο μάθησης κι επίδοσης (Bandura, 1977, Fong & Krause, 2014, Pintrich, 2000, Shavelson et al., 1976). Επιπλέον, ιδιαίτερο ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών φαίνεται να κατέχει η αποτίμηση των επιμέρους δραστηριοτήτων σε τρία επίπεδα, ως προς τον κόπο που απαιτούν, το όφελος που απορρέει από την ολοκλήρωσή τους και το προσωπικό νόημα που φέρουν για τον μαθητή. Το αποτέλεσμα της αποτίμησης των δραστηριοτήτων συνεπάγεται με τη σειρά του την εκδήλωση συμπεριφορών εμπλοκής ή αποφυγής σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή ένα πεδίο δραστηριοτήτων (Cook & Artino, 2016, Eccles et al., 1983, McCoach & Siegle, 2003b, Pintrich & De Groot, 1990).

Ανία και πλήξη

Η έλλειψη κινήτρων, η απουσία μαθησιακών προκλήσεων και η ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενδέχεται να ενισχύουν το αίσθημα της ανίας και αποθαρρύνουν τη σχολική εμπλοκή των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Kanevsky & Keighley, 2003). Πράγματι, πολύ συχνά η ανία αναφέρεται από τους ίδιους τους μαθητές ως η κυρίαρχη αιτία της υποεπίδοσής τους (Csikszentmihalyi, 2000, Farrell, 1990). Αρκετές έρευνες υποδεικνύουν ότι τα αισθήματα πλήξης και ανίας, ως απόρροια της έλλειψης κινήτρων, διακατέχουν ένα μεγάλο μέρος της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών και δη των μαθητών με υψηλές ικανότητες (Barbier et al., 2019, Feldhusen & Kroll, 1991, Hymes & Bullock, 1975). Όπως επισημαίνουν οι Farmer και Sundberg (1986), ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η προσωπικότητα μπορεί να αυξάνουν την προδιάθεση για έντονη κι εύκολη πλήξη. Για

παράδειγμα, οι έφηβοι τείνουν να αναφέρουν συχνότερα και εντονότερα αισθήματα ανίας σε σχέση με τα νεαρά παιδιά και τους ενήλικες (Farmer & Sundberg, 1986, McGiboney & Carter, 1988). Από την άλλη πλευρά, συχνά η ανία πυροδοτείται από χαρακτηριστικά του περιβαλλοντικού πλαισίου, όπως για παράδειγμα η αδυναμία του σχολείου να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου (Csikszentmihalyi, 2000).

Η πλήξη και η φιλοπεριέργεια αποτελούν δύο από τους παράγοντες που συνδέονται πιο συχνά με την πρόωρη αποχώρηση από τη σχολική εκπαίδευση, τις συχνές απουσίες από το σχολείο, την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς και τη ροπή προς τις εξαρτήσεις (Biolcati, Mancini, & Trombini, 2018, Chou, Chang, & Yen, 2018). Εντός της σχολικής τάξης έχουν συνδεθεί με μειωμένη σχολική εμπλοκή, δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής και την εμφάνιση ανεπιθύμητων ή ενοχλητικών συμπεριφορών στη διάρκεια του μαθήματος (Feldhusen & Kroll, 1991, Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997). Ως εκ τούτου, αρκετοί ερευνητές υπογραμμίζουν τη σχέση ανάμεσα στην εμφάνιση σοβαρής υποεπίδοσης και πλήξης (Gowan, 1957, Kanevsky & Keighley, 2003, Plucker & McIntire, 1996, Sisk, 1988). Αξίζει να σημειωθεί ότι, μολονότι όλοι οι μαθητές είναι πιθανό να αισθάνονται συχνά πλήξη και ανία στο σχολείο, τα αισθήματα αυτά τείνουν να βάλλουν περισσότερο τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων που παρουσιάζουν αυξημένη επιθυμία για μαθησιακές προκλήσεις (Feldhusen & Kroll, 1991, Gallagher et al., 1997, Siegle & McCoach, 2005). Πράγματι, οι Plucker και McIntire (1996) μελετώντας τη συμπεριφορά 12 χαρισματικών εφήβων εντός της σχολικής τάξης παρατήρησαν ότι οι μαθητές αυτοί διέκοπταν το μάθημα συχνά προσπαθώντας να μειώσουν την μονοτονία, να δημιουργήσουν μαθησιακές προκλήσεις ή να κάνουν χιούμορ. Σε άλλες περιπτώσεις οι μαθητές έφταναν να απορρίπτουν ολοκληρωτικά τις διαδικασίες και τη δομή της διδασκαλίας επιλέγοντας να απέχουν από το μάθημα είτε με τη φυσική τους απουσία είτε επιλέγοντας να ασχοληθούν με εξωσχολικό υλικό στη διάρκεια του μαθήματος. Παρόλα αυτά, ήταν σε θέση να απαντούν σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη κι αν φαίνονταν πλήρως αποστασιοποιημένοι και απορροφημένοι στις σκέψεις τους, ή να θέτουν αναπάντεχες και περίπλοκές ερωτήσεις που ενίσχυαν το δημιουργικό διάλογο μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών (Kanevsky & Keighley, 2003, Plucker & McIntire, 1996).

Τόσο οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων, όσο και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων έχουν βρεθεί να παρουσιάζουν εξίσου αυξημένα επίπεδα ανίας στη διάρκεια του σχολικού μαθήματος, αλλά μικρότερα ή αντίστοιχα επίπεδα πλήξης με τους συνομηλίκους τους στη διάρκεια της ημέρας πέραν του σχολικού ωραρίου (Larson & Richards, 1991). Η έλλειψη ευκαιριών για αυτενέργεια, η επανάληψη διδακτέας ύλης που είχε ήδη κατακτηθεί από τους ίδιους, η αυστηρή

δομή του μαθήματος, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η αποκλειστική χρήση των σχολικών εγχειριδίων ως εκπαιδευτικών πόρων έχουν αναφερθεί από ορισμένους χαρισματικούς μαθητές ως παράγοντες που ενισχύουν την πλήξη τους και συρρικνώνουν τα κίνητρά τους για σχολική εμπλοκή και ακαδημαϊκή επιτυχία (Gallagher et al., 1997, Kanevsky & Keighley, 2003).

Αποτίμηση ακαδημαϊκών στόχων (goal valuation)

Σύμφωνα με τον Wigfield και τους συνεργάτες του (2006) οι μαθητές διαφέρουν ως προς την αξία και τη σημασία που αποδίδουν στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Ορισμένοι μαθητές αναγνωρίζουν τις σχολικές επιτυχίες ως ενισχυτές της αυτοεικόνας τους, ενώ άλλοι διακρίνουν το ρόλο των σχολικών επιδόσεων στην προώθηση των μελλοντικών προσωπικών τους στόχων και προσδοκιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με τη φιλοπέριεργειά τους να αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα επίδοσης στο συγκεκριμένο τομέα και να εντείνεται όταν η γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινή ζωή (McCoach & Siegle, 2003b, Siegle, 2013, Siegle & McCoach, 2005). Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξία των ακαδημαϊκών στόχων και επιτευγμάτων είναι αποφασιστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αφού τα παιδιά με σταθερούς και σαφείς προσωπικούς ακαδημαϊκούς στόχους τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική εμπλοκή, να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιμένουν περισσότερο στη μάθηση (Cook & Artino, 2016, McCoach & Siegle, 2003a, Plante et al., 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, όπως επισημαίνουν οι Wigfield και Eccles (2000), τα κίνητρα μάθησης συνολικά δομούνται επί της σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στις σχολικές δραστηριότητες και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Κατά συνέπεια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της σχολικής ύλης ώστε να έχει νόημα και αξία για τους μαθητές αποτελεί συχνά βασικό συστατικό των παρεμβάσεων για την αντιστροφή της υποεπίδοσης (Çakir, 2014, Castejón et al., 2016, Rubenstein et al., 2012). Μάλιστα, σε σχετική έρευνά της η Emerick (1992) παρατήρησε ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση έτειναν να εκφράζουν την πεποίθηση ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν σημαντικά την επίδοσή τους μέσω της ανάπτυξης προσωπικών στόχων άμεσα συνδεδεμένων με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Με βάση τη θεωρία αποτίμησης-προσδοκιών, η αποτίμηση των ακαδημαϊκών στόχων συνδέεται με (Wigfield & Eccles, 2000):

- Τη σημασία της υψηλής επίδοσης σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή ένα πεδίο (attainment value)
- Την εγγενή αξία του συγκεκριμένου έργου, δηλαδή την ικανοποίηση που προσφέρει στο παιδί η ενασχόληση με το αντικείμενο (intrinsic value)
- Την πρακτική χρησιμότητα της γνώσης και της επίδοσης για την επίτευξη μελλοντικών στόχων (utility value)
- Την προσπάθεια και το κόστος που απαιτεί η ολοκλήρωση του έργου (cost)

Οι αντιλήψεις για την αξία των ακαδημαϊκών στόχων κι επιτευγμάτων φαίνεται να αποτελούν σταθερό διαφοροποιητικό παράγοντα μεταξύ των μαθητών με και χωρίς υποεπίδοση. Ενδεικτικά, οι McCoach και Siegle (2003a) σε σχετική έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση παρουσιάζαν σημαντικές διαφορές στην αποτίμηση στόχων σε σχέση με αριστούχους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Επιπλέον, η θετική αποτίμηση των ακαδημαϊκών στόχων φάνηκε να σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης περισσότερο από την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια ή τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με υψηλότερη θετική αποτίμηση ακαδημαϊκών στόχων παρουσιάζουν σταθερά υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Çakir, 2014). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι η θετική αποτίμηση των ακαδημαϊκών στόχων ήδη από τη σχολική ηλικία συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις ακόμη και στη διάρκεια των πτυχιακών σπουδών (Peterson, 2000).

Ωστόσο, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο οι ακαδημαϊκές προσδοκίες, όσο και η αποτίμηση των δραστηριοτήτων επηρεάζονται με τη σειρά τους από μια ποικιλία ενδοπροσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα, τα πολιτισμικά στερεότυπα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις της οικογένειας απέναντι στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και η ερμηνεία των προηγούμενων σχολικών εμπειριών (Rubenstein et al., 2012, Wigfield, Eccles, Fredricks, et al., 2006).

3.3.4. Αυτορρύθμιση – Αιτιακές αποδόσεις - Μεταγνωστικές δεξιότητες

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων μάθησης αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Berg & Coetzee, 2014,

Pintrich, 2000). Εντούτοις, οι μαθητές συχνά παρά τις δεδηλωμένες ακαδημαϊκές προσδοκίες και τις προσπάθειές τους, δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκούς στόχους και σχολικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση αυτή, η αυτορρύθμιση φαίνεται ότι κατέχει ρόλο-κλειδί στην ερμηνεία της ακαδημαϊκής επίδοσης (Krouse & Krouse, 1981, McCoach & Siegle, 2001).

Αναλυτικότερα, η αυτορρύθμιση αναφέρεται στη συστηματική παραγωγή, την αξιοποίηση και τον έλεγχο σκέψεων, αισθημάτων, ενεργειών και στρατηγικών που αποβλέπουν στην επίτευξη ενός ακαδημαϊκού στόχου (Zimmerman & Pons, 1986, Zimmerman & Risemberg, 1997). Καθώς, οι παραπάνω σκέψεις κι ενέργειες δεν υπαγορεύονται στο άτομο, αλλά ορίζονται και παράγονται από αυτό, οι διεργασίες της αυτορρύθμισης απαιτούν τη δραστηριοποίηση μαθητών ικανών να αυτενεργούν για τον έλεγχο της μάθησής τους (Borkowski & Thorpe, 1994, Zimmerman, 2008). Στο σημείο αυτό, αξίζει να διευκρινιστεί ότι η αυτορρύθμιση δεν αφορά μια ειδική γνωστική ικανότητα, αλλά περιγράφει μια ημιδομημένη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μετουσιώνουν συνδυασμούς ικανοτήτων σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Zimmerman, 2002).

Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης εμφανίστηκε κατά τις αρχές του 1980, όταν η εντατική μελέτη των ατομικών διαφορών στη μάθηση ήγειρε το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τη μεταγνώση και την κοινωνικές-γνωστικές διαστάσεις της μάθησης (Schunk, 1989, Zimmerman, 2002). Ειδικότερα, η έλλειψη μεταγνώσης, δηλαδή της επίγνωσης του ατόμου για τις ίδιες τις γνωστικές του λειτουργίες, θεωρήθηκε ως η κατεξοχήν υπεύθυνη για τις διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη σχολική προσαρμογή ανάμεσα στους μαθητές (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010, Pintrich & De Groot, 1990, Zimmerman & Risemberg, 1997). Επιπλέον, καθώς η μεταγνώση είναι απαραίτητη για τον έλεγχο της μάθησης από το άτομο κι ως εκ τούτου λογίζεται ως αναπόσπαστο συστατικό της αυτορρύθμισης (Borkowski & Thorpe, 1994). Αν και κάθε μαθητής μπορεί να χαράσσει τις δικές τους στρατηγικές και να ακολουθεί διαφορετικές διαδικασίες για την αυτορρύθμισή του, ο Zimmerman (2002) υποστηρίζει ότι γενικά η διαδικασία της αυτορρύθμισης είναι κυκλική και διακρίνεται σε τρία ευρέα στάδια, το στάδιο της προπαρασκευής (forethought phase), το στάδιο της εκτέλεσης (performance phase) και το στάδιο του αναστοχασμού (self-reflection phase) (Βλ. Σχήμα 5).



Σχήμα 5. Φάσεις και υποδιεργασίες της αυτορρύθμισης – Μοντέλο Zimmerman (2002: 67)

Από τις πρώτες προσεγγίσεις της αυτορρύθμισης και της μεταγνώσης μέχρι σήμερα αρκετές έρευνες έχουν επιχειρήσει να συνδέσουν τις δεξιότητες αυτές με την ακαδημαϊκή επίδοση. Σε έρευνά του ο Shapiro (1984) παρατήρησε ότι οι μαθητές που έθεταν συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους και οργάνωναν στρατηγικές για την επίτευξή τους, παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και μεγαλύτερη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Ο ίδιος μάλιστα επεσήμανε ότι ακόμη και η απλή προτροπή των μαθητών να περιγράψουν τη διαδικασία που ακολουθούν για την επίλυση ενός προβλήματος σε κάποιο σχολικό μάθημα, μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της ανταπόκρισής τους στη μάθηση (Shapiro, 1984, Shapiro, Durnan, Post, & Levinson, 2002). Αξιοποιώντας αυτή την παρατήρηση, ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για το φαινόμενο της «αντιδραστικότητας» (reactivity), κατά το οποίο η ανάπτυξη μεταγνωστικής επίγνωσης σε συγκεκριμένα πεδία μάθησης μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στην ενεργοποίηση του αυτοελέγχου στη μάθηση (Shapiro et al., 2002, Zimmerman, 2002). Πολύ περισσότερο, καθώς οι μαθητές παρατηρούν και αξιολογούν τις μαθησιακές τους συμπεριφορές σε σχέση με τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, τείνουν να αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή τους αυτεπάρκεια, γεγονός που με τη σειρά του συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων μάθησης (Shapiro, 1984, Zimmerman, 2008, Zimmerman & Pons, 1986, Zimmerman & Risemberg, 1997). Έτσι, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση φαίνεται να συνδέεται

ποικιλοτρόπως με τη σχολική εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση (Cook & Artino, 2016, Eisenberg et al., 2010, Pintrich & De Groot, 1990, Sorić, 2009).

Αναφορικά με την περίπτωση των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης, έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές αυτοί, λόγω της ευκολίας με την οποία κατακτούν τη γνώση στις πρώτες σχολικές τάξεις, συχνά αγνοούν την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων σχολικής μελέτης και αυτορρύθμισης υιοθετώντας παράλληλα στατικές νοοτροπίες και εξωτερικό κέντρο ελέγχου. Κατά συνέπεια, στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις τείνουν να αντιμετωπίζουν με αμηχανία σύνθετα ακαδημαϊκά έργα, καθώς η δυσκολία της σχολικής ύλης αυξάνεται (Siegle, 2013, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η έλλειψη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης έχει αναφερθεί συχνά ως αιτία της υποεπίδοσης (Borkowski & Thorpe, 1994, Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003, McCoach & Siegle, 2003b, Zimmerman & Risemberg, 1997). Ο Siegle (2013) υποστηρίζει ότι στη βάση αυτής της ανεπάρκειας λανθάνουν συνήθως ελλείμματα στην ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και την αποτίμηση στόχων, καθώς και δυσκολίες στη σχέση των μαθητών με το σχολικό περιβάλλον. Άλλοι ερευνητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των αιτιακών αποδόσεων, που εντοπίζονται στο στάδιο του αναστοχασμού και έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις διαδικασίες τόσο της προπαρασκευής, όσο και της εφαρμογής (Licht & Dweck, 1984, Thomas & Mathieu, 1994).

Η αιτιακή απόδοση αναφέρεται στις πεποιθήσεις του μαθητή αναφορικά με τα αίτια της επιτυχίας ή της αποτυχίας του στις επιμέρους σχολικές δραστηριότητες (Zimmerman, 2002, Zimmerman & Risemberg, 1997). Επί παραδείγματι, η απόδοση σε εγγενείς ικανότητες μπορεί να οδηγήσει στην παγίωση μιας στατικής νοοτροπίας με αρνητική επίδραση στην αυτεπάρκεια και τα κίνητρα μάθησης, καθώς υποδηλώνει την ύπαρξη «εξωτερικού κέντρου ελέγχου» (external locus of control), δηλαδή την απόδοση σε παράγοντες στους οποίος το άτομο δεν έχει κανέναν έλεγχο (Drago, Rheinheimer, & Detweiler, 2016, Zimmerman, 2002). Αντίστοιχα η απόδοση του μαθησιακού αποτελέσματος σε αμιγώς εξωτερικά αίτια, όπως το υλικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός ή οι συγκυρίες, μαρτυρά επίσης την υιοθέτηση εξωτερικού κέντρου ελέγχου, και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη αποφευκτικής συμπεριφοράς, μαθημένης αβοηθησίας και χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοεικόνας (Shepherd, Owen, Fitch, & Marshall, 2006). Από την άλλη πλευρά, η απόδοση σε ακατάλληλες στρατηγικές ή συμπεριφορές σηματοδοτεί την ύπαρξη εσωτερικού κέντρου ελέγχου (internal locus of control), δηλαδή την έμφαση σε αιτιακούς παράγοντες που επιδέχονται έλεγχο και παρέμβαση από το άτομο κι ως τούτου

ενθαρρύνει την αναπροσαρμογή και τη βελτίωση της δράσης του ατόμου (Drago et al., 2016, Shepherd et al., 2006). Ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι συχνά οι μαθητές με υποεπίδοση παρουσιάζουν περιορισμένες δεξιότητες αυτορρύθμισης και εξωτερικό κέντρο ελέγχου (Kanoy, Johnson, & Kanoy, 1980, Kaur, 2016, Knight, 1995, Krouse & Krouse, 1981). Αντιθέτως, οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τείνουν να φέρουν συχνότερα εσωτερικό κέντρο ελέγχου, σαφείς ακαδημαϊκούς στόχους και μεγαλύτερες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες (Sorić, 2009).

3.3.5. Παράγοντες σχετικοί με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο σχολείο

Οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της εκπαίδευσης, το σχολείο και το ρόλο του στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων επηρεάζουν τόσο τις επιλογές τους αναφορικά με τον τρόπο και το βαθμό της σχολικής τους εμπλοκής, όσο και τις γενικότερες ακαδημαϊκές τους συμπεριφορές (McCoach & Siegle, 2003b). Πράγματι, οι μαθητές που φέρουν θετικές αντιλήψεις για τη σχολική εκπαίδευση και αναγνωρίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση ως όχημα για την προώθηση των προσωπικών τους στόχων τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και να πετυχαίνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Dagnew, 2017, Moè, Pazzaglia, Tressoldi, & Toso, 2009). Αντιθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με υποεπίδοση συχνά υιοθετούν αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο σχολείο, με τις αρνητικές απόψεις αυτές να λειτουργούν ως φραγμοί στη σχολική τους εμπλοκή και επιτυχία (Barbier et al., 2019, Mandel & Marcus, 1988, McCoach & Siegle, 2001, 2003b, Rimm, 1997). Συνολικά, οι στάσεις απέναντι στο σχολείο έχουν βρεθεί να συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση μέσα από μία αμφίδρομη σχέση αμοιβαίας αιτιώδους συνάφειας (Marjoribanks, 1992, McCoach & Siegle, 2001).

Αναλυτικότερα, ο ρόλος των στάσεων ως πρωτίστως συναισθηματικών αποκρίσεων απέναντι σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις, που όμως υπαγορεύουν ανάλογες συμπεριφορές, θεωρείται συχνά εξίσου αποφασιστικός με εκείνον των διάφορων γνωστικών μεταβλητών της μάθησης (Holfve-Sabel, 2006). Σύμφωνα με τον Corsaro (1997), οι στάσεις απέναντι στο σχολείο διαμορφώνονται κυρίως μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς «άλλους» και δευτερευόντως βάσει των προηγούμενων σχολικών εμπειριών του

ατόμου. Έτσι, οι αντιλήψεις των γονέων και του πολιτισμικού πλαισίου για την εκπαίδευση, καθώς και οι απόψεις των συνομηλίκων φαίνεται να κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση του περιεχομένου των στάσεων προς το σχολείο (Moè et al., 2009, Siegle, 2013). Ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία, οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τις αντιλήψεις του ατόμου για την εκπαίδευση και κατ' επέκταση την ακαδημαϊκή του επίδοση (Holfve-Sabel, 2006, Schunk & Hanson, 1985). Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι η συναναστροφή με συνομηλίκους με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις συμβάλλει στη μείωση του μεγέθους της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης, την αύξηση της ικανοποίησης από το σχολείο και την ανάπτυξη ακαδημαϊκών στόχων (Diaz, Reis, Hebert, Maxfield, & Ratley, 1995). Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αριστούχους εφήβους, οι κοινωνικές πιέσεις και οι αρνητικές στάσεις των συνομηλίκων απέναντι στο σχολείο αναφέρθηκαν ως ένα σημαντικό εμπόδιο στην προσπάθεια επίτευξης υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Clasen & Clasen, 1995). Πράγματι, σε σχετική μελέτη της η Rimm (2005) παρατήρησε ότι οι έφηβοι με υψηλές επιδόσεις έτειναν να εκφράζουν την ανησυχία τους για τα στερεότυπα που συνοδεύουν τους ακαδημαϊκά ταλαντούχους μαθητές.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι επιδράσεις των αντιλήψεων των συνομηλίκων για το σχολείο φαίνεται να είναι μεγαλύτερες από εκείνες των ενηλίκων (Boehnke, 2008, Holfve-Sabel, 2006). Μάλιστα, όπως παρατηρεί ο Berndt (1999, 1995), οι σχολικοί βαθμοί των μαθητών τείνουν να σχετίζονται με εκείνους των φίλων τους περισσότερο στο τέλος του σχολικού έτους παρά στην αρχή του. Από την άλλη πλευρά, έχει παρατηρηθεί ότι ακόμη και τα νεαρά παιδιά σχολικής ηλικίας τείνουν να επιλέγουν φίλους με παρόμοια κίνητρα και στόχους μάθησης και να αναπροσαρμόζουν τις επιλογές τους στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να αντιστοιχούν περισσότερο στις δικές τους αντιλήψεις και τα κίνητρα μάθησης (Kindermann, 1993). Συνολικά φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να συναναστρέφονται στενότερα συνομηλίκους με τους οποίους φέρουν παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις και αντιλήψεις κι ωστόσο δεν είναι σαφές αν οι επιδόσεις τους προσαρμόζονται σ' εκείνες που κυριαρχούν στον κύκλο των φίλων τους ή αν επιλέγουν τον κύκλο των φίλων τους με βάση τις επιδόσεις τους (Ryan, 2001, Siegle, 2013).

Οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο φαίνεται με τη σειρά τους να επηρεάζουν τις σχετικές αντιλήψεις των μαθητών. Οι προσδοκίες των γονέων για υψηλές επιδόσεις, η ρητή θετική αξιολόγηση του σχολείου και η στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, την εκπαίδευση και τη μάθηση (Jacobs & Harvey, 2005, Rackensperger, 2012). Όπως επισημαίνουν οι Campbell και Verna (2007), η δημιουργία ενός ακαδημαϊκού κλίματος στο

σπίτι, οπού η μάθηση ενθαρρύνεται και η συνέπεια προς τις σχολικές υποχρεώσεις προωθείται και επαινείται φέρει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας θετικής προς την εκπαίδευση. Αντιθέτως, η υποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης από τους γονείς φαίνεται να λειτουργεί παρεμποδιστικά προς την ακαδημαϊκή επιτυχία ή ακόμη και να ενθαρρύνει εναντιωματικές ή προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο (Jacobs & Harvey, 2005, Marjoribanks, 1992, Siegle, 2013).

Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό πλαίσιο και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική προσαρμογή και την ακαδημαϊκή τους εμπλοκή (Akey, 2006, McCoach, 2002, Verešová & Mala, 2016). Γενικά, η ύπαρξη ενός φιλικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος θεωρείται ως μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης, αφού τα άτομα τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σε τομείς δραστηριότητας στους οποίους θεωρούν ότι φέρουν υψηλή αυτεπάρκεια, αλλά και σε πλαίσια τα οποία θεωρούν υποστηρικτικά (Rubenstein et al., 2012). Πολύ συχνα, οι μαθητές αποδίδουν τις ακαδημαϊκες επιτυχίες ή αποτυχίες τους και τα κίνητρά τους για μάθηση στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, την οποία φαίνεται να αντιλαμβάνονται ως καθοριστική για την ακαδημαϊκή τους εμπλοκή (Siegle, 2013).

Ένας σημαντικός όγκος της βιβλιογραφίας υπογραμμίζει τη σχέση ανάμεσα στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση (McCoach & Siegle, 2001, Oreshkina & Greenberg, 2010, Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη θετικών σχέσεων αμοιβαιότητας μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών, όπως αυτές περιγράφονται από εκπαιδευτικούς, έχουν βρεθεί να συνδέονται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, σταθερές σχολικές επιτυχίες, καλύτερη σχολική προσαρμογή και μεγαλύτερες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Hamre & Pianta, 2001, Pianta & Stuhlman, 2004, Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). Σε αντίστοιχες έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, οι θετικές σχέσεις συνεργασίας φαίνεται να σχετίζονται με αυξημένα κίνητρα ακαδημαϊκής εμπλοκής και θετικότερη αποτίμηση της σχολικής μάθησης (Lee, 2012, Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000). Μάλιστα, τα παιδιά με δυσκολίες συναισθηματικού, κοινωνικού ή μαθησιακού χαρακτήρα φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς (Oreshkina & Greenberg, 2010, Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Από την άλλη πλευρά, οι αρνητικές και συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εμφάνιση συχνότερης σχολικής αποτυχίας, δυσκολιών σχολικής προσαρμογής και ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008, Spilt et al., 2012). Η θετική ή αρνητική επίδραση της σχέσης αυτής φαίνεται να είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο υποεπίδοσης, όπως εκείνοι που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Murray & Malmgren, 2005).

Μαθησιακά στυλ και διδασκαλία

Πολύ συχνά έχει αναφερθεί ότι η αδυναμία της σχολικής εκπαίδευσης και των παραδεδομένων στυλ διδασκαλίας να ικανοποιήσουν τις αυξημένες μαθησιακές ανάγκες των ατόμων με υψηλές ικανότητες αποτελούν παράγοντα που συνδέεται με την μείωση των κινήτρων σχολικής εμπλοκής και την εμφάνιση υποεπίδοσης (Feldhusen & Kroll, 1991, O'Neil, 2001, Rayneri, Gerber, & Wiley, 2003). Σύμφωνα με τη Fehrenbach (1993), ορισμένοι σχολικοί παράγοντες, όπως η ανελαστικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, η ελλιπής διαφοροποίηση της διδασκαλίας και οι φτωχές ευκαιρίες για ενίσχυση των μαθησιακών προκλήσεων, είναι δυνατό να εμποδίζουν τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων να αναπτύξουν και να εκφράσουν τα ταλέντα τους ή να βιώσουν επουσιώδεις κι ενδιαφέρουσες σχολικές εμπειρίες. Η άποψη αυτή βασίζεται μεταξύ άλλων στην παραδοχή ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων τείνουν να παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ, τα οποία συχνά βρίσκονται σε ασυμφωνία με τις κυρίαρχες διδακτικές προσεγγίσεις εντός της σχολικής τάξης που απευθύνονται στον μέσο μαθητή (Baker et al., 1998, Chere & Hlalele, 2014, Rayneri et al., 2003, Whitmore, 1980).

Το μαθησιακό στυλ περιγράφει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ένα άτομο οργανώνει τις δεξιότητές του και ενεργεί προκειμένου να επιλύσει γνωστικά έργα και επιτύχει τη μάθηση (Dunn, 1990). Το ατομικό μαθησιακό στυλ κάθε ατόμου διαμορφώνεται κυρίως υπό την επίδραση μιας ποικιλίας αναπτυξιακών παραγόντων και δευτερευόντως από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Smith & Renzulli, 1984). Αξίζει δε να σημειωθεί ότι ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε ένα ή σε συνδυασμό διαφορετικών μαθησιακών στυλ και τα οποία επηρεάζουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ανταποκρίνεται στη μάθηση (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Επί παραδείγματι, οι μαθητές με στοχαστικό μαθησιακό στυλ ανταποκρίνονται καλύτερα σε παθητικές μεθόδους μάθησης, όπως η μετωπική διδασκαλία, καθώς χρειάζονται περισσότερο χρόνο για αναλυτικό στοχασμό κι επεξεργασία των πληροφοριών, ενώ μαθητές με ενεργητικό τύπο μάθησης κατανοούν καλύτερα μια

πληροφορία όταν εμπλέκονται ενεργά στην κατάκτησή της (Allen, Sheve, Nieter, & Kaiser, 2011, Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Μολονότι η σχέση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και το μαθησιακό στυλ παραμένει ασαφής και εν πολλοίς αδιερεύνητη, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με ή χωρίς υποεπίδοση τείνουν να παρουσιάζουν σφαιρικό στυλ μάθησης κι ως εκ τούτου προσλαμβάνουν τη γνώση ολιστικά βασιζόμενοι μάλλον στη σύνθεση παρά στην ανάλυσή των πληροφοριών κι εντοπίζοντας συχνά συνδέσεις μεταξύ στοιχείων που οι άλλοι αγνοούν (Dunn & Dunn, 1993, Redding, 1990). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευχέρεια στον επαγωγικό συλλογισμό κι αυξημένη ανάγκη για αυτόνομη και ανακαλυπτική μάθηση ενίοτε μέσω κιναισθητικών δραστηριοτήτων (Pyryt, Sandals, & Begoray, 1998). Συμπληρώνοντας τα παραπάνω, άλλες έρευνες που εστιάζουν αποκλειστικά σε μαθητές με υποεπίδοση υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί τείνουν να είναι κιναισθητικοί ως προς τον τύπο μάθησης, έχουν ανεπτυγμένη συνθετική σκέψη, αυξημένη ανάγκη για κιναίσθηση, αφή και αυτονομία (Carbo, 1983, Figg, Rogers, McCormick, & Low, 2012). Έτσι, δεν προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η παραδοσιακή διδασκαλία αναφέρεται συχνά ως αναποτελεσματική, αδιάφορη ή αποθαρρυντική για τους μαθητές αυτούς (Baker et al., 1998, Baum et al., 1995, Reis & McCoach, 2000).

Από την άλλη πλευρά, πλήθος ερευνών καταδεικνύει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις που ικανοποιούν πολλά διαφορετικά μαθησιακά στυλ σχετίζονται με την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης για το σύνολο των μαθητών μιας τάξης (Dunn & Honigsfeld, 2013, Klavas, 1994), καθώς και με τη μείωση της υποεπίδοσης (Dunn, 1990, Muir, 2001). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Dunn και Dunn (1993), στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν μεθόδους διδασκαλίας που απευθύνονται κυρίως στους μαθητές με αναλυτικό μαθησιακό στυλ. Η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης σε θέματα μαθησιακών στυλ και χαρισματικότητας, καθώς και περιορισμένων δεξιοτήτων διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την αναντιστοιχία ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και το μαθησιακό στυλ των μαθητών υψηλών ικανοτήτων κι ως εκ τούτου ενδέχεται να συμβάλουν στην εμφάνιση ή τη χρονιότητα της υποεπίδοσης (Figg et al., 2012, Tomlinson et al., 2003).

3.3.6. Παράγοντες σχετικοί με την οικογένεια

Μολονότι η βιβλιογραφία γύρω από το ρόλο της οικογένειας στην εμφάνιση υποεπίδοσης παραμένει συνολικά περιορισμένη, ορισμένες έρευνες επισημαίνουν ότι η δομή της οικογένειας, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της και οι ψυχοδυναμικές σχέσεις μεταξύ των μελών της μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Baker et al., 1998, Emerick, 2004, Gurman, 1970, Rimm & Lowe, 1988). Επί παραδείγματι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι μαθητές με υποεπίδοση αντιμετωπίζουν συχνότερα δυσκολίες στην οικογένεια και την ανατροφή τους, με τους γονείς να παρέχουν ασαφή μηνύματα υιοθετώντας είτε υπερβολικά επιτρεπτικές μεθόδους διαπαιδαγώγησης, είτε υπερβολικά αυταρχικές (Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000, Chan, 1999, Inam, Nomaan, & Abiodullah, 2016). Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα τα παιδιά αυτά καλούνται να αναλάβουν ρόλους ενηλίκων και να διαχειριστούν υπερβολική ανεξαρτησία και ευθύνες, στοιχείο που φαίνεται να συνδέεται με μειωμένη σχολική εμπλοκή και υποεπίδοση (Rimm & Lowe, 1988).

Η ύπαρξη ενός αρμονικού οικογενειακού περιβάλλοντος που παρέχει ασφάλεια, αποδοχή και υποστήριξη φαίνεται να λειτουργεί προστατευτικά προς την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Επιπροσθέτως, η παροχή ευκαιριών για αυτονομία και ανάληψη ευθυνών, καθώς και η καλή συνεργασία των γονέων με άλλους ενήλικες συμβάλλουν στην ανάπτυξη αντιλήψεων, στάσεων και συνηθειών που συνδέονται με τη σχολική επιμέλεια, τα κίνητρα μάθησης και τη δημιουργία θετικών σχέσεων αμοιβαιότητας με τους εκπαιδευτικούς (Campbell & Verna, 2007, Siegle, 2013).

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί ο ρόλος των γονέων ως προτύπων μαθησιακής συμπεριφοράς. Όπως αναφέρουν ορισμένοι ερευνητές, συχνά οι μαθητές με υποεπίδοση στερούνται μοντέλων αποτελεσματικής μαθησιακής συμπεριφοράς στο στενό τους περιβάλλον, έλλειμμα που αρκετές παρεμβάσεις επιχειρούν να αποκαταστήσουν μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων μεντορείας ή σχολικής συμβουλευτικής για παιδιά με υποεπίδοση (G. A. Davis et al., 2011, Hébert, 2010, Hébert & Olenchak, 2000). Μάλιστα, η παροχή ευκαιριών συνεργασίας με νεαρούς ενήλικες, που λειτουργούν ως μέντορες και παρέχουν πρότυπα συμπεριφοράς, φαίνεται να οφελεί πολλαπλά τους μαθητές με υποεπίδοση (Peterson, 2001, Rimm, 1987)

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Reis & McCoach, 2000). Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, η ενθάρρυνση της φιλομάθειας και της φιλοπεριέργειας και η επιθυμία για συνεργασία με το

σχολικό πλαίσιο συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας θετικής προς τη μάθηση και την εκπαίδευση (Baker et al., 1998, Gurman, 1970, Moè et al., 2009). Από την άλλη πλευρά, οι απαξιωτικές αναφορές στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να πυροδοτήσουν συμπεριφορές εναντίωσης ή πρόκλησης εκ μέρους των παιδιών (Jacobs & Harvey, 2005, Siegle, 2013).

Βεβαίως οι αντιλήψεις των γονέων απέναντι στο σχολείο δεν αντανακλώνται μόνο στις δηλώσεις τους για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς αλλά και στον τύπο και το βαθμό συμμετοχής τους στις σχολικές διαδικασίες. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη έννοια, που αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς παρεμβαίνουν για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους και μπορεί να περιλαμβάνει την απλή καθοδήγηση του παιδιού κατά τη μελέτη στο σπίτι έως και την τακτική επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Georgiou, 1996, Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2016). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτώνται από μια σειρά ενδιάμεσων μεταβλητών, όπως το μορφωτικό των γονέων επίπεδο, τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, οι δικές τους σχολικές εμπειρίες, οι προσδοκίες τους, οι αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση και το ρόλο τους ως συντελεστών της εκπαίδευσης κ.α. (Fan & Chen, 2001, Hornby & Blackwell, 2018). Πράγματι, αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, την ικανοποίησή τους από το σχολείο, αλλά και την ανάπτυξη ακαδημαϊκών στόχων και υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών (Fan & Chen, 2001, Wilder, 2014). Κατά συνέπεια, η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων θεωρείται από αρκετούς μελετητές ως ένας από τους σημαντικότερους στόχους των προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (Chere & Hlalele, 2014, Rimm, 2008b, Siegle, 2018, Siegle & McCoach, 2005).

3.3.7. Κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το φαινόμενο της υποεπίδοσης απαντά συχνότερα σε μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Mandel & Marcus, 1988, Siegle, 2013, C. Smith, 2005), καθώς το επίπεδο φτώχειας σχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη σχολική εμπλοκή και την τακτική παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων (Banerjee, 2016, E. Smith, 2005, Welch, 2014). Πράγματι, η περιορισμένη διάθεση πόρων και ευκαιριών για την ανάπτυξη των προσωπικών ταλέντων και του μαθησιακού

δυναμικού έχει συνδεθεί με την εμφάνιση «ακούσιας υποεπίδοσης», δηλαδή χαμηλής επίδοσης που αποδίδεται σε λόγους ανωτέρας βίας και όχι στη συνειδητή απόρριψη του σχολείου από το παιδί (Siegle, 2013, Wyner et al., 2007).

Τα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές μειονοτικής καταγωγής τείνουν να πετυχαίνουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Dustmann, Machin, & Schönberg, 2010, E. Smith, 2005, Σχίζα, 2014), αλλά και χαμηλότερες βαθμολογίες σε σταθμισμένα τεστ ακαδημαϊκών γνώσεων και ικανοτήτων (Jalomo, 2000, Rangvid, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να υπερεκπροσωπούνται σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχουν πρόσθετη διδακτική υποστήριξη και φοιτούν συχνότερα σε μεταδευτεροβάθμιες επαγγελματικές σχολές (Dauber, Alexander, & Entwisle, 1996). Αντιθέτως, οι μειονοτικοί μαθητές υψηλών ικανοτήτων εντοπίζονται και εντάσσονται σπανιότερα σε προγράμματα ακαδημαϊκής επιτάχυνσης για την ανάπτυξη των ταλέντων τους (Ford, 1998).

Το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα και ο τύπος απασχόλησής των γονέων φαίνεται επίσης να αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης μη αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται η εμφάνιση υποεπίδοσης σε μαθητές προερχόμενους από προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια (Ekins, 2010, Mandel & Marcus, 1988, Renzulli & Park, 2000, Siegle, 2013). Ακόμη, οι αντιλήψεις των μαθητών για τη δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζουν το βαθμό της σχολικής εμπλοκής και κατ' επέκταση τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Renzulli & Park, 2000). Ιδιαίτερα οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής συχνά δυσκολεύονται να εμπιστευθούν το σχολικό πλαίσιο λόγω της επικράτησης στερεοτύπων σχετικών με τη μαθησιακή ή νοητική ικανότητα, που απειλούν την ακαδημαϊκή τους αυτοεικόνα (Aronson & Juarez, 2012, Cohen, Garcia, Purdie-Vaughns, Apfel, & Brzustoski, 2009, Croizet et al., 2001, Steele, 2000). Τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν πολλαπλά την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς επηρεάζουν τόσο τις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις των μαθητών, όσο και την ποιότητα της σχέσης με τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Croizet et al., 2001, Steele, 2000).

Επί παραδείγματι, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί η επίδραση του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στην εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (Ekins, 2010, Kolb & Jussim, 1994, Riley & Ungerleider, 2012). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό χώρο η αυτοεκπληρούμενη προφητεία περιγράφει το φαινόμενο κατά το οποίο οι μαθητές προσαρμόζουν ασυνείδητα τις συμπεριφορές τους ώστε να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή άλλων σημαντικών ενηλίκων αναφορικά με τις επιδόσεις και τις δυνατότητές

τους (Chang, 2011, Κατσίλλης, 2005). Καθώς συχνά τα στερεότυπα οδηγούν σε δυσμενέστερες αξιολογήσεις των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των μειονοτικών μαθητών και χαμηλότερες προσδοκίες για τις επιδόσεις τους, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης υποεπίδοσης (Riley & Ungerleider, 2012, Rosenthal & Jacobson, 1968).

Η μειονοτική καταγωγή φαίνεται να συνδέεται ποικιλοτρόπως με την εμφάνιση χαμηλής επίδοσης (Becker & Luthar, 2002, Θωμά, 2010, Σχίζα, 2014). Για παράδειγμα, η ετερότητα και η ημιγλωσσία αναφέρονται συχνά ως εμπόδια των μειονοτικών μαθητών στη σχολική επιτυχία (Banerjee, 2016, Demie, 2001). Εντούτοις, όπως επισημαίνουν οι Black-Hawkins, Florian και Rouse (2007), τα υψηλά επίπεδα συμπερίληψης και η εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών δρουν προστατευτικά, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή επίδοση και τη σχολική προσαρμογή γενικότερα και προλαμβάνοντας την υποεπίδοση.

Εντούτοις, όπως τονίστηκε σε προηγούμενη ενότητα, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί ο ρόλος των επικρατουσών κοινωνικών αντιλήψεων για την επιτυχία στη ζωή στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται και περιγράφεται η υποεπίδοση, αλλά και τα κριτήρια βάσει των οποίων ένας μαθητής εντάσσεται στην κατηγορία αυτή (Siegle, 2018, Veas et al., 2016). Συχνά, η υποεπίδοση αντανακλά απλά την ασυμφωνία μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών αναφορικά με τη σημασία των ακαδημαϊκών στόχων και τα πεδία εντός των οποίων χρειάζεται κανείς να αναπτύσσει το δυναμικό του (Ford, 1992, Reis & McCoach, 2000). Υπό αυτή την οπτική, το πολιτισμικό πλαίσιο και οι κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις επηρεάζουν όχι μόνο τον τρόπο που ορίζεται η υποεπίδοση, αλλά και τις ιδιαίτερες επιπτώσεις της στη ζωή του ατόμου.

3.4. Τυπολογία μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση

Σε αντίθεση με τους μαθητές που παρουσιάζουν αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, τα άτομα με υποεπίδοση παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ως προς τα χαρακτηριστικά τους, αλλά και το αιτιολογικό υπόβαθρο της υποεπίδοσής τους (McCall, 1994, McCall et al., 1992, McCoach & Siegle, 2003a). Πράγματι, η υποεπίδοση κάθε μαθητή μπορεί να οφείλεται σε έναν διαφορετικό και μοναδικό συνδυασμό αιτιών, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη την προσπάθεια αποκατάστασης της επίδοσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα μοτίβα αιτιών, ορισμένοι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διακρίνουν επιμέρους τύπους μαθητών με

υποεπίδοση, καθένας από τους οποίους τείνει να ανταποκρίνεται καλύτερα σε διαφορετικές στρατηγικές παρέμβασης (Heacox, 1991, Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 1997, 2008b).

Αναγνωρίζοντας τα κοινά σημεία και τις αλληλεπικαλύψεις μεταξύ των διαφορετικών τυπολογικών μοντέλων και λαμβάνοντας υπόψη τους πιθανούς αιτιολογικούς μηχανισμούς και τον τρόπο έκφρασης της υποεπίδοσης για κάθε περίπτωση, ο Siegle (2013: 22-23) συνόψισε τους διαφόρους τύπους μαθητών με υποεπίδοση που έχουν κατά καιρούς προταθεί στις παρακάτω 17 κατηγορίες (Βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1.

Συνοπτική περιγραφή τυπολογικών διακρίσεων μαθητών με υποεπίδοση

Τύποι μαθητών με υποεπίδοση	**Ενδεικτικές ονομασίες στη βιβλιογραφία**	**Τυπολογικά χαρακτηριστικά**
1. Ο ικανοποιημένος μαθητής	**Mandel & Marcus:** Coasting Underachiever **Rimm**: Passive Paul, Dependent Conformer **Heacox:** The Complacent Learner	*Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν περιορισμένη ανησυχία για τις σχολικές τους υποχρεώσεις και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία με αποτέλεσμα να είναι ικανοποιημένοι ακόμη και με μέτριους σχολικούς βαθμούς. Παρουσιάζουν συχνή αναβλητικότητα, δυσκολίες στη σχολική οργάνωση, συχνές καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και ανταποκρίνονται μονάχα βραχυπρόθεσμα στις διάφορες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της επίδοσής τους (Heacox, 1991, Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 2008b). Σύμφωνα με τους Mandel και Marcus (1988) τα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου εμφανίζονται κυρίως στην ηλικία 9-10 ετών.*
2. Ο αγχώδης μαθητής	**Mandel & Marcus:** Anxious Underachiever **Rimm:** Perfectionist Pearl, Dependent Conformer **Heacox:** The Stressed Learner	*Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ενδείξεις τελειομανίας με μειωμένη ανοχή στην αποτυχία. Καθώς έχουν αυξημένη ανάγκη για ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο μάθησης, δυσκολεύονται να διαχειριστούν δραστηριότητες ανοικτού τύπου ή σχολικά έργα που απαιτούν μεγάλη αυτονομία, ευελιξία και αφαιρετική σκέψη. Καθώς τείνουν να θέτουν μη ρεαλιστικούς υψηλούς στόχους επιδόσεων και να διακατέχονται από έντονο άγχος αποτυχίας, συχνά παρουσιάζουν συμπεριφορές αποφυγής εμπλοκής σε μαθησιακά έργα (Heacox, 1991, Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 1997). Όπως τονίζουν οι Mandel και Marcus (1988), οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από έντονη ανασφάλεια και αμφιβολία αναφορικά με τις ικανότητές τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επιδόσεις μειωμένες κατά 10-20% σε σχέση με τις αναμενόμενες.*
3. Ο επαναστατημένος μαθητής	**Mandel & Marcus:** Defiant Underachiever **Rimm:** Rebellious Rebecca, Dominant Non-Conformer **Heacox:** The Rebel	*Οι μαθητές αυτοί συχνά αντιλαμβάνονται την εμπλοκή στη σχολική μάθηση ως ανούσια, πεποίθηση που εκφράζουν συνήθως μέσω εναντιωματικών ή προκλητικών συμπεριφορών απέναντι σε ενήλικες που εκπροσωπούν για εκείνους κάποια θεσμική μορφή εξουσίας. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά υπερχείλιση συναισθήματος, εξάρσεις θυμού και εριστικότητα (Heacox, 1991, Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 1997, 2008b). Σύμφωνα με τη Heacox (1991), παρατηρείται υπερεκπροσώπηση του ανδρικού φύλου στην κατηγορία αυτή.*
4. Ο θλιμμένος μαθητής	**Mandel & Marcus:** Sad and Depressed Underachiever	*Οι θλιμμένοι μαθητές παρουσιάζουν ενδείξεις κατάθλιψης και δυσθυμίας, όπως απονία, κόπωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, διάσπαση προσοχής ή ακόμη και διαταραχές του*

	Rimm: Depressed Donna, Dependent Non-Conformer	*ύπνου ή της όρεξης (Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 1997, 2008b). Συνήθως τα παιδιά αυτά εμφανίζονται ως αδιάφορα ή απρόθυμα σε σχέση με τη σχολική μάθηση. Κατά την Rimm (1997) τα αισθήματα θλίψης και απογοήτευσης των μαθητών αυτών έχουν κατά κανόνα ως αφετηρία αρνητικές αυτοαξιολογήσεις σε σχέση με τις προσωπικές τους ικανότητες.*
5. Ο ασυμβίβαστος μαθητής	**Mandel & Marcus:** Identity Search Underachiever **Rimm:** Creative Chris, Dominant Non-Conformer	*Οι ασυμβίβαστοι μαθητές είναι πνευματικά ανήσυχοι μαθητές που αμφισβητούν τις υπάρχουσες κοινωνικές αντιλήψεις, αξίες και δομές, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας και τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης και των διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων (Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 1997). Σύμφωνα με τους Mandel και Marcus (1988) οι μαθητές αυτοί, κατά κανόνα έφηβοι, είναι απορροφημένοι από προβληματισμούς που αφορούν την αναζήτηση της προσωπικής τους ταυτότητας, την ανάδειξη της μοναδικότητάς τους και την κατανόηση του εαυτού τους, με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από ακαδημαϊκούς στόχους. Ωστόσο, συχνά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά τους ως συνειδητή επιλογή τους και να αναλαμβάνουν ρητά την ευθύνη της.*
6. Ο χειριστικός μαθητής	**Mandel & Marcus:** Wheeler-Dealer Underachiever **Rimm:** Manipulative Maria, Dominant Non-Conformer	*Οι χειριστικοί μαθητές παρουσιάζουν ευμετάβλητη αυτοεικόνα και έντονη ανασφάλεια σε σχέση με τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν χειριστικές συμπεριφορές προς τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, φαίνεται να αποδίδουν βαρύνουσα σημασία μάλλον στην κοινωνική τους ζωή, παρά στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ωστόσο, τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες και στις διαπροσωπικές σχέσεις, με τις φιλίες τους να είναι ασταθείς ή δυσλειτουργικές. Ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι οι μαθητές αυτές συχνά επιστρατεύουν παραβατικές συμπεριφορές, όπως το ψέμα και την απάτη, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους και να δικαιολογήσουν την ανεπαρκή προετοιμασία και συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες (Mandel & Marcus, 1988, Rimm, 2008b).*
7. Ο δημοφιλής μαθητής	**Rimm:** Social Sally, Jock Jack, Dominant Conformers **Heacox:** The Conformist	*Οι μαθητές αυτοί είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και παρουσιάζουν συχνές κοινωνικές επιτυχίες και διαρκή παρουσία σε εξωσχολικές δραστηριότητες με ανταγωνιστικό χαρακτήρα για τις οποίες φέρουν υψηλή αυτεπάρκεια. Καθώς δείχνουν ιδιαίτερη ανησυχία για τον ενδεχόμενο χαρακτηρισμό τους από στερεότυπα που συνδέονται με την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στον κύκλο των συνομηλίκων τους, παρουσιάζουν συμπεριφορές αποφυγής σε σχέση με τη σχολική μάθηση (Heacox, 1991, Rimm, 1997, 2008b). Σύμφωνα με τη Heacox (1991), οι μαθητές αυτοί ανταποκρίνονται θετικά στα εξωτερικά κίνητρα, τα οποία όμως έχουν βραχυπρόθεσμη ισχύ.*
8. Ο εύθραυστος μαθητής	**Rimm:** Poor Polly, Dependent Conformer **Heacox:** The Victim	*Οι «εύθραυστοι» μαθητές τείνουν να αναζητούν την επιβεβαίωση της θετικής τους αυτοεικόνας από ενήλικες, οι οποίοι εκπροσωπούν μορφές εξουσίας. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτολύπηση και έντονη ανασφάλεια με αποτέλεσμα να εμφανίζουν εξαρτητική συμπεριφορά απέναντι στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους (Heacox, 1991, Siegle, 2013). Η Rimm (1997) επισημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί είναι πιθανό να χρησιμοποιούν την αυτολύπηση ως μέσο για την προσέγγιση και τον χειρισμό των ενηλίκων.*
9. Ο διασπαστικός μαθητής	**Rimm:** Torn Thomas **Heacox:** The Distracted Learner	*Οι μαθητές αυτοί βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλαπλά εμπόδια στην αποτελεσματική τους σχολική εμπλοκή, που συχνά προέρχονται από τη ζωή τους εκτός του σχολικού πλαισίου,*

		όπως είναι η ενδοοικογενειακή βία, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις ή αλλαγές στη δομή της οικογένειας. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τις επιπτώσεις κάποιου τραυματικού γεγονότος ή να έχουν αναγκαστεί να αναλάβουν ρόλους και καθήκοντα ενηλίκων, που αποσπούν την προσοχή τους και εμποδίζουν την προσήλωσή τους σε σχολικούς στόχους και δραστηριότητες (Heacox, 1991, Rimm, 2008b, Siegle, 2013).
10. Ο αδιάφορος μαθητής	**Heacox:** The Bored Student	*Οι αδιάφοροι μαθητές παρουσιάζουν μειωμένα κίνητρα μάθησης, τα οποία αιτιολογούν ως έλλειψη ενδιαφέροντος για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτέα ύλη. Σε πολλές περιπτώσεις αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος μπορεί να σηματοδοτεί την απουσία μαθησιακών προκλήσεων στη σχολική τάξη ή ακόμη και τάσεις αποφυγής, που οφείλονται σε άγχος αποτυχίας (Heacox, 1991).*
11. Ο μαθητής με δυσκολίες μάθησης	**Heacox:** The Struggling Student	*Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν δυσκολίες στη σχολική οργάνωση και ελλιπείς δεξιότητες μελέτης. Ορισμένοι από αυτούς είναι πιθανό να φέρουν αδιάγνωστες ειδικές μαθησιακές διαταραχές για τις οποίες λαμβάνουν ανεπαρκή εκπαιδευτική υποστήριξη. Όπως επισημαίνει η Heacox (1991), οι μαθητές αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν αυξανόμενη υποεπίδοση κατά τη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας*
12. Ο μαθητής με μονότονα ενδιαφέροντα	**Heacox:** The Single-Sided Achiever	*Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον εστιασμένο σε ένα συγκεκριμένο τομέα, συνήθως εξωσχολικό, στον οποίο καταβάλλουν σθεναρές προσπάθειες να αναπτύξουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, παραμελώντας άλλους τομείς δραστηριοτήτων. Πρόκειται επί της ουσίας για μαθητές που παρουσιάζουν επιλεκτική υποεπίδοση σε πεδία που δεν ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφερόντά τους (Heacox, 1991).*
13. Ο υπερδραστήριος μαθητής	**Rimm:** Hyperactive Harry	*Οι υπεδραστήριοι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαρκή πολυπραγμοσύνη και ασυνέχεια στη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τις ασχολίες τους. Συνήθως είναι αποδιοργανωμένοι με διάσπαση προσοχής και διαρκή εναλλαγή δραστηριοτήτων. Στη σχολική τάξη, τα παιδιά αυτά συχνά παρεμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και παρενοχλούν τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με τη Rimm (1997, 2008b), οι σχολικοί βαθμοί μεταξύ των μαθημάτων παρουσιάζουν έντονες διακυμάνσεις για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών, χωρίς όμως η διακύμανση αυτή να μπορεί να αιτιολογηθεί επαρκώς.*
14. Ο αποκαρδιωμένος μαθητής	**Rimm:** Academic Alice	*Το σχολικό ιστορικό των αποθαρρυμένων μαθητών βρίθει συνήθως προηγούμενων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων κι ωστόσο οι ίδιοι φαίνεται να εγκαταλείπουν την προσπάθεια στη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας λόγω της αδυναμίας τους να επιτύχουν το σύνολο των υψηλών ακαδημαϊκών στόχων που θέτουν. Με έντονα χαρακτηριστικά τελειομανίας, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν σημαντική πτώση στην αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους αυτεπάρκεια καθώς η αυξανόμενη δυσκολία των σχολικών δραστηριοτήτων υπονομεύει τη δυνατότητά τους να αριστεύουν πάντα.*
15. Ο θυματοποιημένος μαθητής	**Rimm:** Taunted Terris, Dependent Non-Conformer	*Οι μαθητές αυτοί αποτελούν συχνά θύματα σχολικού εκφοβισμού ή αντικείμενο χλεύης μεταξύ των συνομηλίκων τους. Τα παιδιά αυτά φέρουν συνήθως χαμηλή αυτοεικόνα και αισθήματα αβοηθησίας ή αναξιότητας. Πολύ συχνά επιζητούν τη βοήθεια των οικείων ενηλίκων για τη στήριξή τους και τείνουν να παρουσιάζουν συνολικά μειωμένη αυτονομία και εξαρτητική συμπεριφορά (Rimm, 1997, 2008b, Siegle, 2013).*

16. Ο αγχώδης μαθητής με ψυχοσωματικά συμπτώματα	**Rimm:** Sick Sam, Dependent Non-Conformer	*Πρόκειται για μαθητές που παρουσιάζουν αγχώδεις διαταραχές με ψυχοσωματική συμπτωματολογία και οι οποίοι συχνά προβάλλουν την ύπαρξη κάποιας σωματικής αδιαθεσίας ως δικαιολογία για την αποφυγή περάτωσης των σχολικών τους καθηκόντων και παρουσιών. Η αδιαθεσία αυτή μπορεί να είναι πραγματική ή επίπλαστη (Rimm, 1997, 2008b).*
17. Ο μαθητής θύτης	**Rimm:** Bully Bob, Dominant Non-Conformer	*Πρόκειται για μαθητές που εμπλέκονται συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ως θύτες. Τυπικά έχουν επιθετική, παραβατική και προκλητική συμπεριφορά, που μπορεί να συνοδεύεται από εκρήξεις θυμού. Πολύ συχνά ενδέχεται να εκδηλώνουν εναντίωση απέναντι στους ενήλικες που εκπροσωπούν μορφές εξουσίας. Στο σχολείο παρουσιάζουν συχνές απουσίες, αλλά και σταθερή αποχή από τις σχολικές τους υποχρεώσεις, ενώ οι φιλίες τους είναι ελάχιστες και ασταθείς (Rimm, 1997, 2008b).*

Αν και η παραπάνω τυπολογική διάκριση φαντάζει εκ πρώτης όψεως απλοϊκή, ορισμένες έρευνες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη των δυο τύπων, αλλά και τη σύνδεσή τους με δυο διαφορετικές κατηγορίες μαθησιακών στυλ (Figg et al., 2012, Galbraith & Delisle, 2015, Hébert & Schreiber, 2010, Neumeister & Hébert, 2003). Ειδικότερα, οι **«επιλεκτικοί καταναλωτές»** τείνουν να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε πιο φιλελεύθερα μαθησιακά στυλ με τάση για δημιουργική σκέψη, ολιστική προσέγγιση γνώσης και αυξημένη ανάγκη για αυτενέργεια, ενώ οι **«συμβατικοί μαθητές»** με υποεπίδοση τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη επιθυμία για σαφή δομή, καθοδήγηση και μικρότερη ανοχή στην ασάφεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Figg et al., 2012).

3.5. Επιπτώσεις της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης

Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για την κοινωνία, όσο και για το άτομο. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ύπαρξη πολιτών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη του συνολικού βιοτικού επιπέδου σε ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό πλαίσιο (Kessler et al., 1995). Σε ατομικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό κεφάλαιο συνοψίζει μια σειρά επιτευγμάτων σε επίπεδο γνωστικό, μορφωτικό, κοινωνικό και διαπροσωπικό, ενώ συνδέεται με τον ενισχυμένο αυτοέλεγχο του ατόμου, τη θετικότερη αυτοεικόνα, την υιοθέτηση υγιών κοινωνικών συμπεριφορών, τη βελτίωση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης του και της συνολικής ποιότητας ζωής (Hartog & Oosterbeek, 1998, Mirowsky & Ross, 2003). Οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν να αποτυγχάνουν να πραγματώσουν το ακαδημαϊκό τους δυναμικό με αποτέλεσμα να εισέρχονται στην κοινωνία των ενηλίκων

επιδεικνύοντας χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, διαθέτοντας μια σειρά από αναξιοποίητες ικανότητες (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013).

Σε γενικές γραμμές, η υποεπίδοση φαίνεται να πλήττει συχνότερα μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, περιορίζοντας έτσι περαιτέρω τις ευκαιρίες τους για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη, αλλά και για αναβάθμιση του βιοτικού τους επιπέδου (Mandel & Marcus, 1988, Welch, 2014). Καθώς το εκπαιδευτικό κεφάλαιο παραμένει άρρηκτα συνδεδεμένο με την καλύτερη επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη του ατόμου, αρκετές έρευνες αναφέρουν την υποεπίδοση ως παράγοντα που συμβάλλει στη μαθητική διαρροή, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ανεργία ή το χαμηλό εισόδημα που συνεπάγονται χαμηλό βιοτικό επίπεδο (Henry, Knight, & Thornberry, 2012, Hoffmann, 2018, Vella & Gregory, 1996). Πολύ περισσότερο, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών τους, τα άτομα με υποεπίδοση και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τείνουν ακόμη να παρουσιάζουν μειωμένη ποιότητα ζωής, μικρότερη ικανοποίηση από τη ζωή και χαμηλό επίπεδο υγείας, με αποτέλεσμα την αυξημένη εξάρτησή τους από τους θεσμούς και τις παροχές της κρατικής πρόνοιας (Tempelaar et al., 2017, van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Όπως επισημαίνουν οι Waldfogel, Grafinkel και Kelly (2005), εξαιτίας της αδυναμίας τους να ενταχθούν αποτελεσματικά τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τα άτομα με περιορισμένο εκπαιδευτικό κεφάλαιο συχνά καταφεύγουν σε παραβατικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Τούτων λεχθέντων, η υποεπίδοση ως ενδιάμεση μεταβλητή μπορεί να συντελέσει στον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας και τη διαιώνιση των παραδεδομένων κοινωνικών ανισοτήτων. Πολύ περισσότερο, καθώς η ακαδημαϊκή επίδοση έχει συστηματικά βρεθεί να σχετίζεται με την επιτυχία στη ζωή (Geiser & Santelices, 2007, McCall et al., 1992), ο εντοπισμός και η υποστήριξη των μαθητών με υποεπίδοση αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της διαδικασίας οικοδόμησης του «ανθρώπινου κεφαλαίου», που καθορίζει τον «πλούτο των εθνών» (Persson, 2017, Vella & Gregory, 1996).

Κεφάλαιο 4. Παρεμβάσεις για την ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης

4.1. Βασικά μοντέλα αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης – Τυπολογία και αρχές

Πολύ συχνά επικρατεί η άποψη ότι τα άτομα υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση μπορούν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις χωρίς εξειδικευμένη υποστήριξη. Ωστόσο, μια τέτοια άποψη φαίνεται να μην ανταποκρίνεται τελικά στην πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας σε δείγμα 153 εφήβων υψηλών νοητικών ικανοτήτων, η πλειονότητα των οποίων παρουσίαζε υποεπίδοση στο σύνολο των σχολικών μαθημάτων (Peterson & Colangelo, 1996). Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, που δεν έλαβαν καμία παρέμβαση για την αντιστροφή της υποεπίδοσης, παρέμειναν χαμηλές σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ τέσσερα χρόνια αργότερα μόνοι οι μισοί εξ αυτών είχαν καταφέρει να αποφοιτήσουν από το κολλέγιο (Peterson, 2000, Peterson & Colangelo, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα, η υποεπίδοση μπορεί να αποτελέσει μία χρόνια κατάσταση που απαιτεί στοχευμένες και εξειδικευμένες παρεμβάσεις (Ritchotte, Matthews, & Flowers, 2014).

Ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, έχουν καταβληθεί ποικίλες προσπάθειες για την αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής επίδοσης, ωστόσο, κανένα από τα προσφερόμενα προγράμματα παρέμβασης δεν φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά για το σύνολο των μαθητών (Shevitz et al., 2003, Siegle, 2013). Προκειμένου να διερευνήσουν συστηματικά την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων, οι Fong, Snyder, Barr και Patall (2014) πραγματοποίησαν μετα-ανάλυση 53 επιστημονικών σχετικών ερευνών και παρεμβάσεων από την οποία διαπίστωσαν ότι οι διάφορες παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλουν μερικώς στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και ορισμένων ψυχολογικών διεργασιών της μάθησης κυρίως σε πληθυσμούς νεαρών παιδιών κι εφήβων. Επιπλέον, οι παρεμβάσεις που απέβλεπαν στην ενίσχυση της υποκειμενικής αξίας των ακαδημαϊκών στόχων και δραστηριοτήτων φάνηκαν να έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας με αποτελέσματα που παρουσίαζαν μεγαλύτερη διάρκεια στο χρόνο (Fong et al., 2014, Siegle, 2013).

Σε μια πρώτη προσπάθεια ταξινόμησης των ετερόκλητων μεθόδων αποκατάστασης της ακαδημαϊκής επίδοσης, ο Weiner (1992) διέκρινε τέσσερις ευρείες κατηγορίες παρεμβάσεων, οι οποίες απευθύνονται σε διαφορετικούς τύπους μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε σε παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη βελτίωση των συστημάτων ενίσχυσης και ανατροφοδότησης, παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προγράμματα για την κάλυψη των μαθησιακών κενών σε σχέση με τη σχολική ύλη και δραστηριότητες για τη μείωση των παθητικοεπιθετικών συμπεριφορών και τάσεων (Reis & McCoach, 2000, Weiner, 1992). Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένη ταξινόμηση δεν λαμβάνει υπόψη παρεμβάσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα για την ενίσχυση της επίδοσης μέσω της βελτίωσης της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής των μαθητών, ο Siegle (2018) πρότεινε μια εναλλακτική διάκριση σε τρεις κατηγορίες:

- τις εκπαιδευτικές – διδακτικές προσεγγίσεις
- τις συμβουλευτικές - ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις
- τις συνδυαστικές πολυδιάστατες προσεγγίσεις

Για τον Whitmore (1980), ανεξάρτητα από τον ιδιαίτερο τύπο του, κάθε πρόγραμμα που αποσκοπεί στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης θα πρέπει να υπακούει σε τρεις βασικές αρχές. Αρχικά, θα πρέπει να περιλαμβάνει υποστηρικτικές και αμιγώς μαθητοκεντρικές στρατηγικές για την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν εντός της σχολικής τάξης ή της ομάδας παρέμβασης, αλλά και τη διαφοροποίηση της ύλης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να προσφέρονται ευκαιρίες για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος για την άρση της υποεπίδοσης. Δεύτερον, θα πρέπει να εφαρμόζονται παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ενδοπροσωπικής προσαρμογής των μαθητών, καθώς η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα τους έχει βρεθεί να συνδέεται με την επιθυμία τους για σχολική εμπλοκή και μάθηση. Η παροχή ευκαιριών για αυτονομία, αυτενέργεια, αυτοαξιολόγηση και ακαδημαϊκές επιτυχίες αποτελούν αναπόσπαστα συστατικά της προσπάθειας αυτής. Τρίτον, τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να έχουν θεραπευτικό χαρακτήρα, υπό την έννοια ότι αναγνωρίζουν τόσο τις δυνατότητες, όσο και τις αδυναμίες των μαθητών και εστιάζουν στην μείωση των δυσκολιών μέσω της αξιοποίησης των ικανοτήτων κατά το πρότυπο των παρεμβάσεων ειδικής αγωγής (Ford, 1996, Galbraith & Delisle, 2015, Whitmore, 1980).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από τις προαναφερθείσες γενικές ταξινομήσεις και αρχές, η βιβλιογραφία γύρω από τις διάφορες προσπάθειες αντιστροφής της υποεπίδοσης, τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματά τους παραμένει εξαιρετικά περιορισμένη, γεγονός που δυσχεραίνει περαιτέρω κάθε απόπειρα σχεδιασμού κι εφαρμογής αντίστοιχων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική πράξη (Emerick, 2004, Ritchotte et al., 2015).

4.1.1. Εκπαιδευτικές – διδακτικές προσεγγίσεις

Οι εκπαιδευτικές – διδακτικές προσεγγίσεις αποβλέπουν στη βελτίωση των επιδόσεων μέσω στοχευμένων παρεμβάσεων για την κάλυψη των μαθησιακών κενών σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Belfiore, Auld, & Lee, 2005). Συχνά αφορμή της εφαρμογής των παρεμβάσεων αυτών αποτελεί η πτώση των επιδόσεων ενός μαθητή με ιστορικό μέσων ή υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων χωρίς να προηγείται σε κάθε περίπτωση η επιβεβαίωση της υποεπίδοσης με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Πρόκειται επί της ουσίας για παρεμβάσεις αντισταθμιστικής εκπαίδευσης βραχείας ή μακράς διάρκειας, που εφαρμόζονται είτε εντός του σχολικού πλαισίου, στη γενική σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε μέσω ατομικών μαθημάτων εκτός σχολικού ωραρίου (Baum et al., 1995, Chan, 1999, Fehrenbach, 1993, Reis & McCoach, 2000, Supplee, 1990).

Ενδεικτικά, οι προσεγγίσεις αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν πρόσθετες ευκαιρίες για άσκηση σε θέματα της σχολικής ύλης, διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης, του εκπαιδευτικού υλικού και της διαδικασίας ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή ή ακόμη και πρόσθετες δραστηριότητες αυξανόμενης δυσκολίας για την ενίσχυση της πρόκλησης και κατ' επέκταση των κινήτρων μάθησης του παιδιού (Belfiore et al., 2005, Hilliard, 2003, Reis, 2003, VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Σύμφωνα με την O' Neil (2001) τα εκπαιδευτικά – διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν ευκαιρίες για ομαδοσυνεργατική μάθηση, κιναισθητικές δραστηριότητες, έμφαση στην πρακτική χρησιμότητα της γνώσης, τη διάσπαση της ύλης σε μικρότερες δραστηριότητες, ώστε να διευκολύνεται η διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος, καθώς και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας από βιωματικές δράσεις. Παράλληλα, συστήνεται η προσαρμογή του περιεχομένου της ανατροφοδότησης, προκειμένου το παιδί να υιοθετήσει πιο ρεαλιστικές αιτιακές αποδόσεις της επιτυχίας και της αποτυχίας, αλλά και μια αναπτυσσόμενη νοοτροπία που ενθαρρύνει την προσπάθεια και την αλλαγή (Ciaccio, 2004, Paunesku et al., 2015, Shumow

& Schmidt, 2013). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επίσης η προσπάθεια για εκμάθηση δεξιοτήτων μελέτης και σχολικής οργάνωσης, που θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης (Ruban & Reis, 2006, Rubenstein et al., 2012, Siegle, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές από τις σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ή πολιτισμικές μειονότητες και δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται ως το κλειδί για τη βελτίωση της επίδοσης εντός του πλαισίου της γλωσσοκεντρικής σχολικής εκπαίδευσης (Jackson, 2005, Mahiri, 2004). Πάντως, αν και οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά-διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης τείνουν να τα αξιολογούν ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά με θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών, στην πλειονότητά τους δεν περιλαμβάνουν ποσοτικές μετρήσεις, που επιτρέπουν την σαφή εκτίμηση των επιδράσεων των παραπάνω παρεμβάσεων (π.χ. Fehrenbach, 1993, Supplee, 1990).

Ενδεικτικά εκπαιδευτικά – διδακτικά μοντέλα που έχουν συχνά χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης μαθητών υψηλών ικανοτήτων είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ανταπόκριση στην παρέμβαση.

4.1.1.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προταθεί ως μια σύγχρονη και αποτελεσματική μέθοδος για την ικανοποίηση των ετερόκλητων μαθησιακών αναγκών των μαθητών μιας σχολικής τάξης, η οποία αποβλέπει στη μεγιστοποίηση των ευκαιριών μάθησης για κάθε μαθητή και κατ' επέκταση στη μείωση της υποεπίδοσης (Supplee, 1990, Tomlinson et al., 2003).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, που απευθύνεται στο μέσο μαθητή και περιλαμβάνει κοινό διδακτικό υλικό, ενιαίο τρόπο αξιολόγησης και παραδοσιακές διδακτικές διαδικασίες, όπως η διάλεξη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και στρατηγικές σχεδιασμένες με βάση τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών της τάξης (Βαλιάντη, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα κάθε μαθητή, η διαφοροποίηση μπορεί να συνίσταται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διδακτική διαδικασία ή τα επιδιωκόμενα μαθησιακά προϊόντα και τον τρόπο αξιολόγησής τους (Tomlinson

& Sally M. Reis, 2004, Βαλιάντη, 2015). Απώτερος σκοπός των παραπάνω τροποποιήσεων είναι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ένταξη για το σύνολο των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (Koutselini, 2008, Tomlinson et al., 2003).

Αν και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρεται συχνά ως απαραίτητη για την επίτευξη της σχολικής εμπλοκής και τη διατήρηση των κινήτρων σχολικής επιτυχίας για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Clarkson, 2003), δεν είναι βέβαιο ότι στο σύνολό τους οι μαθητές αυτοί ωφελούνται από τέτοιες παρεμβάσεις (Brody & Mills, 1997). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί ανταποκρίνονται καλύτερα και πιο σταθερά σε παρεμβάσεις που δίνουν ευκαιρία, όχι μόνο για εμπλουτισμό, αλλά και επιτάχυνση ή ακόμη και μεταπήδηση σε μεγαλύτερες σχολικές τάξεις (Rimm & Lovance, 1992b, Tsai, 2007). Από την άλλη πλευρά, τα οφέλη φαίνεται να είναι πολλαπλά για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων, όταν εκείνοι παρουσιάζουν σοβαρή ή χρόνια υποεπίδοση και σε μαθητές με διπλή ιδιαιτερότητα (Brody & Mills, 1997, Reis & McCoach, 2002, Smith & Renzulli, 1984, Tomlinson et al., 2003, Tomlinson & Sally M. Reis, 2004). Σε κάθε περίπτωση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση, καθώς οι τελευταίοι τείνουν να παρουσιάζουν ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ τα οποία είθισται να διαφέρουν από εκείνο του μέσου μαθητή (Rayneri et al., 2003, Tsai, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη την πλήξη και την έλλειψη κινήτρων ως κυρίαρχα αίτια εμφάνισης υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων, οι Kanevsky και Keighley (2003) έχουν προτείνει το «Μοντέλο των πέντε C» (Five Cs Model). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, προκειμένου να προληφθεί ή να αντιμετωπιστεί η υποεπίδοση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων εντός της σχολικής τάξης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να εστιάζει στην προώθηση πέντε ποιοτήτων,

α) την *παροχή επιλογών* (choice) μέσω πιο μιας ευέλικτης δομής της διδασκαλίας και του διδακτικού υλικού,

β) την *ενίσχυση των μαθησιακών προκλήσεων* (challenge), με ευκαιρίες για ενεργό κι ανακαλυπτική μάθηση και τον περιορισμό των επαναλήψεων της κατεκτημένης γνώσης,

γ) την *ενίσχυση της πολυπλοκότητας* (complexity), για παράδειγμα μέσω δραστηριοτήτων με διαβαθμισμένη δυσκολία ή διαθεματικότητα,

δ) την *ενίσχυση του ελέγχου της μάθησης* (control), με την παροχή ευκαιριών για αυτονομία και αυτενέργεια και

ε) την *φροντίδα* (caring), μέσα από τη δημιουργία μιας παιδαγωγικής σχέσης ασφάλειας κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο μέντορα που καθοδηγεί διακριτικά το παιδί προς την κατάκτηση της γνώσης και καθιστά σαφές το ενδιαφέρον του για την προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή (Delisle, 2012, Figg et al., 2012, Kanevsky & Keighley, 2003).

Βασιζόμενοι σε αντίστοιχες παραδοχές, οι Corno και Snow (1986) εισήγαγαν ένα παρόμοιο μοντέλο προσέγγισης ονόματι «Ικανότητα – Θεραπεία – Αλληλεπίδραση» (Aptitude – Treatment – Interaction), το οποίο εκδιπλώνεται στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και περιλαμβάνει α) την ενθάρρυνση του ενεργητικής μάθησης και της επιλογής προσωπικών στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, β) τη διαρκή διαμορφωτική αξιολόγηση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και την απομάκρυνση των εμποδίων ακαδημαϊκής επιτυχίας, γ) την παροχή ευκαιριών για ανακαλυπτική μάθηση και πειραματισμό και δ) την παροχή επιπλέον εξατομικευμένης διδασκαλίας και ανατροφοδότησης με τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων (Corno & Snow, 1986, Galili, 2014, Heller, 1999).

Πράγματι ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν ότι η παροχή ευκαιριών για αυτενέργεια και μαθησιακές προκλήσεις συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων σχολικής εμπλοκής και τη μείωση της πλήξης σε μαθητές υψηλών ικανοτήτων (Delisle, 2012, Kanevsky & Keighley, 2003, Reid, 2011), χωρίς ωστόσο να υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη συμβολή τέτοιων παρεμβάσεων στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης.

4.1.1.2. Ανταπόκριση στην Παρέμβαση

Η προσέγγιση της «Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση» (Response to Intervention – RTI) σχεδιάστηκε αρχικά ως μέθοδος παρέμβασης της ειδικής αγωγής που απευθυνόταν αποκλειστικά σε μαθητές με μαθησιακές διαταραχές αναπτυξιακού χαρακτήρα (Ridgeway, Price, Simpson, & Rose, 2012). Σύντομα, ωστόσο, επεκτάθηκε και σε άλλες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως είναι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και υψηλών ικανοτήτων με μαθησιακές δυσκολίες ή υποεπίδοση (Fuchs & Fuchs, 2006).

Πρόκειται επί της ουσίας για μια ποικιλία εκπαιδευτικών μοντέλων τα οποία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την παροχή διαβαθμισμένων παρεμβάσεων που ξεκινούν από τη γενική σχολική τάξη και σταδιακά αυξάνουν την εξειδίκευση και την εξατομίκευση τους ανάλογα με την

ανταπόκριση του μαθητή-στόχου στις παρεμβάσεις κάθε επιπέδου (Crepeau-Hobson & Bianco, 2012, Fuchs & Fuchs, 2006). Ειδικότερα, το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τη διδασκαλία εντός της γενικής σχολικής τάξης, που όμως υπόκειται σε διαφοροποίηση ώστε να απομακρύνονται τα πιθανά εμπόδια στη μάθηση για τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες. Στο δεύτερο επίπεδο εμπλέκονται οι μαθητές που παρουσιάζουν εμμένουσες και σημαντικές δυσκολίες μάθησης ή σταθερή σχολική αποτυχία. Οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν στοχευμένη κι εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη σε μικρές ομάδες ισοδύναμων ικανοτήτων εκτός της γενικής τάξης για ορισμένο χρονικό διάστημα και για περιορισμένο μέρος του σχολικού ωραρίου, ενώ τις υπόλοιπες ώρες συμμετέχουν κανονικά στη γενική τάξη. Στο τρίτο επίπεδο προωθούνται οι μαθητές οι οποίοι δεν φαίνεται να επωφελούνται από τις παρεμβάσεις των προηγούμενων δύο επιπέδων και χρήζουν εντατικότερης εκπαιδευτικής στήριξης. Οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ατομικές συνεδρίες που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού χώρου και ωράριο (Fletcher & Vaughn, 2009, Fuchs & Vaughn, 2012).

Βασιζόμενη στην αρχή ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία οφείλεται κυρίως στην προσέγγιση των μαθητών που αποτυγχάνουν με αναποτελεσματικές ή ακατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους, η «Ανταπόκριση στην Παρέμβαση» έχει χρησιμοποιηθεί με σχετική επιτυχία για ένα πλήθος μαθητών με ετερόκλητες δυσκολίες μάθησης (Fletcher & Vaughn, 2009, Fuchs & Vaughn, 2012, Ridgeway et al., 2012). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν εκφράσει αμφιβολίες αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης μαθητών υψηλών ικανοτήτων. Βασικό επιχείρημά τους αποτελεί ότι η μέθοδος είναι κατάλληλη για μαθητές διπλής ιδιαιτερότητας ή μαθητές υψηλών ικανοτήτων με σοβαρά μαθησιακά κενά μόνο ως συμπληρωματική μέθοδος παρέμβασης και για περιορισμένο χρονικό διάστημα (NAGC, 2017a, Robertson & Pfeiffer, 2016), καθώς λόγω της έμφασης της σε μαθησιακά ελλείμματα δεν εστιάζει στην αντιμετώπιση των πραγματικών και πολύπλοκων αιτιών της υποεπίδοσης σε άτομα με υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες (Crepeau-Hobson & Bianco, 2012, McKenzie, 2010, NAGC, 2017a).

4.1.2. Συμβουλευτικές προσεγγίσεις

Στην περίπτωση των συμβουλευτικών παρεμβάσεων, οι ειδικοί εστιάζουν σε συγκεκριμένες ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης και

της μάθησης, όπως η βελτίωση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η καθοδήγηση στην υιοθέτηση ακαδημαϊκών στόχων, η διαχείριση της τελειομανίας η βελτίωση της επικοινωνίας με τους συντελεστές της μάθησης κ.α. (Rimm, 2008b, Siegle, 2013, 2018). Τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν τόσο σε ομαδικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο και αποβλέπουν κυρίως στην άρση των εμποδίων προς την ακαδημαϊκή επιτυχία (Mandel & Marcus, 1988, Rowell & Hong, 2013). Ωστόσο, η εφαρμογή συμβουλευτικών προσεγγίσεων για την αποκατάσταση της επίδοσης έχει δεχθεί δριμείες επικρίσεις κατά καιρούς που επισημαίνουν τα μέτρια και συχνά βραχύβια αποτελέσματα των σχετικών παρεμβάσεων, αλλά και την υπαινικτική απόδοση της ευθύνης της υποεπίδοσης στον ίδιο τον μαθητή, τον οποίο επιχειρούν να «διορθώσουν» (Delisle, 2000, Flint, 2002).

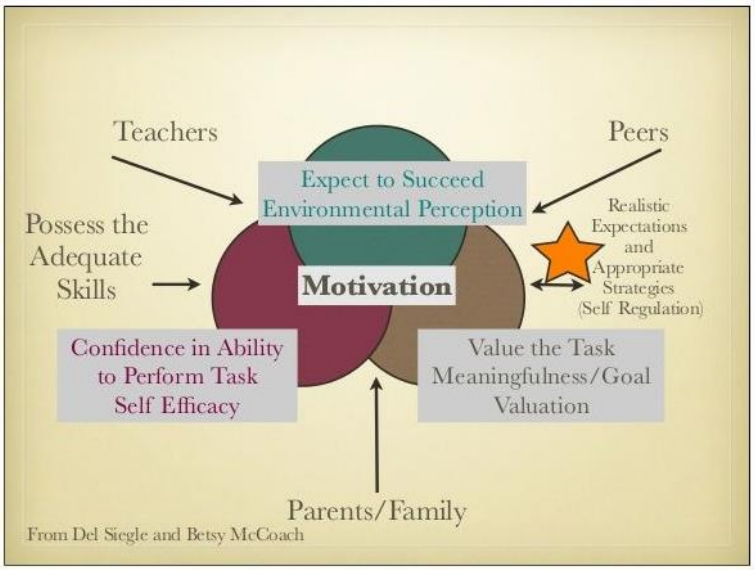
Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση, η Λειτουργική Ανάλυση Συμπεριφοράς και τα διάφορα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης αποτελούν ενδεικτικές συμβουλευτικές προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης.

4.1.2.1. Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση

Το «Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση» (Achievement Orientation Model) των Siegle και McCoach αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συμβουλευτικού - ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος παρέμβασης. Πρόκειται για ένα μοντέλο που αξιοποιεί σημαντικές ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και έννοιες, όπως είναι η αυτεπάρκεια του Bandura, η θεωρία της αιτιακής απόδοσης του Weiner και οι θεωρίες αποτίμησης-προσδοκιών και βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου σε τέσσερα επίπεδα (αυτεπάρκεια, αποτίμηση στόχων, κίνητρα και αυτορρύθμιση, αντιλήψεις για τη σχέση του με το περιβάλλον) επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (McCoach & Siegle, 2003b, Rubenstein et al., 2012, Siegle & McCoach, 2005, Siegle, McCoach, & Shea, 2014). Όπως επισημαίνει ο Siegle (2013), αν ο μαθητής παρουσιάζει χαμηλές αυτοαντιλήψεις έστω σε έναν από τους παραπάνω παράγοντες, τότε είναι πιθανό να εμφανίσει υποεπίδοση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο η ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας, της προσωπικής αντιλαμβανόμενης αξίας των ακαδημαϊκών στόχων και της σχέσης με το περιβάλλον αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, που απαιτεί ισχυρά κίνητρα εμπλοκής και αυξημένη προσήλωση από το άτομο (Siegle, 2013, 2018).

Με βάση τα προαναφερθέντα, οι ειδικοί καλούνται να οργανώσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν τουλάχιστον σε έναν από τους παραπάνω τέσσερις τομείς δίνοντας παράλληλα έμφαση στη δημιουργία μιας θετικής και φιλικής σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον μαθητή και τον ψυχοπαιδαγωγό, που ενδέχεται να συμβάλλει στη βελτίωση των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχολική εκπαίδευση και τη μάθηση (Siegle & McCoach, 2005).

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, το μοντέλο αυτό φαίνεται να συντελεί σημαντικά στην αποκατάσταση της μαθησιακής επίδοσης, ενώ η αποτελεσματικότητά του φαίνεται να είναι μεγαλύτερη και πιο σταθερή όταν οι παρεμβάσεις εστιάζουν στην εξεύρεση προσωπικού νοήματος και αξίας σε σχέση με την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων (Brigandi et al., 2016, McCoach & Siegle, 2003a, Rubenstein et al., 2012, Siegle, 2013). Η Brigandi (2015) πρόσθεσε ακόμη ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και μεταγνώσης πρέπει να αποτελεί το επόμενο στάδιο των παρεμβάσεων του Μοντέλου Προσανατολισμού στην Επίδοση, προκειμένου να οδηγεί σε αποτελέσματα με διάρκεια στο χρόνο.



Σχήμα 6. Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση των Siegle και McCoach για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης

4.1.2.2. Λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο των συμβουλευτικών – ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, η Ritchotte (2015) έχει προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων λειτουργικής ανάλυσης συμπεριφοράς (Functional Behavioral Analysis, FBA), τα οποία έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση δυσκολιών στη συμπεριφορά που εμποδίζουν τη μάθηση και την ενίσχυση των θετικών και λειτουργικών συμπεριφορών τόσο στην ειδική, όσο και στη γενική αγωγή κι εκπαίδευση (Burke, Hagan-Burke, & Sugai, 2003, Lane et al., 2007).

Η λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς (ΛΑΣ) επιτρέπει τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας ακατάλληλης συμπεριφοράς, όπως είναι η μειωμένη σχολική εμπλοκή και οι συμπεριφορές αποφυγής στη μάθηση, και συνεπάγεται τη διαμόρφωση εξατομικευμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων για την απομάκρυνση των παραγόντων αυτών και την υιοθέτηση λειτουργικών συμπεριφορών (Carter & Horner, 2007, McIntosh & Av-Gay, 2007, Ritchotte et al., 2015). Όσον αφορά τη χρήση της σε μαθητές με υποεπίδοση, η διαδικασία της ΛΑΣ διακρίνεται στα εξής επτά στάδια (Ritchotte et al., 2015):

i. **Εκτίμηση της σοβαρότητας**, που αφορά στον προσδιορισμό του προβλήματος ως συμπτώματος (π.χ. υποεπίδοση) και την εκτίμηση του αντίκτυπου που έχει στη σχολική καθημερινότητα και την ψυχολογία του παιδιού.

ii. **Ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς και δημιουργία υποστηρικτικού δικτύου**, που περιλαμβάνει τον ακριβή προσδιορισμό της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς που οδηγεί στο πρόβλημα (π.χ. έλλειψη κινήτρων) και τον εντοπισμό προσώπων-κλειδιών που μπορούν να συνεισφέρουν στην υποστήριξη του παιδιού (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι).

iii. **Συλλογή δεδομένων γύρω από την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς,** που αφορά την καταγραφή πληροφοριών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς, τα προκλητικά ερεθίσματα, τις πιθανές αιτίες, αλλά και τις συνέπειες της.

iv. **Πρόβλεψη και επιβεβαίωση της αναμενόμενης προβληματικής συμπεριφοράς**, που αναφέρεται στον έλεγχο του πλαισίου εμφάνισης της

ακατάλληλης συμπεριφοράς και την προσπάθεια χειρισμού της μέσω της δοκιμής και της πλάνης.

v. **Δημιουργία προφίλ μαθητή και σχεδιασμός προγράμματος παρέμβασης**, που αφορά στην αξιοποίηση των πληροφοριών των προηγούμενων σταδίων για την καταγραφή των αναγκών και των δυνατοτήτων του παιδιού και το σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων για τη μείωση της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

vi. **Εφαρμογή προγράμματος παρεμβάσεων με επίκεντρο τη συμπεριφορά-στόχο**, που περιλαμβάνει την υλοποίηση δραστηριοτήτων και τη χρήση ενισχύσεων για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς (π.χ. ενίσχυση σχολικής εμπλοκής)

vii. **Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας του προγράμματος**, που αφορά στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων.

viii. **Αναστοχασμός,** που αφορά την αποτίμηση του προγράμματος και την αναπροσαρμογή των χαρακτηριστικών του για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, εφόσον απαιτείται.

Η χρήση της ΛΑΣ μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στην αποκατάσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης, αφού παρέχει πολυεπίπεδες πληροφορίες για τη σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του και το ρόλο της αλληλεπίδρασης τους στην εμφάνιση υποεπίδοσης. Εντούτοις, η εφαρμογή της προϋποθέτει την απασχόληση εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού, ενώ κάθε παρέμβαση είναι εξατομικευμένη με γνώμονα αποκλειστικά τις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου παιδιού (Burke et al., 2003, Carter & Horner, 2007).

4.1.2.3. Προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρύθμισης

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης έχει αναφερθεί συστηματικά ως μέσο για την αντιστροφή της υποεπίδοσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Krouse & Krouse, 1981, McCoach & Siegle, 2001). Υπό την παραδοχή ότι ορισμένοι χαρισματικοί μαθητές αποτυγχάνουν να αναπτύξουν δεξιότητες αυτορρύθμισης λόγω της a priori υψηλής μαθησιακής τους ικανότητας που τους επιτρέπει να καλύψουν τη σχολική ύλη με ευκολία στις πρώτες

σχολικές τάξεις (Reis, Hébert, Díaz, Maxfield, & Ratley, 1995), έχει συχνά υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων καλλιέργειας αυτορρύθμισης μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Reis & Green, 2012, Ruban & Reis, 2006).

Ενδεικτικά, έχει προταθεί η εφαρμογή μιας πρώτης κλινικής συνέντευξης για την αξιολόγηση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών χρήσης στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης από τους μαθητές της ομάδας-στόχου σε έξι διαφορετικά πλαίσια: εντός της σχολικής τάξης, στην κατ' οίκον μελέτη, κατά την ολοκλήρωση σχολικών εργασιών γλώσσας και μαθηματικών εκτός σχολικού ωραρίου, κατά την προετοιμασία για γραπτές εξετάσεις και σε συνθήκες απροθυμίας με φτωχά κίνητρα μάθησης (Zimmerman & Pons, 1986). Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε πολλές περιπτώσεις μόνο η αρχική εμπλοκή του μαθητή σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των σχετικών δεξιοτήτων του μπορεί να συμβάλει μέσω της αντιδραστικότητας σε σημαντικές βελτιώσεις των στρατηγικών μάθησης και κατ' επέκταση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Shapiro, 1984, Zimmerman, 2002). Επιπλέον, ορισμένες παρεμβάσεις περιλαμβάνουν δραστηριότητες βασισμένες στο μοντέλο του Zimmerman (2002) έχει χρησιμοποιηθεί και την κυκλική διαδικασία της προπαρασκευής, της εκτέλεσης και του αναστοχασμού, καθώς και στην εκμάθηση ειδικών ή γενικών στρατηγικών μάθησης (Borkowski & Thorpe, 1994, Eisenberg et al., 2010). Οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης μπορεί να συμβάλει σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στην ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής και τη μείωση της υποεπίδοσης, χωρίς ωστόσο να έχει διερευνηθεί η διάρκεια των αποτελεσμάτων (Obergriesser & Stoeger, 2015, Thummaphan, Yoelao, Suwanmonkha, & Damsuwan, 2013).

4.1.3. Μεικτές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις

Τα μεικτά ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιστροφής της υποεπίδοσης περιλαμβάνουν συνδυασμό συμβουλευτικών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Συνολικά, τα μοντέλα αυτά θεωρούνται ως τα πλέον αποτελεσματικά, αφού προωθούν μια ολιστική προσέγγιση της υποεπίδοσης, η οποία αποτελεί εξ ορισμού ένα σύνθετο φαινόμενο, που επηρεάζεται από ποικιλία ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Chan, 1999, Flint, 2002, Mandel & Marcus, 1988, Peterson & Colangelo, 1996, Siegle, 2013). Η αποτελεσματικότητα των μοντέλων αυτών ποικίλει ανάλογα με το πρόγραμμα παρέμβασης και το ιδιαίτερο προφίλ των μαθητών (Siegle, 2013).

Ενδεικτικά μοντέλα μεικτού τύπου που έχουν συχνά προταθεί από τη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης μαθητών υψηλών ικανοτήτων είναι το Μοντέλο Τριπλής Εστίασης της Rimm, το Σχολικό Τριαδικό Μοντέλο Εμπλουτισμού και το πρόγραμμα ATLAS.

4.1.3.1. Μοντέλο Τριπλής Εστίασης

Το «Μοντέλο της Τριπλής Εστίασης» (Trifocal Model) της Sylvia Rimm αποτελεί ίσως τη δημοφιλέστερη μέθοδο μεικτής εκπαιδευτικής - ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης της υποεπίδοσης. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μέσης διάρκειας έξι μηνών που υπόσχεται να αντιστρέψει την υποεπίδοση του 80% των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Rimm, 2008b). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η αποκατάσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης απαιτεί συστημική προσέγγιση με παρεμβάσεις που απευθύνονται στους τρεις βασικούς συντελεστές της σχολικής μάθησης: τον μαθητή, την οικογένειά του και το σχολείο. Υπό την πεποίθηση ότι η υποεπίδοση αποτελεί μαθημένη συμπεριφορά η οποία μπορεί να αντικατασταθεί από άλλες συμπεριφορές, η Rimm προτείνει τη συνεργασία των τριών προαναφερθέντων παραγόντων για την ολιστική αντιμετώπιση του προβλήματος (Rimm, 1987, 2008a, 2008b, Siegle, 2013).

Τυπικά, το πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στο μοντέλο της τριπλής εστίασης, εκδιπλώνεται σε έξι στάδια (Rimm, 2008b, Siegle, 2013, 2018):

i. **Αξιολόγηση**, που περιλαμβάνει την εκτίμηση των ικανοτήτων και των δυσκολιών του μαθητή, τον εντοπισμό του ιδιαίτερου τύπου υποεπίδοσης και την καταγραφή πιθανών αποτελεσματικών ενισχυτών.

ii. **Επικοινωνία,** που αφορά την ενδελεχή ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών για το προφίλ του παιδιού, τις ανάγκες και τις δυνατότητές του, καθώς και την από κοινού υιοθέτηση στόχων για την υποστήριξή του.

iii. **Αναπροσαρμογή των προσδοκιών,** που περιλαμβάνει παρεμβάσεις για την υιοθέτηση ρεαλιστικών προσδοκιών σε συμφωνία με τους βραχυπρόθεσμους και τους μακροπρόθεσμους στόχους του προγράμματος τόσο από το ίδιο το παιδί, όσο και από τους γονείς και το σχολείο.

iv. **Εντοπισμός προτύπων συμπεριφοράς,** που αφορά την αξιολόγηση των προτύπων μαθησιακής συμπεριφοράς στο περιβάλλον του παιδιού και τη συνεργασία του με κατάλληλα πρότυπα (π.χ. μέντορες, εκπαιδευτικούς)

v. **Αποκατάσταση ελλειμματικών μαθησιακών δεξιοτήτων,** που περιλαμβάνει την εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, αλλά και την κάλυψη μαθησιακών κενών σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, συνήθως με ιδιαίτερα μαθήματα.

vi. **Προσαρμογή της ανατροφοδότησης και των ενισχύσεων,** που αφορά στη χρήση κατάλληλων ενισχυτών από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και την αναχαίτιση πιθανών χειριστικών συμπεριφορών.

Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να υλοποιηθεί εκτός του σχολικού πλαισίου από εξειδικευμένους ψυχοπαιδαγωγούς ή εντός σχολείου από ειδικούς σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους (G. A. Davis et al., 2011). Επιπλέον, οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ιδιαίτερο τύπο υποεπίδοσης σύμφωνα με τη σχετική τυπολογία της Rimm, όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 3.

4.1.3.2. Σχολικό Τριαδικό Μοντέλο Εμπλουτισμού

Το «Σχολικό Τριαδικό Μοντέλο Εμπλουτισμού» (ΣΤΜΕ) (The Schoolwide Enrichment Triad Model) του Renzulli υπόσχεται την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των χαρισματικών μαθητών με υποεπίδοση μέσω της διέγερσης των μαθησιακών κινήτρων τους και της καλλιέργειας της δημιουργικότητάς τους. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε κατά τη δεκαετία του 1970 με βάση το «Μοντέλο των τριών δακτυλίων» για τον ορισμό της χαρισματικότητας ως συμπληρωματικό προς των εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών και εφήβων με ευρεία απήχηση στις Η.Π.Α. (Renzulli, 1975, 2005). Το πρόγραμμα αυτό αποβλέπει τόσο στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όσο και στην προαγωγή της δημιουργικής ικανότητας, στοιχεία που λογίζονται ως αναπόσπαστα συστατικά της χαρισματικής συμπεριφοράς, καθώς και στην εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών για την επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων. Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει μεθόδους και στρατηγικές, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ο εμπλουτισμός των αναλυτικών

προγραμμάτων, ευκαιρίες εκπαιδευτικής επιτάχυνσης, η μέθοδος project κ.α. (Reis & Renzulli, 2003, Renzulli & Reis, 1994).

Το ΣΤΜΕ εκδιπλώνεται σε τρία ευρέα στάδια (Gubbins, Emerick, Delcourt, Newman, & Imbeau, 1995):

- **Τύπος 1. Γενικές διερευνητικές δραστηριότητες,** που περιλαμβάνουν παρεμβάσεις για τη διέγερση των μαθησιακών κινήτρων και τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων των μαθητών μέσα από την επαφή με αυθεντίες, εκπαιδευτικές επισκέψεις, βιωματικές δράσεις, χρήση πολυμεσικών εργαλείων, πειραματικά εργαστήρια κ.α.

- **Τύπος 2. Ομαδικές δραστηριότητες εξάσκησης,** που περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων σχολικής μελέτης, την εκπαίδευση σε ερευνητικές μεθόδους και στρατηγικές (π.χ. οριοθέτηση του ερευνητικού προβληματισμού, ερευνητικά ερωτήματα κλπ) και την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλωσσικής έκφρασης.

- **Τύπος 3. Διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων σε ατομικό ή μικρο-ομαδικό επίπεδο,** όπου οι μαθητές αυτενεργούν για την εκπόνηση και την παρουσίαση ερευνητικών εργασιών σε θέμα της επιλογής τους, που γεφυρώνει τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα με τη σχολική ύλη και προϋποθέτει την αξιοποίηση δημιουργικών, αλλά και ακαδημαϊκών ικανοτήτων.

Σε γενικές γραμμές, το ΣΤΜΕ έχει βρεθεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας και της σχολικής εμπλοκής για ορισμένους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Ωστόσο, αρκετοί μαθητές τείνουν να παραιτούνται πρώιμα από το πρόγραμμα, ειδικά στις περιπτώσεις οπότε δεν είχε προηγηθεί η εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων για την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων τους με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους ή η εμπλοκή του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος (Gubbins et al., 1995).

4.1.3.3. Πρόγραμμα ATLAS

Το πρόγραμμα «Αυτόνομοι Διανοητές μαθαίνουν σαν Μελετητές» (Autonomous Thinkers Learning as Scholars, ATLAS) εφαρμόστηκε σε νεαρούς εφήβους υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση εστιάζοντας κυρίως στην ανάπτυξη προσωπικών στόχων που ενισχύουν την προσωπική αποτίμηση της αξίας της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση τα κίνητρα επίδοσης (Rubenstein, 2011).

Οι παρεμβάσεις του προγράμματος ATLAS περιλαμβάνουν την καταγραφή προσωπικών βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων των μαθητών και τη σύνδεσή της με στόχους ακαδημαϊκής επίδοσης στο σχολείο υπό τη συμβουλευτική και μεντορική υποστήριξη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών (Rubenstein, 2011, Rubenstein et al., 2012). Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές ενημερώνονται για τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και διερευνούν διαφορετικές μεθόδους και στρατηγικές για την επίτευξή τους. Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η ενίσχυση της αυτονομίας, του ελέγχου και του πειραματισμού των μαθητών επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ritchotte et al., 2015, Rubenstein et al., 2012).

Σε πρακτικό επίπεδο, το συγκεκριμένο πρόγραμμα φαίνεται να είναι αποτελεσματικό για ορισμένους μόνο μαθητές με υποεπίδοση κι εφόσον οι επιμέρους δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με βάση το ιδιαίτερο προφίλ, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού. Αν και οι συμμετέχοντες μαθητές τείνουν να αξιολογούν θετικά την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, ο αντίκτυπος του στη σχολική εμπλοκή και την ακαδημαϊκή επίδοση παραμένει περιορισμένος και αμφιλεγόμενος (Ritchotte et al., 2015). Εντούτοις, η σύναψη μιας θετικής σχέσης με έναν ενήλικα μέντορα φάνηκε σε κάθε περίπτωση να συμβάλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων και των κινήτρων μάθησης των μαθητών, ακόμη κι αν εκείνοι δεν συμμετείχαν επαρκώς στις δραστηριότητες του προγράμματος (Rubenstein et al., 2012).

4.2. Αντιμετώπιση υποεπίδοσης μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα - Ο ρόλος της θεραπευτικής σχέσης

Η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο ενδιαφέρον και την ακαδημαϊκή εμπλοκή τους σ' ένα σχολικό μάθημα (Lee, 2012, Murray &

Malmgren, 2005, Oreshkina & Greenberg, 2010). Ιδιαίτερα οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων φαίνεται να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, όταν αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς ως θετική και υποστηρικτική, αλλά και κι εφόσον θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει επάρκεια γνώσεων επί του γνωστικού του αντικειμένου (Mandel & Marcus, 1988, Reis & McCoach, 2000, Siegle, 2013, Siegle & McCoach, 2005). Πολύ περισσότερο, η επίδραση της θετικής παιδαγωγικής σχέσης, που περιλαμβάνει στοιχεία συμβουλευτικής καθοδήγησης, στη βελτίωση ακαδημαϊκή επίδοση τείνει να είναι ακόμη πιο αποφασιστική, όταν αφορά μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και οι οποίοι στερούνται αποτελεσματικών προτύπων μάθησης στο ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον (Siegle, 2013, White, Sanbonmatsu, Croyle, & Smittipatana, 2002).

Ειδικότερα, στην περίπτωση των παρεμβάσεων για την αντιστροφή της υποεπίδοσης, η θεραπευτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλους συμβούλων που παρέχουν μεταξύ άλλων συναισθηματική στήριξη, συνηγορία και καθοδήγηση, αποδεικνύεται συχνά ικανή να ενεργοποιήσει τη διάθεση των μαθητών για αλλαγή και την ενίσχυση των κινήτρων τους για μάθηση (Peterson, 2001, Reis & McCoach, 2000, Rimm, 1987, Rubenstein et al., 2012). Όπως επισημαίνει, μάλιστα, η Reid (2002) πολύ συχνά η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναπροσαρμόσουν το σχολικό, οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον, ώστε να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αποδεικνύεται περιορισμένη. Εντούτοις, στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει με επιτυχία προγράμματα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, υπογραμμίζουν τη σημασία της θετικής τους σχέσης με εκπαιδευτικούς σε συμβουλευτικό ρόλο που υπήρξαν ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί στις προσπάθειές τους (Hébert & Olenchak, 2000, Reid, 2002). Ειδικότερα, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η προσοχή ενός σημαντικού και υποστηρικτικού ενήλικα στον μαθητή με υποεπίδοση ενισχύει την θετική αυτοεικόνα του τελευταίου, καθώς και τις προσδοκίες του σε σχέση με ακαδημαϊκούς στόχους (Emerick, 1992, Rubenstein, 2011). Πράγματι, η συνεργασία με εκπαιδευτικούς-μέντορες τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως πρότυπα συμπεριφοράς και οι οποίοι επιδεικνύουν ενδιαφέρον, αποδοχή, στήριξη, αλλά και υψηλές προσδοκίες φαίνεται να συμβάλει σε μεγαλύτερη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών υψηλών ικανοτήτων (Butler-Por, 1987, Emerick, 1992, Flint, 2002, Rubenstein, 2011). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών αυτών φαίνεται να είναι ακόμη πιο σημαντικός στις προσπάθειες αποκατάστασης της επίδοσης, τη βελτίωση των στάσεων απέναντι στο σχολείο, αλλά και τα κίνητρα μάθησης μεταξύ μαθητών με

υψηλό νοητικό δυναμικό και ακαδημαϊκή υποεπίδοση που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες (Ford, 1996).

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι ο εντοπισμός μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση, η μελέτη των πιθανών παραγόντων που συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης και η διερεύνηση της συμβολής της εφαρμογής ενός προγράμματος σχολικής μεντορείας στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοση. Για την καλύτερη διαχείρηση του ερευνητικού σκοπού, πραγματοποιήθηκε η διάκρισή του σε τρεις ευρέους στόχους, που με τη σειρά τους διακρίθηκαν περαιτέρω σε ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, οι τρεις κεντρικοί στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής τέθηκαν ως εξής:

- **Στόχος:** Εντοπισμός μαθητών μέσων και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση
    - Ποιο ποσοστό μαθητών του δείγματος παρουσιάζει ακαδημαϊκή υποεπίδοση;
    - Ποιο ποσοστό των μαθητών με ακαδημαϊκή υποεπίδοση φέρει επίσης υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες;
    - Ποιος ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, πολιτισμική καταγωγή, ηλικία, διγλωσσία) στην εμφάνιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης;
- **Στόχος:** Διερεύνηση της συμβολής της έρευνας δράσης στην κατανόηση των χαρακτηριστικών, των εκδηλώσεων και του πλαισίου εμφάνισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης
    - Ποια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συμμετέχοντα με βάση το σύντομο ατομικό, σχολικό, κοινωνικό και οικογενειακό του προφίλ;
    - Πώς ομοιάζουν ή διαφοροποιούνται οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους ως προς τα χαρακτηριστικά, τις εκδηλώσεις και το πλαίσιο εμφάνισης της ακαδημαϊκής τους υποεπίδοσης;
    - Ποιος ο ρόλος του επιπέδου γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων στα χαρακτηριστικά, τις εκδηλώσεις και το πλαίσιο εμφάνισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης των συμμετεχόντων;

- **Στόχος:** Διερεύνηση της συμβολής της έρευνας δράσης με παρέμβαση σχολικής μεντορείας στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και την επίτευξη της αλλαγής
    - Πώς εκδιπλώθηκε η παρέμβαση που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας δράσης;
    - Ποια η ανταπόκριση των μαθητών σε κάθε στάδιο της έρευνας δράσης;
    - Ποια η συμβολή της παρέμβασης στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τη σχολική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις γενικότερες σχολικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων;
    - Ποια η συμβολή της έρευνας δράσης στην τροποποίηση του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης;
    - Πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες τη συμβολή και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος παρέμβασης;

5.2. Συμμετέχοντες

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε πληθυσμό εφήβων από Γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας. Ειδικότερα, το αρχικό δείγμα από το οποίο εντοπίστηκαν οι μαθητές με υποεπίδοση και κατόπιν αντλήθηκε η ομάδα παρέμβασης αποτελείτο από 519 μαθητές Γυμνασίου με μέση ηλικία τα 13,7 έτη (ελάχιστη τιμή: 13, μέγιστη τιμή: 17, τ.α.: 0,70). Όπως παρατίθεται στον Πίνακα 2, οι μαθητές προέρχονταν από την Β' και Γ' τάξη 9 διαφορετικών Γυμνασίων από διαφορετικές περιοχές της Αθήνας (Καλλιθέα, Ταύρος, Κουκάκι, Πετράλωνα, Πατήσια).

Πίνακας 2.

Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και σχολική μονάδα φοίτησης

		N	**Ποσοστό %**
Τάξη	Β' Γυμνασίου	278	53,6
	Γ' Γυμνασίου	241	46,4
Σχολείο	Σχολείο 1	121	23,3
	Σχολείο 2	95	18,3
	Σχολείο 3	14	2,7
	Σχολείο 4	14	2,7
	Σχολείο 5	21	4,0
	Σχολείο 6	37	7,1
	Σχολείο 7	129	24,9
	Σχολείο 8	77	14,8
	Σχολείο 9	11	2,1
	Σύνολο	519	100

Όσον αφορά τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε ισοδύναμη εκπροσώπηση των φύλων. Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός των μαθητών ανέφερε ότι τουλάχιστον ένας από τους γονείς τους είχε αλλοδαπή καταγωγή, γεγονός που σηματοδοτεί την σημαντική παρουσία μιας μερίδας μεταναστών δεύτερης γενιάς στο δείγμα. Ακόμη, ένα σημαντικό ποσοστό από τους μαθητές αυτούς δήλωσαν δίγλωσσοι (Βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών του δείγματος

		N	Ποσοστό %
Φύλο	Αγόρι	258	49,7
	Κορίτσι	261	50,3
Τόπος γέννησης παιδιού	Ελληνική	490	90,4
	Άλλη	29	5,6
Τόπος γέννησης πατέρα	Ελληνική	354	68,2
	Άλλη	165	31,8
Τόπος γέννησης μητέρας	Ελληνική	338	65,1
	Άλλη	180	34,7
Διγλωσσία	Ναι	118	22,7
	Όχι	401	77,3
	Σύνολο	519	100

Τέλος, όσον αφορά το βασικό σχολικό και μαθησιακό τους ιστορικό, μια μικρή μερίδα μαθητών του δείγματος ανέφεραν ότι φέρουν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από δημόσιο φορέα, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών είχε επαναλάβει στο παρελθόν κάποια σχολική τάξη (Βλ. Πίνακα 4). Από τις διευκρινίσεις που ζητήθηκαν προέκυψε ότι η επανάληψη τάξης οφειλόταν σε παράγοντες σχετικούς με το επίπεδο γλωσσομάθειας για το σύνολο των περιπτώσεων.

Πίνακας 4.

Μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και επανάληψη τάξης

		N	**Ποσοστό %**
Διάγνωση ΜΔ	Ναι	50	9,8
	Όχι	458	90,2
Επανάληψη τάξης	Ναι	14	2,7
	Όχι	505	97,3
	Σύνολο	519	100

5.3. Εργαλεία και μέσα συλλογής δεδομένων

5.3.1. Ακαδημαϊκή επίδοση

Για τη μέτρηση της *ακαδημαϊκής επίδοσης* αξιοποιήθηκε ο συνολικός μέσος όρος από τις σχολικές βαθμολογίες των μαθητών με βάση τις ατομικές καρτέλες τους πριν και μετά την παρέμβαση σχολικής μεντορείας. Η σχολική βαθμολογία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στο παρελθόν ως δείκτης της ακαδημαϊκής επίδοσης ο οποίος αποτελεί μεταξύ άλλων κρίσιμη μεταβλητή για τον εντοπισμό μαθητών με υποεπίδοση από διάφορους ερευνητές (Balduf, 2009, Hofer & Stern, 2016, Hoffmann, 2018, McCoach & Siegle, 2001, 2003a, 2003b, Morrison, 1969) υπό την παραδοχή ότι η σχολική επιτυχία και το εκπαιδευτικό κεφάλαιο σχετίζονται με τη μελλοντική ποιότητα ζωής, την αυτοεικόνα, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Hartog & Oosterbeek, 1998, Mirowsky & Ross, 2003). Επιπλέον, η ταύτιση της ακαδημαϊκής ικανότητας με τη σχολική επίδοση στον ελληνικό χώρο είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην ελληνική επιστημονική έρευνα εξαιτίας της απουσίας σταθμισμένων τεστ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007).

Η συλλογή δεδομένων αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον εντοπισμό των μαθητών με υποεπίδοση, καθώς και στη διερεύνηση της πιθανής

επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

5.3.2. Γενική γνωστική (νοητική) ικανότητα και μαθησιακή επάρκεια

Προοδευτικές Μήτρες του Raven

Η συλλογή δεδομένων για τη γενική γνωστική ικανότητα των μαθητών αποσκοπεί στον εντοπισμό των παιδιών με υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες, καθώς και στην εκτίμηση της αναμενόμενης σχολικής επίδοσης με βάση τη γενική γνωστική (νοητική) ικανότητα. Αναλυτικότερα, για τη μέτρηση της γενικής γνωστικής ή νοητικής ικανότητας του δείγματος, χορηγήθηκαν οι *Προοδευτικές Μήτρες του Raven* (Standard Raven's Progressive Matrices – RSPM). Πρόκειται για ένα εργαλείο που κατασκευάστηκε το 1937 κι έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στη διεθνή ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχοντας υποστεί διάφορες βελτιώσεις (Domino & Domino, 2006, Raven, 2003, Raven, Raven, & Court, 2000). Αναφορικά με το ψυχομετρικό του προφίλ, το εργαλείο παρουσιάζει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, αλλά και αποτελέσματα ισοδύναμα με άλλα πιο σύνθετα τεστ νοημοσύνης, όπως το WISC και το WAIS (Abdel-Khalek, 1988, Abdel-Khalek & Raven, 2006, James, 1984, Μπαϊζάνης et al., 2016, Φουστάνα, 2007). Επιπλέον, το εργαλείο μπορεί να επαναχορηγηθεί σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους μετρήσεων (Abdel-Khalek, 2005, Raven, 2003).

Σύμφωνα με τον κατασκευαστή, το εργαλείο μετρά τη γενική γνωστική ικανότητα ως έναν γενικό νοητικό παράγοντα g στο πρότυπο της γνωστικής θεωρίας του Spearman (Raven, 2003). Ως προς τη δομή του, το τεστ περιλαμβάνει 5 σετ των 12 δοκιμασιών με κλιμακούμενη δυσκολία, οι οποίες μπορούν να χορηγηθούν ατομικά ή ομαδικά. Οι συνολικά 60 μη λεκτικές δοκιμασίες του Raven SPM έχουν περιορισμένη πολιτισμική ευαισθησία, κατάλληλες για ηλικίες από 6 έως 65 ετών με διάρκεια χορήγησης 25-45 λεπτών. Για καθεμιά από τις δοκιμασίες ο μαθητής καλείται να ολοκληρώσει ένα ημιτελές οπτικό μοτίβο επιλέγοντας από μια σειρά πιθανών απαντήσεων, με κάθε σωστή απάντηση να βαθμολογείται με 1 και κάθε λανθασμένη με 0 (Raven et al., 2000). Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι το εργαλείο αυτό δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Ωστόσο, έρευνες σε ελληνικούς πληθυσμούς εφήβων και ενηλίκων επιβεβαιώνουν την υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία του

εργαλείου (Ρούκη, 2013), αλλά και την υψηλή του συνάφεια με άλλα πιο περίπλοκα εργαλεία μέτρησης της νοημοσύνης, όπως το WISC-III (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας, & Νικολόπουλος, 2003) και το WAIS (Μπαϊζάνης et al., 2016)

Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας Detroit 4

Για την επιβεβαίωση του επιπέδου γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων χορηγήθηκε το *Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας του Detroit* (Detroit Test of Learning Aptitude -DTLA 4) αποκλειστικά στους 18 μαθητές υψηλών και μέσων ικανοτήτων που επιλέχθηκαν για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Πρόκειται για τη νεότερη εκδοχή του τεστ των Baker και Leland που δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά το 1935 και υπέστη συνεχείς βελτιώσεις από τον Hammill (Hammill, 1998, Τζουριάδου et al., 2008). Υπό την πεποίθηση ότι η «επάρκεια» περιγράφει συνοπτικά μια σειρά από κατεκτημένες ικανότητες οι οποίες αναφέρονται συχνά ως «νοημοσύνη», «δεξιότητες», «γνωστική επίδοση» και «ικανότητες» (Τζουριάδου et al., 2008), το Detroit τεστ έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την ανίχνευση δυνατοτήτων και δυσκολιών στις γνωστικές ικανότητες και τη μάθηση, τον εντοπισμό μαθητών που μειονεκτούν ή υπερτερούν σημαντικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε βασικούς τομείς ικανοτήτων, καθώς και για την πρόβλεψη της μελλοντικής επίδοσης σε μαθησιακά έργα (Putnam, 1986).

Πρόκειται για ένα εργαλείο με υψηλή αξιοπιστία και δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach's *α* μεταξύ 0.89 έως 0.96 στις επιμέρους κλίμακες και 0.98 συνολικά για τις ηλικιακές ομάδες μεταξύ 13-15 ετών. Επιπλέον, με δεδομένο το γεγονός ότι κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας εγκυρότητάς του, το εργαλείο παρουσιάζει υψηλή και θετική συσχέτιση με άλλα τεστ γνωστικής, γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας (Τζουριάδου et al., 2008), έχει χρησιμοποιηθεί συχνά για τον εντοπισμό μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης κατά την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και πρακτική (Wright, 2008).

Όσον αφορά τη δομή του, αποτελείται από μια συστοιχία δοκιμασιών που χορηγούνται σε ατομικές συνεδρίες μέγιστης διάρκειας 90' σε μαθητές ηλικίας 8.00 έως 15.11 ετών. Ειδικότερα, το εργαλείο περιλαμβάνει 9 υποδοκιμασίες που μετρούν διαφορετικές, αλλά αλληλοσυνδεόμενες νοητικές ικανότητες (Τζουριάδου et al., 2008, σ. 29-32):

1. <u>Αντίθετες έννοιες</u>
   Στη συγκεκριμένη δοκιμασία ζητείται από το παιδί να πει την αντίθετη για καθεμία από μια σειρά λέξεων. Αξιολογεί την κατανόηση, καθώς και την

ικανότητα ολοκλήρωσης του προφορικού λόγου, οι οποίες προϋποθέτουν τη χρήση της μακρόχρονης μνήμης και ικανοτήτων συσχέτισης .

2. Ακολουθίες σχεδίου

   Ζητείται από το παιδί να τοποθετήσει μια σειρά εικόνων στην ακριβή σειρά και φορά με την οποία του επιδείχθηκαν. Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί πρωτίστως την ικανότητα οπτικής διάκρισης, απομνημόνευσης κι ανάκλησης αφηρημένων οπτικών συμβόλων και δευτερευόντως τη λεπτή κινητικότητα.

3. Αναπαραγωγή προτάσεων

   Το παιδί καλείται να αναπαράγει με ακρίβεια μια σειρά από προτάσεις που ακούει. Η δοκιμασία αξιολογεί ικανότητες ανάκλησης, αλλά και αναπαραγωγής σωστών προτάσεων στην ελληνική γλώσσα.

4. Αντιστροφή γραμμάτων

   Ζητείται από το παιδί να γράψει μια σειρά από γράμματα μέσα σε κουτάκια που του δίνονται χωρίς να καταπατά τα περιθώρια και με την αντίστροφη σειρά από αυτήν που τα άκουσε. Αξιολογείται η ακουστική μνήμη, ο οπτικοκινητικός συντονισμός και η οπτικοχωρική αντίληψη.

5. Αναπαραγωγή σχεδίου

   Το παιδί καλείται να αναπαράγει γραπτά από μνήμης αφηρημένες εικόνες και γεωμετρικά σχήματα που του επιδείχθηκαν διαδοχικά. Αξιολογούνται η οπτική μνήμη και αντίληψη, καθώς και ο οπτικοκινητικός συντονισμός.

6. Βασικές πληροφορίες

   Το παιδί καλείται να απαντήσει προφορικά σε ερωτήσεις που εξετάζουν βασικές γνώσεις, οι οποίες δεν απορρέουν αποκλειστικά από τη σχολική εκπαίδευση, αλλά και από βιωματικές εμπειρίες.

7. Συμβολικές σχέσεις

   Το παιδί καλείται να συμπληρώσει ένα μοτίβο με μη λεκτικά και αφηρημένα οπτικά ερεθίσματα επιλέγοντας το σωστό από μια σειρά προτεινόμενων σχεδίων. Η δοκιμασία αξιολογεί το μη λεκτικό αφαιρετικό συλλογισμό.

8. Ακολουθίες λέξεων

   Ζητείται από το παιδί να αναπαράγει προφορικά μια σειρά από λέξεις που δεν συνδέονται μεταξύ τους εννοιολογικά ή ηχητικά, όπως τις άκουσε. Η δοκιμασία εξετάζει την άμεση λεκτική μνήμη και προσοχή.

9. Ακολουθίες ιστοριών

Το παιδί καλείται να σειροθετήσει μια ομάδα από εικόνες προκειμένου να δημιουργήσει μια ιστορία με λογική δομή και νόημα. Αξιολογείται η αποκτημένη οργανωτική και εννοιολογική ικανότητα και η λεπτή κινητικότητα.

Οι ικανότητες που αξιολογούνται από τις παραπάνω δοκιμασίες εντάσσονται σε 3 διαφορετικές αναπτυξιακές περιοχές οι οποίες εκφράζονται ως αντιθετικές συνθέσεις: α) Περιοχή του λόγου (Λεκτικό – Μη Λεκτικό), β) Περιοχή της προσοχής (Επαυξημένη προσοχή – Περιορισμένη προσοχή) και γ) Κινητική περιοχή (Κινητικό- Μη κινητικό) (Hammill, 1998, Radencich, 1986, Τζουριάδου et al., 2008). Αναλυτικότερα:

Α) Περιοχή του λόγου

1) Λεκτικό

Αντανακλά ικανότητες στην κατανόηση, την ολοκλήρωση και τη χρήση του προφορικού λόγου, καθώς και την υψηλή μορφοσυντακτική και λεξιλογική ικανότητα. Λόγω της σχέσης των δοκιμασιών με τη γραφή και την ανάγνωση, μπορεί να αποτελεί επίσης προγνωστικό δείκτη για την ανάπτυξη ικανοτήτων γραπτού λόγου.

2) Μη λεκτικό

Περιλαμβάνει ικανότητες οπτικοχωρικής αντίληψης, αφαιρετικού συλλογισμού, ανάκλησης μη λεκτικών πληροφοριών, μη λεκτικής συμβολικής σκέψης, οργάνωσης κι επίλυσης οπτικών προβλημάτων.

Β) Περιοχή του προσοχής

1) Επαυξημένη προσοχή

Εξετάζει ικανότητες άμεσης ανάκλησης, βραχύχρονης μνήμης και επικεντρωμένης προσοχής. Χαμηλές βαθμολογίες στη σύνθεση αυτή υποδηλώνουν τάση για διάσπαση της προσοχής και δυσκολίες στη συγκέντρωση.

2) Περιορισμένη προσοχή

Αφορά ικανότητες μακρόχρονης μνήμης, ανάκλησης, κατανόησης και συλλογισμού, καθώς και ικανοτήτες που αφορούν την κατανόηση αφαιρετικών συνδυαστικών σχέσεων.

Γ) Κινητική περιοχή

1) Κινητικό

Αξιολογεί σύνθετες κινητικές δεξιότητες, οπτικοκινητικό συντονισμό, γραφοκινητικές δεξιότητες και γενικές δεξιότητες λεπτής κινητικότητας.

2) Μη κινητικό

Αντανακλά λεκτικές ικανότητες σε ελεύθερο κινητικό πλαίσιο, όπως είναι η ομιλία, η ονοματοποίηση και η αναγνώριση συμβόλων.

Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, πραγματοποιείται η μετατροπή των αρχικών βαθμών σε τυπικούς βαθμούς σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή και με βάση την τελευταία στάθμιση του εργαλείου ανά εξάμηνο χρονολογικής ηλικίας. Η μετατροπή αυτή οδηγεί στην εξαγωγή ενός γενικού μαθησιακού πηλίκου, το οποίο αντανακλά τη γενική αποκτημένη ικανότητα, αλλά και στην εξαγωγή τυπικών βαθμών για κάθε μία από τις 6 περιοχές που απαρτίζουν τις 3 αντιθετικές συνθέσεις, ώστε να καθίσταται δυνατή η διερεύνηση των ενδοατομικών διαφορών, αλλά και ο εντοπισμός ειδικών ελλειμμάτων ή δυνατοτήτων σε συγκεκριμένες περιοχές ικανοτήτων (Hammill, 1998). Ειδικότερα, ο τυπικός βαθμός με τιμή 10 αντανακλά τη μέση επίδοση των ομηλίκων σε καθεμιά από τις επιμέρους περιοχές ικανοτήτων. Τιμές κάτω του 10 αντανακλούν ελλείμματα στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περιοχή, ενώ τιμές ανώτερες του 10 υποδηλώνουν υψηλότερες ικανότητες σε σχέση με τους συνομηλίκους για την περιοχή αυτή. Επιπλέον, από τις συνολικές επιδόσεις του μαθητή στις δοκιμασίες των επιμέρους περιοχών ικανοτήτων του κριτηρίου προκύπτει το «πηλίκο μαθησιακής επάρκειας» που συνιστά μεταξύ άλλων έναν δείκτη γενικής γνωστικής επάρκειας (general mental ability composite) (Μπάρμπας & Τουτουνζή, 2006). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο δείκτης αυτός χρησιμοποιείται για να δηλώσει τόσο τη γενική ικανότητα-επάρκεια του παιδιού για σχολική μάθηση, όσο και τη βασική νοητική του ικανότητα, καθώς σχετίζεται με τον γενικό παράγοντα g του Spearman (Beres, Kaufman, & Perlman, 2000, Μπάρμπας & Τουτουνζή, 2006).

Όσον αφορά τη γενική μαθησιακή ικανότητα, σύμφωνα με το κριτήριο οι τιμές του πηλίκου μαθησιακής επάρκειας κυμαίνονται από 85 έως 110 για τις φυσιολογικές μαθησιακές ικανότητες, ενώ τιμές άνω του 111 υποδηλώνουν γενική μαθησιακή ικανότητα ανώτερη του φυσιολογικού.

Η χορήγηση του εργαλείου προϋποθέτει την κατοχή ειδικής άδειας χορήγησης κι ερμηνείας από τους κατασκευαστές κατόπιν εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης στη χρήση του. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη ελληνική έκδοση του εργαλείου

(Τζουριάδου et al., 2008). Για το συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώθηκε υψηλή εσωτερική συνάφεια με Cronbach's α = 0.86.

5.3.3. Προφίλ συμμετεχόντων, πλαίσιο εμφάνισης υποεπίδοσης και συμβολή του προγράμματος σχολικής μεντορείας

5.3.3.1. Αρχική εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη

Για τη διερεύνηση των προφίλ των μαθητών μέσης ή υψηλής γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης αναφορικά με τη χρονιότητα και τα χαρακτηριστικά της υποεπίδοσης, καθώς και την περιγραφή του πλαισίου εκδήλωσης της υποεπίδοσης συμπεριλαμβανομένων των πιθανών παραγόντων που συνδέονται με την εμφάνιση της, πραγματοποιήθηκαν *αρχικές εις βάθος ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις*. Τούτο διότι η ποιοτική συνέντευξη επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών μέσα από τη διαπροσωπική συναλλαγή με έμφαση στον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο το άτομο ως υποκείμενο της έρευνας βιώνει, αντιλαμβάνεται και εκφράζει το υπό μελέτη φαινόμενο (Cohen et al., 2011, Freebody, 2003). Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion και Morrison (2013), μέσω των συνεντεύξεων δίνεται στα υποκείμενα η δυνατότητα να συζητήσουν αναλυτικά τις δικές τους ερμηνείες αναφορικά με το διερευνώμενο φαινόμενο εντός της ιδιαίτερης κοινωνικής τους πραγματικότητας και να εκφράσουν την προσωπική τους προσέγγιση του ζητήματος σε συνδυασμό με άλλες κοινωνικές καταστάσεις και μέσα από το πρίσμα της υποκειμενικής τους αντίληψης.

Προκειμένου να οριοθετηθεί καλύτερα η διαδικασία της συνέντευξης και να επιδιωχθεί αποτελεσματικότερα η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, δημιουργήθηκε πρωτόκολλο ενδεικτικών ερωτήματα τύπου "grand tour", δηλαδή ανοιχτές ερωτήσεις μέσω των οποίων ο ερωτώμενος καλείται να ανακατασκευάσει ένα σημαντικό κομμάτι της εμπειρίας του που επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα με μη κατευθυντικό τρόπο διαμορφώνοντας παράλληλα νέα ερευνητικά ερωτήματα (Seidman, 2006). Ενδεικτικά μια "grand tour" ερώτηση που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η εξής: «Μπορείς να μου περιγράψεις μια συνηθισμένη μέρα σου μετά το σχόλασμα,». Σκοπός της ερώτησης ήταν να αναδιηγηθεί ο μαθητής ένα χρονικά και θεματικά οριοθετημένο μέρος της καθημερινότητάς του παρέχοντας πολλαπλές πληροφορίες αναφορικά με το ρόλο της σχολικής μελέτης στην καθημερινότητά του, τις ιδιαίτερες ασχολίες και τα ενδιαφέροντά του, καθώς και τυχόν αντιξοότητες που εμποδίζουν την

περάτωση των σχολικών του υποχρεώσεων. Το πρωτόκολλο αυτό χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός στη διάρκεια της συνέντευξης χωρίς όμως να τηρείται απαρέγκλιτα για κάθε μαθητή (Βλ. Παράρτημα 5).

Κάθε αρχική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ατομικά εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου σε γραφείο που είχε παραχωρηθεί από το σχολικό διευθυντή και κάλυψε την πρώτη από τις επτά ατομικές συνεδρίες που συνιστούσαν το πρόγραμμα παρέμβασης σχολικής μεντορείας με διάρκεια μεταξύ 30-40 λεπτών. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών και των γονέων τους, αφού τους δόθηκε γραπτή διαβεβαίωση για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων, την τήρηση του απορρήτου και τη μη κοινοποίηση του ηχητικού υλικού σε τρίτους. Για την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ζητήθηκε η συμβολή συναδέλφου ερευνητή ως δεύτερου αξιολογητή, ο οποίος κλήθηκε να μελετήσει τις μεταγεγραμμένες συνεντεύξεις και να επιβεβαιώσει την ορθότητα της κωδικοποίησης.

5.3.3.2. Διαδοχικές σύντομες ημιδομημένες συνεντεύξεις

Προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος εμφάνισης προκατάληψης κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability bias) κατά τις αρχικές συνεντεύξεις των μαθητών (Pauls & Stemmler, 2003), αλλά και να εμπλουτιστούν ή να αναθεωρηθούν τα δεδομένα αναφορικά με το πλαίσιο εμφάνισης της υποεπίδοσης, εφαρμόστηκε επίσης *σειρά σύντομων ημιδομημένων συνεντεύξεων* σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος σχολικής μεντορείας με διευκρινιστικές ερωτήσεις επί θεμάτων που είχαν ήδη τεθεί στην αρχική συνέντευξη (follow up questions) (Seidman, 2006). Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο ανοιχτής συζήτησης με τους μαθητές και καταλάμβαναν μόνο ένα μικρό μέρος των συναντήσεων από 3 έως 6 λεπτά.

5.3.3.3. Αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης τηρήθηκε *αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής* (reflexive journal) στο οποίο καταγράφηκαν ανεπεξέργαστα ποιοτικά δεδομένα όπως:

- Άμεσες παρατηρήσεις από το πεδίο (field observations) από την αλληλεπίδραση του εκάστοτε συμμετέχοντα με την ερευνήτρια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εντός του σχολικού πλαισίου
- Εκτεταμένες παρατηρήσεις αναφορικά με μη λεκτικά δεδομένα (non verbal cues) έπειτα από κάθε συνεδρία σχολικής μεντορείας

- Προσωπικές αναστοχαστικές σημειώσεις επί εναλλακτικών προτάσεων, κρίσεων, ιδεών, γεγονότων και ερμηνειών που προέκυπταν στη διάρκεια της έρευνας

Στόχος της χρήσης ημερολογίου ήταν η συγκέντρωση δεδομένων από πολλαπλές πηγές που επέτρεπαν την ολιστική θεώρηση της εμπειρίας της υποεπίδοσης για κάθε συμμετέχοντα και την καλύτερη κατανόηση κι ερμηνεία του πλαισίου εμφάνισής της. Τα παραπάνω δεδομένα συλλέχθηκαν με την μορφή σύντομων κι ανεπεξέργαστων σημειώσεων, οι οποίες μεταγράφονταν και επεκτείνονταν με σημαντικές λεπτομέρειες στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας.

Η χρήση αναστοχαστικού ημερολογίου καταγραφής αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο της έρευνας δράσης, καθώς λαμβάνει υπόψη το δυναμικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό – ερευνητή να αναστοχάζεται επί των μεθόδων του και να τις βελτιώνει στη διάρκεια της έρευνας (Bashan & Holsblat, 2017, Borg, 2001, Brod, Werkle-Bergner, & Shing, 2013). Πολύ περισσότερο, καθιστά πληρέστερη την φαινομενολογική προσέγγιση των ποιοτικών δεδομένων (Moustakas, 1994). Όπως επισημαίνει η Holly (1989), η χρήση αναστοχαστικού ημερολογίου, μολονότι επικουρική, εμπεριέχει καταγραφές που αντανακλούν την προσωπική εμπειρία εμπλοκής του ερευνητή στο υπό μελέτη αντικείμενο μέσω της οποίας ενδέχεται να αποκαλυφθούν μεταβλητές και σύνθετες σχέσεις που παραμένουν ασαφείς ή κεκαλυμμένες κατά τη διερεύνηση με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις. Απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου καταγραφής για τη συγκεκριμένη έρευνα παρατίθεται στο Παράρτημα 8.

5.3.3.4. Σύντομες συνεντεύξεις πληροφορητών

Οι συνεντεύξεις πληροφορητών εφαρμόστηκαν συμπληρωματικά για τη συλλογή πληροφοριών που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν περαιτέρω το προφίλ του εκάστοτε μαθητή, αλλά και την αξιολόγηση της ανταπόκρισής του στην παρέμβαση πέραν του χωροχρονικού πλαισίου των ατομικών συνεδριών. Επρόκειτο για σύντομες μη δομημένες και μη κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με εστίαση στην πιθανή παρατηρήσιμη αλλαγή στις στάσεις και τις συμπεριφορές τόσο του ίδιου του μαθητή, όσο και των λοιπών συντελεστών της σχολικής επιτυχίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές και οι γονείς. Οι συνεντεύξεις αυτές είχαν σύντομη διάρκεια από 5 έως 15 λεπτά και πραγματοποιούνταν είτε δια ζώσης εντός του σχολικού πλαισίου, είτε τηλεφωνικά ανάλογα με τη διαθεσιμότητα του εκάστοτε πληροφορητή. Ως σημαντικοί πληροφορητές αξιοποιήθηκαν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές ή ακόμη και οι μεμονωμένοι συμμετέχοντες που παρείχαν πληροφορίες για άλλους μαθητές που

παρακολουθούσαν το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας. Οι πληροφορητές επιλέγονταν με βάση την προθυμία και τη δυνατότητά τους να παρέχουν σημαντικές και συγκεκριμένες πληροφορίες για το υπό μελέτη θέμα. Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων αυτών η διακίνηση πληροφοριών ήταν μονόδρομη, από τον πληροφορητή στην ερευνήτρια και όχι αντιστρόφως για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των δεδομένων γύρω από το εκάστοτε υποκείμενο. Οι συνεντεύξεις των πληροφορητών δεν μαγνητοφωνούνταν, αλλά καταγράφονταν επί τόπου επί λέξει ή με τη χρήση φράσεων-κλειδιών στο αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής. Σε όλες τις περιπτώσεις και προς αποφυγή παρανοήσεων ζητήθηκε η επιβεβαίωση των δεδομένων από τους ίδιους τους πληροφορητές σε επόμενη επικοινωνία κατά την ίδια ή την επόμενη ημέρα κι έπειτα από την καταγραφή των μαρτυριών.

Η αξιοποίηση δεδομένων από πληροφορητές-κλειδιά (key informants) αποτελεί μια ιδιαίτερα διαδεδομένη τεχνική τόσο στην εθνογραφική έρευνα, όσο και στην εκπαιδευτική έρευνα δράση, υπό την παραδοχή ότι άτομα τα οποία μετέχουν σε μια κοινότητα μπορούν να μας παρέχουν σημαντικά δεδομένα για την βαθύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση πλαισίου (Cohen et al., 2011, McKenna & Main, 2013). Εντούτοις, παρά τη σημασία τους, τα δεδομένα αυτά είθισται να αξιοποιούνται με επιφύλαξη ως συμπληρωματικά καθώς είναι ευαίσθητα σε διαφόρων τύπων προκαταλήψεις (Allen, 2017).

5.3.3.5. Δομημένα πρωτόκολλα καταγραφής συνεδριών

Για τη συλλογή βασικών δεδομένων αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας χρησιμοποιήθηκαν δομημένα πρωτόκολλα καταγραφής για κάθε ξεχωριστή συνεδρία, που απαιτούσαν την καταγραφή φράσεων-κλειδιών για τους στόχους που τέθηκαν, τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και τα θέματα που συζητήθηκαν. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα προκατασκευασμένα έντυπα του Sklare (2011), όπως παρατίθενται στο Παράρτημα 7.

5.3.3.6. Φάκελοι εργασιών (portfolio) συμμετεχόντων μαθητών

Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας διατηρούσαν φάκελο εργασιών (portfolio) εντός του οποίου επισύναπταν τα φυλλάδια και τις σημειώσεις τους στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας. Ενδεικτικά, τα φυλλάδια αυτά περιέλαμβαναν πληροφορίες όπως οι ειδικοί στόχοι που έθεταν οι ίδιοι οι μαθητές για τη βελτίωση της σχολικής τους συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, οι αναθεωρήσεις των στόχων και των στρατηγικών που επέλεγαν

να ακολουθήσουν, οι αυτοαξιολογήσεις της προόδου τους, αλλά και οι καταγραφές των πιθανών εμποδίων που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν σε κάθε στάδιο της προσπάθειάς τους (Βλ. Παραρτήματα 9 και 10). Τα ίχνη των δεδομένων αυτών αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά με τις παραπάνω πηγές τόσο για την κατανόηση του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης, όσο και για την αξιολόγηση της συμβολής του προγράμματος παρέμβασης στην αντιμετώπισή της.

5.3.3.7. Τελικές συνεντεύξεις για την αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες

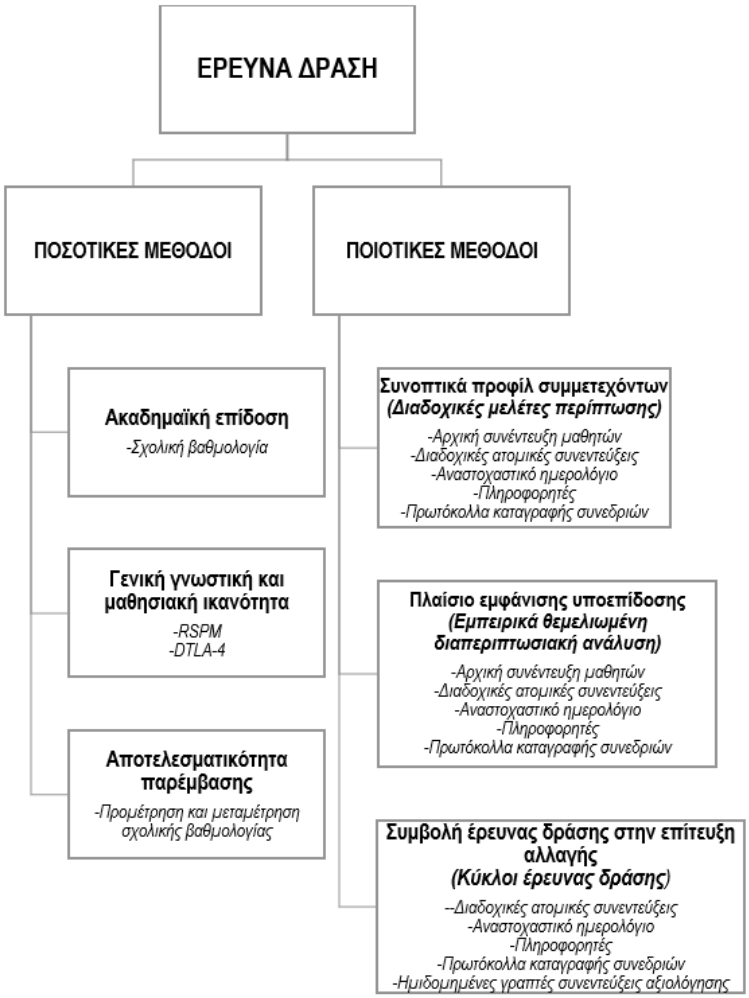
Τέλος, προκειμένου να συλλεχθούν στοιχεία για την αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους συμμετέχοντες μαθητές, σχεδιάστηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με τέσσερις ερωτήσεις ανοικτού τύπου μέσω των οποίων καλούνταν να αναφέρουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος με βάση την υποκειμενική τους εμπειρία (Βλ. Παράρτημα 16). Το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από τους μαθητές ηλεκτρονικά δύο εβδομάδες μετά τη λήξη του προγράμματος.

5.4. Ερευνητική διαδικασία – Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η εκπαιδευτική έρευνα δράση επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο μεθοδολογικό πλαίσιο για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, καθώς αναγνωρίζει την ενεργό εμπλοκή του ερευνητή ως αναπόσπαστο και σημαίνον στοιχείο της έρευνας, προωθεί την μελέτη φαινομένων in situ λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και επιτρέπει την αξιοποίηση ποικιλίας δεδομένων από πολλαπλές πηγές που αντλούνται σε διαφορετικά χρονικά σημεία (Cohen et al., 2011, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιπλέον, καθώς η «δράση» αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της παραπάνω μεθοδολογικής επιλογής, σημαντικό πλεονέκτημά της αποτελεί το γεγονός ότι επιτρέπει στον ερευνητή να ακολουθεί, να αξιολογεί και να αναθεωρεί τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα στοχευμένων παιδαγωγικών δράσεων κατά την εφαρμογή τους (Carr & Kemmis, 1997). Υπό αυτό το πρίσμα, εκτιμήθηκε η έρευνα δράση θα μπορούσε να συμβάλει, πέρα από την απλή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σχολικής μεντορείας, στην περιγραφή των στοιχείων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονταν στο πλαίσιο της παρέμβασης και φαίνονταν να επηρεάζουν την ανταπόκριση των συμμετεχόντων.

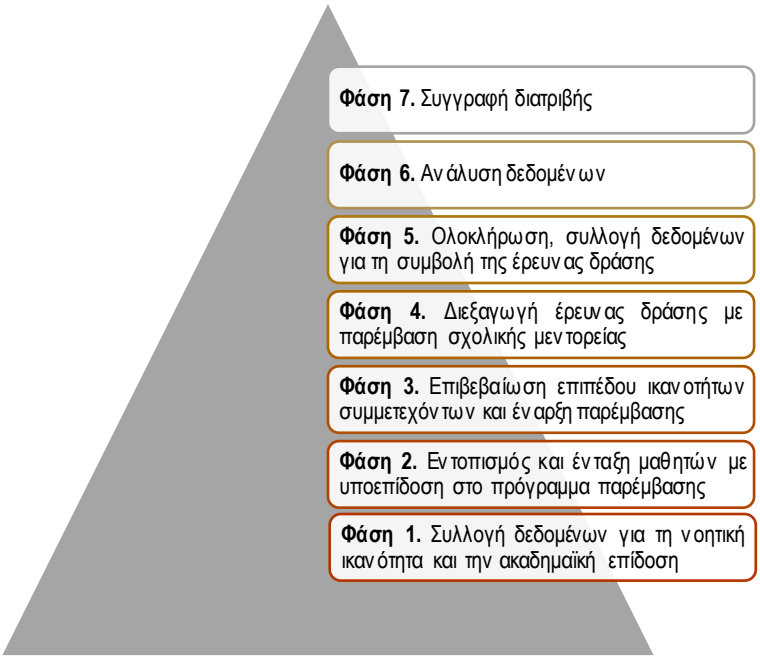
Σε επίπεδο ανάλυσης δεδομένων, η έρευνα δράση είναι δυνατόν να συνδυαστεί αποτελεσματικά με τις τεχνικές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, ώστε να επιτευχθεί η παραγωγή θεωρίας μέσα από διαδικασίες μάλλον διερευνητικές, παρά επιβεβαιωτικές (Reis,

Hebert, Diaz, Maxfield, & Ratley, 1995, Κατσαρού, 2016). Έτσι, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης και για την επίτευξη επιμέρους ειδικών στόχων του ερευνητικού εγχειρήματος εφαρμόστηκε συνδυασμός στρατηγικών ανάλυσης, όπως είναι η ποσοτική έρευνα με στατιστικές αναλύσεις για τον εντοπισμό των μαθητών με υποεπίδοση, η περιγραφική μελέτη περίπτωσης για τη δημιουργία σύντομων ατομικών προφίλ των συμμετεχόντων και η εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση για την κατανόηση του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης (Βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Συνοπτική σχηματική αναπαράσταση της ερευνητικής μεθοδολογίας και των επιμέρους μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Αναλυτικότερα, η ερευνητική διαδικασία διακρίθηκε σε επτά επιμέρους επίπεδα-φάσεις με βάση τους στόχους της παρούσης έρευνας, αλλά και τις αρχές της έρευνας δράσης (Βλ. Σχήμα 8).



Σχήμα 8. Σύνοψη της ερευνητικής διαδικασίας

Προετοιμασία της έρευνας. Αδειοδότηση– Προσέγγιση δείγματος

Αρχικά, εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας σε μαθητικό πληθυσμό ανηλίκων από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων κατόπιν θετικής γνωμοδότησης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς από και από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Ακολούθησε η προσέγγιση 16 σχολικών διευθυντών Γυμνασίων από την ευρύτερη περιοχή της Αθήνας εκ των οποίων 9 αποδέχθηκαν την πρόσκληση εμπλοκής στην έρευνα με την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων. Στη συνέχεια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν έντυπα γονεϊκής συγκατάθεσης προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Συνολικά δόθηκε συγκατάθεση για τη συμμετοχή 525 παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

Φάση 1η. Συλλογή δεδομένων για τη νοητική ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση

Σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκε η ομαδική χορήγηση των Προοδευτικών Μητρών του Raven κατά σχολικό τμήμα και αποκλειστικά για τους μαθητές για τους οποίους δόθηκε γονεϊκή συγκατάθεση. Επιπλέον, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα σύντομο

ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και τον μέσο όρο της σχολικής τους βαθμολογίας συνολικά και σε τέσσερα επιμέρους μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Μαθηματικά, Φυσική) για το προηγούμενο τετράμηνο. Η χορήγηση των παραπάνω εργαλείων κάλυψε 60' και πραγματοποιήθηκε εντός σχολικού χώρου και ωραρίου. Για λόγους διασφάλισης των προσωπικών τους δεδομένων οι μαθητές σημείωσαν αντί του ονόματός τους έναν κωδικό αποτελούμενο από τα αρχικά του ονοματεπώνυμού τους και τον αύξοντα αριθμό με τον οποίο ήταν καταχωρημένο το όνομά τους στο σχολικό κατάλογο του τμήματός τους (π.χ. Μ.Π.2). Συνολικά συλλέχθηκαν 519 ερωτηματολόγια τα οποία είχαν συμπληρωθεί επαρκώς και με δόκιμο τρόπο σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν.

Ακολούθησε ο έλεγχος της ορθότητας των σχολικών βαθμών που συμπλήρωσαν οι μαθητές από τον σχολικό διευθυντή, ο οποίος είχε την αποκλειστική πρόσβαση στις σχολικές τους καρτέλες. Τυχόν λάθη των μαθητών στις αναφερόμενες προηγούμενες βαθμολογίες διορθώθηκαν από το σχολικό διευθυντή και επιστράφηκαν στην ερευνήτρια υπό τις κωδικοποιημένες ονομασίες των μαθητών.

Φάση 2η. Εντοπισμός μαθητών με υποεπίδοση – Ένταξη στο πρόγραμμα παρέμβασης

Από την ανάλυση των παραπάνω ποσοτικών δεδομένων με το στατιστικό λογισμικό SPSS 26.0, εντοπίστηκαν οι μαθητές από όλο το φάσμα ικανοτήτων, αλλά και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση με βάση τις επιδόσεις τους στις Προοδευτικές Μήτρες του Raven και την απόκλιση ανάμεσα στην πραγματική και την αναμενόμενη ακαδημαϊκή τους επίδοση, όπως αυτή εκτιμήθηκε μέσω αναλύσεων γραμμικής παλινδρόμησης. Συνολικά εντοπίστηκαν 61 μαθητές από όλο το φάσμα και 15 μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση. Για τη συμμετοχή των μαθητών αυτών στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας ζητήθηκε εκ νέου η συγκατάθεση των γονέων τους με την αποστολή επιστολής στην οποία ενημερώνονταν για τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής στην έρευνα. Παράλληλα, διανεμήθηκαν έντυπα συναίνεσης στους μαθητές αυτούς προκειμένου να εξασφαλιστεί η εθελούσια συμμετοχή τους. Μόλις 12 μαθητές υψηλών ικανοτήτων και 7 μαθητές μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση επέστρεψαν και τα δυο έντυπα συμπληρωμένα κι ως εκ τούτου εντάχθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Στη συνέχεια, αποκλείστηκε ένας από τους μαθητές μέσων ικανοτήτων λόγω προβλημάτων υγείας που εμπόδιζαν την παρουσία του στο σχολείο.

Φάση 3η. Επιβεβαίωση επιπέδου ικανοτήτων και αξιολόγηση μαθησιακής επάρκειας συμμετεχόντων – Έναρξη προγράμματος παρέμβασης

Κατά την τέταρτη φάση της έρευνας, οι 18 μαθητές του προγράμματος παρέμβασης αξιολογήθηκαν με το Detroit Τεστ Μαθησιακής Επάρκειας για την επιβεβαίωση των ικανοτήτων τους στο πλαίσιο ατομικών συνεδριών εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την μέση ή υψηλή γνωστική και μαθησιακή ικανότητα όλων των μαθητών, όπως είχε διαπιστωθεί από τη χορήγηση των Προοδευτικών Μητρών του Raven, χωρίς να εντοπίζονται μαθητές με χαμηλότερη της μέσης νοητικής επίδοσης μεταξύ των υποψηφίων συμμετεχόντων. Παράλληλα, μέσω της αξιολόγησης αυτής κατέστη δυνατή η σκιαγράφηση του μαθησιακού τους προφίλ με την αποκάλυψη ενδοατομικών διαφορών, αλλά και αποκλινουσών ικανοτήτων σε σχέση με τη νόρμα.

Φάση 4η. Διεξαγωγή έρευνας δράσης – Εφαρμογή παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας

Στη φάση αυτή διεξήχθη η έρευνα δράση, η οποία περιελάμβανε τη συλλογή δεδομένων με την αρχική ημιδομημένη εις βάθος συνέντευξη των μαθητών, τη διεξαγωγή ατομικών συνεδριών σχολικής μεντορείας και την παράλληλη συλλογή δεδομένων από πολλαπλές πηγές, όπως αυτές περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Ειδικότερα, η αρχική συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ατομικά για κάθε μαθητή και κάλυψε μια διδακτική ώρα. Με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών και των γονέων τους όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και δόθηκαν στους μαθητές σε έντυπη μορφή. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν τη συνέντευξη και να την επιστρέψουν σε δεύτερο χρόνο επιβεβαιώνοντας τη μεταγραφή ή ζητώντας τυχόν αλλαγές ή παραγραφές των δηλώσεων τους. Όλοι μαθητές ενέκριναν την μεταγραφή χωρίς διορθώσεις. Ακολούθησαν οι υπόλοιπες πέντε συνεδρίες σχολικής μεντορείας οι οποίες πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση και κάλυπταν μια διδακτική ώρα. Οι δραστηριότητες της κάθε συνεδρίας επιλέγονταν εξατομικευμένα ή διαφοροποιούνταν με γνώμονα τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τα δεδομένα του ατομικού του φακέλου, όπως αυτά είχαν συλλεχθεί από προηγούμενες συνεδρίες και τις αρχικές ψυχομετρικές αξιολογήσεις.

Κάθε μαθητής συναντούσε τη σχολική μέντορα μία συγκεκριμένη μέρα της εβδομάδας, αλλά σε διαφορετική ώρα, ώστε να αποφευχθεί η συσσώρευση απουσιών σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, με δεδομένο ότι οι συνεδρίες πραγματοποιούνταν εντός σχολικού ωραρίου. Το ρόλο της σχολική μέντορα ανέλαβε η ίδια η ερευνήτρια ως έμπειρη εκπαιδευτικός με προηγούμενη μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην παιδαγωγική ψυχολογία, πιστοποιημένες εξειδικεύσεις στην ειδική αγωγή και την εξατομικευμένη παιδαγωγική παρέμβαση και πιστοποιημένη εκπαίδευση στη σχολική μεντορεία. Με την ολοκλήρωση κάθε ξεχωριστής συνεδρίας το παιδί λάμβανε μια

έντυπη βεβαίωση υπογεγραμμένη από τη σχολική μέντορα-ερευνήτρια με την οποία επιβεβαιωνόταν η συμμετοχή του παιδιού στο πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη ώρα και ημέρα.

Στη διάρκεια του προγράμματος σχολικής μεντορείας τηρήθηκε αναστοχαστικό ημερολόγιο για την καταγραφή φαινομενολογικών κι εθνογραφικών στοιχείων, αλλά και δεδομένων γύρω από τη γενικότερη σχολική συμπεριφορά, το προφίλ και την υποεπίδοση των μαθητών, όπως αυτά προέρχονταν από μη συστηματικές παρατηρήσεις στο πεδίο. Οι καταγραφές αυτές, που εμπλουτίζονταν διαρκώς από νέα δεδομένα, συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση του πλαισίου δράσης και επέτρεψαν την διατύπωση στοχευμένων παρατηρήσεων και προτάσεων από τους κριτικούς φίλους. Επιπλέον, συλλέχθηκαν δεδομένα από διαδοχικές σύντομες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες και σύντομες συνεντεύξεις σημαντικών πληροφορητών. Παράλληλα, στο πλαίσιο των κυκλικών διαδικασιών της έρευνας δράσης ζητήθηκε τακτικά η κριτική συμβολή συναδέλφων, εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών στον αναστοχασμό και τη διαρκή βελτιωτική αναθεώρηση των παρεμβάσεων μεντορείας. Οι ιδιαίτεροι στόχοι, το περιεχόμενο και το υλικό των ατομικών συνεδριών διαφοροποιήθηκαν ελαφρώς ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων μαθητών.

Φάση 5η. Ολοκλήρωση προγράμματος παρέμβασης

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές έλαβαν έναν έπαινο συμμετοχής, ενώ ευχαριστήρια επιστολή εστάλη σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (Παράρτημα 14-15). Δύο εβδομάδες μετά τη λήξη του προγράμματος ζητήθηκε από τους μαθητές, μέσω του σχολικού διευθυντή, να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου με το οποίο αξιολογούσαν τόσο τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όσο και το πρόγραμμα καθαυτό. Εν συνεχεία, οι σχολικοί διευθυντές κλήθηκαν να συμπληρώσουν εκ νέου τη νεότερη σχολική βαθμολογία του επόμενου σχολικού τετραμήνου μετά τη λήξη του προγράμματος για το αρχικό δείγμα.

Φάση 6η. Ανάλυση δεδομένων

<u>Ανάλυση δεδομένων για την κατανόηση της υποεπίδοσης</u>

Προφίλ συμμετεχόντων μαθητών

Για τη δημιουργία σύντομων περιγραφικών προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών ακολουθήθηκε το παράδειγμα των επιμέρους περιγραφικών ή «αφηγηματικών» μελετών

περίπτωσης (case by case analysis) με την συνδυαστική αξιοποίηση του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων (Cohen et al., 2011, Yin, 2014). Τα προφίλ αυτά δημιουργήθηκαν κατ' αρχήν πριν από την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης με στόχο τη διαφοροποίηση των παρεμβάσεων, ώστε να είναι κατάλληλες, χρήσιμες και ενδιαφέρουσες για τον εκάστοτε μαθητή και αναθεωρούνταν ή εμπλουτίζονταν διαρκώς κατά την εισροή δεδομένων. Για τη διαμόρφωση των τελικών προφίλ των μαθητών προηγήθηκε η ενδελεχής ανοιχτή κωδικοποίηση και στη συνέχεια ο εντοπισμός βασικών θεμάτων μεταξύ των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων, των πληροφορητών, των πρωτόκολλων καταγραφής συνεδριών, των portfolio και του αναστοχαστικού ημερολογίου. Ακολουθώντας το παράδειγμα των Reis και συν. (1995) τα ατομικά προφίλ των μαθητών διαμορφώθηκαν ως ξεχωριστές περιγραφικές μελέτες περίπτωσης που όμως περιορίστηκαν στην απλή περιγραφή των βασικών τους χαρακτηριστικών τους ως προς το οικογενειακό, πολιτισμικό, σχολικό και κοινωνικό τους ιστορικό χωρίς εμβριθείς ερμηνευτικές αναλύσεις.

Περιγραφή και ερμηνεία πλαισίου υποεπίδοσης

Για τον εντοπισμό και την περιγραφή των πιθανών παραγόντων που συνδέονται με την εμφάνιση και τις διαφορετικές μορφές εκδήλωσης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης, καθώς και των τρόπων με τους οποίους τα παραπάνω φαίνεται να σχετίζονται και να αλληλεπιδρούν, πραγματοποιήθηκε εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση (grounded cross case analysis) με βάση το παράδειγμα των Reis και συν. (1995).

Ειδικότερα, η διαπεριπτωσιακή ανάλυση (cross-case analysis) αποτελεί μια σύνθετη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων που βασίζεται στον εντοπισμό κοινών θεμάτων, αλλά και διαφορετικών χαρακτηριστικών μέσα από την εις βάθος σύγκριση των μονάδων ανάλυσης, ήτοι των ατομικών μελετών περίπτωσης (Borman, Clarke, Cotner, & Lee, 2006). Στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα, η εφαρμογή της διαπεριπτωσιακής ανάλυσης έχει περιγραφεί ως ένας μηχανισμός για την παραγωγή γνώσης και την αξιοποίηση της παιδαγωγικής εμπειρίας από έναν ικανό αριθμό μεμονωμένων παραδειγμάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δια της σχολαστικής αντιπαραβολής των επιμέρους περιπτώσεων συμβάλλοντας αποφασιστικά στην οικοδόμηση θεωρίας (Mathison, 2005, Ryan, 2012). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια ανάλυσης, την *ανάλυση κάθε περίπτωσης* (within-case analysis) και στη συνέχεια τη συγκριτική *διαπεριπτωσιακή ανάλυση* (cross-case analysis) κατά την οποία επιδιώκεται η επαγωγική οικοδόμηση αφαιρετικών θεμάτων και μοτίβο (De jong, 2010). Όπως επισημαίνει ο Yin (2014) μέσα από την διαπεριπτωσιακή ανάλυση «*ο ερευνητής επιδιώκει να διαμορφώσει*

μια γενική εξήγηση που καλύπτει ως έναν βαθμό όλες τις επιμέρους περιπτώσεις, ακόμη κι αν οι περιπτώσεις αυτές διαφέρουν σημαντικά στα σημεία» (σ. 142).

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) αποτελεί επίσης μια σύγχρονη μέθοδο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, η οποία βασίζεται στις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού που αναγνωρίζει την έρευνα ως μια συνεργατική κι αλληλεπιδραστική διαδικασία μάθησης μεταξύ του ερευνητή και του περιβάλλοντος (Alzaanin, 2020, Bakker, 2019). Κεντρικό χαρακτηριστικό της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας αποτελεί ο ανοιχτά διερευνητικός χαρακτήρας τους, που επιτρέπει την παραγωγή θεωρίας από τα δεδομένα καθαυτά αντί να εξαντλείται στην επιβεβαίωση των ευρημάτων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Strauss & Corbin, 1997). Παρά τη σημασία της θεωρητικής απροκαταληψίας στη μέθοδο αυτή, ο θεωρητικός προϊδεασμός λογίζεται ως απαραίτητος για την κατανόηση του φαινομένου και την ορθότερη ταξινόμηση των δεδομένων κατά τη δυναμική διαδικασία κωδικοποίησής τους (Charmaz, 2014, Τσιώλης, 2014). Υπό αυτό το πρίσμα, τα δεδομένα κωδικοποιούνται, αναλύονται και συνδέονται στο σύνολό τους εκ του μηδενός και όχι με βάση προκατασκευασμένες κατηγορίες και θέματα (Τσιώλης, 2014).

Τόσο η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, όσο και η διαπεριπτωσιακή ανάλυση αποτελούν μεθόδους οι οποίες έχουν συστηματικά αναφερθεί ως κατάλληλες στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, καθώς ενσωματώνουν διερευνητικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις απαγωγικής λογικής που διευκολύνουν την παραγωγή θεωρίας και γενικών ερμηνειών μέσω της εις βάθος αντιπαραβολής επιμέρους περιπτώσεων (Carr & Kemmis, 1997, Cohen et al., 2011, Stake, 2013, Κατσαρού, 2016, Τσιώλης, 2014). Ταυτόχρονα, αμφότερες οι παραπάνω μέθοδοι εστιάζουν κυρίως στην περιγραφή και την ερμηνεία περίπλοκων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνθηκών και παραγόντων παρά στην απλή καταγραφή επαναλαμβανόμενων θεμάτων (Reis, Hebert, et al., 1995). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση, ως συνδυασμός των δυο παραπάνω μεθόδων, έχει επιλεχθεί ξανά στο παρελθόν για τη μελέτη της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (Reis et al., 1995), χάρη στο δυναμικό χαρακτήρα της που επιτρέπει την αξιοποίηση δεδομένων τα οποία εισρέουν και αξιολογούνται συνεχώς από πολλαπλές πηγές μέχρι κορεσμού, δηλαδή μέχρι να πάψουν να διαμορφώνονται νέοι κώδικες, κατηγορίες και θέματα υπό το φως των διαρκώς εμπλουτιζόμενων δεδομένων (Alzaanin, 2020, Arshad, Ahlan, & Ibrahim, 2013, Mills, Durepos, & Wiebe, 2010, Τσιώλης, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από πολλαπλές πηγές πραγματοποιήθηκε με βάση το μεθοδολογικό παράδειγμα της Charmaz (2014). Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων εκδιπλώθηκε σε τρία στάδια α) την *ανοιχτή κωδικοποίηση*, κατά την οποία κωδικοποιήθηκαν όλα τα δεδομένα -ακόμη κι όσα δεν φαίνονταν να συνδέονται άμεσα με τα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα-, β) την *κατ' άξονα κωδικοποίηση*, κατά την οποία εντοπίστηκαν σχέσεις κι αλληλεπικαλύψεις μεταξύ κωδικών που επέτρεπαν τη σύνθεσή τους σε κατηγορίες και γ) την *επιλεκτική κωδικοποίηση*, στην οποία οι κατηγορίες συμπτύχθηκαν και συσχετίστηκαν περαιτέρω, ενώ απομακρύνθηκαν οι κατηγορίες και τα δεδομένα τα οποία δεν φάνηκαν να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα ή με άλλες κρίσιμες κατηγορίες της έρευνας.

Αναλυτικότερα, κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε «μικροσκοπική» γραμμή προς γραμμή ανάλυση (line by line coding) των ποιοτικών δεδομένων από την οποία προέκυψαν 683 αρχικοί κωδικοί (Τσιώλης, 2014). Αρχικά, οι κωδικοί των πέντε πρώτων περιπτώσεων ταξινομήθηκαν μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου σε 63 πρώτες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των επόμενων περιπτώσεων. Οι νέοι κωδικοί που προέκυπταν, εντάσσονταν σε νέες κατηγορίες, εφόσον δεν φαίνονταν να εμπίπτουν σε κάποια από τις πρώτες κατηγορίες. Η κατηγοριοποίηση αυτή βρισκόταν σε διαρκή επεξεργασία καθόσον η ανάλυση των δεδομένων προχωρούσε στις επόμενες περιπτώσεις μαθητών, ενώ νέα δεδομένα από την έρευνα δράση εισέρρεαν διαρκώς. Συνδυάζοντας τις στρατηγικές ανάλυσης της Charmaz (2014) και τις τεχνικές της Ζύμνη (2017, 2015), με την ολοκλήρωση της αναλυτικής διαδικασίας και αφού επήλθε ο θεωρητικός κορεσμός, προέκυψαν 869 κωδικοί που ταξινομήθηκαν σε 82 αρχικές και 56 ενδιάμεσες κατηγορίες. Έπειτα από τη σχολαστική αντιπαραβολή τους και με βάση την αφαιρετική λογική της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, οι 56 ενδιάμεσες κατηγορίες συμπτύχθηκαν εν τέλει σε 24 βασικές κατηγορίες, που ομαδοποιήθηκαν σε 7 κύριες και την κεντρική κατηγορία. Με βάση την παραπάνω μέθοδο, διαμορφώθηκαν ερμηνευτικά και περιγραφικά σχήματα για το φαινόμενο της υποεπίδοσης.

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στο πλαίσιο εμφάνισης της υποεπίδοσης και τις επιδράσεις του μεταξύ των μαθητών υψηλών και μέσων ικανοτήτων, η εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση πραγματοποιήθηκε τόσο για το σύνολο των συμμετεχόντων, όσο και για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Ανάλυση δεδομένων για την αξιολόγηση της παρέμβασης

Περιγραφή συμβολής παρέμβασης - Κύκλοι έρευνας δράσης

Στο σύνολό της η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με έρευνα δράση στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο ενεργά εμπλεκόμενου ερευνητή, που εφαρμόζει μια μικρής κλίμακας παρέμβαση εντός του σχολικού πλαισίου την οποία αξιολογεί και αναδιαμορφώνει ως στοχαζόμενος επαγγελματίας-ερευνητής (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Προκειμένου να επιτύχει τη συλλογή πολύτιμων δεδομένων και ταυτόχρονα την επιθυμητή αλλαγή, ο ερευνητής αξιοποιεί ποικίλους πόρους και διαφορετικές πηγές εμπλουτίζοντας και αναθεωρώντας διαρκώς τη γνώση και τις πρακτικές του. Κατά τη διαδικασία αυτή, σημαντικό ρόλο κατέχει ο κριτικός φίλος ή ο κύκλος κριτικών φίλων, που αναλαμβάνει τη συνεξέταση των δεδομένων και την παραγωγή γόνιμων παρατηρήσεων με διαμορφωτικό χαρακτήρα (Kember et al., 1997). Την ίδια στιγμή, οι λοιποί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι γονείς, οι συμμαθητές και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί απαρτίζουν τον κύκλο των κοινωνικών εταίρων οι οποίοι με τη σειρά τους λειτουργούν ως χρήσιμοι πληροφοριοδότες ή/και αξιολογητές (Wennergren, 2016, Κατσαρού, 2016).

Τούτων δοθέντων, στην παρούσα έρευνα για την εκτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας και την περιγραφή της πιθανής συμβολής του στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, αξιοποιήθηκαν δεδομένα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής, τα portfolio των μαθητών, τους εξωτερικούς πληροφορητές, τις διαδοχικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τα δομημένα πρωτόκολλα καταγραφής συνεδριών. Στο σύνολό τους τα δεδομένα αυτά κωδικοποιούνταν, συγκρίνονταν, αναλύονταν ταξινομούνταν και συσχετίζονταν με βάση το εμπειρικά θεμελιωμένο μοντέλο κωδικοποίησης καθ' όλη τη διάρκεια της εμπειρικής έρευνας δράσης και με τη βοήθεια των κριτικών φίλων, που αποτελούνταν από τον αναπληρωτή καθηγητή που επέβλεπε την έρευνα και μία υποψήφια διδάκτορα που εργαζόταν ως εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο. Έτσι, οι διαδικασίες της συλλογής, της ανάλυσης και του συσχετισμού των δεδομένων αλληλοτροφοδοτούνταν διαρκώς αναδιαμορφώνοντας ανάλογα το περιεχόμενο και την ειδική στοχοθεσία της παρέμβασης. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν σε επιμέρους θεματικούς κύκλους έρευνας δράσης (Cohen et al., 2011, Κατσαρού, 2016).

Αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης από τους συμμετέχοντες

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι μαθητές έλαβαν έναν έπαινο συμμετοχής, ενώ ευχαριστήρια επιστολή εστάλη σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (Παραρτήματα 13 και 14). Δύο εβδομάδες μετά τη λήξη του προγράμματος ζητήθηκε από τους μαθητές, μέσω του σχολικού διευθυντή, να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ένα σύντομο ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου με το οποίο αξιολογούσαν τόσο τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όσο και το πρόγραμμα καθαυτό. Οι απαντήσεις τους εντάχθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της συμβολής της έρευνας δράσης στην επίτευξη της αλλαγής, όπου κωδικοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν εντός των επιμέρους θεματικών κύκλων δράσης.

Επίδραση παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν μεταμετρήσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης με τη συλλογή δεδομένων από τις ατομικές καρτέλες του συνόλου μαθητών του αρχικού δείγματος αναφορικά με τη σχολική τους βαθμολογία κατά τη λήξη του σχολικού τετραμήνου στο οποίο έλαβε χώρα η παρέμβαση. Προς το σκοπό αυτό συστάθηκε μια ομάδα παρέμβασης με το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας και μια ισάριθμη ομάδα ελέγχου με 18 μαθητές με υποεπίδοση οι οποίοι αντλήθηκαν με αντικειμενικό και αυτοματοποιημένο τρόπο από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα των μαθητών.

5.5. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και εμπιστευσιμότητα

Η *εγκυρότητα* (validity) και η *αξιοπιστία* (reliability) αποτελούν δύο σημαντικούς δείκτες της ποιότητας της έρευνας, οι οποίοι αντανακλούν την ακρίβεια, τη συνέπεια και τη σταθερότητα των μετρήσεων και αποτελούν προϋπόθεση για τη διασφάλιση του πλούτου, της ειλικρίνειας και του περιεχομένου της έρευνας (Cohen et al., 2013, Cresswell & Cresswell, 2017). Όπως επισημαίνουν οι Cohen και συν (2011, σ. 176), καθώς δεν υπάρχουν ερευνητικές μέθοδοι ή εργαλεία που να είναι πλήρως απαλλαγμένα από την προκατάληψη και την υποκειμενικότητα των ερευνητών και των συμμετεχόντων, αλλά και τις επιδράσεις πολλαπλών μεταβλητών στα δεδομένα μεταξύ διαφορετικών χρονικά μετρήσεων, είναι πρακτικά αδύνατο να εξασφαλιστεί η απόλυτη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Έτσι, κάθε προσπάθεια αποβλέπει στον περιορισμό των σφαλμάτων και την κατά το δυνατόν ενίσχυση των παραπάνω δεικτών.

Στην παρούσα έρευνα, για τον εντοπισμό των μαθητών μέσων και υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία υψηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πιο αναλυτικά, οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (RSPM) επιλέχθηκαν χάρη στις ικανοποιητικές ψυχομετρικές τους ιδιότητες, οι οποίες επιβεβαιώνονται από πλήθος ερευνών σε διεθνείς πληθυσμούς (π.χ. Abdel-Khalek, 2005, Domino & Domino, 2006, Raven, 2003). Αν και το εργαλείο αυτό δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό εφήβων, πολλαπλές έρευνες στον ελληνικό χώρο καταδεικνύουν την ύπαρξη υψηλών δεικτών εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθώς και την υψηλή συνάφεια των μετρήσεων με εκείνες άλλων, σταθμισμένων εργαλείων μέτρησης της νοημοσύνης, όπως το WISC και το WAIS (Μπαϊζάνης et al., 2016, Πορνάρη & Μασούρα, 2007, Ρούκη, 2013, Σκαλούμπακας et al., 2003). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το RSPM χορηγήθηκε για μια πρώτη διάκριση του δείγματος σε επίπεδα ικανοτήτων. Για την επιβεβαίωση των ικανοτήτων τους, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση σχολικής μεντορείας αξιολογήθηκαν επίσης με το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας Detroit 4 (DTLA-4) μέσω ατομικών χορηγήσεων διάρκειας 60-70'. Το εργαλείο αυτό είναι σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό και φέρει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία με Cronbach's α από 0,89 έως 0,98, καθώς και δείκτη συσχέτισης Pearson's r από 0,75 έως 0,87 για τις επιμέρους κλίμακες στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κατά τις δοκιμασίες διπλής αξιολόγησης (test – retest reliability) (Τζουριάδου et al., 2008). Για το συγκεκριμένο δείγμα, διαπιστώθηκε υψηλός δείκτης εσωτερικής συνάφειας για το σύνολο των κλιμάκων του DTLA-4 με $\alpha = 0,86$. Πράγματι, τα δύο εργαλεία φάνηκαν να παρουσιάζουν υψηλή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με $r = 0,73$ ($p < 0,001$).

Η χρήση κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας φαίνεται να παρουσιάζει περιορισμένη συμβατότητα με έρευνες που περιλαμβάνουν τη συλλογή και την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καθώς το περιεχόμενο των παραπάνω κριτηρίων βασίζεται σε θεωρητικές παραδοχές που παραμένουν εν πολλοίς ασύμβατες με τη λογική και τη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Lincoln και Guba (1986) αντιπρότειναν τη χρήση μιας σειράς κριτηρίων που υπάγονται στην έννοια της *εμπιστευσιμότητας* (trustworthiness), δηλαδή του βαθμού στον οποίο ο ερευνητής καταφέρνει να εντοπίσει και να αποδώσει φαινόμενα και αντιλήψεις όπως πραγματικά τα βιώνουν και τα φέρουν τα υποκείμενα.

Η *πιστότητα* (credibility) αποτελεί βασικό πυλώνα της εμπιστευσιμότητας και αποτελεί κριτήριο που προσομοιάζει με την εσωτερική εγκυρότητα, όπως αυτή απαντά στην ποσοτική έρευνα (Lincoln & Guba, 1986). Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2014), «*η πιστότητα δηλώνει την*

αντιστοιχία ανάμεσα στον τρόπο με την οποίο οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές κατασκευές και τον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής παρουσιάζει τις απόψεις τους» (σ. 380). Στην παρούσα έρευνα, για την ενίσχυση της πιστότητας εφαρμόστηκε η παρατεταμένη και επίμονη εμπλοκή της ερευνήτριας στο πεδίο, η χρήση δεδομένων από πολλαπλές πηγές, η αξιοποίηση των απόψεων και των δεδομένων πληροφορητών που εμπλέκονταν στο υπό διερεύνηση φαινόμενο, καθώς και η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από τον κύκλο των κριτικών φίλων-ειδημόνων, σύμφωνα με τις υποδείξεις της σχετικής βιβλιογραφίας (Bird et al., 1999, Τσιώλης, 2014).

Μια άλλη σημαντική διάσταση της εμπιστευσιμότητας είναι η *μεταφερσιμότητα* (transferability), που αποτελεί το ποιοτικό ισοδύναμο της εξωτερικής εγκυρότητας και ως εκ τούτου αφορά εν πολλοίς τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων (Leung, 2015, Τσιώλης, 2014). Προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός μεταφερσιμότητας, πραγματοποιήθηκε σχολαστική και λεπτομερής περιγραφή του πλαισίου εφαρμογής της έρευνας, της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και των συμμετεχόντων.

Η *φερεγγυότητα* (dependability), ένα εξίσου κεντρικό κριτήριο εμπιστευσιμότητας, αντιστοιχεί στην αξιοπιστία των ποιοτικών δεδομένων και κατ' επέκταση αναφέρεται στη σχετική διαχρονική σταθερότητα των ευρημάτων, αλλά και τον εντοπισμό των προβλεπόμενων μεταβολών στο πεδίο και τη διαδικασία (Elo et al., 2014, Lincoln & Guba, 1986). Για τη διασφάλιση της φερεγγυότητας έγινε αναλυτική καταγραφή των μετασχηματισμών στις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις στρατηγικές και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων από την πλευρά της ερευνήτριας, προκειμένου να θεραπευθούν τυχόν αρχικές παρανοήσεις και να ενισχυθεί η γνώση γύρω από το υπό μελέτη φαινόμενο.

Ακόμη, σημαντικό ρόλο για τη διασφάλιση άλλων δευτερευόντων κριτηρίων εμπιστευσιμότητας, όπως η συνοχή, η επαληθευσιμότητα και η εμπειρική θεμελίωση των δεδομένων και των μεθόδων της έρευνας κατείχε ο *τριγωνισμός* (triangulation). Μέσω της χρήσης μικτής μεθοδολογίας και πολλαπλών ερευνητικών μέσων, κατέστη δυνατή η καλύτερη αποτύπωση των διαφόρων διαστάσεων του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμπλήρωση και επιβεβαίωση των δεδομένων (Cohen et al., 2011, Cresswell & Cresswell, 2017). Επιπλέον, η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης, του κριτικού σχολιασμού και των διαφορετικών ερμηνειών των κριτικών φίλων-ειδημόνων εκτιμάται πως συνέβαλε στην ενίσχυση της διυποκειμενικής ιχνηλασιμότητας, που αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εμπιστευτικότητας και της φερεγγυότητας της έρευνας (Τσιώλης, 2014).

5.6. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και την πρόσβαση στον μαθητικό πληθυσμό ανηλίκων εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων έπειτα από σχετική γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Βλ. Παράρτημα 1). Επιπλέον πραγματοποιήθηκε εξέταση του φακέλου με τα αναλυτικά στοιχεία και τα εργαλεία της έρευνας και εξασφαλίστηκε η έγγραφη έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου (Βλ. Παράρτημα 2).

Τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών διασφαλίστηκαν με την απόδοση ενός κωδικού σε κάθε μαθητή αντί της χρήσης του ονοματεπώνυμού τους. Ο κωδικός αποτελείτο από τα αρχικά του ονοματεπώνυμού τους και τον αύξοντα αριθμό με τον οποίο ήταν καταχωρημένο το όνομά τους στο σχολικό κατάλογο του τμήματός τους (π.χ. Μ.Π.2). Συνολικά συλλέχθηκαν 519 ερωτηματολόγια τα οποία είχαν συμπληρωθεί επαρκώς και με δόκιμο τρόπο σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν.

Για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα προϋποτίθεται η εξασφάλιση της έγγραφης συγκατάθεσης του γονέα, αλλά και η εθελούσια εμπλοκή των μαθητών σ' αυτήν. Για τη διασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης τόσο των μαθητών, όσο και των οικογενειών τους, προηγήθηκε η επαρκής έγγραφη και προφορική ενημέρωσή τους για τους σκοπούς, τις διαδικασίες, τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας, καθώς και το δικαίωμα του μαθητή να αποχωρήσει από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιό της χωρίς καμία επίπτωση (Βλ. Παραρτήματα 7-8). Ακόμη γνωστοποιήθηκε στους μαθητές ότι η συμμετοχή τους δεν συνεπάγεται επιπλέον οφέλη, όπως π.χ. βαθμολογικά πριμ. Τέλος, διατέθηκαν στους γονείς τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας για την επίλυση τυχόν απορίων αναφορικά με τις διαδικασίες της έρευνας.

Για την αποφυγή φαινομένων αρνητικής ετικετοποίησης των μαθητών, αλλά και για τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων σχετικά με την ψυχομετρική τους αξιολόγηση, δεν έγινε καμία ειδική αναφορά σε νοητικό δυναμικό, δείκτες νοημοσύνης ή σε συγκεκριμένο πηλίκο μαθησιακής επάρκειας κατά την ενημέρωση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έγινε αναφορά σε επαρκείς ή αυξημένες, κατά περίπτωση, γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες που όμως δεν έχουν εκφραστεί επαρκώς στο σχολείο με αποτέλεσμα

την υποεπίδοση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές από όλο το φάσμα των ικανοτήτων με ακαδημαϊκή υποεπίδοση. Ωστόσο, δεν γνώριζαν ποιοι από τους συμμετέχοντες έχουν μέση και υψηλή γνωστική και μαθησιακή ικανότητα.

Προκειμένου να μην παρεμποδιστεί σημαντικά η συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές τους υποχρεώσεις και για την αποφυγή συχνών απουσιών από συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα λόγω της συμμετοχής τους στην έρευνα, εφαρμόστηκε ένα κυλιόμενο πρόγραμμα εβδομαδιαίων συναντήσεων. Στο πλαίσιο, ορίστηκε μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας ως ημέρα υλοποίησης του προγράμματος για κάθε μαθητή. Η ώρα κατά την οποία ο μαθητής επρόκειτο να απασχοληθεί στην έρευνα εναλλασσόταν ανά εβδομάδα, ώστε το παιδί να απουσιάζει από διαφορετικό μάθημα κάθε φορά. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε κανένα παιδί να μην απουσιάσει για δεύτερη φορά από το ίδιο μάθημα για τις ανάγκες του προγράμματος σχολικής μεντορείας. Επιπλέον, σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς υπήρξε μέριμνα ώστε κανένα παιδί να μην απουσιάσει από κρίσιμες διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης με τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα παρέμβασης.

Για την ασφάλεια των μαθητών, το πρόγραμμα των συνεδριών για κάθε μαθητή γνωστοποιήθηκε εκ των προτέρων στο σχολικό διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Πριν την έναρξη κάθε συνεδρίας, υπενθυμιζόταν στον εκπαιδευτικό της τάξης ότι ο μαθητής πρόκειται να απασχοληθεί στο ερευνητικό πρόγραμμα. Με τη λήξη κάθε συνεδρίας δινόταν γραπτή βεβαίωση με την ημερομηνία και την ώρα απασχόλησης του μαθητή (Βλ. Παράρτημα 6).

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα εντός σχολικού χώρου και ωραρίου σε αίθουσες ή γραφεία που παραχωρήθηκαν από τους σχολικούς διευθυντές. Τα παιδιά δεν εκτέθηκαν σε φυσικούς ή ψυχολογικούς κινδύνους στη διάρκεια του προγράμματος.

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα

6.1. Νοητική ικανότητα και ακαδημαϊκή επίδοση

6.1.1. Ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα αρχικού δείγματος

Σε πρώτο επίπεδο, αναλύθηκαν τα δεδομένα που αφορούν στην ακαδημαϊκή επίδοση του αρχικού δείγματος των 519 μαθητών, όπως αντλήθηκαν από τις καρτέλες της σχολικής βαθμολογίας τους. Η μέση ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στην παραδοσιακή εικοσάβαθμη κλίμακα ήταν 16,27. Αντίστοιχα, η μέση νοητική ικανότητα, όπως εκτιμήθηκε με βάση τις 60 δοκιμασίες των Προοδευτικών Μητρών Raven (RSPM) ήταν 43,38 (Βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5.

Μέση ακαδημαϊκή και νοητική επίδοση αρχικού δείγματος

	Σύνολο μαθητών *N* = 519			
	M	***SD***	***Min***	***Max***
Ακαδημαϊκή επίδοση	*16,27*	*2,26*	*8,00*	*20,00*
Σκορ RSPM	*43,38*	*7,47*	*14,00*	*58,00*

6.1.2. Διαφορές κατά φύλο, πολιτισμική καταγωγή, διγλωσσία και σχολική τάξη

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (one-way ANOVA) για τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στη διακύμανση της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης των μαθητών κατά φύλο. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών κατά φύλο τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση, με $F(1,517) = 66,86$, $p < 0,001$, όσο και στη νοητική ικανότητα, με $F(1,517) = 11,27$, $p < 0,01$. Σε αμφότερες τις παραπάνω μεταβλητές, η διαφορά φάνηκε να ευνοεί τα κορίτσια (Βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6.

Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά φύλο

		Ακαδημαϊκή επίδοση	**Σκορ RSPM**
	N	***M*(SD)**	***M*(SD)**
Αγόρια	258	15,50[a](2,34)	42,29[b](7,44)
Κορίτσια	261	17,03[a] 1,90)	44,47[b](7,36)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τον ίδιο εκθέτη παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναμεταξύ τους

Περαιτέρω μονοπαραγοντικές ανάλυσεις διακύμανσης για τη διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στη διακύμανση της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την πολιτισμική καταγωγή τους κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στην νοητική επίδοση, με $F(1,516) = 3,93$, $p < 0,05$, καθώς στην ακαδημαϊκή επίδοση, με $F(1,516) = 68,69$, $p < 0,01$ υπέρ των μαθητών με ελληνική καταγωγή (Βλ. Πίνακα 7). Ως μαθητές με διαφορετική/ αλλοδαπή πολιτισμική καταγωγή ορίστηκαν οι μαθητές με τουλάχιστον έναν αλλοδαπό γονέα.

Πίνακας 7.

Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά πολιτισμική καταγωγή

		Ακαδημαϊκή επίδοση	**Σκορ RSPM**
	N	***M*(SD)**	***M*(SD)**
Μαθητές ελληνικής καταγωγής	338	16,84[a](2,08)	43,86[b](7,64)
Μαθητές αλλοδαπής καταγωγής	180	15,21[a](2,22)	42,50[b](7,10)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τον ίδιο εκθέτη παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναμεταξύ τους

Στη συνέχεια, αντίστοιχες μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης πραγματοποιήθηκαν με ανεξάρτητη μεταβλητή τη διγλωσσία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών στη νοητική επίδοση, με $F(1,517) = 0,03$, $p > 0,05$, αλλά στατιστικά σημαντικών διαφορών στην

ακαδημαϊκή επίδοση υπέρ των μονόγλωσσων μαθητών, με $F(1,517) = 26,46$, $p < 0,001$ (Βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8.

Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών

		Ακαδημαϊκή επίδοση	**Σκορ RSPM**
	N	***M*(SD)**	***M*(SD)**
Μονόγλωσσοι	401	16,54[a](2,25)	43,42[b](7,66)
Δίγλωσσοι	118	15,35[a](2,08)	43,27[b](6,82)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τον ίδιο εκθέτη παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναμεταξύ τους

Ακολούθως ελέγχθηκε η κύρια επίδραση της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση ηλικίας στην νοητική ικανότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση του δείγματος. Οι σχετικές αναλύσεις διακύμανσης κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στη διακύμανση της νοητικής ικανότητας με $F(1,517) = 7,54$, $p < 0,05$, υπέρ των μαθητών της Γ' τάξης. Ωστόσο διαπιστώθηκαν μη στατιστικές διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση ανάλογα με τη σχολική τάξη των μαθητών με $F(1,517) = 1,46$, $p > 0,05$ (Βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9.

Διαφορές διακύμανσης των μέσων όρων στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη νοητική ικανότητα κατά σχολική τάξη

		Ακαδημαϊκή επίδοση	**Σκορ RSPM**
	N	***M*(SD)**	***M*(SD)**
Β' Γυμνασίου	278	16,38(2,27)	42,55[a](7,30)
Γ' Γυμνασίου	241	16,14(2,26)	44,34[a](7,55)

Σημείωση: Οι μέσοι όροι που φέρουν τον ίδιο εκθέτη παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναμεταξύ τους

6.1.3. Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικής ικανότητας

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με το δείκτη Pearson's *r* για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικής ικανότητας για το αρχικό δείγμα των 519 μαθητών. Από την ανάλυση, διαπιστώθηκε η ύπαρξη υψηλής και στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,43$, $p < 0,001$).

Επιπλέον πραγματοποιήθηκε γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή τη νοητική ικανότητα, όπως αυτή αντανακλάται στην επίδοση των μαθητών στο RSPM και εξαρτημένη μεταβλητή την ακαδημαϊκή επίδοση. Από την ανάλυση προέκυψε ότι η νοητική ικανότητα μπορούσε να εξηγήσει έως και το 18,1% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης για το συγκεκριμένο δείγμα. Ειδικότερα, επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύς του μοντέλου, με $F(1,517) = 114,05$, $p < 0,001$ και $R^2 = 0,18$.

6.2. Εντοπισμός μαθητών με υποεπίδοση

6.2.1. Μαθητές με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση απ' όλο το φάσμα των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων

Επιπλέον στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για τον εντοπισμό των μαθητών που παρουσίαζαν μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση. Για την καλύτερη σύγκριση των τιμών των διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης και της νοητικής ικανότητας, προηγήθηκε η μετατροπή των δεδομένων των δύο μεταβλητών σε τιμές z με μέση τιμή το 100 και τυπική απόκλιση 15 (δηλ. *z* score * 15 + 100) στο πρότυπο των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται στα διάφορα ψυχομετρικά κριτήρια.

Ακολούθως, εκτιμήθηκε η αναμενόμενη τιμή (predicted value) της ακαδημαϊκής επίδοσης για κάθε μαθητή με βάση τη νοητική του ικανότητα με την εφαρμογή απλών γραμμικών αναλύσεων παλινδρόμησης. Τυχόν απόκλιση μεγαλύτερη των 15 μονάδων, δηλαδή μίας τυπικής απόκλισης, ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση ορίστηκε ως περίπτωση μη αναμενόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης. Συγκεκριμένα, ως περιπτώσεις υποεπίδοσης ορίστηκαν εκείνες στις οποίες η αναμενόμενη επίδοση υπερείχε της πραγματικής τουλάχιστον κατά 15 μονάδες και ως εκ τούτου αφορούσαν περιπτώσεις μη

αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης. Αντιστρόφως, ως περιπτώσεις υπερεπίδοσης χαρακτηρίστηκαν εκείνες που παρουσίαζαν αναμενόμενη επίδοση μικρότερη της πραγματικής τουλάχιστον κατά 15 μονάδες και κατ' επέκταση αφορούσαν μη αναμενόμενη υψηλή επίδοση.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω κριτήριο, εντοπίστηκαν 137 μαθητές με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, ποσοστό που αγγίζει το 26,5% του συνολικού δείγματος. Αναλυτικότερα στοιχεία για την κατανομή του δείγματος κατά τύπο επίδοσης παρατίθενται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10.

Κατανομή αρχικού δείγματος κατά τύπο επίδοσης

Μαθητές κατά τύπο επίδοσης	***N***	**Ποσοστό %**
Αναμενόμενη επίδοση	382	73,6
Υποεπίδοση	76	14,7
Υπερεπίδοση	61	11,8
Σύνολο	519	100

6.2.1.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών κατά τύπο επίδοσης

Ακολούθως πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις συχνοτήτων (frequencies) για τη διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, δηλαδή με υποεπίδοση και υπερεπίδοση. Σε πρώτο επίπεδο τα κορίτσια και οι μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής φάνηκαν να υπερεκπροσωπούνται τόσο μεταξύ των εφήβων με υπερεπίδοση, όσο και μεταξύ εκείνων με τυπική (αναμενόμενη) ακαδημαϊκή επίδοση. Αντίστοιχα, η ομάδα των μαθητών/τριών με υποεπίδοση φάνηκε να αποτελείται ως επί το πλείστον από αγόρια αλλοδαπής καταγωγής (Βλ. Πίνακας 11).

Πίνακας 11.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση (υπερεπίδοση, υποεπίδοση)

		Μαθητές με υπερεπίδοση		Μαθητές με υποεπίδοση		Μαθητές με τυπική επίδοση	
		n	**Ποσοστό %**	**n**	**Ποσοστό%**	**n**	**Ποσοστό %**
Φύλο	Αγόρι	23	37,7	58	76,3	177	46,3
	Κορίτσι	38	62,3	18	23,7	205	53,7
Τόπος γέννησης παιδιού	Ελληνική	59	96,7	68	89,5	363	95,0
	Άλλη	2	3,3	8	10,5	19	5,0
Τόπος γέννησης πατέρα	Ελληνική	54	88,5	31	40,8	269	70,4
	Άλλη	7	11,5	45	59,2	113	29,6
Τόπος γέννησης μητέρας	Ελληνική	55	90,2	28	36,8	255	66,8
	Άλλη	6	9,8	48	63,2	126	33,1
Διγλωσσία	Ναι	4	6,6	29	38,2	85	22,3
	Όχι	57	93,4	47	61,8	297	77,7
Μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	1	1,6	15	19,7	34	8,9
	Όχι	60	98,4	61	80,3	337	90,8
	Σύνολο	61	100	76	100	382	100

6.2.1.2. Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών χαρακτηριστικών και τύπου ακαδημαϊκής επίδοσης

Προκειμένου να διερευνηθεί η συνάφεια μεταξύ των επιμέρους δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών του δείγματος και του τύπου ακαδημαϊκής επίδοσης τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με το κριτήριο χ^2. Συγκεκριμένα, σκοπός του ελέγχου ανεξαρτησίας ήταν να διαπιστωθεί αν η εκπροσώπηση ομάδων με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά στους επιμέρους τύπους ακαδημαϊκής επίδοσης (τυπική επίδοση,

υπερεπίδοση, υποεπίδοση) ήταν στατιστικά σημαντική και ως εκ τούτου συστηματική και όχι τυχαία.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας κατέδειξαν την ύπαρξη μικρής προς μέτριας και στατιστικά σημαντικής συνάφειας του τύπου επίδοσης με το φύλο, τον τόπο γέννησης των γονέων, τη διγλωσσία και τις μαθησιακές δυσκολίες των συμμετεχόντων για το συγκεκριμένο δείγμα με ικανοποιητικό δείκτη ενδοσυσχέτισης Cramer's *V* μεταξύ 0,12 και 0,29. Ωστόσο, διαπιστώθηκε μη στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στον τύπο επίδοσης και τον τόπο γέννησης των μαθητών για τη συγκεκριμένη έρευνα (Βλ. Πίνακα 12). Κατά συνέπεια, η υπερεκπροσώπηση των αγοριών και των ατόμων αλλοδαπής καταγωγής στην ομάδα των εφήβων με υποεπίδοση και των κοριτσιών μεταξύ των εφήβων με τυπική επίδοση ή υπερεπίδοση δεν φάνηκε να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες.

Πίνακας 12.

Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και τύπου επίδοσης

x Τύπος επίδοσης				
	χ^2	**df**	***p-value***	**Cramer's *V***
Φύλο	26,84	3	0,000	0,23
Τόπος γέννησης μαθητή	7,59	3	0,055	0,12
Τόπος γέννησης πατέρα	39,12	3	0,000	0,27
Τόπος γέννησης μητέρας	44,32	3	0,000	0,29
Διγλωσσία	20,20	3	0,000	0,20
Μαθησιακές δυσκολίες	16,80	3	0,001	0,18

6.2.2. Μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση, προηγήθηκε κατ' αρχάς ο εντοπισμός των μαθητών που έφεραν υψηλές ικανότητες στο συγκεκριμένο δείγμα. Προς το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων και

διαχωρισμός των μαθητών σε 10 εκατοστημόρια (percentiles) επιδόσεων με βάση το σκορ τους στο τεστ RSPM (Βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13.

Διαχωρισμός συνολικού δείγματος σε ισοδύναμες ομάδες – εκατοστημόρια με βάση τις επιδόσεις τους στο τεστ RSPM

					N = 519				
Εκατοστημόρια	10	20	30	40	50	60	70	80	90
Σκορ RSPM	34	38	41	43	44	46	47	49	52

Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της χαρισματικότητας ως των υψηλών νοητικών ικανοτήτων που τοποθετούν το άτομο στο ανώτερο 10% των επιδόσεων στα τεστ νοημοσύνης σε σχέση με τους συνομηλίκους του (NAGC, 2010), οι μαθητές που τοποθετήθηκαν στο υψηλότερο 10% των επιδόσεων στο τεστ RSPM σε σχέση με τους συμμαθητές τους, θεωρήθηκαν σε πρώτο επίπεδο ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Ειδικότερα, οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε να παρουσιάζουν επίδοση ίση ή μεγαλύτερη του 52 στο τεστ RSPM. Πράγματι, το συγκεκριμένο σκορ φαίνεται να αντιστοιχεί επίσης στο υψηλότερο 10% των νοητικών επιδόσεων νεαρών εφήβων ηλικίας 12,5 έως 13,5 ετών σε σταθμίσεις που αφορούν εφηβικούς πληθυσμούς άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Raven, 2000). Με βάση το παραπάνω κριτήριο εντοπίστηκαν 65 μαθητές υψηλών ικανοτήτων από όλους τους τύπους ακαδημαϊκών επιδόσεων, αριθμός που αντιστοιχεί στο 12,56% του συνολικού δείγματος. Το παραπάνω ποσοστό αιτιολογείται από την ύπαρξη ισοβαθμίας μεταξύ μαθητών που παρουσίαζαν επίδοση ίση ή ανώτερη του 90ου εκατοστημορίου στο τεστ RSPM.

Ακολούθως, για τον εντοπισμό των μαθητών που παρουσίαζαν υψηλές ικανότητες και ταυτόχρονα ακαδημαϊκή υποεπίδοση χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της υπεροχής της προβλεπόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης τουλάχιστον κατά 15 μονάδες έναντι της πραγματικής ακαδημαϊκής επίδοσης. Από τη διαδικασία αυτή εντοπίστηκαν 15 μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση και μέση ηλικία τα 13,9 έτη (ελάχιστη: 13, μέγιστη: 15, τ.α.: 0,58), που αντιστοιχούσαν στο 2,9% του συνολικού δείγματος και στο 23,08% των μαθητών υψηλών ικανοτήτων για το συγκεκριμένο δείγμα. Στον πίνακα 14 παρατίθενται η μέση ακαδημαϊκή

επίδοση και η μέση τιμή της νοητικής ικανότητας των μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση.

Πίνακας 14.

Μέση ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση *N* = 15				
	M	***SD***	***Min***	***Max***
Ακαδημαϊκή επίδοση	*15,13*	*2,26*	*11,00*	*13,96*
Σκορ RSPM	*52,87*	*0,99*	*52,00*	*55,00*

6.2.3. Μαθητές από το υπόλοιπο φάσμα των ικανοτήτων με υποεπίδοση

Ακολούθως, λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο της υπεροχής της προβλεπόμενης ακαδημαϊκής επίδοσης τουλάχιστον κατά 15 μονάδες έναντι της πραγματικής ακαδημαϊκής επίδοσης, εντοπίστηκαν 61 μαθητές από το υπόλοιπο φάσμα ικανοτήτων με υποεπίδοση με μέση ηλικία τα 13,9 έτη (ελάχιστη: 13, μέγιστη: 16, τ.α.: 0,80). Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 11,75% επί του συνολικού δείγματος και στο 13,44% των μη χαρισματικών μαθητών από το υπόλοιπο φάσμα ικανοτήτων. Αναλυτικότερα, στον πίνακα 15 παρατίθενται η μέση ακαδημαϊκή επίδοση και η μέση τιμή της νοητικής ικανότητας των μαθητών αυτών.

Πίνακας 15.

Μέση ακαδημαϊκή επίδοση και νοητική ικανότητα μαθητών από όλο το φάσμα ικανοτήτων με υποεπίδοση

Μαθητές από όλο το φάσμα των ικανοτήτων με υποεπίδοση *N* = 61				
	M	***SD***	***Min***	***Max***
Ακαδημαϊκή επίδοση	*12,56*	*1,35*	*8,00*	*14,12*
Σκορ RSPM	*40,99*	*6,75*	*19,00*	*49,00*

6.3. Ένταξη συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης

Προϋποθέσεις ένταξης μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης

Προκειμένου να ενταχθούν στην ομάδα των μαθητών υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με υποεπίδοση, οι συμμετέχοντες έπρεπε να:

- ανήκουν στο υψηλότερο 10% των επιδόσεων στο Raven SPM με βάση την κατανομή του συγκεκριμένου δείγματος
- φέρουν δείκτη μαθησιακής επάρκειας πάνω από 111 σύμφωνα με το Detroit Test of Learning Aptitude
- να παρουσιάζουν υποεπίδοση σύμφωνα με τον λειτουργικό και στατιστικό ορισμό της παρούσης έρευνας

Για να ενταχθούν στην ομάδα των μαθητών μέσων γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με υποεπίδοση, τα παιδιά έπρεπε να:

- ανήκουν στο υπόλοιπο φάσμα των επιδόσεων στο Raven SPM με βάση την κατανομή του συγκεκριμένου δείγματος
- φέρουν δείκτη μαθησιακής επάρκειας άνω του 85, που υποδηλώνει την ύπαρξη επαρκούς γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας και ταυτόχρονα την απουσία σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων, σύμφωνα με το Detroit Test of Learning Aptitude
- να παρουσιάζουν υποεπίδοση σύμφωνα με τον λειτουργικό στατιστικό ορισμό που προαναφέρθηκε

Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα μόνο εφόσον εξασφαλίστηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους και η δική τους έγγραφη συναίνεση σε έντυπο που παρείχε αναλυτική ενημέρωση για τους σκοπούς και τη διαδικασία του προγράμματος. Στο έντυπο διατέθηκαν τα στοιχεία επικοινωνίας της μέντορα για την παροχή τυχόν διευκρινίσεων.

Αξιολόγηση μαθησιακής επάρκειας κι επιλογή συμμετεχόντων

Για να επιλεχθούν οι μαθητές με υποεπίδοση που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, ήταν απαραίτητη η περαιτέρω επιβεβαίωση του επιπέδου των μαθησιακών και γνωστικών ικανοτήτων τους με τη χρήση του σταθμισμένου σε ελληνικό πληθυσμό Κριτηρίου Μαθησιακής Επάρκειας Detroit 4 (DTLA-4). Προς το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε κατ' αρχάς ευκαιριακή δειγματοληψία, δηλαδή προσεγγίστηκαν οι μαθητές οι οποίοι δήλωναν διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα και στη συνέχεια επιλέχθηκαν σκόπιμα οι μαθητές που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής και έμοιαζαν να αποτελούν περιπτώσεις χρόνιας και σοβαρής υποεπίδοσης.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση, από το σύνολο των 15 ατόμων που εντοπίστηκαν στο αρχικό δείγμα, οι 12 δέχθηκαν να συμμετέχουν στο επακόλουθο πρόγραμμα παρέμβασης και έφεραν την έγγραφη γονεϊκή συγκατάθεση. Η αξιολόγηση των μαθητών αυτών με το DTLA-4 επιβεβαίωσε τις υψηλές γνωστικές και μαθησιακές τους ικανότητες επιτρέποντας την κατανομή των επιδόσεων τους με βάση την τελευταία στάθμιση του εργαλείου ανά εξάμηνο χρονολογικής ηλικίας. Ειδικότερα, στο σύνολό τους οι μαθητές έφεραν πηλίκο μαθησιακής επάρκειας (ΠΜΕ) μεγαλύτερο του 111, που σηματοδοτεί την ύπαρξη ανώτερων μαθησιακών και γνωστικών ικανοτήτων. Ανώτερες επιδόσεις σε σχέση με τη μέση επίδοση του γενικού πληθυσμού συνομηλίκων παρατηρήθηκαν επίσης σε όλες τις επιμέρους περιοχές ικανοτήτων με μέσους τυπικούς βαθμούς άνω του 10, που υποδηλώνει τη μέση επίδοση (Βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16.

Πηλίκο μαθησιακής επάρκειας και τυπικοί βαθμοί μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-4) για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση *N* = 12				
	M	***SD***	***Min***	***Max***
Λεκτικές ικανότητες	*12,58*	*1,44*	*10,00*	*15,00*
Μη λεκτικές ικανότητες	*12,92*	*1,56*	*11,00*	*15,00*
Επαυξημένη προσοχή	*13,17*	*1,90*	*10,00*	*15,00*
Περιορισμένη προσοχή	*11,00*	*2,00*	*8,00*	*15,00*
Κινητικές ικανότητες	*12,75*	*1,76*	*10,00*	*15,00*
Μη κινητικές ικανότητες	*13,08*	*1,31*	*12,00*	*16,00*
ΠΜΕ	*115,50*	*4,62*	*111,00*	*124,00*

Λόγω των ετερόκλητων ικανοτήτων και του πλήθους των μαθητών με υποεπίδοση από όλο το φάσμα ικανοτήτων, κρίθηκε σκόπιμη η αξιολόγηση της μαθησιακής επάρκειας αποκλειστικά των μαθητών εκείνων που επιθυμούσαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Συνολικά, μόλις 10 από τους 61 μαθητές απ' όλο το φάσμα των ικανοτήτων με υποεπίδοση δέχθηκαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα παρέμβασης και έφεραν ενυπόγραφη γονεϊκή συγκατάθεση. Ωστόσο, καθώς η ύπαρξη φυσιολογικών μέσων μαθησιακών ικανοτήτων με πηλίκο μαθησιακής επάρκειας τουλάχιστον 85 υπήρξε προϋπόθεση για την ένταξη στην ομάδα παρέμβασης προκειμένου να αποκλειστεί η παρουσία τυχόν σοβαρών ελλειμμάτων σε γνωστικές περιοχές που σχετίζονται με τη μάθηση, μόλις 7 από τους μαθητές αυτούς αξιολογήθηκαν τελικά με το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας DTLA-4 εκ των οποίων ο ένας απομακρύνθηκε λόγω έντονων ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών, αλλά και προβλημάτων υγείας που εμπόδιζαν τη συστηματική παρουσία του στις συνεδρίες σχολικής μεντορείας.

Η αξιολόγηση των υπολοίπων 6 μαθητών επιβεβαίωσε τις επαρκείς γνωστικές και μαθησιακές τους ικανότητες σε σχέση με τον πληθυσμό των συνομηλίκων τους. Ειδικότερα, στο σύνολό τους οι μαθητές έφεραν πηλίκο μαθησιακής επάρκειας (ΠΜΕ) μεγαλύτερο του 85, που σηματοδοτεί την ύπαρξη φυσιολογικών ή μέσων μαθησιακών και γνωστικών ικανοτήτων. Κατά συνέπεια όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη ομάδα παρέμβασης θεωρήθηκαν

ως μαθητές μέσων μαθησιακών και γνωστικών ικανοτήτων. Ικανοποιητικές ή ελαφρώς χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τη μέση επίδοση του γενικού πληθυσμού συνομηλίκων παρατηρήθηκαν στις περιοχές των λεκτικών και των μη κινητικών ικανοτήτων με μέσους τυπικούς βαθμούς άνω του 9, που ενδέχεται να υποδηλώνουν ήπια μαθησιακά ελλείμματα. Χαμηλή επίδοση διαπιστώθηκε στην περιορισμένη προσοχή, η οποία προϋποθέτει ανεπτυγμένες δεξιότητες μακρόχρονης μνήμης και ανάκλησης κι ενδεχομένως υποδηλώνει την χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και επιφανειακής προσέγγισης της γνώσης εκ μέρους των μαθητών (Βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17.

Πηλίκο μαθησιακής επάρκειας και τυπικοί βαθμοί μαθησιακών ικανοτήτων (DTLA-4) για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Μαθητές από το υπόλοιπο φάσμα των ικανοτήτων με υποεπίδοση *N* = 6				
	M	***SD***	***Min***	***Max***
Λεκτικές ικανότητες	*9,83*	*0,98*	*9,00*	*11,00*
Μη λεκτικές ικανότητες	*11,00*	*1,67*	*9,00*	*13,00*
Επαυξημένη προσοχή	*11,50*	*1,64*	*10,00*	*14,00*
Περιορισμένη προσοχή	*7,83*	*0,98*	*7,00*	*9,00*
Κινητικές ικανότητες	*11,00*	*1,67*	*9,00*	*13,00*
Μη κινητικές ικανότητες	*9,83*	*1,47*	*8,00*	*12,00*
ΠΜΕ	*101,00*	*7,95*	*94,00*	*112,00*

6.4. Έρευνα δράση για την κατανόηση των χαρακτηριστικών και του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης

6.4.1. Περιγραφή του σχολικού πλαισίου

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη εντός του σχολικού χώρου και ωραρίου 7 δημοσίων Γυμνασίων στην ευρύτερη περιοχή των Αθηνών υπό την προϋπόθεση ότι διέθεταν επαρκή πρόσβαση στο δείγμα και χώρο διεξαγωγής των ατομικών συνεδριών, ενώ ο σύλλογος διδασκόντων είχε ενημερωθεί και συναινούσε ομόφωνα στη διεξαγωγή της έρευνας. Στο σύνολό τους οι σχολικές μονάδες βρίσκονταν σε αστικές γειτονιές του κέντρου Αθήνας και, σύμφωνα με τους σχολικούς διευθυντές, φιλοξενούσαν μαθητές με μικτό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό προφίλ. Κανένα από τα σχολεία αυτά δεν διέθετε Τμήμα Ένταξης με εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικής αγωγής ή σχολικό ψυχολόγο, ενώ μόλις μία από τις 7 σχολικές μονάδες διέθετε Τμήμα Υποδοχής για μαθητές-πρόσφυγες με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας. Επίσης μόνο δύο από τα σχολεία διέθεταν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία φάνηκαν να υπολειτουργούν λόγω της περιορισμένης και μη συστηματικής παρουσίας των μαθητών στα μαθήματα των τμημάτων αυτών.

Το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων αποτελείτο ως επί το πλείστον από εκπαιδευτικούς ηλικίας άνω των 40 ετών, ενώ ένας σημαντικός αριθμός αποτελείτο από νεαρότερους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με πρόσκαιρη παρουσία στη σχολική μονάδα.

Μονάχα μία από τις σχολικές μονάδες παρείχε τη δυνατότητα για εμπλοκή σε πρόσθετες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός αναλυτικών προγραμμάτων, με τη λειτουργία μαθητικής θεατρικής ομάδας. Ωστόσο, όλες οι σχολικές μονάδες διέθεταν αθλητικές ομάδες μπάσκετ και ποδοσφαίρου, οι οποίες φάνηκαν να κατέχουν κεντρικό ρόλο στη σχολική καθημερινότητα, με τους μαθητές που εμπλέκονταν στις ομάδες να απολαύουν αποδοχής και δημοτικότητας.

6.4.2. Περιγραφή του προγράμματος παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας

Εισαγωγή στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας – Θεωρητικές βάσεις

Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας δράσης, η οποία απέβλεπε τόσο την κατανόηση του ιδιαίτερου φαινομένου της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης μεταξύ μαθητών με υψηλή ή μέση ικανότητα, όσο και στην επίτευξη της αλλαγής

για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρέμβαση εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας αποτέλεσε επί της ουσίας το μέσον για την επίτευξη της αλλαγής, αλλά κι ένα εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων που επέτρεπαν τον εμπλουτισμό της γνώσης γύρω από την επίδοση ως ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα προς επίλυση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα εμπειρικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι οι αμιγώς συμβουλευτικές παρεμβάσεις συχνά οδηγούν σε φτωχά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (Delisle, 2000, Flint, 2002), εν προκειμένω, αντί της συμβουλευτικής επιλέχθηκε η προσέγγιση της σχολικής μεντορείας ως ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Τούτο διότι η σχολική μεντορεία προωθεί όχι μόνο την προσωπική, αλλά και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσω τόσο της συμβουλευτικής καθοδήγησης, όσο και της ανταλλαγής γνώσεων και δεξιοτήτων μεταξύ του μαθητή κι ενός έμπειρου ειδήμονα σε θέματα μάθησης (Coppen & Worth, 2008, Cruddas & Cruddas, 2005).

Παρά το γεγονός ότι η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία αποτελεί μια πρόσφατη εκλεκτική μέθοδο με περιορισμένη μέχρι σήμερα εφαρμογή σε εφήβους με υποεπίδοση, η επιλογή της βασίστηκε σε εμπειρικά τεκμηριωμένες τεχνικές και θεωρητικά μοντέλα. Βασική αφετηρία της μεθόδου αποτελεί η παραδοχή ότι απώτατος στόχος κάθε συμβουλευτικής παρέμβασης αποτελεί η επίτευξη μιας αλλαγής (Murphy, 2015). Ακόμη κι όταν οι μαθητές προσέρχονται αυτοβούλως στα διάφορα προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης, η απόφασή τους εκκινεί από την εκτίμηση ότι κάποιος από τους σημαντικούς «άλλους» επιθυμεί την αλλαγή της σχολικής τους συμπεριφοράς ή των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Pedrotti, Edwards, & Lopez, 2008, Sklare, 2011). Τούτου δοθέντος, οι συμβουλευτικές προσεγγίσεις έχουν φανεί να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη της επιθυμητής αλλαγής για έναν σημαντικό αριθμό ληπτών (Weisz, Ng, Rutt, Lau, & Masland, 2013). Αρκετοί είναι, ωστόσο, οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων συμβουλευτικών παρεμβάσεων. Όπως επισήμαναν στη σχετική έρευνά τους οι Asay και Lambert (2010), η σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου μπορεί να εξηγήσει έως και το 30% της επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος. Μάλιστα, η πεποίθηση του συμβουλευόμενου ότι εμπλέκεται σε μια σχέση αλληλοσεβασμού, αμοιβαιότητας και συμμαχίας με τον σύμβουλο αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο προβλεπτικό δείκτη των θετικών αντιλήψεων για την ποιότητα της σχέσης αυτής (Ardito & Rabellino, 2011, Asay & Lambert, 2010). Έτσι, η δημιουργία μιας θετικής σχέσης συμμαχίας μεταξύ μέντορα και μαθητή θεωρήθηκε κρίσιμης σημασίας στην παρούσα παρέμβαση.

Ο ρόλος του μαθητή αποτελεί επίσης μια σημαντική μεταβλητή που έχει βρεθεί να επηρεάζει έως και το 40% της επιτυχίας μιας συμβουλευτικής παρέμβασης (Asay & Lambert, 2010). Καθώς ο μαθητής είναι επίσης φορέας μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας, ξεχωριστών βιωμάτων, ταλέντων, επιτυχιών, ενδιαφερόντων και αξιών, είναι σημαντικό να συνδιαμορφώνει ένα πλαίσιο υποστήριξης συμβατό προς τις ανάγκες και τις ικανότητές του. Υπό αυτό το πρίσμα, εκτιμήθηκε ότι η σχολική μεντορεία επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στον ορισμό των στόχων και των διαδικασιών για την επίτευξη της αλλαγής, καθώς αναγνωρίζει τον μαθητή ως συνεργάτη και τον μέντορα ως διευκολυντή (Kim & Franklin, 2009, Sklare, 2011) .

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να κατέχει κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών παρεμβάσεων είναι η ελπίδα για αλλαγή (Asay & Lambert, 2010, Murphy, 2015). Εν πολλοίς, η ελπίδα του ατόμου να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους υιοθετώντας κατάλληλες συμπεριφορές αντανακλά και τροφοδοτείται από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (Dweck & Master, 2008, 2009). Έτσι, κρίθηκε ότι η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία θα παρείχε τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν την αυτεπάρκειά τους θέτοντας επιτεύξιμους στόχους και εντοπίζοντας παραγνωρισμένες επιτυχίες .

Όπως αναφέρει ο Murphy (2015), οι ιδιαίτερες συμβουλευτικές τεχνικές εξηγούν πάντα το μικρότερο μέρος της αποτελεσματικότητας ενός συμβουλευτικού προγράμματος και η επιτυχία τους εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο λαμβάνουν υπόψη τους προαναφερθέντες παράγοντες, δηλαδή την ενίσχυση της αυτεπάρκειας, της ενεργού εμπλοκής του μαθητή και τη συμβατότητα με το ιδιαίτερο προφίλ του. Για το λόγο αυτό, αν και το συγκεκριμένο πρόγραμμα βασίστηκε σε ένα δομημένο πρωτόκολλο διαδικασιών, ο συνδυασμός δραστηριοτήτων και τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις ανάγκες, τους ειδικούς στόχους και το προφίλ κάθε συμμετέχοντα.

Η έννοια του κοινωνικού εποικοδομισμού κατείχε κεντρικό ρόλο τόσο στην ευρύτερη έρευνα δράση, όσο και στη φιλοσοφία πίσω από το σχεδιασμό και την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης (Calhoun, 2002). Με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, οι αντιλήψεις και οι αυτοαντιλήψεις του ατόμου δεν προκύπτουν ανακαλυπτικά ως απόρροια ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων, αλλά διαμορφώνονται και μεταβάλλονται μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Shapiro & Trunk-Sirca, 2007). Συχνά δε, ο ορισμός μιας κατάστασης ως προβληματικής και μιας συμπεριφοράς ως επιθυμητής αποτελούν κατασκευές διαμορφωμένες κάτω από κοινωνικές

επιδράσεις (Bannink, 2007). Ως εκ τούτου, εκτιμήθηκε ότι μέσω του διαλόγου και της μαιευτικής στο πλαίσιο της σχολικής μεντορείας, οι μαθητές θα ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την προβληματική συνθήκη, να θέσουν ρεαλιστικούς και κοινωνικά συμβατούς στόχους και να επαναπροσδιορίσουν τις πιθανές λύσεις λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον στο οποίο καλούνται να δράσουν (Murphy, 2015, Sklare, 2011). Παράλληλα, επιδίωξη της σχολικής μεντορείας είναι η εφαρμογή παρεμβάσεων για την βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και την κατά το δυνατόν απομάκρυνση των εμποδίων τη σχολική επιτυχία (Bishop, 2011).

Η αναγνώριση του σχολικού πλαισίου ως κοινωνικού μικροσυστήματος υπήρξε επίσης βασικό πυλώνα της επιλογής του συγκεκριμένου μοντέλου παρέμβασης. Σύμφωνα με τους Burns, Warmbold-Brann και Zaslofsky (2015), το σχολείο αποτελεί ένα μικρότερο κοινωνικό σύστημα στο οποίο αλληλεπιδρούν διάφοροι συντελεστές της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα. Οι αντιλήψεις του συστήματος για την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και η ανταπόκριση των παραπάνω συντελεστών στη δράση του μαθητή συχνά καθοδηγούν τις σχολικές του συμπεριφορές (Ziegler & Phillipson, 2012). Υπό αυτή την οπτική, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνώριση και την αξιολόγηση της θετικής ανταπόκρισης του σχολικού κοινωνικού περιβάλλοντος στην προσπάθεια του μαθητή για αλλαγή υπό την πεποίθηση ότι μέσω της συνεχούς αλληλεπίδρασης τους, οι αλλαγές στη συμπεριφορά του μαθητή θα συνεπάγονταν και θετικές αλλαγές στις στάσεις του σχολικού περιβάλλοντος που θα μπορούσαν να διευκολύνουν περαιτέρω τη σχολική του εμπλοκή.

Με δεδομένο το γεγονός ότι η παρέμβασης σχολικής μεντορείας λαμβάνει χώρα εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου το οποίο δεν είναι πολιτισμικά και πολιτικά ουδέτερο, η εστιασμένη στη λύση σχολική μεντορεία επιλέχθηκε επίσης ως μια μέθοδος που λαμβάνει υπόψη την κοινωνική ανταποκριτικότητα (cultural responsiveness) (Murphy, 2015, Sue, Zane, Nagayama Hall, & Berger, 2009, Walter & Peller, 1992). Εξάλλου, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι στην πλειονότητά της η ομάδα παρέμβασης αποτελείτο από μαθητές που προέρχονταν από μειονεκτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως επισημαίνει ο Ridley (1995), η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στην επιλογή των στόχων και των ειδικών διαδικασιών της εν λόγω παρέμβασης μπορεί να συμβάλει τόσο στην προσωπική, όσο και στην πολιτισμική ενδυνάμωση των μαθητών.

Επιπλέον, η έμφαση στις ικανότητες του μαθητή, στις παραγνωρισμένες επιτυχίες του και στη θετική ανταπόκριση του περιβάλλοντος διαπνέουν τις μεθόδους και τις τεχνικές της εστιασμένης στη λύση μεντορείας και υπαγορεύονται από τις αρχές της θετικής ψυχολογίας.

Πράγματι, διάφορες έρευνες του πεδίου της θετικής ψυχολογίας καταδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη της έμφασης στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου έναντι της παραδεδομένης ενδελεχούς ανάλυσης του προβλήματος στο πλαίσιο μιας ψυχαναλυτικής «αρχαιολογίας του νου» (Murphy, 2015) Καθώς οι μαθητές ανακτούν την ελπίδα της αλλαγής και εντοπίζουν τις υπάρχουσες δυνατότητες και τις ικανότητές τις οποίες μπορούν να επιστρατεύσουν για την επίτευξη του στόχου τους, διακρίνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό τους από την προβληματική κατάσταση, προωθείται μεταξύ άλλων η θετική αναδιαπραγμάτευση της ρευστής προσωπικής ταυτότητας (Holyoake & Golding, 2010). Πρόκειται για μια προοπτική αποφασιστικής σημασίας, καθώς προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα υποδηλώνουν οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν να διαμορφώνουν ισχυρές αρνητικές αυτοαντιλήψεις (Ford, 1992, McCoach & Siegle, 2001, 2003a).

Τούτων λεχθέντων, θεωρήθηκε ότι ο συνδυασμός των τεχνικών της σχολικής μεντορείας και της εστιασμένης στη λύση συμβουλευτικής ενδεχομένως θα ανταποκρινόταν καλύτερα στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών παρέχοντας ένα ελαστικό πλαίσιο που επιτρέπει τη διαφοροποίηση του υλικού και των στρατηγικών με βάση το ιδιαίτερο μαθησιακό, πολιτισμικό και κοινωνικό προφίλ του εκάστοτε μαθητή. Μέσα από την ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής και την παροχή ευκαιριών για επιτυχία και αυτονομία, εκτιμήθηκε ότι η παρέμβαση θα μπορούσε να συμβάλει στην τόνωση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας και την αναδιαπραγμάτευση ορισμένων αρνητικών διαστάσεων της προσωπικής ταυτότητας.

Χωροχρονικό πλαίσιο και παιδαγωγική ευθύνη

Η ερευνήτρια ανέλαβε η ίδια καθήκοντα σχολικής μέντορα, αφού προηγουμένως είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, είχε λάβει σχετικές επιμορφώσεις σχολικής μεντορείας, ειδικής αγωγής και σχολικής συμβουλευτικής και έπειτα από την απόκτηση εμπειρίας στο πεδίο, με εξατομικευμένες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Κάθε μαθητής συμμετείχε σε 7 ατομικές συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν εντός σχολικού χώρου και ωραρίου σε προκαθορισμένη ημέρα, αλλά διαφορετική ώρα κάθε φορά, ώστε να μην χάνονται επανειλημμένως διδακτικές ώρες από το ίδιο μάθημα. Ο μαθητής ήταν ενήμερος για την ώρα/μέρα και το αντικείμενο της επόμενης συνάντησης. Η ακριβής ημέρα και ώρα των συναντήσεων τροποποιήθηκε σε περίπτωση διαγωνισμάτων, αργιών ή εκδρομών κατόπιν συνεννόησης με τους σχολικούς διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό και τους συμμετέχοντες μαθητές. Τυχόν συναντήσεις που δεν πραγματοποιήθηκαν λόγω ασθενείας των μαθητών, αναπληρώθηκαν.

Οι συναντήσεις είχαν διάρκεια μιας διδακτικής ώρας και πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα για κάθε μαθητή. Προκειμένου να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, παραχωρήθηκε από τα σχολεία ο χώρος του γραφείου του υποδιευθυντή ή του διευθυντή κατά περίπτωση. Έτσι, το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορούσε να διαπιστώνει ανά πάσα στιγμή την ασφάλεια του μαθητή χωρίς όμως να υπάρχει συνεχής ή τακτική παρουσία των εκπαιδευτικών.

Δομή και περιεχόμενο επιμέρους παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας

Το πρόγραμμα παρέμβασης κάλυπτε συνολικά τις 7 ατομικές συνεδρίες εκ των οποίων οι δύο πρώτες είχαν αξιολογικό χαρακτήρα και αποσκοπούσαν κυρίως στη συλλογή δεδομένων για τη διαμόρφωση ενός ατομικού σχολικού προφίλ για κάθε μαθητή και δευτερευόντως στην οικοδόμηση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας κι εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και της σχολικής μέντορα. Λόγω της δυναμικής διαδικασίας της μεντορείας, αλλά και των κυκλικών διαδικασιών της έρευνας δράσης, η ακριβής δομή του προγράμματος διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του εκάστοτε μαθητή. Ωστόσο, όλες οι παρακάτω δραστηριότητες εφαρμόστηκαν στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών.

Στη διάρκεια της πρώτης ατομικής συνεδρίας πραγματοποιήθηκε η εις βάθος ημιδομημένη συνέντευξη (Βλ. Παράρτημα 5). Σκοπός της συνέντευξης ήταν η συλλογή δεδομένων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της υποεπίδοσης του εκάστοτε μαθητή, καθώς και τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις σχέσεις του με το σχολείο και τη μάθηση. Με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών και τη συγκατάθεση των γονέων τους οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την έναρξη της συνεδρίας χρησιμοποιήθηκαν επιτραπέζια παιχνίδια γνωριμίας (ice-breakers), καθώς και ερωτήσεις εξοικείωσης με τις διαδικασίες του προγράμματος παρέμβασης σύμφωνα με τις αρχές και τις τεχνικές της Εστιασμένης στις Λύσεις Βραχείας Συμβουλευτικής (ΕΛΒΣ), όπως για παράδειγμα «*Πιστεύεις ότι υπάρχει κάτι που θα έπρεπε να δουλέψουμε πιο πολύ για να τα πας καλύτερα στο σχολείο,*».

Οι επόμενες συναντήσεις σηματοδοτούσαν τη μετάβαση από την αξιολόγηση στην εφαρμογή παρεμβάσεων σχολικής μεντορείας. Στο πλαίσιο αυτό κάθε μαθητής έλαβε έναν ατομικό φάκελο ως portfolio. Ακολουθώντας τις τεχνικές της ΕΛΒΣ, πραγματοποιήθηκε μια πρώτη αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αλλά κι ένας πρώτος προσδιορισμός στόχων για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Με διακριτική καθοδήγηση οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να θέσουν σαφείς, μετρήσιμους κι επιτεύξιμους στόχους (S.M.A.R.T. goals) (Aghera et al., 2018) χωρίς ωστόσο οι τελευταίοι να υπαγορεύονται ή να επιβάλλονται από τη σχολική μέντορα.

Εξάλλου απώτερος στόχος του εγχειρήματος ήταν οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιολογούν και να αναθεωρούν τη στοχοθεσία τους μελλοντικά, όταν χρειάζεται. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στη διατύπωση θετικών στόχων, που υποδηλώνουν την παρουσία μιας συμπεριφοράς και όχι την απουσία της. Για τον προσδιορισμό των στόχων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της «*Ερώτησης για το θαύμα*» με βάση τη μεθοδολογία της ΕΛΒΣ (Sklare, 2011), κατά την οποία η στοχοπροσανατολισμένη σκέψη ενεργοποιείται μεταξύ άλλων όταν οι μαθητές καλούνται να οραματιστούν την επιτυχία (Walter & Peller, 1992).

Επιπλέον, για την κινητοποίηση της μεταγνωστικής σκέψης, την ανάπτυξη μαθησιακών στραγικών και κατ' επέκταση στην ενίσχυση απαραίτητων δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκε η δομημένη συνέντευξη των Zimmerman και Pons (2002, 1986). Πρόκειται για μια τεχνική που εκδιπλώνεται σε δύο στάδια που περιλαμβάνουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου για την ενεργοποίηση της μεταγνώσης και τον εντοπισμό παραγνωρισμένων λύσεων, όπως «*Τι κάνεις, όταν αντιμετωπίζεις δυσκολίες στη μελέτη, Υπάρχει κάποιο σχέδιο που ακολουθείς,*» και «*Πως προετοιμάζεσαι για ένα σχολικό διαγώνισμα,*», καθώς και ερωτήσεις κλειστού τύπου στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να εκτιμήσουν πόσο συχνά εφαρμόζουν μια σειρά από αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές και καλές πρακτικές μελέτης (Βλ. Παράρτημα 10).

Τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και οι στόχοι καταγράφηκαν σε σχετικά έντυπα (Βλ. Παραρτήματα 11-12) τα οποία επισυνάφθηκαν στο portfolio του μαθητή. Κάθε μαθητής αναλάμβανε να, αλλά και να παρατηρήσει τους παράγοντες που διευκόλυναν την επίτευξη του στόχου ή των στόχων του για το διάστημα μιας εβδομάδας έως την επόμενη συνεδρία κατά το πρότυπο της ΕΛΒΣ. Με την ολοκλήρωση της συνεδρίας κάθε μαθητής έλαβε ένα θετικό σημείωμα από τη σχολική μέντορα, το οποίο επισύναψε στο portfolio του (Βλ. Παράρτημα 12).

Οι επόμενες συνεδρίες εστίασαν στην εκ νέου αυτοαξιολόγηση και την αυτοπαρατήρηση του μαθητή (π.χ. «*Τι λειτουργεί για εσένα, Πότε τα καταφέρνεις καλύτερα στο σχολείο,*»). Στο πλαίσιο των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν μη δομημένες συζητήσεις με ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών αναφορικά με αποτελεσματικές μαθησιακές συμπεριφορές και πρακτικές μεταξύ της σχολικής μέντορα και των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχε η δυνατότητα διεξαγωγής των συνεδριών εκτός του γραφείου που είχε παραχωρηθεί, αλλά εντός του σχολικού χώρου (π.χ. χαλαρός περίπατος στη σχολική αυλή). Στο σημείο αυτό οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν τους στόχους τους, εφόσον έκριναν ότι εκείνοι ήταν ακατάλληλοι ή ασαφείς, αλλά και να προτείνουν πρακτικές και λύσεις που

εκτιμούσαν ότι λειτουργούν καλύτερα για εκείνους και συμβάλλουν περισσότερο στην επίτευξη των στόχων τους. Η στοχοθεσία καταγράφηκε και πάλι σε σχετικά έντυπα. Επιπλέον, η σχολική μέντορας διατήρησε ημερολόγιο καθημερινής καταγραφής, αλλά και δομημένα έντυπα για την καταγραφή της πορείας της κάθε συνεδρίας για τη διευκόλυνση του αναστοχασμού (Βλ. Παράρτημα 8). Παράλληλα, σημαντικές πληροφορίες αντλήθηκαν από πολλαπλές πηγές, όπως οι πληροφορητές-κλειδιά και η μη συστηματική παρατήρηση. Όλα τα δεδομένα που συλλέγονταν, αναλύονταν έπειτα από κάθε συνεδρία με τη βάση τις αρχές της έρευνας δράσης και της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας και με τη βοήθεια των κριτικών φίλων διευκολύνοντας την αναστοχαστική θεωρία, τον εμπλουτισμό των δεδομένων και τη διαρκή βελτιωτική αναθεώρηση των ειδικών στόχων και των ιδιαίτερων πρακτικών εντός του προγράμματος παρέμβασης.

Στην τελευταία συνεδρία πραγματοποιήθηκε ο επαναπροσδιορισμός της στοχοθεσίας, ενώ συζητήθηκε εκτενώς η εμπειρία της συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης. Ακολούθησε ο αναστοχασμός και δόθηκαν έπαινοι συμμετοχής στους μαθητές, καθώς και ευχαριστήριες επιστολές στους γονείς τους. Δύο εβδομάδες αργότερα, οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε ηλεκτρονική πλατφόρμα.

6.4.3. Ατομικά προφίλ συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης

Προκειμένου να καταστεί εφικτή μια πρώτη παρουσίαση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης, αλλά και η διαφοροποίηση της ειδικής στοχοθεσίας και του υλικού των επιμέρους συνεδριών, δημιουργήθηκαν σύντομα ατομικά προφίλ για κάθε συμμετέχοντα με τη μορφή συνοπτικών περιγραφικών μελετών περίπτωσης (case by case analysis) (Cohen et al., 2011, Reis, Hebert, Diaz, Maxfield, & Ratley, 1995). Τα επιμέρους προφίλ διαμορφώθηκαν με την αξιοποίηση του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων τα οποία εμπλουτίζονταν διαρκώς στη διάρκεια της έρευνας. Τα σημαντικότερα περιγραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών επιλέχθηκαν κατόπιν ανοιχτής κωδικοποίησης των παραπάνω δεδομένων και εντοπισμού των βασικών επαναλαμβανόμενων θεμάτων για κάθε περίπτωση. Από την αρχική αυτή ανάλυση εντοπίστηκαν επαναλαμβανόμενα θέματα με δεδομένα που υπάγονταν στους παρακάτω τομείς:

- το πολιτισμικό τους προφίλ,
- την εμφάνισή τους,
- το οικογενειακό πλαίσιο,

- το σχολικό και μαθησιακό ιστορικό τους,
- τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και
- τη συμπεριφορά τους στο πλαίσιο των ατομικών συνεδριών

Για την παρουσίαση των προφίλ, όλα τα ονόματα των παιδιών αντικαταστάθηκαν από ψευδώνυμα.

Στους πίνακες 18 και 19 που ακολουθούν, παρατίθενται συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του δημογραφικού, σχολικού και οικογενειακού ιστορικού των συμμετεχόντων υψηλών και μέσων ικανοτήτων αντίστοιχα.

Πίνακας 18.

Βασικά δημογραφικά, σχολικά και οικογενειακά στοιχεία για τους 12 συμμετέχοντες υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Όνομα	Φύλο	Ηλικία /Σχολική τάξη	Μαθησιακές Δυσκολίες	Διγλωσσία	Πολιτισμική καταγωγή	Συζυγική κατάσταση γονέων	Αδέλφια
Άννα	Κορίτσι	14.01 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερη
Γιάννης	Αγόρι	14 / Β' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Ελληνική	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερη
Δανάη	Κορίτσι	14.08 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Ελληνική	Έγγαμοι	2 μικρότερα
Αντριάν	Αγόρι	13.04 / Β' Γυμνασίου	Ναι	Ναι	Αλλοδαπή	Διαζευγμένοι	1 μικρότερη
Ελεάννα	Κορίτσι	14.07 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Ελληνική	Σε διάσταση	1 μεγαλύτερο
Έλις	Αγόρι	14.07 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μικρότερη
Τίτο	Αγόρι	13.06 / Β' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερο
Λουκάς	Αγόρι	13.11 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή*	Έγγαμοι	Όχι
Μαρίνος	Αγόρι	14.04 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Αλλοδαπή*	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερο
Κέιντι	Αγόρι	14.01 / Β' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Σε διάσταση	1 μικρότερη
Ρίτα	Κορίτσι	14.05 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Διαζευγμένοι	1 μεγαλύτερο
Στράτος	Αγόρι	14 / Β' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Ελληνική	Διαζευγμένοι	1 μεγαλύτερη

Σημείωση: Ο αστερίσκος * υποδηλώνει την αλλοδαπή καταγωγή από την πλευρά του ενός γονέα μόνο. Όλα τα ονόματα έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα.

Πίνακας 19.

Βασικά δημογραφικά, σχολικά και οικογενειακά στοιχεία για τους 6 συμμετέχοντες μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση

Όνομα	Φύλο	Ηλικία /Σχολική τάξη	Μαθησιακές Δυσκολίες	Διγλωσσία	Πολιτισμική καταγωγή	Συζυγική κατάσταση γονέων	Αδέλφια
Ερμπλίν	Αγόρι	13.02 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερο
Γαβριέλα	Κορίτσι	14.05 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Όχι	Ελληνική	Έγγαμοι	1 μικρότερο 1 μεγαλύτερη ετεροθαλή
Λευτέρης	Αγόρι	13.03 / Β' Γυμνασίου	Ναι	Όχι	Ελληνική	Έγγαμοι	2 μεγαλύτερες
Κριστιάν	Αγόρι	14.01 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Διαζευγμένοι	3 μεγαλύτερα
Οσμάν	Αγόρι	13 / Β' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μικρότερο
Οδυσσέας	Αγόρι	14.06 / Γ' Γυμνασίου	Όχι	Ναι	Αλλοδαπή	Έγγαμοι	1 μεγαλύτερη 2 μικρότερα

Σημείωση: Όλα τα ονόματα έχουν αντικατασταθεί από ψευδώνυμα.

6.4.3.1. Ατομικά προφίλ μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Άννα

Στη διάρκεια της έρευνας η Άννα ήταν 14 ετών και φοιτούσε στη Γ' τάξη ενός πολυπληθούς δημόσιου Γυμνασίου της Αθήνας. Επρόκειτο για ένα ψηλό και αδύνατο κορίτσι με στρογγυλά γυαλιά οράσεως και ενδυματολογικές επιλογές που σκόπιμα παρέπεμπαν στη δεκαετία του 1970, για την οποία επιδείκνυε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρά τα όμορφα χαρακτηριστικά της, η ίδια συνήθιζε να αναφέρει ότι δεν αισθάνεται όμορφη ή ξεχωριστή.

Στις συναντήσεις μας, η Άννα έδειχνε συνεσταλμένη και ντροπαλή χωρίς ωστόσο να φοβάται να εκφράσει ή να υπερασπιστεί τις απόψεις της για το σχολείο, τους συνομηλίκους της και την κοινωνική πραγματικότητα. Παρά τη φυσική της συστολή, οι καθηγητές της με πληροφόρησαν ότι είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και μάλιστα υπήρξε το πρώτο κορίτσι πρόεδρος του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου την προηγούμενη σχολική χρονιά, ενώ κάθε χρόνο εκλεγόταν σε θέσεις του πενταμελούς μαθητικού συμβουλίου της τάξης της.

Ως προς το κοινωνικοπολιτισμικό της υπόβαθρο, η μαθήτρια προερχόταν από μια μεταναστευτική οικογένεια με αλβανική καταγωγή και μεγάλωνε σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.

Αν και η ίδια αναφερόταν συχνά στην πολιτισμική της καταγωγή μνημονεύοντας τα όμορφα τοπία και τη γαστρονομία, συνήθιζε να επαναλαμβάνει ότι «νιώθει περισσότερο Ελληνίδα», αλλά και ότι στον τόπο καταγωγής εξακολουθούσαν να επικρατούν αναχρονιστικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας. Η οικογένεια, ωστόσο, επισκεπτόταν κάθε χρόνο τον τόπο καταγωγής διατυπώνοντας ρητά την ελπίδα της παλινόστησης, σύμφωνα με τις αφηγήσεις της Άννας.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν χαμηλό, αφού και οι δύο είχαν ολοκληρώσει μονάχα τη βασική εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής. Κατά την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα στράφηκαν και οι δύο σε χειρωνακτικά επαγγέλματα από τα οποία ήταν σε θέση να εξασφαλίζουν επαρκώς τον βιοπορισμό τους. Ωστόσο, από τις αφηγήσεις της Άννας η οικογένεια φαινόταν να διανύει εδώ και καιρό μια δύσκολη περίοδο οικονομικά, αφού ο πατέρας δυσκολευόταν πολύ να βρει απασχόληση ως οικοδόμος με αποτέλεσμα να είναι συνεχώς κακόκεφος στο σπίτι. Μέσα σ' αυτή τη συγκυρία, η μητέρα της μαθήτριας αναγκαζόταν να εργάζεται νυχθημερόν ως καθαρίστρια για να καλύψει τα έξοδα της οικογένειας. Από τις συζητήσεις με τον υποδιευθυντή του σχολείου προέκυψε ότι η Άννα εργαζόταν στο πλευρό της μητέρας της τα απογεύματα για να συνεισφέρει στο ταμείο της οικογένειας, κάτι που απέκρυπτε επίμονα από τους φίλους, τους καθηγητές και τις συνεδρίες σχολικής μεντορείας. Ο υποδιευθυντής εκτιμούσε πως η κούραση από την εργασία ήταν η αιτία που η Άννα ερχόταν διαρκώς αργοπορημένη στο σχολείο κατά την πρώτη διδακτική ώρα και που ήταν σχεδόν πάντα αφηρημένη και αδιάβαστη στην τάξη.

Λόγω των πολλαπλών δυσκολιών στην καθημερινότητά τους, οι γονείς της ήλπιζαν ότι η Άννα θα μπορούσε να διεκδικήσει ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον. Διακρίνοντας τις υψηλές επιδόσεις της στα Αγγλικά, την προέτρεπαν να κάνει τις συντομότερες δυνατές σπουδές στην αγγλική γλώσσα, ώστε κάποτε να μπορέσει να δημιουργήσει το δικό της φροντιστήριο. Η Άννα, που ήθελε μάλλον να γίνει οικονομολόγος χωρίς να μπορεί να αιτιολογήσει ακριβώς την επιλογή της, φρόντισε πάντα να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις στα μαθήματα Αγγλικών που παρακολουθούσε στο φθηνότερο φροντιστήριο της γειτονιάς. Εκτός από την ίδια, στην οικογένεια υπήρχε μια ακόμη κόρη, που φοιτούσε στη Β' Λυκείου, η οποία παρακολουθούσε περιστασιακά ιδιαίτερα μαθήματα Μαθηματικών. Η Άννα ήλπιζε ότι θα μπορέσει να παρακολουθήσει κι αυτή κάποια ιδιαίτερα μαθήματα στο μέλλον ώστε να καλύψει τα πολλαπλά μαθησιακά κενά της. Από τις συζητήσεις μας φάνηκε να ενθαρρύνει τις προσπάθειες της αδελφής της να επιτύχει στο σχολείο, αλλά και να έχει μια ζεστή, φιλική σχέση εμπιστοσύνης μαζί της.

Τα μαθησιακά κενά, η έλλειψη σχολικής οργάνωσης και αναβλητικότητα αναφέρθηκαν από τη μαθήτρια ως οι βασικοί λόγοι της υποεπίδοσής της. Ωστόσο, πολλές φορές ξεκαθάρισε ότι οι επιδόσεις της δεν ήταν ανέκαθεν χαμηλές. Η ίδια γεννήθηκε στην Ελλάδα και αρχικά φοίτησε σε ελληνικό νηπιαγωγείο, οπότε οι δασκάλες της συνήθιζαν να διακρίνουν και να επαινούν τη φιλομάθεια και ευφυία της. Έπειτα, φοίτησε για το μεγαλύτερο μέρος της δημοτικής εκπαίδευσης σε σχολείο της Αλβανίας κατά την πρώτη απόπειρα της οικογένειας για παλινόστηση. Η Άννα αφηγήθηκε πως πολύ σύντομα έμαθε να επικοινωνεί, να γράφει και να διαβάζει στην αλβανική γλώσσα εγείροντας την υπερηφάνεια των γονέων και τον έπαινο των δασκάλων της. Η υποεπίδοση φαίνεται να προέκυψε κατά την επιστροφή της οικογένειας στην Ελλάδα, όταν η μαθήτρια βρισκόταν στην Στ' τάξη. Η αλλαγή περιβάλλοντος και οι γλωσσικές δυσκολίες ήταν τέτοιες, ώστε η ίδια αναφέρει πως όσο και να προσπαθούσε της ήταν σχεδόν αδύνατο να τα καταφέρει με τα μαθήματα χωρίς πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη.

Στο σχολείο, οι καθηγητές την περιέγραφαν ως αδιάφορη και ανεσταλμένη μαθήτρια, που υποσχόταν τακτικά πως θα προσπαθήσει περισσότερο στο μέλλον, χωρίς όμως να τηρεί τις δεσμεύσεις της. Τα μαθήματα που της άρεσαν ήταν εκείνα στα οποία της δινόταν περισσότερος χώρος για να εκφράσει τις προσωπικές της απόψεις, όπως η Έκφραση-Έκθεση, η Λογοτεχνία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Αν και δεν μελετούσε καθόλου στο σπίτι, κατάφερνε να συμμετέχει ακροθιγώς στα μαθήματα αυτά αξιοποιώντας ό,τι θυμόταν από την διδακτική παράδοση. Οι συναντήσεις μας ήλπιζε ότι θα την πιέσουν να βελτιώσει τις επιδόσεις της αντιμετωπίζοντας τα εμπόδια και τις αναβολές.

Γιάννης

Ο Γιάννη ήταν ένας 14χρονος έφηβος, που φοιτούσε στη Β' τάξη ενός δημόσιου Γυμνασίου με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών και φτωχές υποδομές. Εμφανισιακά, επρόκειτο για ένα καστανό αγόρι μέτριου αναστήματος με κοκάλινα γυαλιά οράσεως. Αν και ήταν πάντα καθαρός και φροντισμένος, το ντύσιμό του διέφερε από εκείνο των συνομηλίκων του, αφού ήταν απλό και χωρίς προσωπικό στυλ. Ο ίδιος ανέφερε πως ήταν αδιάφορος για το ντύσιμό του και πως απλά φορούσε ό,τι επέλεγε για εκείνον η μητέρα του.

Κατά τις συναντήσεις μας υπήρχαν σημαντικές ενδείξεις για πιθανά αναπτυξιακά ελλείμματα, ιδιαίτερα στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, ο μαθητής υιοθετούσε έναν επιτηδευμένο τρόπο ομιλίας, με επίπεδο τόνο και ρυθμό. Παράλληλα, απέφευγε τη βλεμματική επαφή και έδειχνε μειωμένη διάθεση για επικοινωνία και διάλογο, μολονότι έδειχνε

να απολαμβάνει να παίζουμε παιχνίδια με αυστηρή δομή και κανόνες, όπως το σκάκι ή τα παιχνίδια μνήμης. Από την επικοινωνία μου με το σχολείο προέκυψε ότι ο μαθητής δεν είχε υποβληθεί σε ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση από διαγνωστικό φορέα, αν και στο σύνολό τους οι καθηγητές του περιέγραφαν τη συμπεριφορά του ως «εκκεντρική», «δυσπροσαρμοστική» ή «ανεξήγητη». Στη διάρκεια του μαθήματος έδειχνε αφηρημένος ή έτεινε να προσηλώνεται σε μονότονες ασχολίες χωρίς εμφανές νόημα, όπως να ανοιγοκλείνει την οθόνη στο εργαστήριο πληροφορικής ή να πατά ασταμάτητα το κουμπάκι στο στυλό του.

Οι γονείς του Γιάννη ήταν ελληνικής καταγωγής και είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ενώ ασκούσαν επαγγέλματα με υψηλό κύρος. Ο πατέρας του εργαζόταν ως σχετικά υψηλόβαθμο στέλεχος στο ελληνικό Δημόσιο, ενώ η μητέρα του εργαζόταν στην ακαδημαϊκή έρευνα. Παρόλα αυτά, δεν έδειχναν να έχουν σαφείς προσδοκίες για τη σταδιοδρομία του Γιάννη και η επικοινωνία τους με το σχολείο περιγραφόταν από τους εκπαιδευτικούς ως ανεπαρκής, ασυνεπής και αποφευκτική.

Σε αντίθεση με τον ίδιο, η κατά τρία χρόνια μεγαλύτερη αδελφή του παρουσίαζε υψηλές επιδόσεις τόσο στο σχολείο, όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες με τις οποίες καταπιανόταν, όπως το πιάνο, το βιολί και ο αθλητισμός. Ο Γιάννης δεν φαινόταν να συμπαθεί ιδιαίτερα την αδελφή του με την οποία είχε μάλλον συγκρουσιακή σχέση με αφορμή τις συγκρίσεις των σχολικών επιδόσεων τους από τους γονείς.

Στο σχολείο έμοιαζε να είναι ιδιαίτερα μοναχικός, αφού συνήθως περιφερόταν μόνος του στο διάλειμμα, ενώ απείχε από κάθε σχολικό περίπατο και εκδρομή. Η ελάχιστη συναναστροφή με τους συμμαθητές του περιοριζόταν σε τακτικές συναντήσεις στη σχολική βιβλιοθήκη, όπου συνήθιζε να παίζει σκάκι με όποιον μαθητή ή καθηγητή δήλωνε διαθέσιμος. Ακόμη και τότε, όμως, η προσοχή του φαινόταν στραμμένη αποκλειστικά στο παιχνίδι χωρίς να επιδιώκει την κοινωνική εγγύτητα. Στα σχολικά μαθήματα φαινόταν να παρουσιάζει γενικευμένη υποεπίδοση και φτωχή σχολική εμπλοκή, την οποία ο ίδιος απέδιδε σε αδιαφορία και τεμπελιά. Η νωθρότητα και η απροθυμία έμοιαζε να χαρακτηρίζει την εμπλοκή του σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εντός κι εκτός σχολείου. Τα απογεύματα, εκτός από το φροντιστήριο Αγγλικών, ξόδευε το χρόνο του αποκλειστικά στην τηλεόραση κι ενίοτε σε ερασιτεχνικές προπονήσεις ποδοσφαίρου στις οποίες πήγαινε έπειτα από προτροπή των γονέων.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις του, επεδίωξε τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας σε μια απέλπιδα προσπάθεια να απαλλαγεί έστω ευκαιριακά από την ανία των

σχολικών μαθημάτων, χωρίς να δείχνει να ενδιαφέρεται για μια ουσιαστική βελτίωση των σχολικών του επιδόσεων.

Δανάη

Η Δανάη ήταν μια 14χρονη μαθήτρια που φοιτούσε στη Γ' τάξη ενός πολυπληθούς σχολείου στο κέντρο της Αθήνας. Επρόκειτο μια μικροκαμωμένη έφηβη με μακριά μαλλιά και προσωπικό ενδυματολογικό στυλ με χοντρά σκουφιά και φαρδιά ρούχα, που παρέπεμπαν στη ραπ κουλτούρα, μουσική την οποία άκουγε φανατικά. Στο σχολείο οι συμμαθητές της τη θεωρούσαν ως ένα από γοητευτικότερα κορίτσια, κάτι που η ίδια γνώριζε και έδειχνε να απολαμβάνει, παρόλο που το αμφισβητούσε με κάποια επιτήδευση.

Ο ελεύθερος χρόνος της Δανάης μονοπωλείτο από τη ρομαντική σχέση της με ένα μεγαλύτερο αγόρι, που φοιτούσε στην Α' Λυκείου. Η σχέση της αυτή στεκόταν ως αφορμή για συχνές απουσίες από το σχολείο αλλά και για ασυνέπεια στη σχολική μελέτη, αφού, όπως περιέγραφε η ίδια, συνήθιζε να περνάει κάθε απόγευμα σε ένα μικρό πάρκο με το αγόρι της απέναντι από το σπίτι του. Η μαθήτρια θεωρούσε πως η προσκόλλησή της στο αγόρι της είχε συντελέσει στην εμφάνιση της υποεπίδοσής της κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την αδιαφορία της να δημιουργήσει σταθερές φιλίες στο σχολείο.

Στο σχολικό πλαίσιο, η Δανάη είχε ελάχιστες κι ευκαιριακές φιλίες, καθώς συνήθιζε να λειτουργεί ανταγωνιστικά, να συγκρούεται και να δημιουργεί εντάσεις με τους συνομηλίκους της. Μάλιστα, σε ορισμένες από τις συναντήσεις μας ζητούσε να περάσει το διάλειμμα στην αίθουσα των συνεδριών προκειμένου να αποφύγει τη σύγκρουση με κάποιες συμμαθήτριες που είχε κακολογήσει, αλλά και για να αποφύγει να περιφέρεται μοναχικά στο προαύλιο. Λόγω των δυσκολιών της στις κοινωνικές σχέσεις, η Δανάη εξέφραζε συχνά την επιθυμία απλά να αποφοιτήσει σύντομα από το Γυμνάσιο για να αλλάξει σχολείο και παρέες.

Ο μοναδικός σχετικά σταθερός κύκλος των φίλων της αποτελείτο από δυο αγόρια, τα οποία συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και βρέθηκαν αμφότερα να φέρουν υψηλές ικανότητες, και που φαινόταν να εκτιμά πολύ. Ωστόσο περιέγραφε ως εύθραυστη τη σχέση τους καθώς είχε αντιληφθεί ότι το ένα από τα αγόρια ήταν ερωτευμένο μαζί της. Αν και δήλωνε ανήσυχη για το μέλλον της φιλίας τους, έδειχνε να απολαμβάνει να χειρίζεται τη γοητεία που του ασκούσε προκειμένου να της επιτρέπει να αντιγράφει από το γραπτό του στα διαγωνίσματα ή να εκπονεί τις εργασίες της για λογαριασμό της.

Οι χειριστικές συμπεριφορές φαίνονταν να χαρακτηρίζουν συνολικά τις κοινωνικές σχέσεις της Δανάης, τόσο με τους ενηλίκους, όσο και με τους συνομηλίκους της. Χάρη στις διαπραγματευτικές ικανότητες και τους χειρισμούς της κατάφερνε να αποφεύγει τις επιπτώσεις και να μεγιστοποιεί τα οφέλη των πράξεων της. Έτσι, κατάφερνε να μειώσει τον αριθμό των καταγεγραμμένων απουσιών της στο σχολείο, να προσέρχεται στο σχολικό μάθημα αργοπορημένη χωρίς επιπτώσεις ή να επιστρέφει στο σπίτι την ώρα που η ίδια επιθυμούσε.

Οι γονείς της Δανάης, που ήταν απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπήρξαν συμμαθητές και είχαν αποφασίσει να δημιουργήσουν την οικογένειά τους αμέσως μετά την απόλυσή τους από το Λύκειο. Ο πατέρας διατηρούσε ένα μικρό κατάστημα εκτυπώσεων στο κέντρο της πόλης συνεχίζοντας την οικογενειακή παράδοση, ενώ η μητέρα ασχολείτο αποκλειστικά με την ανατροφή των παιδιών. Στην οικογένεια υπήρχαν δυο ακόμη μικρότερα παιδιά, ένα κορίτσι 12 ετών κι ένα αγόρι 9 ετών. Η Δανάη περιέγραφε ως ανταγωνιστική και συγκρουσιακή τη σχέση της με τα αδέλφια της, τα οποία θεωρούσε ότι μονοπωλούσαν την προσοχή των γονέων, ενώ ταυτόχρονα την είχαν επιβαρύνει με την ευθύνη της μεγάλης αδελφής-προτύπου. Από τις συζητήσεις με τους καθηγητές της προέκυψε ότι οι γονείς της παρουσίαζαν περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, αλλά και φτωχά όρια στο σπίτι σε μια προσπάθεια να σεβαστούν τις ελευθερίες που διεκδικούσε η Δανάη ως έφηβη. Παρόλα αυτά η μαθήτρια ανέφερε συχνά ότι, αν και ζητούσε από τους γονείς της να μην την πιέζουν, ήλπιζε ότι θα της αποδείξουν το ενδιαφέρον τους με την επιβολή ορίων και ρουτίνων.

Από την επικοινωνία με τους καθηγητές της διαπιστώθηκε ότι η Δανάη παρουσίαζε υψηλό κίνδυνο πρόωρης σχολικής διαρροής, με ιδιαίτερα συχνές απουσίες, φτωχή σχολική εμπλοκή και συχνή εναντιωτική συμπεριφορά απέναντι στους ίδιους, όταν δεν υπέκυπταν στους χειρισμούς της. Η ίδια η μαθήτρια φαινόταν να καταβάλει μια απελπισμένη προσπάθεια για προσοχή και οριοθέτηση, η απουσία των οποίων την οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και οι καθηγητές της δεν ενδιαφέρονταν πραγματικά για τη σχολική πρόοδό της.

Στο σχολείο έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα φιλολογικά μαθήματα, απέχοντας όμως από κάθε εμφανή εμπλοκή λόγω της αντιπάθειας και της δύσκολης της σχέσης με την διδάσκουσα.. Οι στόχοι σταδιοδρομίας της ήταν ασαφείς και έτειναν προς επαγγέλματα που δεν απαιτούν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η ίδια ωστόσο ισχυριζόταν ότι διέβλεπε την ευκαιρία για μια νέα αρχή μέσα από τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας, η οποία σηματοδοτούσε μεταξύ άλλων μια ευνοϊκή διάκριση στα μάτια των συμμαθητών της. Εξέφραζε δε την πεποίθηση ότι η πιθανή βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς και επίδοσής

της θα συνεπαγόταν τη βελτίωση των διαπροσωπικών της σχέσεων στο σχολείο, τόσο με τους συμμαθητές, όσο και με τους καθηγητές της.

Αντριάν

Ο Αντριάν φοιτούσε στη Β' τάξη του ίδιου Γυμνασίου με την Δανάη. Εμφανισιακά το ανάστημα και η φωνή του παρέπεμπαν σε αγόρι μικρότερης ηλικίας. Ο τρόπος ομιλίας του ήταν συχνά γρήγορος, αγχώδης και με ακανόνιστο ρυθμό. Συνήθως ερχόταν στις συναντήσεις ντυμένος με σκουρόχρωμα αθλητικά ρούχα και πάντοτε περιποιημένος και καθαρός. Φαινόταν να είναι ιδιαίτερα δημοφιλής, με σταθερούς φίλους τους οποίους συναναστρεφόταν εντός κι εκτός σχολείου και μοιράζονταν κοινά ενδιαφέροντα, όπως ο αθλητισμός, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και η μουσική. Σύμφωνα με τους καθηγητές του ο Αντριάν ήταν ένας ευγενικός και οξυδερκής μαθητής, αλλά ταυτόχρονα ιδιαίτερα ζωηρός που συμμετείχε σε όλες σχεδόν τις σκανδαλιές χωρίς όμως να εκφράζεται με αυθάδεια ή να υπερβαίνει σοβαρούς σχολικούς κανόνες. Στις συναντήσεις μας υπήρξε ευγενικός, συνεπής, οργανωμένος και κινητοποιημένος.

Ως προς την πολιτισμική του καταγωγή, ο Αντριάν καταγόταν από την Αλβανία την οποία όμως είχε επισκεφθεί ελάχιστα. Αν και μεγάλωνε σε δίγλωσσο περιβάλλον, η γνώση της μητρικής γλώσσας παρέμενε παθητική με το παιδί να κατανοεί, αλλά να μην εκφράζεται άνετα στην αλβανική. Στη διάρκεια των συναντήσεων και μολονότι ο μαθητής αναφερόταν ανοιχτά στη διπλή πολιτισμική του ταυτότητα, παρατηρήθηκε ότι προσπαθούσε επίμονα να αποποιείται την αλβανική του καταγωγή από τον κύκλο των συνομηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό, ο κύκλος των φίλων του αποτελείτο αποκλειστικά από μαθητές ελληνικής καταγωγής, ο ίδιος απέφευγε να μιλάει στην αλβανική «*για να μην αλλοιώσει την ελληνική του προφορά*», όπως ισχυριζόταν, ενώ χρησιμοποιούσε μια εξελληνισμένη μορφή του ονοματεπώνυμού του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, την οποία απέκρυπτε με αγωνία από τη μητέρα του.

Όσον αφορά τη δομή της οικογένειας, ο Αντριάν μεγάλωνε με τη μητέρα του, η οποία εργαζόταν ως αισθητικός, και τη μικρή του αδελφή, που φοιτούσε στη Γ' Δημοτικού. Οι γονείς ήταν διαζευγμένοι και ο πατέρας δεν έχει επικοινωνία με τα παιδιά. Η μητέρα ανέφερε ότι τόσο η ίδια, όσο και τα παιδιά είχαν δεχθεί υποστήριξη από ειδικό ψυχικής υγείας για τη διαχείριση του διαζυγίου στο παρελθόν. Εκτός από την ψυχοθεραπευτική υποστήριξη, ο Αντριάν είχε εμπλακεί σε εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής στο παρελθόν, αφού έφερε διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών και Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με

Υπερκινητικότητα. Από τις συναντήσεις μας παρατηρήθηκε ότι ήταν σε θέση να προσηλωθεί σε μαθησιακά έργα όταν αυτά ανήκαν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων του.

Στο σχολείο, οι επιδόσεις του Αντριάν παρουσίαζαν σημαντικές διακυμάνσεις με επίμονη υποεπίδοση στα φιλολογικά μαθήματα, τα οποία το παιδί περιέγραφε ως δυσνόητα ή ελάχιστης κοινωνικής χρησιμότητας. Παρά τις μαθησιακές δυσκολίες του και λόγω των προηγούμενων επιτυχιών του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο ίδιος περιέγραφε τον εαυτό του ως έξυπνο και ικανό μαθητή, ενώ απέδιδε τις χαμηλές του επιδόσεις σε τεμπελιά, έλλειψη οργάνωσης και αναβλητικότητα. Αν και συνήθιζε να αμφισβητεί την κοινωνική κι επαγγελματική χρησιμότητα συγκεκριμένων σχολικών μαθημάτων, ο μαθητής αναγνώριζε τη σχολική επιτυχία ως σημαντική για την επίτευξη των μελλοντικών του στόχων. Οι στόχοι σταδιοδρομίας του ήταν ακαδημαϊκά προσανατολισμένες στις θετικές επιστήμες, τις οποίες θεωρούσε σημαντικές για την επιστημονική και κοινωνική πρόοδο. Ταυτόχρονα εξέφραζε την άποψη ότι η ενασχόληση με τις θετικές επιστήμες και η επιτυχία σ' αυτές αποτελεί πηγή κύρους και ένδειξη υψηλής ευφυίας.

Ελεάννα

Η Ελεάννα φοιτούσε στη Γ' τάξη ενός πολυπληθούς Γυμνασίου το οποίο προσφάτως συγχωνεύθηκε με ένα άλλο συστεγαζόμενο Γυμνάσιο. Ήταν ένα όμορφο κορίτσι μετρίου αναστήματος, αλλά ιδιαίτερα ατημέλητο, με παραμελημένη εμφάνιση.

Οι γονείς της μαθήτριας είχαν ελληνική καταγωγή και ήταν απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κι ωστόσο με ασαφείς προσδοκίες σταδιοδρομίας. Ο πατέρας εργαζόταν σε σημαντική θέση μιας ιδιωτικής εταιρείας, ενώ η μητέρα, που διέθετε πτυχίο Φιλοσοφικής Σχολής, απείχε επί μακρόν από τον εργασιακό στίβο λόγω προβλημάτων υγείας. Στις συναντήσεις μας αναφερόταν συχνά στα σοβαρά προβλήματα υγείας της μητέρας, τα οποία έδειχναν να έχουν παρέλθει, και στην αδιαφορία του πατέρα της. Από το ιστορικό του παιδιού διαπιστώθηκαν χρόνιες συναισθηματικές δυσκολίες που συνδέονταν με άγχος για την υγεία της μητέρας και για τις οποίες είχε ληφθεί ψυχοθεραπευτική υποστήριξη. Όσον αφορά τις ενδοοικογενειακές σχέσεις, η Ελεάννα επέκρινε τακτικά τη σχέση των γονέων της θεωρώντας τον πατέρα της συναισθηματικά κακοποιητικό και τη μητέρα της θυματοποιημένη και ανήμπορη να την προστατεύσει από τις δριμείες επικρίσεις του. Όσον αφορά στη διάκριση της Ελεάννας και την ένταξή της στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας, ο πατέρας εξέφραζε ρητά αμφιβολίες αναφορικά με τις ικανότητες της μαθήτριας, αλλά και την αξία της συμμετοχής της στο πρόγραμμα παρέμβασης. Η αμφισβήτηση του πατέρα έμοιαζε να αποτελεί κινητήριο μοχλό για την εμπλοκή της μαθήτριας στο πρόγραμμα μεντορείας και την προσπάθεια βελτίωσης της

ακαδημαϊκής της επίδοσης. Στην οικογένεια υπάρχει ακόμη ένας ενήλικος αδελφός, με ιστορικό χαμηλών σχολικών επιδόσεων, με τον οποίο η Ελεάννα φαινόταν να εμπλέκεται σε μια υποστηρικτική σχέση συμμαχίας.

Κοινωνικά η Ελεάννα ήταν σχετικά απομονωμένη, με ελάχιστους φίλους που παρουσίαζαν επίσης χαμηλή σχολική επίδοση, εικόνα παραμέλησης, δυσθυμίας και κοινωνικής παραίτησης. Η ίδια ανέφερε ότι είχε διέλθει προσφάτως από μια σειρά συγκρούσεων που οδήγησαν σε οριστική ρήξη με την καλύτερη της φίλη. Αναλάμβανε δε την ευθύνη των συγκρούσεων τις οποίες απέδιδε στη δική της ανωριμότητα και τις συναισθηματικές της δυσκολίες.

Στην καθημερινότητά της, ασχολιόταν ιδιαίτερα με την κορεατική κουλτούρα και την k-pop μουσική. Συχνά ξόδευε τα απογεύματά της μελετώντας διαφορετικά μουσικά είδη, πολιτισμικές κουλτούρες και γλώσσες στο διαδίκτυο. Η φιλομάθειά της δεν εκφραζόταν στο σχολείο όπου οι επιδόσεις της δοκιμάζονταν από σημαντικές διακυμάνσεις. Η ίδια απέδιδε την υποεπίδοσή της σε συναισθηματικές κρίσεις και άλλα ζητήματα που μονοπωλούσαν την προσοχή της. Οι καθηγητές της γνώριζαν το ενδιαφέρον της για την κορεατική κουλτούρα και διέκριναν κάποια κλίση στα φιλολογικά μαθήματα. Ορισμένοι εξ αυτών την ενθάρρυναν λεκτικά να εμπλέκεται περισσότερο στο μάθημά τους και προσφέρονταν να της διαθέσουν επιπλέον βοηθητικό διδακτικό υλικό για να καλύψει τα μαθησιακά κενά της. Η ίδια εξέφραζε την επιθυμία να επιτύχει στο σχολείο, χωρίς ωστόσο να φέρει σαφείς στόχους σταδιοδρομίας ή να αξιοποιεί τη ρητή διαθεσιμότητα των καθηγητών της για περαιτέρω υποστήριξη.

Έλις

Ο Έλις ήταν σχεδόν 15 ετών και φοιτούσε στη Γ' τάξη του ίδιου Γυμνασίου με τη Δανάη και την Αντριάν, με τους οποίους είχε φιλικές σχέσεις. Εμφανισιακά ο Έλις έμοιαζε με νεαρό ενήλικο, καθώς ήταν ιδιαίτερα σωματώδης, ψηλός και με βαριά φωνή, με αποτέλεσμα να διακρίνεται μεταξύ των συμμαθητών του για το ανάστημά του. Ο ίδιος είχε λάβει σημαντικές εθνικές και διεθνείς διακρίσεις στις πολεμικές τέχνες, όπου έκανε πρωταθλητισμό[1]. Εξαιτίας της ενασχόλησής του με τον αθλητισμό, ωστόσο, αναγκαζόταν να απουσιάζει συχνά από το σχολείο ώστε να συμμετέχει σε προπονήσεις και αγώνες.

Οι γονείς του Έλις είχαν αλλοδαπή καταγωγή κι εντούτοις ζούσαν και δραστηριοποιούνταν σταθερά στην Ελλάδα. Αμφότεροι είχαν ολοκληρώσει μόνο τη βασική

[1] Το ακριβές άθλημα στο οποίο διακρινόταν ο μαθητής αποσιωπάται για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας.

εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής τους. Ο πατέρας ήταν επίσης αθλητής και εργαζόταν ως προπονητής σε μικρή αθλητική σχολή της ιδιοκτησίας του, και σύμφωνα με τις αφηγήσεις του μαθητή, εξέφραζε ρητά την προσδοκία να ακολουθήσει το παιδί τη δική του σταδιοδρομία και να αναλάβει την επιχείρησή του. Πράγματι, ο Έλις συνήθιζε να εμπλέκεται στην προπόνηση μικρών παιδιών στην αθλητική σχολή του πατέρα του κατά τον ελεύθερο χρόνο του. Η μητέρα εργαζόταν ως ιδιωτική υπάλληλος. Εκείνη έδινε ιδιαίτερη σημασία στη μόρφωση και ενθάρρυνε τα παιδιά σε υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα και υψηλούς στόχους σπουδών. Ο Έλις περιέγραφε ως ανταγωνιστική τη σχέση με τον πατέρα και υποστηρικτική τη σχέση με τη μητέρα. Στην οικογένεια υπήρχε επίσης μία αδελφή ηλικίας 10 ετών με την οποία ο μαθητής φαινόταν να έχει μια θετική, προστατευτική σχέση.

Ο Έλις ήταν δίγλωσσος και μιλούσε με ευφράδεια τη μητρική του γλώσσα. Επιπλέον είχε επαρκή γνώση της αγγλικής και της γερμανικής γλώσσας με ανάλογες πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας. Στο σχολείο παρουσίαζε μέτρια υποεπίδοση την οποία απέδιδε στην έλλειψη χρόνου λόγω των αθλητικών του υποχρεώσεων, αλλά και την έλλειψη ακαδημαϊκών προκλήσεων. Οι καθηγητές του τον περιέγραφαν ως οξυδερκή μαθητή με πνεύμα αμφισβήτησης. Ο ίδιος εξέφραζε την επιθυμία να σπουδάσει Οικονομικά ή Ναυτιλιακά λόγω της κλίσης του στις κοινωνικές επιστήμες και της ανάγκης του για την άσκηση επαγγέλματος με κοινωνικές προέκτασης.

Λόγω της εμφάνισής του, αλλά και του ενδιαφέροντός του για ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής φύσης, ο Έλις ανέφερε ότι αισθανόταν αποκομμένος από τους συμμαθητές του, τους οποίους θεωρούσε ανώριμους κι επιπόλαιους ως προς τον τρόπο σκέψης. Ο κύκλος των φίλων του απαρτιζόταν από μεγαλύτερους εφήβους, που φοιτούσαν σε παρακείμενο Λύκειο, με τους οποίους μοιραζόταν την αθλητική ιδιότητα, αλλά και μια παρόμοια ιδεολογική ταυτότητα υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής ισότητας. Η ιδεολογική ταυτότητα έμοιαζε να είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον Έλις, που συχνά εμπλεκόταν σε συγκρούσεις με τους καθηγητές του, για τους οποίους θεωρούσε ότι διατυπώνουν αναχρονιστικές ή ρατσιστικές απόψεις επί κοινωνικών θεμάτων εντός του μαθήματος.

Τίτο

Ο Τίτο ήταν 13,5 ετών και φοιτούσε στη Β' τάξη ενός Γυμνασίου που βρισκόταν σε μια ήσυχη γειτονιά στο κέντρο της Αθήνας. Επρόκειτο για ένα ψιλόλιγνο αθλητικό αγόρι με ξανθά μαλλιά. Παρόλο που φαινόταν να είναι δημοφιλής μεταξύ των συμμαθητών του κυρίως λόγω των επιτυχιών του στη σχολική ομάδα ποδοσφαίρου, ο ίδιος είχε μια φυσική συστολή και

εξέφραζε μια αγωνιώδη επιθυμία να είναι κοινωνικά αποδεκτός. Είχε σταθερές φιλίες με μια παρέα αγοριών μικτής πολιτισμικής καταγωγής, με τα οποία τους συνέδεε η ερασιτεχνική ενασχόληση με το ποδόσφαιρο.

Ο Τίτο, που ήταν δίγλωσσος, έχει γεννηθεί στην Αλβανία από γονείς αλβανικής καταγωγής, ωστόσο ζούσε στην Ελλάδα ήδη από τη βρεφική ηλικία. Ο πατέρας του είχε σπουδάσει φιλολογία και εργαζόταν σε μεγάλο βιβλιοπωλείο, ενώ η μητέρα του εργαζόταν σε φαρμακείο της περιοχής έπειτα από σχετική εκπαίδευση σε δημόσια μεταδευτεροβάθμια σχολή. Οι γονείς είχαν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας και παρουσιάζαν αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή επιδιώκοντας τη συνεργασία με το σχολείο για την καλύτερη υποστήριξη του παιδιού. Ο Τίτο είχε ακόμη έναν μεγαλύτερο αδελφό που φοιτά στη Β' Λυκείου παρουσίαζε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Από τις συζητήσεις με τον μαθητή, τα δυο αγόρια δεν έδειχναν να έχουν ιδιαίτερα στενή φιλική σχέση.

Στο σχολείο ο Τίτο παρουσίαζε γενικά χαμηλή επίδοση ήδη από την Ε' τάξη του Δημοτικού, όπως αναθυμόταν. Ο ίδιος απέδιδε την υποεπίδοσή του στην έλλειψη προσπάθειας από την πλευρά του, το αυξημένο εξεταστικό του άγχος, αλλά και στη δυσκολία του να διατηρήσει την προσοχή του. Παρόλο που δεν έφερε κάποια διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, η διάσπαση προσοχής αναφερόταν συστηματικά από τον ίδιο, τους γονείς και τους καθηγητές του ως πιθανός φραγμός στην ακαδημαϊκή του επιτυχία. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις του ήταν καλύτερες σε πιο πρακτικά μαθήματα, όπως η Τεχνολογία και η Πληροφορική, αλλά και σε μαθήματα που διδάσκονταν από καθηγητές που περιέγραφε ως συμπαθείς, όπως η Χημεία. Η συμπεριφορά του ήταν γενικά καλή και σπανίως εμπλεκόταν σε σκανδαλιές ή παραβατικές συμπεριφορές εντός της τάξης.

Ο Τίτο δήλωνε ρητά την επιθυμία του να βελτιώσει τις επιδόσεις προκειμένου να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των γονιών του και να νιώσει λιγότερο αγχωμένος στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, έχει ξεκινήσει να κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στα Μαθηματικά και να κάθεται ήσυχα στο μάθημα των Αρχαίων. Ωστόσο, οι στόχοι που είχε θέσει για τη βελτίωσή του ήταν μη ρεαλιστικοί και κατ' επέκταση μη επιτεύξιμοι με αποτέλεσμα να βρίσκεται τακτικά αντιμέτωπος με τη ματαίωση και τη σχολική αποτυχία. Η ματαίωση φαινόταν να τροφοδοτεί την αμφιβολία του για τις ικανότητές του και να τον ωθεί στην επιλογή μη ακαδημαϊκών στόχων σταδιοδρομίας.

Λουκάς

Ο Λουκάς ήταν μαθητής της Γ' τάξης και φοιτούσε στο ίδιο τμήμα με τον Μαρίνο και τη Δανάη με τους οποίους είχε φιλική σχέση. Εμφανισιακά ήταν ένα κατάξανθο ψηλό αγόρι με επιμελημένη κόμμωση και μοντέρνο στυλ.

Ο Λουκάς ήταν μοναχοπαίδι. Ο πατέρας του είχε ελληνική καταγωγή και εργαζόταν ως δημόσιος υπάλληλος, ενώ η μητέρα είχε αλλοδαπή καταγωγή και εργαζόταν ως ξεναγός σε μεγάλο ταξιδιωτικό γραφείο. Ο μαθητής φαινόταν να έχει συγκρουσιακή σχέση με τον πατέρα του, που έτεινε να του θέτει όρια και πιο στοργική σχέση με τη μητέρα του που, σύμφωνα με τον ίδιο, «*του έκανε όλα χατίρια*». Οι προσδοκίες του πατέρα για ακαδημαϊκή επιτυχία φαινόταν να είναι υψηλότερες, όπως και η γονεϊκή του εμπλοκή, καθώς ο ίδιος συμμετείχε μεταξύ άλλων ενεργά στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, η μητέρα έμοιαζε να είναι πιο ελαστική στις προσδοκίες της για σχολικά επιτεύγματα. Καθώς ο μαθητής ακολουθούσε συχνά τη μητέρα του στη δουλειά της τα καλοκαίρια, είχε σχετική ευρυμάθεια περί αρχαίας ελληνικής μυθολογίας και αρχαιολογίας, τομείς που ανέφερε ότι βρίσκει εξαιρετικά ενδιαφέροντες. Έτσι, εξέφραζε την επιθυμία να σπουδάσει επίσης ξεναγός σε σχολή του τόπου καταγωγής της μητέρας προκειμένου να αποφύγει το άγχος και τις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων. Στον ελεύθερο χρόνο του ασχολείτο με το χάντμπολ, άθλημα στο οποίο στράφηκε μετά από ένα σοβαρό πρόβλημα υγείας στη Γ' Δημοτικού προκειμένου να χάσει βάρος κι αφότου χρειάστηκε να λείψει επί μακρόν από το σχολείο.

Σε κοινωνικό επίπεδο, ο Λουκάς ήταν ένα ευγενικό, εσωστρεφές και συνεσταλμένο παιδί, με σταθερές φιλίες στις οποίες όμως φαινόταν να κατέχει δευτερεύοντα ρόλο. Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, ο μαθητής φάνηκε να πλησιάζει περισσότερο άλλους συμμετέχοντες, όπως ο Έλις και ο Μαρίνος για να ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο. Σπάνια εμπλεκόταν σε προκλητικές συμπεριφορές και έδειχνε να έχει στοιχειώδεις δεξιότητες σχολικής οργάνωσης. Επί παραδείγματι, προσερχόταν στην ώρα του στο σχολείο με τα σωστά βιβλία και γνωρίζοντας τις σχολικές του υποχρεώσεις για την επόμενη μέρα. Ο ίδιος απέδιδε την υποεπίδοσή του στην έλλειψη κινήτρων και τη διάσπαση προσοχής. Αν και έδειχνε προτίμηση στα φιλολογικά μαθήματα, είχε σχεδόν παραιτηθεί από την προσπάθεια ακόμη και στα μαθήματα αυτά, καθώς θεωρούσε ότι ο κόπος του δεν αναγνωριζόταν από τους καθηγητές του και δεν αντανακλάται στη σχολική του βαθμολογία.

Μαρίνος

Ο Μαρίνος ήταν μαθητής της Γ' Γυμνασίου, γνωστός στο σχολείο για το ιδιαίτερο στυλ του. Ο ίδιος ασχολείτο με τη ροκ μουσική και ερχόταν συχνά στο σχολείο φορώντας μαύρα

ρούχα ή μπλουζάκια με λογότυπα ροκ συγκροτημάτων. Εμφανισιακά είχε μέτριο ανάστημα και φορούσε γυαλιά οράσεως. είχε σκουλαρίκι στο αυτί και είχε ξυρίσει το μισό του κεφάλι. Παρόλα αυτά, λόγω της εσωστρεφούς ιδιοσυγκρασίας του και της ευγένειάς του σπανίως συγκαταλεγόταν μεταξύ των εκκεντρικών μαθητών στις αφηγήσεις των καθηγητών του. Στο σχολείο συναναστρεφόταν κυρίως συνομηλίκους του με παρόμοια υποκουλτούρα, ενώ οι στενότεροι φίλοι του στο σχολείο παρουσίαζαν επίσης υψηλές ικανότητες κι ωστόσο χωρίς υποεπίδοση.

Ως προς την πολιτισμική του καταγωγή ο Μαρίνος ήταν γεννημένος στην Ελλάδα, αλλά η μητέρα του είχε αλβανική καταγωγή. Εντούτοις, ο μαθητής παρουσίαζε παθητική διγλωσσία, καθώς η οικογένεια επικοινωνούσε αποκλειστικά στη γλώσσα καταγωγής, ενώ σπανίως επισκέπτονταν τον τόπο καταγωγής της μητέρας. Αμφότεροι οι γονείς του ήταν απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πατέρας διατηρούσε ένα μικρό κατάστημα με είδη κυνηγιού, ενώ η μητέρα εργαζόταν ως υπάλληλος με κυλιόμενο ωράριο σε καφετέρια της περιοχής. Λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, οι γονείς εμπλέκονταν ελάχιστα στη σχολική καθημερινότητά του. Στην οικογένεια υπήρχε ακόμη ένας μεγαλύτερος γιος που φοιτούσε στην Α' Λυκείου, με τον οποίο ο Μαρίνος μοιραζόταν την αγάπη για τη ροκ μουσική και που φαινόταν να τον θαυμάζει ιδιαίτερα. Οι σχολικές επιδόσεις του αδελφού του ήταν υψηλότερες και γι' αυτό ο Μαρίνος ζητούσε συχνά τη βοήθειά του στη σχολική μελέτη.

Ο μαθητής εξέφραζε την άποψη ότι λόγω της εμφάνισης και της ιδιαίτερης κοινωνικής του ταυτότητας συχνά αντιμετωπιζόταν από τους καθηγητές και τους συμμαθητές του με προκατάληψη ως μαθητής με χαμηλούς στόχους σταδιοδρομίας και περιορισμένα πολιτισμικά ενδιαφέροντα. Ο ίδιος έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον μεταξύ άλλων για τα διάφορα κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Παράλληλα, διακρινόταν μεταξύ των φίλων του για τις γνώσεις του στη μουσική, την επιδεξιότητά του στα ηλεκτρονικά παιχνίδια και την ενασχόλησή του με αθλήματα, όπως η σκοποβολή και η τοξοβολία.

Στο σχολείο έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση στα θετικά μαθήματα, καθώς η θετικιστική σκέψη τον γοήτευε. Ταυτόχρονα θεωρούσε τα φιλολογικά ως πιο δυσνόητα και με μικρότερη κοινωνική και επαγγελματική χρησιμότητα. Σε γενικές γραμμές έδειχνε να έχει μια ευπρεπή συμπεριφορά στη σχολική τάξη και σπάνια διέκοπτε το μάθημα. Ο ίδιος απέδιδε τη χρόνια υποεπίδοσή του σε έλλειψη προσπάθειας που πηγάζει από αμφιβολίες σε σχέση με τις ικανότητές του -αμφιβολίες που φάνηκαν να κάμπτονται από τα αποτελέσματα της πρώτης

φάσης της παρούσης έρευνας-, καθώς και σε συναισθηματικές κρίσεις τις οποίες βίωνε αναφορικά με τις ετερόφυλες σχέσεις του.

Κέιντι

Ο Κέιντι ήταν ψηλό και αθλητικό αγόρι ηλικίας 14 ετών που φοιτούσε στη Β' Γυμνασίου. Όπως ανέφερε, στο παρελθόν χρειάστηκε να επαναλάβει μια σχολική τάξη ύστερα από τη μετανάστευσή του στην Ελλάδα σε ηλικία 9 ετών. Ο ίδιος ανέφερε ότι κατά τη μετάβαση στο ελληνικό σχολείο αντιμετώπισε έντονες δυσκολίες γλωσσικής προσαρμογής με σημαντική επίδραση στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Στο παρελθόν είχε ενταχθεί σε τμήμα υποδοχής, αλλά και σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας τα οποία τον βοήθησαν να μάθει γρήγορα την ελληνική γλώσσα. Ανέφερε συχνά το γεγονός ότι ήταν μεγαλύτερος κατά ένα χρόνο από τους συμμαθητές της τάξης του ως φραγμό στην κοινωνική του ένταξη εντός της σχολικής τάξης.

Οι γονείς του Κέιντι είχαν αλβανική καταγωγή και ήταν απόφοιτοι της βασικής εκπαίδευσης. Ο πατέρας του εργαζόταν ως οικοδόμος, αλλά εκείνη την περίοδο ήταν άνεργος. Η μητέρα του εργαζόταν ως υπάλληλος σε τοπική επιχείρηση τροφίμων. Λόγω της οικονομικής δυσπραγίας αναφερόταν η ύπαρξη συγκρουσιακού κλίματος εντάσεων στην οικογένεια. Ο Κέιντι, που ήταν δίγλωσσος, είχε επίσης μια μικρότερη αδελφή στην Α' Γυμνασίου με την οποία δεν φαινόταν να περνά ιδιαίτερο χρόνο στην καθημερινότητά του.

Ο μαθητής θεωρούσε τον εαυτό του ως ιδιαίτερα έξυπνο και ικανό και αποδίδει την υποεπίδοσή του σε άλλα ενδιαφέροντα που μονοπωλούσαν την προσοχή του. Πράγματι, ο Κέιντι τα κατάφερνε καλά σε ό,τι καταπιανόταν. Μία από τις επιτυχίες του, ήταν ότι είχε καταφέρει μάθει τρεις γλώσσες προγραμματισμού και να μιλά την αγγλική γλώσσα με ευφράδεια χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια και με σημαντικά περιορισμένους πόρους, αφού στο σπίτι δεν διαθέτει υπολογιστή χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το διαδίκτυο στη διάρκεια του σχολικού μαθήματος. Η άγρα της δημοτικότητας καταλάμβανε σημαντικό κομμάτι της ενέργειας και του χρόνου του. Ο ίδιος επεδίωκε να είναι δημοφιλής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και γνωστός μεταξύ των συνομηλίκων του. Φαινόταν, μάλιστα, να τα καταφέρνει προς το σκοπό αυτό, αφού υπήρξε για δεύτερη φορά εκλεγμένο μέλος του δεκαπενταμελούς σχολικού συμβουλίου και του πενταμελούς συμβουλίου της τάξης του. Ωστόσο η δημοτικότητά του παρουσίαζε σημαντικές διακυμάνσεις λόγω της εμπλοκής του σε σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές.

Στο σχολείο, ο Κέιντι εμπλεκόταν σε σοβαρά περιστατικά εφηβικής παραβατικότητας άλλοτε ως κεντρικός εμπλεκόμενος κι άλλοτε ως διευκολυντής. Αν και οι καθηγητές του ανέφεραν

ότι είχαν επιδιώξει να τον προσεγγίσουν και να τον ενθαρρύνουν, ισχυρίζονταν ότι ο ίδιος επεδίωκε να τους χειριστεί προκειμένου να αποσπάσει την επιείκειά τους σε σχέση με τους σχολικούς βαθμούς και την απουσίες του. Πράγματι, ο μαθητής παραδεχόταν ότι δεν συμμετείχε ιδιαίτερα στα μαθήματα, με εξαίρεση το μάθημα της Ιστορίας και της Πληροφορικής για το οποίο είχε ειδικό ενδιαφέρον. Λόγω των συχνών επιπλήξεων και ποινών για την παραβατική του συμπεριφορά, εξέφραζε την επιθυμία να μετεγγραφεί σε άλλη σχολική μονάδα ώστε να μπορέσει να κάνει μια νέα αρχή χωρίς να είναι εγκλωβισμένος στην παραδεδομένη κοινωνική του εικόνα.

Ρίτα

Η Ρίτα φοιτούσε στη Γ' τάξη ενός πολυπληθούς Γυμνασίου. Επρόκειτο για ένα λεπτοκαμωμένο κορίτσι με μακριά μαλλιά και παλιομοδίτικο ντύσιμο. Στη συνεργασία μας υπήρξε ιδιαίτερα ευγενική, με διάθεση για συνεργασία και ανάγκη για ενθάρρυνση και εμπιστοσύνη.

Η μαθήτρια μεγάλωνε σε μια μονογονεϊκή οικογένεια, με τη μητέρα και τον αδελφό της. Παρά την αλβανική της καταγωγή και μολονότι δεν είχε επισκεφθεί ποτέ τον τόπο καταγωγής της, μιλούσε άπταιστα την αλβανική γλώσσα, στην οποία τα μέλη της οικογενείας της επικοινωνούσαν κατ' αποκλειστικά στο σπίτι. Η μητέρα είχε ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής και παρουσίαζε χαμηλή γλωσσομάθεια στην ελληνική. Λόγω της απασχόλησής της ως καθαρίστριας, η μητέρα απουσίαζε από το σπίτι για το μεγαλύτερο διάστημα της ημέρας και, σύμφωνα με τις αφηγήσεις της μαθήτριας, συνήθως επέστρεφε νευρική και εξουθενωμένη. Η Ρίτα είχε αναλάβει τη διαχείριση του νοικοκυριού για να διευκολύνει τη μητέρα της. Ο αδελφός της, που ήταν ενήλικος, εγκατέλειψε το σχολείο πρόωρα χωρίς να ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και απασχολείτο σε διάφορα χειρωνακτικά επαγγέλματα, την περίοδο της συνεργασίας μας με τη μαθήτρια, ήταν άνεργος. Η σοβαρή οικονομική δυσχέρεια αποτελούσε σημαντική πηγή άγχους στην οικογένεια και απασχολούσε ιδιαίτερα το παιδί.

Παρά την έλλειψη πόρων κι ευκαιριών, η Ρίτα έδειχνε ιδιαίτερη διάθεση να επιτύχει στο σχολείο. Ωστόσο εκτιμούσε ότι οι οικιακές της υποχρεώσεις, η αυταρχικότητα του αδελφού της και οι χαμηλές προσδοκίες σταδιοδρομίας από την οικογένεια αποτελούσαν ισχυρά εμπόδια στην προσπάθειά της να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές της επιδόσεις. Οι καθηγητές περιέγραφαν τη μαθήτρια ως ευγενική, πρόθυμη, ικανή, αλλά με φτωχή σχολική οργάνωση.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ντροπαλή Ρίτα συμμετείχε σε μια ολιγομελή παρέα φίλων. Παράλληλα εμπλεκόταν ενεργά σε μία λέσχη ανάγνωσης για εφήβους και νεαρούς ενήλικες της περιοχής, μέσω της οποίας μπορούσε να διαβάζει βιβλία χωρίς να χρειάζεται να τα αγοράσει. Την ενδιέφερε ιδιαίτερα η κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα και η μουσική, αλλά τα ερεθίσματά της περιορίζονταν σ' εκείνα που παρέχονταν από την τηλεόραση. Στη διάρκεια των συναντήσεων μας, εξέφρασε περιστασιακά την επιθυμία να σπουδάσει Παιδαγωγικά και δήλωνε απογοητευμένη από τις χαμηλές προσδοκίες και την περιορισμένη ηθική στήριξη της οικογένειάς της προς την επίτευξη του σκοπού τους, καθώς η μητέρα και ο αδελφός της θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να στραφεί σε κάποιον επαγγελματικό που θα της εξασφάλιζε άμεσο εισόδημα χωρίς να απαιτούνται σπουδές.

Στράτος

Ο Στράτος ήταν 14 ετών και φοιτούσε στη Β' τάξη του ίδιου Γυμνασίου με τον Γιάννη. Επρόκειτο για ένα μικροκαμωμένο και παχουλό αγόρι, που συχνά συνδύαζε τα αθλητικά ρούχα του με ρούχα μεγαλύτερου μεγέθους σε μια προσπάθεια να μοιάζει ενήλικος. Το παιδί υιοθετούσε ένα επιτηδευμένο ύφος ομιλίας, που παρέπεμπε σε έναν πιο περιθωριακό τρόπο συμπεριφοράς.

Σε οικογενειακό επίπεδο, ο Στράτος ζούσε με τη μητέρα του και τη μεγάλη του αδελφή, η οποία φοιτούσε στην Α' Λυκείου. Το διαζύγιο των γονέων αποτελούσε ένα πρόσφατο γεγονός που δημιουργούσε εντάσεις και συγκρούσεις στην οικογένεια. Ο Στράτος φαινόταν να είναι ιδιαίτερα δεμένος και προστατευτικός προς τον πατέρα του, ενώ ταυτόχρονα προσπαθούσε να αναλάβει το ρόλο του πατέρα στο σπίτι. Ο ίδιος περιέγραφε τον εαυτό του μάλλον ως ενήλικα διακρίνοντας ρητά τον εαυτό του από τους συνομηλίκους του ως προς τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις και τις εμπειρίες. Οι γονείς του Στράτου ήταν απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη μητέρα να εργάζεται ως κομμώτρια και τον πατέρα να απασχολείται σε περιστασιακές ασχολίες ενίοτε δε με παραβατικό χαρακτήρα. Η γονεϊκή τους εμπλοκή ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη, με τους γονείς να ανταποκρίνονται σπάνια στις κρούσεις του σχολείου για επικοινωνία και συνεργασία.

Στο σχολείο ο Στράτος περιγραφόταν ως αφηρημένος και αδιάφορος, με κεκαλυμμένες παραβατικές συμπεριφορές στις οποίες φαινόταν να παρασύρει και τους συμμαθητές του. Το λεξιλόγιο του ήταν φτωχό και παρουσίαζε περιορισμένα κίνητρα μάθησης με ενδείξεις διάσπασης της προσοχής, πιθανότατα λόγω συναισθηματικών δυσκολιών. Ο ίδιος ισχυριζόταν ότι οι επιδόσεις του ήταν καλύτερες όταν οι γονείς εμπλέκονταν ενεργά στη μελέτη του και

απέδιδε την υποεπίδοσή του σε άλλα εξωσχολικά ενδιαφέροντα που μονοπωλούν το ενδιαφέρον του, αλλά και στην αδυναμία του να ελέγξει τις παρορμήσεις του. Παρά τη γενικευμένη παραίτηση από τη σχολική επιτυχία, ο Στράτος έδειχνε μεγαλύτερη προθυμία και οργάνωση στα μαθήματα που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς για τους οποίους έτρεφε συμπάθεια.

6.4.3.2. Ατομικά προφίλ μαθητών μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση

Ερμπλίν

Ο Ερμπλίν ήταν ένας 13χρονος μαθητής της Β' Γυμνασίου. Επρόκειτο για ένα ψηλό και σωματώδες αγόρι που φαινόταν να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην εμφάνισή του. Το ντύσιμο του ήταν πάντοτε προσεγμένο και είχε μια μακριά φράντζα την οποία διόρθωνε τακτικά ενόσω μιλάμε. Στις συναντήσεις μας έδειχνε ιδιαίτερη διάθεση για επικοινωνία και, μολονότι ορισμένοι καθηγητές του περιέγραφαν τη συμπεριφορά του ως εναντιωτική ή δυσπροσαρμοστική, ο ίδιος τηρούσε χωρίς δυσκολία όλους τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς.

Ο Ερμπλίν μεγάλωνε σε μια πυρηνική οικογένεια μαζί με τον μεγαλύτερο αδελφό του, που φοιτούσε στη Β' Λυκείου. Ο αδελφός του παρουσίαζε επίσης χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και σκεφτόταν να ασχοληθεί επαγγελματικά με τη μαγειρική. Ο μαθητής θεωρούσε ότι ο αδελφός του δεν ήταν ιδιαίτερα έξυπνος «*επειδή έχει μαθησιακές δυσκολίες*» και περιέγραφε τη σχέση τους ως αδιάφορη και απόμακρη. Παρά την αλβανική καταγωγή της οικογένειας και μολονότι ήταν λειτουργικά δίγλωσσος, ο ίδιος ισχυριζόταν ότι δεν είχε ιδιαίτερους δεσμούς με τον τόπο και την κουλτούρα καταγωγής.

Οι γονείς του είχαν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής και απασχολούνταν σε περιστασιακές χειρωνακτικές εργασίες με αποτέλεσμα να δηλώνουν αρκετά κουρασμένοι για να ασχοληθούν με τις δυσκολίες του Ερμπλίν στο σχολείο. Ακόμη και στο πλαίσιο της περιορισμένης επικοινωνίας της οικογένειας με το σχολείο, ωστόσο, η συνεργασία τους φαινόταν να δοκιμάζεται από συγκρούσεις, εντάσεις και ανταγωνισμούς. Μάλιστα, η μητέρα είχε υποστηρίξει ότι η καθηγήτρια των Αγγλικών είχε στοχοποιήσει το παιδί της και το αντιμετώπιζε με υπερβολική αυστηρότητα εντός της σχολικής τάξης -κάτι που δεν φαινόταν να απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Από τις συζητήσεις με τους συμμαθητές και τους

καθηγητές του επιβεβαιώθηκε ότι το παιδί είχε στοχοποιηθεί εξαιτίας της εκρηκτικής του συμπεριφοράς και της δυσκολίας του να διαχειριστεί το θυμό του εντός της τάξης.

Κοινωνικά, ο μαθητής δεν φαινόταν να νιώθει κοινωνικά και μαθησιακά εντεταγμένος στο σχολείο. Ο ίδιος εξηγούσε πως επρόκειτο να φοιτήσει σε καλλιτεχνικό σχολείο, στο οποίο είχε γίνει αποδεκτός έπειτα από ειδικές εξετάσεις, αλλά τελικά οι γονείς του δεν επέτρεψαν τη μετεγγραφή του λόγω της μεγάλης απόστασης του καλλιτεχνικού σχολείου από τη γειτονιά τους. Έτσι, ο Ερμπλίν αντιμετώπισε εξαρχής τη φοίτησή του στο σχολείο αυτό ως προσωρινή και γι' αυτό δεν επένδυσε στην κοινωνική του ένταξη ή την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ο καθηγητής Μουσικής, που είχε δημιουργήσει μια θετική σχέση με τον μαθητή, απέδιδε τα συναισθηματικά ξεσπάσματά του παιδιού στην απογοήτευσή του για τη ματαίωση των παραπάνω σχεδίων του.

Ο Ερμπλίν ήθελε να γίνει ασχοληθεί με το χοροθέατρο και ξόδευε πραγματικά πολύ χρόνο σε πρόβες και προπονήσεις. Η οικογένειά του έδειχνε να στηρίζει αυτόν τον στόχο του και παρά την οικονομική δυσπραγία το παιδί παρακολουθούσε καθημερινά μαθήματα σε σχολή χορού της περιοχής. Η ενασχόληση με το χορό φαινόταν να αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της κοινωνικής του ταυτότητας, καθώς κύκλος των φίλων του αποτελείτο κυρίως από συμμαθητές του στα μαθήματα χορού μεταξύ των οποίων ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής. Στις συζητήσεις μας ο καθηγητής της Μουσικής συνήθιζε να επισημαίνει ότι ο μαθητής ήταν ιδιαίτερα ταλαντούχος σε κάθε καλλιτεχνικό τομέα, με ιδιαίτερες διακρίσεις στο χορό. Παρόλα αυτά, ορισμένοι από τους καθηγητές του αμφισβητούσαν τις ικανότητές του στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και εξέφραζαν την πεποίθηση ότι οι αφηγήσεις των διακρίσεών του ήταν ψευδείς ή υπερβολικές και αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της κοινωνικής του εικόνας. Εντούτοις, στη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος ο Ερμπλίν επιλέχθηκε ως χορευτής σε ένα μουσικοχορευτικό θέαμα το οποίο προβλήθηκε σε μουσικά Μ.Μ.Ε., κάτι που διέλυσε κάθε αμφιβολία σχετικά με το ταλέντο και τις ασχολίες του.

Στο σχολείο προτιμούσε τα φιλολογικά μαθήματα, επειδή, όπως έλεγε, του φαίνονταν θεματικά εγγύτερα προς τα καλλιτεχνικά του ενδιαφέροντα. Παρόλα αυτά ο ίδιος παραδεχόταν ότι δεν κατέβαλε προσπάθεια να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις τόσο στα φιλολογικά, όσο και στα καλλιτεχνικά μαθήματα, καθώς αναγνώριζε τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ως ελάχιστης αξίας για τους προσωπικούς του στόχους. Ταυτόχρονα, έμοιαζε εγκλωβισμένος στην εικόνα που οι καθηγητές και οι συμμαθητές του είχαν ήδη διαμορφώσει για εκείνον κι ως εκ τούτου. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, ο Ερμπίν απουσίαζε τακτικά από το σχολείο με διάφορες προφάσεις, έδειχνε ανοργάνωτος και συχνά έχανε ή ξεχνούσε τα σχολικά βιβλία και τα τετράδιά

του. Με την ένταξή του στο πρόγραμμα μεντορείας αναζητούσε μια σχέση συμμαχίας που θα του επέτρεπε να αναδιαπραγματευτεί τη σχολική του εικόνα και τη σχέση του με τους συμμαθητές και τους καθηγητές του, ώστε να του φαίνεται λιγότερο αφόρητη η σχολική καθημερινότητα.

Γαβριέλα

Η Γαβριέλα ήταν 14,5 ετών και φοιτούσε στη Γ' τάξη ενός πολυπληθούς Γυμνασίου στο κέντρο της πόλης. Παρά τη φυσική της συστολή και την απλή της εμφάνιση στο σχολείο, η μαθήτρια υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλής μεταξύ των συνομηλίκων της στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ήταν γνωστή στους συμμαθητές της για τις σχεδόν επαγγελματικές φωτογραφήσεις που διεκπεραίωνε μόνη της. Η ίδια αναγνώριζε την κλίση της στις οπτικές τέχνες και, μολονότι θα ήθελε να ακολουθήσει σχετικές σπουδές, προβληματιζόταν για τις μετέπειτα δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της για τα εικαστικά εκφραζόταν στο σχολικό πλαίσιο με την ίδια να διακρίνεται και να αριστεύει σε όλα τα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Σε οικογενειακό επίπεδο, η Γαβριέλα ζούσε με τους γονείς και τον μικρότερο αδελφό της, ο οποίος παρουσίαζε υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και με τον οποίο είχε θετική, αλλά σχετικά απόμακρη σχέση. Η μαθήτρια είχε μια ακόμη ενήλικη ετεροθαλή αδελφή, που διέμενε μόνιμα σε άλλη πόλη, με την οποία διατηρούσε καλή σχέση, καθώς συνήθιζαν να περνούν μαζί τις διακοπές του καλοκαιριού.

Οι γονείς της Γαβριέλας ήταν ελληνικής καταγωγής και απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ίδιοι ασκούσαν περιστασιακά χειρωνακτικά επαγγέλματα και λόγω της εργασιακής επισφάλειας συχνά αναγκάζονταν να μετεγκαθίστανται για μεγάλα χρονικά διαστήματα στο εξωτερικό προκειμένου να εργαστούν ευκαιριακά. Έτσι, η Γαβριέλα είχε ζήσει για ένα χρόνο στο Λονδίνο, ως μαθήτρια του Δημοτικού σχολείου, οπότε φοίτησε σε αγγλικό σχολείο, ενώ σε ηλικία 13 ετών χρειάστηκε να εγκατασταθεί ξανά για έξι μήνες στην Ουαλία. Στις συζητήσεις μας η ίδια δήλωνε απρόθυμη για μια ενδεχόμενη μελλοντική μετανάστευση, αφού επιθυμούσε να οικοδομήσει μια σταθερή σχολική ρουτίνα που περιελάμβανε μεταξύ άλλων σταθερές κοινωνικές σχέσεις. Η γονεϊκή εμπλοκή φαίνόταν να εξαντλείται σε λεκτικές παρωθήσεις, ενώ σταδιακά επεκτάθηκε στην παροχή μαθησιακής υποστήριξης από τη μητέρα κατά τη σχολική μελέτη στο σπίτι. Αν και οι γονείς της Γαβριέλας αναγνώριζαν την κλίση της στα εικαστικά, έδειχναν μάλλον να την ενθαρρύνουν να επιλέξει ένα επάγγελμα που θα της εξασφαλίσει μια σταθερή και επαρκή αμοιβή.

Παρά τον ασταθή τόπο διαμονής της, η Γαβριέλα φαινόταν κοινωνικά εντεταγμένη στο σχολείο. Ο κύκλος των φίλων της απαρτιζόταν από συνομηλίκους και των δύο φύλων τόσο με μεταναστευτική, όσο και με ελληνική καταγωγή και με εξίσου χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, που όμως επιθυμούσαν να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και να ακολουθήσουν ακαδημαϊκές σπουδές.

Στο σχολείο έδειχνε ιδιαίτερη προτίμηση για τα φιλολογικά μαθήματα και τα εικαστικά, τα οποία της φαίνονται δύσκολα, αλλά ενδιαφέροντα. Η ίδια απέδιδε την υποεπίδοσή της στο άγχος και την αναβλητικότητά της, αλλά και σε συσσωρευμένα μαθησιακά κενά λόγω των μεγάλων διαστημάτων απουσίας της από το ελληνικό σχολείο. Παρόλα αυτά, εξέφραζε ρητά την επιθυμία της να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές της επιδόσεις. Οι καθηγητές την περιέγραφαν ως ανεσταλμένη μαθήτρια, που δίσταζε να συμμετέχει στο μάθημα ακόμη κι όταν είχε μελετήσει επαρκώς, εκφράζοντας παράλληλα αμφιβολίες για τις μαθησιακές της ικανότητες. Στις συζητήσεις μας, η Γαβριέλα εξέφραζε την πεποίθηση ότι οι καθηγητές της δεν ενδιαφέρονταν για την πρόοδό της και δεν γνωρίζουν τα ταλέντα και τις ικανότητές της.

Λευτέρης

Ο Λευτέρης ήταν ένας λεπτοκαμωμένος 13χρονος μαθητής της Β' Γυμνασίου με έντονη υπερκινητικότητα και μοντέρνο αθλητικό ντύσιμο. Στη διάρκεια των συναντήσεών μας έδειχνε να έχει ιδιαίτερη νευρικότητα και τάση να βρίσκεται σε διαρκή φυσική δραστηριότητα. Ωστόσο, δεν προέκυψε η ύπαρξη διάγνωσης τυχόν αναπτυξιακών διαταραχών που να αιτιολογούν την παρορμητική και νευρική συμπεριφορά, παρά τις επίμονες συστάσεις των εκπαιδευτικών για ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία σύμφωνα με τις αφηγήσεις των γονέων. Παρά τον παρορμητισμό του υπήρξε ιδιαίτερα ευγενικός και συνεργάσιμος στις συνεδρίες μας, ενώ φρόντιζε πάντα να χρησιμοποιεί αυτοσχέδιους μνημονικούς ενισχυτές προκειμένου να είναι συνεπής και να εμφανίζεται στην αίθουσα των συναντήσεων χωρίς καθυστέρηση.

Στο σχολείο ο μαθητής παρουσίαζε γενικευμένη υποεπίδοση, ακόμη και στα γνωστικά αντικείμενα που τον ενδιέφεραν, όπως η Φυσική και τα Μαθηματικά. Ο ίδιος απέδιδε τις χαμηλές σχολικές του επιδόσεις στη δυσκολία του να διατηρήσει την προσοχή του, τη χαμηλή σχολική του οργάνωση, αλλά και την παρορμητική του συμπεριφορά στη σχολική τάξη, που συχνά αποτελούσε πηγή συγκρούσεων με τους καθηγητές του. Παρόλα αυτά, ο Λευτέρης ήθελε μονάχα να αποφοιτήσει οριακά μεν, αλλά χωρίς άγχος, αφού πέρυσι είχε βρεθεί μετεξεταστέος σε δύο μαθήματα.

Στην καθημερινότητά του ο Λευτέρης δεν υιοθετούσε ρουτίνες που περιελάμβαναν τη διεκπεραίωση των σχολικών του υποχρεώσεων, επί παραδείγματι, δεν οργάνωνε τη μελέτη του και δεν προετοιμαζόταν στα μαθήματά του για την επόμενη σχολική ημέρα. Ο ίδιος εξέφραζε την άποψη ότι ο περιορισμένος έλεγχός του από τα ενήλικα μέλη της οικογένειας λόγω των αυξημένων εργασιακών τους υποχρεώσεων, διευκόλυνε την ασυνέπειά του. Η μητέρα εργαζόταν ως νοσηλεύτρια με κυλιόμενο ωράριο, ενώ ο πατέρας διέθετε μια μικρή επιχείρηση τεχνικών εγκαταστάσεων. Το παιδί είχε επίσης δύο ενήλικες αδελφές εκ των οποίων η μία φοιτούσε σε ένα χαμηλόβαθμο ακαδημαϊκό τμήμα και η άλλη εργαζόταν ως αισθητικός.

Στον ελεύθερο χρόνο του, ο μαθητής απασχολείτο σε ένα αυτοσχέδιο συνεργείο ποδηλάτων που είχε δημιουργήσει στο γκαράζ του σπιτιού της οικογενείας στο όποιο κατέφευγαν για μικροεπισκευές τόσο οι συμμαθητές, όσο και οι καθηγητές του. Λόγω της ιδιαίτερης κλίσης του στις κατασκευές και τις επισκευές φιλοδοξούσε να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων μέσω κάποιας μεταδευτεροβάθμιας σχολής με χαμηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Οι γονείς του ανησυχούσαν ότι οι χαμηλές επιδόσεις του Λευτέρη επρόκειτο να τον οδηγήσουν σε σχολική διαρροή κι ωστόσο δεν έδειχναν να έχουν υψηλές προσδοκίες σταδιοδρομίας, ούτε να εμπλέκονται ιδιαίτερα στη σχολική ζωή του παιδιού.

Κρίστιαν

Ο Κρίστιαν ήταν ένας μελαμψός και ψιλόλιγνος 14χρονος έφηβος, που φρόντιζε πάντα να συμπληρώνει το απλό ντύσιμό του με ένα φουλάρι ή ένα κασκόλ κι έδειχνε να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την εξωτερική του εμφάνιση. Ως μαθητής της Γ' τάξης, εξέφραζε την επιθυμία να ολοκληρωθεί το ταχύτερο η φοίτησή του στο Γυμνάσιο ώστε να μεταβεί σε ένα σχολείο πιο φιλικό για τον ίδιο, καθώς υπήρξε περιθωριοποιημένος και επί μακρόν θύμα σχολικού εκφοβισμού στην παρούσα σχολική μονάδα φοίτησης. Από τις συζητήσεις με τους καθηγητές του προέκυψε ότι μόλις προσφάτως είχε απευθυνθεί σε μία καθηγήτρια της εμπιστοσύνης του προκειμένου να την ενημερώσει για τη χλεύη και την κοινωνική απομόνωση που βίωνε στο σχολείο με αφορμή το ιδιαίτερο στυλ ομιλίας και ενδυματολογίας του, αλλά και το διαφορετικό σεξουαλικό του προσανατολισμό. Η καθηγήτρια είχε εκκινήσει την εφαρμογή όλων των απαραίτητων μέτρων για την αντιμετώπιση του φαινομένου με τη συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, η εμπειρία του εκφοβισμού από συνομηλίκους φαινόταν να έχει τραυματίσει τον Κριστιάν που αναφερόταν συστηματικά στις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε στη σχολική καθημερινότητα ως πηγή άγχους και δυσφορίας.

Σε μία από τις πρώτες συζητήσεις μας, ο Κρίστιαν απέδωσε την υποεπίδοσή του στον διαφορετικό σεξουαλικό του προσανατολισμό εκφράζοντας την πεποίθηση ότι εκείνος επηρέαζε αρνητικά με έναν τρόπο σχεδόν μεταφυσικό όλο το εύρος των ικανοτήτων του. Η ενοχή του παιδιού για τη σεξουαλική του ταυτότητα φαινόταν να ενισχύεται από την πρόσφατη ένταξή του σε μια συντηρητική θρησκευτική οργάνωση μαζί με τη μητέρα του.

Σε οικογενειακό επίπεδο, ο Κρίστιαν μεγάλωνε σε μια μονογονεϊκή οικογένεια με τη μητέρα και δύο από τα τρία μεγαλύτερα αδέλφια του. Η οικογένειά του είχε αλβανική καταγωγή και το παιδί μιλούσε με υπερηφάνεια και ευχέρεια τη μητρική γλώσσα τόσο εντός, όσο κι εκτός σχολείου με κάθε ευκαιρία. Η μητέρα του Κρίστιαν δεν είχε ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής και έδειχνε να απέχει από κάθε γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Η μεγαλύτερες αδελφές του είχαν φοιτήσει σε επαγγελματικό λύκειο, εκ των οποίων η μία είχε εγκατασταθεί στην Αλβανία μαζί με το σύζυγό της, όπου εργαζόταν ως μεταφράστρια της ελληνικής γλώσσας. Αμφότερες οι αδελφές του παρουσίαζαν ιστορικό χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων σταδιοδρομίας. Ο αδελφός του Κρίστιαν είχε εγκαταλείψει πρόωρα τη σχολική εκπαίδευση ήδη από τη Β' Γυμνασίου και απασχολούταν σε περιστασιακά χειρωνακτικά επαγγέλματα και αγροτικές εργασίες. Η πρόωρη σχολική διαρροή του μεγαλύτερου αδελφού αποτελούσε, σύμφωνα με τις αφηγήσεις του Κριστιάν, μια μόνιμη πληγή στην οικογένεια και συχνά αναφερόταν ως παράδειγμα προς αποφυγή από τη μητέρα. Ο πατέρας απείχε από τη ζωή της οικογένειας εδώ και χρόνια, καθώς υπήρξε ιστορικό κακοποίησης εις βάρος της μητέρας με την οποία ήταν πια διαζευγμένος. Ο Κρίστιαν είχε μόλις πρόσφατα μιλήσει για πρώτη φορά με τον πατέρα του στο τηλέφωνο, οπότε είχε πληροφορηθεί ότι ο τελευταίος είχε δημιουργήσει μια νέα οικογένεια στον τόπο καταγωγής. Αν και ισχυριζόταν πως η επικοινωνία με τον πατέρα του τον είχε αναστατώσει, φαινόταν ιδιαίτερα χαρούμενος με αυτή την εξέλιξη που συχνά μονοπωλούσε το ενδιαφέρον του στις συζητήσεις μας και χρειαζόταν να τον επαναφέρω στο αντικείμενο των παρεμβάσεων.

Στο σχολείο, ο Κρίστιαν φαινόταν να ενδιαφέρεται μάλλον για την αποδοχή των καθηγητών του παρά για την ακαδημαϊκή του επίδοση. Σπανίως προετοιμαζόταν για τα μαθήματα της επόμενης μέρας ή για τα διάφορα τεστ. Παρόλα αυτά οι καθηγητές του τον περιέγραφαν ως ήσυχο, ευγενικό και συνεργάσιμο -μολονότι αδιάφορο- μαθητή. Ο ίδιος εξηγούσε ότι ξοδεύει τα απογεύματά του αναλαμβάνοντας τις οικιακές εργασίες για να διευκολύνει τη σκληρά εργαζόμενη μητέρα του, βλέποντας τηλεόραση και επιτελώντας τις θρησκευτικές του υποχρεώσεις. Εντούτοις, εξέφραζε την επιθυμία να βελτιώσει τις σχολικές του επιδόσεις με την πεποίθηση ότι με αυτόν τον τρόπο θα ένιωθε καλύτερα στο σχολείο κι

ενδεχομένως θα αύξανε τις πιθανότητες «*να πετύχει κάτι καλύτερο στη ζωή του*». Ταυτόχρονα θεωρούσε πρακτικά ανέφικτη την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού εκτιμούσε ότι με την αποφοίτησή του από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κύριο μέλημά του θα ήταν να εργαστεί άμεσα για να υποστηρίξει οικονομικά την οικογένειά του που βρισκόταν σε μεγάλη δυσπραγία.

Οσμάν

Ο Οσμάν ήταν ένα δίγλωσσο 13χρονο αγόρι ινδικής καταγωγής, που φοιτούσε στη Β' Γυμνασίου. Εμφανισιακά ήταν αρκετά εύσωμος και συνήθιζε να φορά αθλητικά ρούχα χωρίς ιδιαίτερο ή προσωπικό στυλ. Σε κοινωνικό επίπεδο έμοιαζε να είναι εντεταγμένος στο σχολικό πλαίσιο και να απολαύει φιλικών σχέσεων με τους περισσότερους συμμαθητές του ξοδεύοντας, ωστόσο, περισσότερο χρόνο με τον καλύτερό του φίλο, ο οποίος υπήρξε επίσης μαθητής με χαμηλές έως μέτριες ακαδημαϊκές επιδόσεις στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις του μαθητή, η οικογένεια του φαινόταν να αντιλαμβάνεται τη σχολική επιτυχία ως αξία και να ενθαρρύνει το παιδί να βελτιώσει τις επιδόσεις του, χωρίς ωστόσο οι γονείς να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή του υποστήριξη και απέχοντας από την τακτική επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο. Από τις συζητήσεις με το παιδί προέκυψε ότι ο μικρότερος αδελφός του παρουσίαζε Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές χαμηλής λειτουργικότητας και η μητέρα είχε αφοσιωθεί πλήρως στην ικανοποίηση των αναγκών του μικρότερου παιδιού έχοντας ταυτόχρονα αναγκαστεί να εγκαταλείψει την εργασία της για τη φροντίδα του. Ο πατέρας, που εργαζόταν σε βιομηχανία της περιοχής, αναγκαζόταν να απουσιάζει για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας κι ως εκ τούτου ο Οσμάν ένιωθε ότι δεν λάμβανε την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σχολικής του μελέτης. Ταυτόχρονα ο ίδιος περιέγραφε πως διήλθε από μια μακρά περίοδο πένθους για τις ιδιαίτερες δυσκολίες του αδελφού του και την αδυναμία του να χτίσει την αδελφική σχέση που ονειρευόταν.

Στο σχολείο, ο Οσμάν φαινόταν να έχει σημαντικά μαθησιακά κενά, αλλά και δυσκολίες στον γραφοκινητικό τομέα που εμπόδιζαν τη σχολική του επιτυχία. Η χρόνια μη λειτουργική σύλληψη του μολυβιού τον εμπόδιζε να κρατήσει σημειώσεις με ταχύτητα και συχνά αδυνατούσε να συμπληρώσει τις απαντήσεις του στα σχολικά διαγωνίσματα εντός των δεδομένων χρονικών προθεσμιών. Ο ίδιος ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τις συγκεκριμένες δυσκολίες του και να ζητήσει στοχευμένη καθοδήγηση για την αντιμετώπισή τους. Παράλληλα, παρουσίαζε αυξημένα κίνητρα σχολικής εμπλοκής αναγνωρίζοντας τη σχολική επιτυχία ως

πηγή κοινωνικού κύρους. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ευρύτερη οικογένειά του, που ζούσε στην Ινδία και με την οποία είχε καθημερινή επικοινωνία, τα υψηλά σχολικά επιτεύγματα αναγνωρίζοντας ως αξία και συνοδεύονταν από αίσθημα υπερηφάνειας και επαίνους. Στο πλαίσιο αυτό, ο Οσμάν έθετε ακαδημαϊκά προσανατολισμένους και ιδιαίτερα υψηλούς στόχους σταδιοδρομίας.

Οδυσσέας

Ο Οδυσσέας, που ήταν 14,5 ετών, φοιτούσε στη Γ' Γυμνασίου και ανήκε σε μια πολυπληθή ομάδα αγοριών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ποδόσφαιρο και την κοινωνική τους εικόνα. Ως επί το πλείστον επρόκειτο για εφήβους από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με προκλητική και παραβατική συμπεριφορά εντός του σχολείου και ενδείξεις εμπλοκής σε καταχρηστικές συμπεριφορές, όπως η περιστασιακή κατανάλωση αλκοόλ και κανναβοειδών. Παρόλα αυτά, στις συναντήσεις μας ο Οδυσσέας υπήρξε συνεπής, ευγενικός και συνεργάσιμος και έδειχνε ιδιαίτερα αμήχανος όταν οι φίλοι και συμμαθητές του εισέρχονταν στην αίθουσα των συναντήσεων μου επιδεικνύοντας αυθάδεια και προκλητικότητα.

Εμφανισιακά, ο μαθητής ήταν μικροκαμωμένος, αλλά αθλητικός και ευκίνητος. Έμοιαζε να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την εξωτερική του εμφάνιση και επένδυε αρκετό χρόνο στην ενίσχυση της δημοτικότητάς του στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Καθώς ήταν ιδιαίτερα μελαμψός και λόγω του ιδιαίτερου επιθέτου του, συχνά οι ενήλικες ανήγαγαν την καταγωγή του σε κάποια χώρα της Μέσης Ανατολής, κάτι που φαινόταν να προκαλεί την έντονη δυσφορία του. Η οικογένεια του μαθητή καταγόταν από την Αλβανία, την οποία επισκέπτονταν τακτικά στις σχολικές διακοπές. Αν και μιλούσαν σχεδόν αποκλειστικά την μητρική γλώσσα στο σπίτι, οι γονείς είχαν επιλέξει για τα παιδιά τους ελληνικά ονόματα εκτιμώντας ότι μέσω αυτών θα διευκολύνουν την κοινωνική τους αφομοίωση. Στην οικογένεια υπήρχαν δύο ακόμη παιδιά, μία μεγαλύτερη αδελφή, η οποία είχε εργαζόταν ως κομμώτρια στον τόπο καταγωγής και μια μικρότερη αδελφή ηλικίας 8 ετών. Ο Οδυσσέας περιέγραφε ως θετική και προστατευτική τη σχέση και με τις δύο αδελφές του. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα τρία παιδιά παρουσίαζαν ιστορικό χαμηλών σχολικών επιδόσεων, ενώ, όπως ισχυριζόταν ο Οδυσσέας, ούτε οι γονείς του υπήρξαν καλοί μαθητές παρά τις δηλώσεις τους.

Η οικονομική δυσχέρεια αποτελούσε ένα σημαντικό πρόβλημα που απασχολούσε την οικογένεια και αναφερόταν τακτικά από το παιδί στις συναντήσεις μας. Ο πατέρας, που είχε ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον τόπο καταγωγής, εργαζόταν ως εργάτης και δυσκολευόταν αρκετά να βρει απασχόληση εν μέσω οικονομικής ύφεσης. Η μητέρα, που ήταν

επίσης απόφοιτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόταν ως καθαρίστρια και είχε αναλάβει σχεδόν εξ ολοκλήρου τα έξοδα της οικογενείας. Η οικονομική επισφάλεια και η ανάληψη της βασικής ευθύνης του βιοπορισμού της οικογένειας από τη μητέρα αναφέρονταν ως πηγή απογοήτευσης, θλίψης και συγκρούσεων στο σπίτι.

Αν και επένδυε περισσότερο χρόνο και κόπο για τη διαμόρφωση του κοινωνικού του προφίλ, παρά στη σχολική μελέτη, ο Οδυσσέας εξέφραζε την επιθυμία να βελτιώσει τους σχολικούς βαθμούς του. Η φιλοδοξία του να σπουδάσει Παιδαγωγικά αποτελούσε έναν κρυφό πόθο, που απέκρυπτε τεχνηέντως από τους φίλους του για να αποφύγει την ενδεχόμενη χλεύη τους. Από τις συζητήσεις μας προέκυψε ότι οι γονείς του συμμερίζονταν την επιθυμία να σπουδάσει, αντί να προσχωρήσει στον εργασιακό στίβο αμέσως μετά την αποφοίτησή του από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον μαθητή, οι ίδιοι ήλπιζαν ότι θα καταφέρουν να του εξασφαλίσουν επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη στο σπίτι προς το σκοπό αυτό, αλλά τα σχέδια τους ματαιώνονταν διαρκώς από την έλλειψη πόρων.

Στην καθημερινότητά του ο Οδυσσέας σπάνια μελετούσε και παρουσίαζε φτωχή σχολική οργάνωση και χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα στη ματαίωση και τη σχολική αποτυχία. Ο ίδιος εξηγούσε πως δεν έχει βρει τον τρόπο να μελετάει αποτελεσματικά και ζητούσε στοχευμένη καθοδήγηση για να οργανώσει τη μελέτη του. Ταυτόχρονα αναγνώριζε πως ο κύκλος των φίλων του αποτελούσε τροχοπέδη στην προσπάθειά του να υιοθετήσει επιθυμητές και κατάλληλες συμπεριφορές στη σχολική τάξη.

6.4.4. Εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση

Προκειμένου να εντοπιστούν τα κοινά χαρακτηριστικά και οι σημαίνουσες διαφορές του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης μεταξύ των συμμετεχόντων ως διαφορετικών μελετών περίπτωσης, πραγματοποιήθηκε εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση. Προς το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε η πλειονότητα των ποιοτικών δεδομένων μεταξύ των οποίων:

- Οι αρχικές ημιδομημένες εις βάθος συνεντεύξεις των συμμετεχόντων,
- Οι σύντομες διαδοχικές ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων,
- Οι καταγραφές του αναστοχαστικού ημερολογίου,
- Τα portfolio των συμμετεχόντων,

- Οι σύντομες συνεντεύξεις των πληροφορητών και
- Οι καταγραφές των δομημένων πρωτόκολλων των ατομικών συνεδριών

Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων ως αναπόσπαστη διαδικασία μετάβασης από τα εμπειρικά δεδομένα στις θεωρητικές έννοιες και κατηγορίες μέσω της διαρκούς αφαίρεσης και σύμπτυξης (Τσιώλης, 2014). Για την κωδικοποίηση και την ταξινόμηση των δεδομένων υιοθετήθηκε το μεθοδολογικό παράδειγμα της Charmaz (2014) καθώς και οι προσαρμογές της Ζυμνή (2015, 2017). Στο πλαίσιο αυτό η διαδικασία της ανάλυσης, που λάμβανε χώρα παράλληλα με την εφαρμογή της έρευνας δράσης, εκδιπλώθηκε σε τρία επίπεδα: την *αρχική*, την *κατ' άξονα* και την *επιλεκτική κωδικοποίηση*.

Κατά την *ανοικτή κωδικοποίηση* (open coding) πραγματοποιήθηκε μικροσκοπική κωδικοποίηση γραμμή προς γραμμή (line by line) των καταγεγραμμένων δεδομένων για τις πέντε πρώτες περιπτώσεις μαθητών με τη χρήση του προγράμματος ποιοτικής ανάλυσης ATLAS.ti v.7.2.3. Στο στάδιο αυτό κωδικοποιήθηκε το σύνολο των δεδομένων, ακόμη και αν δεν φαίνονταν να απαντούν στο σύνολό τους στα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, προκειμένου να διασφαλιστεί ο ανοιχτός διερευνητικός χαρακτήρας της έρευνας αντί της επιβεβαιωτικής προσέγγισης. Στόχος της ανοικτής κωδικοποίησης ήταν μια πρώτη και προσωρινή παραγωγή εννοιών με χαμηλή επεξεργασία που επιτρέπει την ανοιχτή θεωρητική διαπραγμάτευση του υπό μελέτη φαινομένου (Τσιώλης, 2014). Από την ανάλυση προέκυψαν 683 αρχικοί κωδικοί που ταξινομήθηκαν σε 63 πρώτες κατηγορίες μέσω της διαρκούς συγκριτικής μεθόδου. Ειδικότερα, κάθε κατηγορία συστάθηκε από επιμέρους έννοιες, δηλαδή κεντρικές ιδέες που αναδύονταν από τα ίδια τα δεδομένα και οι οποίες, παρά τις διαφορές τους, μοιράζονταν ορισμένες κοινές ιδιότητες. Οι πρώτες 63 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση των κωδικών των επόμενων περιπτώσεων μαθητών. Ωστόσο, κατά την ανάλυση των επόμενων περιπτώσεων και με τη συνεχή εισροή δεδομένων, καθώς η έρευνα βρισκόταν εν εξελίξει, οι νέοι κωδικοί που προέκυπταν, ομαδοποιούνταν σε νέες κατηγορίες, εφόσον δεν μπορούσαν να ενταχθούν θεματικά σε κάποια από τις πρώτες κατηγορίες.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας και αφού επήλθε ο θεωρητικός κορεσμός, καταγράφηκαν 869 κωδικοί που ομαδοποιήθηκαν σε 82 αρχικές κατηγορίες. Ακολούθησε μια προσπάθεια οικοδόμησης νέων κατηγοριών υψηλότερης αφαίρεσης ή «εννοιών» μέσω της διαρκούς σύγκρισης των δεδομένων από την οποία προέκυψαν 56 ενδιάμεσες κατηγορίες, οι οποίες συμπτύχθηκαν τελικά σε 24 βασικές κατηγορίες που φαίνονταν να συνιστούν τους κεντρικές διαστάσεις του υπό μελέτη φαινομένου (Βλ. Παράρτημα 17).

Ακολούθησε η κατ' άξονα κωδικοποίηση (axial coding), κατά την οποία η εκτατική λογική της ανοικτής κωδικοποίησης αντικαθίσταται από μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης των βασικών στοιχείων της αναδυόμενης θεωρίας μέσω της οργάνωσης, της σύμπτυξης και της συσχέτισης των κατηγοριών που είχαν παραχθεί στο προηγούμενο στάδιο. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε η ομαδοποίηση των 24 βασικών κατηγοριών σε 7 κύριες και μία κεντρική κατηγορία, οι οποίες αποτελούσαν από κοινού τη «δομή» του υπό μελέτη φαινομένου, δηλαδή του πλαισίου εμφάνισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 24 βασικές κατηγορίες φαίνονταν να αποτελούν ουσιαστικά επιμέρους διαστάσεις των κύριων και της κεντρικής κατηγορίας, ως εννοιών υψηλής αφαίρεσης.

Στη συνέχεια, ακολουθώντας το παράδειγμα των Strauss και Corbin (1997) όπως εμπλουτίστηκε από τη Charmaz (2014) κατά την επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding), αναδείχθηκαν ως μεταθεωρητικά σχήματα οι **συνθήκες**, οι **δράσεις** και **αλληλεπιδράσεις**, και οι **συνέπειες** του υπό μελέτη φαινομένου μέσω της διαρκούς αντιπαραβολής, ανάλυσης κι ερμηνείας των κύριων κατηγοριών και της κεντρικής κατηγορίας. Στόχος της ανάδειξης των παραπάνω μεταθεωρητικών σχημάτων ήταν η διαμόρφωση μιας συνεκτικής θεωρίας που αναδύεται από τα δεδομένα, τα οποία ερμηνεύονται πολλαπλά σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας μέσα από την αναμεταξύ τους σύγκριση, τον λόγο των συμμετεχόντων, την κοινή λογική, αλλά και τον προηγούμενο θεωρητικό προϊδεασμό (Τσιώλης, 2014).

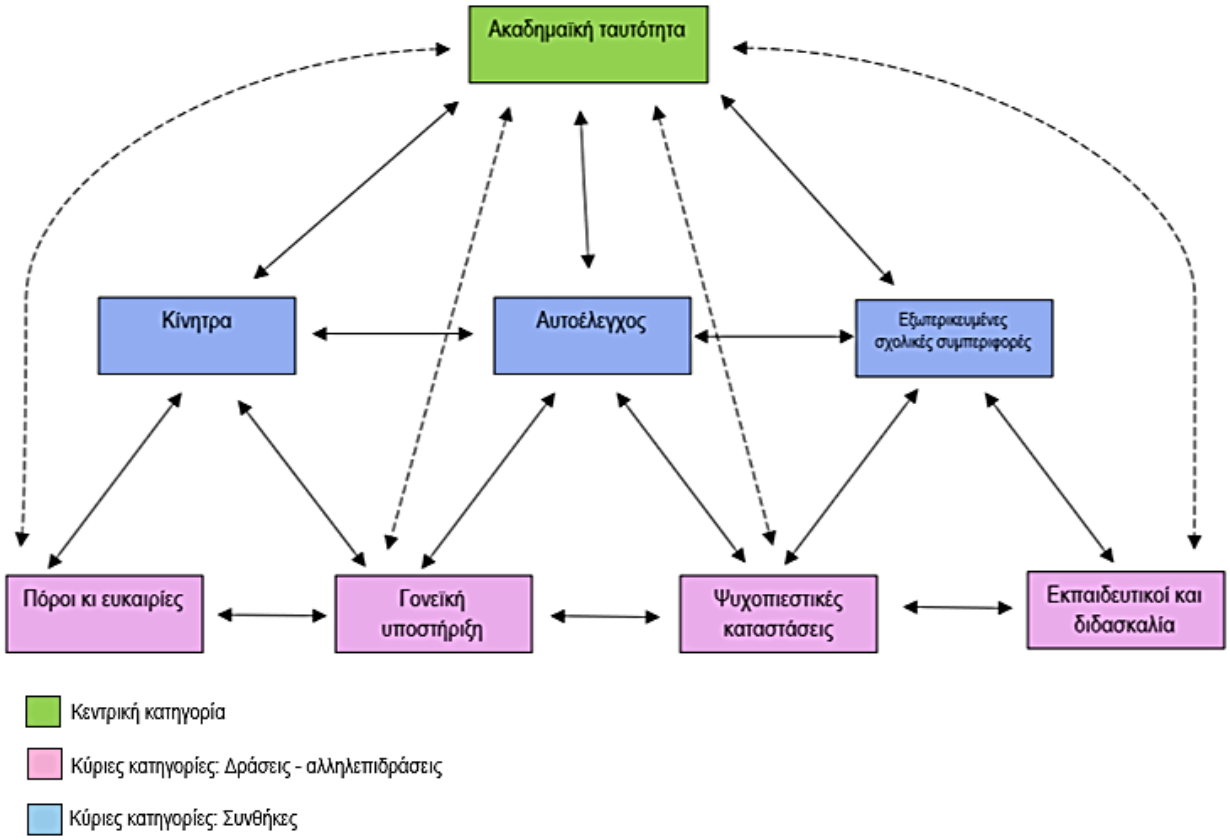
Ειδικότερα, ακολουθώντας το παραπάνω παράδειγμα (Strauss & Corbin, 1997, Τσιώλης, 2014) οι συνθήκες, που απαντούν σε ερωτήματα όπως «που», «πότε», «γιατί» και «πως προέκυψε», διακρίθηκαν α) σε *αιτιακές* (causal conditions), που αφορούσαν ομάδες γεγονότων ή χαρακτηριστικών που επηρέαζαν την εμφάνιση της υποεπίδοσης, β) *παρεμβατικές* (intervening conditions), που περιελάμβαναν τα στοιχεία και τους παράγοντες που διαφοροποιούσαν τις επιδράσεις των αιτιακών συνθηκών επί της υποεπίδοσης και γ) τις *καταστασιακές συνθήκες* (contextual conditions) οι οποίες προσδιορίζουν το χρονικό και τοπικό πλαίσιο εντός του οποίου οι αιτιακές και παρεμβατικές συνθήκες συναντώνται και εξειδικεύονται.

Ακολούθως, με την αξιοποίηση των υπό μελέτη ποιοτικών δεδομένων περιγράφηκαν οι *δράσεις* και οι *αλληλεπιδράσεις*, που απαντούν σε ερωτήματα όπως «πως» και «από ποιον» (Τσιώλης, 2014) και περιέγραφαν το ρεπερτόριο των στρατηγικών και τις ρουτίνες που εγείρονταν από τους συμμετέχοντες προκειμένου να απαντήσουν στις επιμέρους συνθήκες και σε σχέση με το πλαίσιο της υποεπίδοσης.

Τέλος, αναλύθηκαν οι *συνέπειες* μέσω των οποίων επιχειρήθηκε η απάντηση σε ερωτήματα που αφορούσαν φαινόμενα και συμπεριφορές που προέκυπταν ως απόρροια των δράσεων, των αλληλεπιδράσεων ή της αποτυχίας των ατόμων να απαντήσουν στις συγκεκριμένες συνθήκες και το πλαίσιο της υποεπίδοσης (Τσιώλης, 2014). Οι συνέπειες αυτές παρουσίαζαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ένταση, τη διάρκεια, την ορατότητα και την αναστρέψιμότητά τους και έτειναν να διαφοροποιούνται μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση ολοκληρώθηκε με τη διαμόρφωση ενός στερεού και συνεκτικού θεωρητικού οικοδομήματος που ενσωματώνει τις βασικές, τις κεντρικές και την κύρια κατηγορία προκειμένου να αποδώσει με κατά το δυνατόν αναλυτικότερο και λογικό τρόπο το φαινόμενο της υποεπίδοσης και το πλαίσιο της εμφάνισής της. Ειδικότερα, από την ανάλυση προέκυψε η δημιουργία μιας θεωρητικής δομής αποτελούμενης από 7 κύριες κατηγορίες και μια κεντρική κατηγορία, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τρία επίπεδα. Οι 4 πρώτες κύριες κατηγορίες (*πόροι κι ευκαιρίες*, *γονεϊκή υποστήριξη, ψυχοπιεστικές καταστάσεις*, *εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*) φαίνονταν να περιγράφουν τις **συνθήκες** που αποτελούσαν τον πυρήνα των παραγόντων που συνέβαλαν στην εμφάνιση της υποεπίδοσης. Ακολούθως, οι επόμενες 3 κύριες κατηγορίες (*κίνητρα*, *αυτοέλεγχος*, *εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές*) φαίνονταν να συναποτελούν τις κυρίαρχες **δράσεις και αλληλεπιδράσεις** που περιέγραφαν τις διαφορετικές αποκρίσεις των μαθητών στις προαναφερθείσες συνθήκες και σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη σχολική εμπλοκή. Τέλος, η κεντρική κατηγορία (*ακαδημαϊκή*

ταυτότητα) φάνηκε να αποτελεί και τη βασική **συνέπεια** των συνθηκών, των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων (Βλ. Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Ετεραρχικό θεωρητικό μοντέλο της διαμόρφωσης και εκδήλωσης της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας των μαθητών με υποεπίδοση

Κατά τη διαρκή εισροή και παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι επιμέρους κατηγορίες συχνά συναντιόνταν ή αλληλεπιδρούσαν μέσα από μια κυκλική διαδικασία. Επί παραδείγματι, οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές έμοιαζαν κατ' αρχάς να υπαγορεύονται από την τρέχουσα αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών με υποεπίδοση κι από την άλλη πλευρά, η ανταπόκριση του περιβάλλοντος στις συμπεριφορές αυτές φαινόταν να επιβεβαιώνει και να διαιωνίζει την υπάρχουσα ακαδημαϊκή ταυτότητα. Κατά συνέπεια, εκτιμήθηκε ότι το θεωρητικό μοντέλο της διαμόρφωσης και εκδήλωσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας των μαθητών αυτών είχε μάλλον ετεραρχική δομή. Η δομή των ετεραρχικών μοντέλων βασίζεται σε ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι οι επιμέρους παράγοντες δεν συνδέονται μεταξύ τους με σταθερές, ιεραρχικές, γραμμικές σχέσεις, αλλά διαμορφώνουν περίπλοκα δίκτυα στα οποία κάθε

παράγοντας κατέχει σημαντική θέση και συνδέεται πολλαπλά με τις υπόλοιπες συνιστώσες του μοντέλου (Schoenherr & Dopko, 2019).

6.4.4.1. Κύριες κατηγορίες: Συνθήκες

Αρχικά, αναλύθηκαν οι ιδιαίτερες συνθήκες, που φαίνονταν να επηρεάζουν και να συνδιαμορφώνουν το υπό μελέτη φαινόμενο. Ειδικότερα, οι *συνθήκες* περιελάμβαναν τέσσερις από τις κύριες κατηγορίες, δηλαδή α) τους πόρους και τις ευκαιρίες, β) η γονεϊκή υποστήριξη, γ) τις ψυχοπιεστικές καταστάσεις και δ) τους παράγοντες που σχετίζονταν με τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνονταν να εμπλέκονται συστηματικά στη διαμόρφωση του πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης. Προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν διαφορές στις συνθήκες ανάλογα με το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες αναλύθηκε και διερευνήθηκε ξεχωριστά για κάθε ομάδα συμμετεχόντων χωρίς ωστόσο να εντοπίζονται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις στις αποκρίσεις και τις περιγραφές των περιπτώσεων μεταξύ των μαθητών υψηλών και μέσων νοητικών ικανοτήτων για τις περισσότερες διαστάσεις των υπό μελέτη συνθηκών.

Πόροι κι ευκαιρίες

Η περιορισμένη πρόσβαση σε υλικούς, πολιτισμικούς κι μαθησιακούς πόρους και ευκαιρίες αποτελούσε σε μια σχετικά σταθερή συνθήκη μεταξύ των συμμετεχόντων με το ρόλο σχετικών φραγμών στην ακαδημαϊκή επιτυχία να ανακύπτει διαρκώς κατά την εισροή και τη συγκριτική αντιπαραβολή των δεδομένων. Τούτου δοθέντος, οι περιορισμένοι πόροι κι ευκαιρίες αποτέλεσαν μια κρίσιμη κι ενιαία κύρια κατηγορία συνθηκών που φαίνονταν να συμβάλουν στην εμφάνιση και τη χρονιότητα της υποεπίδοσης, καθώς και στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης ακαδημαϊκής ταυτότητας μεταξύ των μαθητών του δείγματος. Από την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκαν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η έλλειψη πόρων εμπλέκονταν στην οικοδόμηση του προαναφερθέντος πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης, όπως ο ρόλος της στην εκδήλωση ενδοοικογενειακών συγκρούσεων, η επίπτωση στις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και στη επιλογή στόχων σταδιοδρομίας, οι ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο κ.α.

Η οικονομική δυσχέρεια ως πηγή εντάσεων και συγκρούσεων στην οικογένεια

Όπως διαπιστώθηκε ήδη από τη σύνθεση των δεδομένων για τη δημιουργία των ατομικών προφίλ των μαθητών του δείγματος, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και σε υψηλό κίνδυνο φτώχειας και επαγγελματικού αποκλεισμού. Πράγματι, η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους κι ευκαιρίες δεν εστιαζόταν αποκλειστικά στο σχολικό πλαίσιο και τις δυνατότητες ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά χαρακτήριζε τη γενικότερη δυσχέρεια της οικογένειας ακόμη και για την κάλυψη βασικών αναγκών της. Οι παραπάνω συνθήκες περιγράφονταν από τους μαθητές ως σημαντική πηγή άγχους στην καθημερινότητά τους. Το σχετικό σχόλιο της Ρίτας (ΥΙ)[2], που φαινόταν να διανύει μια περίοδο βαθιάς δυσπραγίας με σοβαρή δυσκολία κάλυψης ακόμη και των βασικών αναγκών, όπως η στέγαση, αντανακλά ακριβώς αυτό το αίσθημα άγχους και ανησυχίας:

> «Οι δυσκολίες στο σπίτι [φταίνε για την υποεπίδοσή μου]! Υπάρχουνε δυσκολίες εκεί. Οικονομικές πιο πολύ… Οικονομικές είναι [οι δυσκολίες]. Τώρα που θα μετακομίσουμε και πρέπει να βρούμε ένα σπίτι, γιατί αυτό δεν μπορούμε να το πληρώνουμε πια, έστω να μπορούμε να το παλεύουμε κανονικά… Με στεναχωρεί πολύ αυτό…»
>
> *Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Σε ορισμένες οικογένειες παρατηρήθηκε ότι οι πατέρες παρουσίαζαν μεγαλύτερες δυσκολίες εργασιακής απασχόλησης μεταξύ των γονέων. Στις περιπτώσεις αυτές, οι μητέρες αναγκάζονταν να εργάζονται ακόμη και σε περισσότερες από μία θέσεις απασχόλησης προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της οικογένειας. Η αποκλειστική ανάληψη των οικονομικών υποχρεώσεων από τη μητέρα φαίνονταν να συνδέονται με διαφοροποιήσεις στους παραδεδομένους έμφυλους ρόλους εντός της οικογένειας, οι οποίες φαίνονταν να τροφοδοτούν αισθήματα μειονεξίας, δυσθυμίας και απογοήτευσης στους συζύγους, ιδιαίτερα στις οικογένειες μεταναστευτικής καταγωγής από χώρες με εντονότερα έμφυλα στερεότυπα στην εργασία. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν συχνά τη δυσπραγία ως μία από τις κυριότερες αιτίες εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των γονέων. Όπως επεσήμανε, επί παραδείγματι, η Άννα (ΥΙ), η ανεργία του πατέρα είχε επιφέρει σημαντικές αρνητικές αλλαγές τόσο στην αυτοεικόνα του, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των γονέων:

[2] Όπου «**ΥΙ**»**:** Μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων και «**ΜΙ**»**:** Μαθητές μέσης γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας

«Ο μπαμπάς ασχολείται με την οικοδομή. Δύσκολα, κυρία… Και της μαμάς δύσκολη είναι [η δουλειά]. Δουλεύει όλη μέρα. Ο μπαμπάς πάει εκεί σε κάπι καφενεία να βρει καμιά δουλειά, δεν βρίσκει. Η μαμά θυμώνει, αλλά κι αυτός λέει «Τι είμαι να κάθομαι σπίτι, Νοικοκυρά,» Δεν του αρέσει αυτή κατάσταση. Τον έχει αλλάξει».

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Οι εντάσεις στην οικογένεια και το άγχος για τον βιοπορισμό δεν περιορίζονταν στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά συχνά μεταφέρονταν στο σχολικό περιβάλλον με τη μορφή ακατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών, εναντίωσης ή ακόμη και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων τα οποία αποδίδονταν από τους εκπαιδευτικούς στις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των οικονομικών δυσκολιών της οικογένειας. Αν και στις πρώτες συναντήσεις μας, οι συμμετέχοντες έτειναν να αποφεύγουν την αναφορά στις παραπάνω δυσκολίες και στα συναισθήματά τους σε σχέση με αυτές, σταδιακά προέκυψε ότι ορισμένοι εξ αυτών είχαν προσπαθήσει να μοιραστούν την ανησυχία τους με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και να αναζητήσουν υποστήριξη. Η περίπτωση του Κέιντι (ΥΙ) είναι χαρακτηριστική, καθώς ο ίδιος έθεσε το ζήτημα των ενδοοικογενειακών συγκρούσεων και των οικονομικών προβλημάτων εξαίφνης στην τέταρτη συνεδρία μας κι αφού είχε εδραιωθεί η οικειότητα και η σχέση εμπιστοσύνης. Ο ίδιος, που υπήρξε γνωστός μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών της σχολικής μονάδας για την παραβατική συμπεριφορά του στο σχολείο, φαινόταν να είχε απευθυνθεί προηγουμένως σε εκπαιδευτικό για να μοιραστεί τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε στο σπίτι.

«Στη σημερινή συνεδρία έδωσα στον Κέιντι [ΥΙ] τα «Σημάδια στο Ναρκοπέδιο» για να εντοπίσουμε πιθανά εμπόδια στην προσπάθειά του να τα καταφέρει στο σχολείο. Μου έγραψε επί λέξει, «*Πατέρας μου → προβλήματα*». Από την επιλογή του να μου το γράψει αντί να το πει προφορικά υπέθεσα ότι δεν ήθελε να το συζητήσουμε ανοιχτά, αφού ήταν παρών και ο Οδυσσέας. Να διερευνηθεί στην επόμενη συνάντηση.

Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
26 Φεβρουαρίου 2019 / Συνεδρία 4

Ρώτησα τη [σχολική] διευθύντρια αν έχει εικόνα του οικογενειακού πλαισίου του Κέιντι. Μου ανέφερε ότι [ο Κέιντι] είχε ζητήσει τη βοήθειά της πρόσφατα. Της είχε πει ότι ο πατέρας του ήταν άνεργος κι αυτό τον είχε κλονίσει και τον είχε αλλάξει. Γινόταν νευρικός και ενίοτε βίαιος με τη μητέρα και τα παιδιά. Τον ενοχλούσε που η σύζυγος έφερνε τα χρήματα στο σπίτι. Η διευθύντρια θεωρούσε ότι τα προβλήματα αυτά ευθύνονται για την προκλητική συμπεριφορά του Κέιντι στο σχολείο. Τον είχε διαβεβαιώσει ότι θα τον στηρίξει και είχε επικοινωνήσει με το [φορέας κοινωνικής πρόνοιας] για να ζητήσει καθοδήγηση»

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
26 Φεβρουαρίου 2019

Μια άλλη διάσταση των προαναφερθεισών ενδοοικογενειακών εντάσεων που αναφέρθηκε ευρέως αφορούσε την ανησυχία των συμμετεχόντων ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή

επίδοση και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους στο σχολείο θα μπορούσαν να διογκώσουν τις υφιστάμενες συγκρούσεις εντός της οικογένειας. Για παράδειγμα, όπως αφηγούταν ο καθηγητής Εικαστικών, ο Ερμπλίν ζητούσε τακτικά την ελάχιστη εμπλοκή των γονέων του στα προβλήματα τη σχολικής του καθημερινότητας για την αποφυγή της περαιτέρω ενίσχυσης των εντάσεων στην οικογένεια:

> «Ο πατέρας του Ερμπλίν (ΜΙ) είναι άνεργος κι έτσι η μητέρα του κάνει δυο δουλειές, πρωί και απόγευμα. [Ο μαθητής] μου είπε τις προάλλες ότι υπάρχει γκρίνια στο σπίτι γιατί ο πατέρας δυσκολεύεται με αυτή την κατάσταση, νιώθει άσχημα. Όταν συμβαίνει κάτι στο σχολείο, μας παρακαλάει να μην ενημερώσουμε στο σπίτι γιατί τα πράγματα είναι ήδη τεταμένα»
>
> *Π.Τ., Καθηγητής Εικαστικών*
> *20 Φεβρουαρίου 2019*

Αντίστοιχα, όπως περιγράφεται εκτενέστερα ακολούθως, τα δεδομένα υποδήλωναν ότι οι δυσκολίες πρόσβασης της οικογένειας σε πόρους κι ευκαιρίες συνδέονταν επιπλέον με την περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και τη διαμόρφωση χαμηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών και μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων σταδιοδρομίας.

Κοινωνικοοικονομικό προφίλ και στόχοι σταδιοδρομίας

Κατά την ανάλυση και την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο κρίσιμος ρόλος του κοινωνικοοικονομικού προφίλ στη διαμόρφωση των στόχων σταδιοδρομίας των μαθητών ανέκυπτε διαρκώς από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων και των σημαντικών πληροφορητών. Σε πρώτο επίπεδο οι περιορισμένοι πόροι στην οικογένεια αναφέρονταν συχνά σε σχέση με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση και τη σχολική τους εμπλοκή. Η απόδοση της υιοθέτησης μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της στροφής σε ειδικότητες χαμηλού κύρους κι εξειδίκευσης στο μειονεκτικό κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας αποτέλεσε κοινό τόπο μεταξύ των επιμέρους μελετών περίπτωσης. Πράγματι, η στροφή σε χειρωνακτικά επαγγέλματα που δεν απαιτούσαν σχετικές σπουδές αναφερόταν συχνά ως επιβεβλημένη από το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας, καθώς συνδεόταν με αμεσότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας, αλλά και χαμηλότερη επένδυση κόπου και χρόνου στην εκπαίδευση. Η αγωνία ορισμένων συμμετεχόντων για τη κατά το δυνατόν αμεσότερη συμμετοχή τους στα οικονομικά βάρη της οικογένειας ήταν τέτοια, ώστε ενίοτε έφθαναν να θέτουν ως πιθανή την επιλογή της πρόωρης σχολικής διαρροής. Μάλιστα η ενδεχόμενη επιλογή αυτή φαινόταν να ενθαρρύνεται από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ρίτα (ΥΙ), η

οποία έθεσε ως πιθανή την πρόωρη αποχώρηση της από την εκπαίδευση σε ένα κλίμα διάχυτης απογοήτευσης και δυσφορίας ήδη από την πρώτη μας συνεδρία:

«Πιστεύω το ίδιο [με τη μητέρα μου], ότι δεν έχει σημασία [τι θέλω να σπουδάσω]. Πρέπει να βρεις μια δουλειά που μπορείς να τη βρίσκεις και να επιβιώσεις και να την κάνεις […] Προσπαθώ κι εγώ να βοηθήσω. Θα ήθελα πάντως να τελειώσω το σχολείο πρώτα, αλλά δεν ξέρω γιατί είναι πολλές οι δυσκολίες τώρα και πρέπει να βρούμε και σπίτι»

Κατά τις αφηγήσεις των μαθητών, η έλλειψη πόρων συνδέθηκε συχνά με την πεποίθηση ενός πεπρωμένου που χαρακτηριζόταν από χαμηλές προσδοκίες σταδιοδρομίας σε μη ακαδημαϊκούς τομείς και η οποία φαινόταν να υιοθετείται από τα λοιπά μέλη της οικογενείας που έτειναν να στρέφονται επίσης σε επαγγελματικούς τομείς χαμηλής εξειδίκευσης με δυνατότητες άμεσης, μολονότι ευκαιριακής, απασχόλησης. Αντίστοιχη ήταν η περίπτωση του Κρίστιαν (MI, Συνεδρία 1), ο οποίος έδειχνε να μην εντάσσει καθόλου την ενδεχόμενη φοίτησή του σε κάποια σχολή μεταδευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ρεπερτόριο των μελλοντικών επιλογών του, ακριβώς όπως τα μεγαλύτερα αδέλφια του:

«Να σπουδάσω, Δηλαδή στο Πανεπιστήμιο, Δεν ξέρω… Μπορεί να γίνει κι αυτό στην πορεία… Θα δείξει. Κάτι θα βρω, είμαι σίγουρος. Δεν πολυθέλω να πάω Πανεπιστήμιο. Προτιμώ να πάω στο Σιβιτανίδειο που παίρνεις εκεί μαθήματα και μαθαίνεις ένα επάγγελμα. Εκεί θα πήγαινα σ' αυτό… Φυσικοθεραπευτής! Κι αυτό μου αρέσει […] επειδή για να σπουδάσεις χρειάζεσαι χρόνο κι εγώ πρέπει να δουλέψω. Το ίδιο [έκαναν] και τα αδέρφια μου»

Αν και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συνδέθηκε ευρέως με την υιοθέτηση χαμηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών και μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων σταδιοδρομίας, η μεγαλύτερη πρόσβαση σε βασικούς υλικούς, τεχνολογικούς και πολιτισμικούς πόρους δεν φάνηκε να συνδέεται με υψηλότερους στόχους και προσδοκίες, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Αντιθέτως, ακόμη και οι συμμετέχοντες με μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους στρέφονταν κυρίως σε επαγγέλματα και ασχολίες χαμηλής εξειδίκευσης και περιορισμένων ακαδημαϊκών απαιτήσεων υπό το βάρος άλλων παραγόντων, με βασικότερες τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, τις αντιλήψεις για το σχολείο, τη χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή και τις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις τους, όπως αναφέρεται αναλυτικότερα σε επόμενη ενότητα. Οι σχετικές δηλώσεις της Δανάης (YI) και του Λευτέρη (MI) αντανακλούν αυτήν τη σχετική ομοιογένεια των μελλοντικών στόχων μεταξύ συμμετεχόντων διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού προφίλ:

«Ίσως Ζαχαροπλαστική. Παλιά σκεφτόμουν [να γίνω] και αισθητικός, αλλά είδα ότι πρέπει να ξέρεις και το ένα και το άλλο και λέω «Ασ' το καλύτερα»

Δανάη (YI, Συνεδρία 1)

«Με τα αυτοκίνητα θα ήθελα (να ασχοληθώ), επειδή μου αρέσει να ασχολούμαι. Ή με τα αυτοκίνητα ή να φτιάξω μια δικιά μου επιχείρηση για να μπορώ να τα φέρνω, να τα παίρνω, να τους αλλάζω λάστιχα, να τα πλένω… Αυτό, γιατί αυτό με ενδιαφέρει, κυρία, και πιστεύω ότι είμαι και καλός»

Λευτέρης (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Οι προσδοκίες και ο προσανατολισμός των στόχων μελλοντικής σταδιοδρομίας των μαθητών δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ανάλογα με τα επίπεδα γνωστικής και μαθησιακής ικανότητάς τους, αλλά φάνηκε να συνδέεται κυρίως με μια ποικιλία περιβαλλοντικών παραγόντων.

<u>Αφανής εργασιακή απασχόληση μαθητών</u>

Κατά την εισροή των δεδομένων στο πλαίσιο της έρευνας δράσης διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες μαθητές εργάζονταν περιστασιακά προκειμένου να συμβάλουν στην κάλυψη των υποχρεώσεων της οικογένειας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί έτειναν να αποκρύπτουν επιμελώς την εργασιακή τους απασχόληση όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους συμμαθητές τους χωρίς να είναι σαφές αν η αποσιώπηση οφειλόταν στο φόβο ποινής για αδήλωτη εργασία ή στα αισθήματα ντροπής και μειονεξίας που ενδεχομένως συνόδευαν την παραπάνω συνθήκη. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές αυτοί έφθαναν να αποδίδουν την συνεχή κόπωσή τους, την έλλειψη χρόνου για σχολική μελέτη και την αδυναμία τους να προσέλθουν εγκαίρως κατά την πρώτη διδακτική ώρα σε προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η «τεμπελιά» και η «ανοργανωσιά», αναλαμβάνοντας την πλήρη ευθύνη προκειμένου να μην αποκαλυφθεί η εργασιακή τους απασχόληση. Για παράδειγμα, η Άννα (ΥΙ), μια άτυπα εργαζόμενη μαθήτρια, απέρριπτε οποιαδήποτε σχετική διευκόλυνση των εκπαιδευτικών κι έδειχνε να ανησυχεί ιδιαίτερα για το ενδεχόμενο να αποκαλυφθεί η οικονομική δυσμένεια της οικογένειας στον κύκλο των στενών φίλων της:

Η Άννα [ΥΙ] μου είχε πει ότι δυσκολεύεται να ξυπνήσει το πρωί άλλοτε επειδή έχει αργά φροντιστήριο Αγγλικών κι άλλοτε επειδή ξενυχτάει στο instagram. Σήμερα ο υποδιευθυντής μου είπε ότι τα απογεύματα καθαρίζει σπίτια και καταστήματα για να βοηθήσει τη μητέρα της. Έχει ρωτήσει τη μητέρα και του το έχει επιβεβαιώσει διστακτικά από φόβο καταγγελίας. Προσπάθησε να συζητήσει με την μαθήτρια για να της εκφράσει την υποστήριξή του, αλλά εκείνη αρνήθηκε πως εργάζεται και του ζήτησε να μην αναφέρει τίποτα μπροστά στις φίλες της. Αυτό εξηγεί την μόνιμη εικόνα κόπωσης […].

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
27 Μαρτίου 2019

Μονάχα ορισμένοι από τους συμμετέχοντες κοινοποίησαν οι ίδιοι τις οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας και την εργασιακή τους απασχόληση στη διάρκεια της σχολικής μεντορείας. Ωστόσο, η εργασιακή τους απασχόληση φάνηκε να συνδέεται με άγχος για τη διατήρηση της θετικής κοινωνικής εικόνας και της αυτοεικόνας τους στο σχολείο, αφού οι ίδιοι διατύπωναν το αίτημα της απόκρυψης της παραπάνω συνθήκης από το σχολικό περιβάλλον, ακόμη κι αν αυτό θα τους εξασφάλιζε ευνοϊκότερη μεταχείριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Πέρα από το άγχος για την κοινωνική τους εικόνα, ορισμένοι μαθητές έδειχναν να προβληματίζονται ιδιαίτερα για τις ενδεχόμενες επιπτώσεις της επιβεβλημένης εργασιακής τους απασχόλησης στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Χαρακτηριστική ήταν περίπτωση του Έλις (YI), ενός μαθητή με σημαντικές διακρίσεις σε μη ακαδημαϊκούς τομείς, ο οποίος περιέγραφε τις προσδοκίες της οικογένειας και την ανάγκη να εργαστεί για να συνεισφέρει στην οικογένεια ως σημαντικά εμπόδια στην -ειλημμένη πλέον- προσπάθειά του για ακαδημαϊκή επιτυχία:

> Συνάντηση με τον Έλις [YI]. Ήρθε κάπως νευρικός και ανήσυχος. Μου είπε ότι ήθελε να μου διευκρινίσει πως η κούραση και η έλλειψη χρόνου δεν οφείλεται μόνο στις προπονήσεις του. Τον τελευταίο καιρό έχει αναλάβει να βοηθάει τον πατέρα του στην αθλητική σχολή, επειδή έπρεπε να μειώσουν το κόστος του προσωπικού. Ο πατέρας του είπε ότι είναι μεγάλος και πρέπει να βοηθάει περισσότερο στα οικογενειακά βάρη. Ήταν ανασταπωμένος γιατί πιστεύει ότι αυτό θα τον εμποδίσει να τα πάει καλά στο σχολείο και να σπουδάσει. Ζήτησε να μην μοιραστώ με τους καθηγητές του τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *26 Μαρτίου 2019*

Από τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η απόφαση της οικογένειας για άτυπη ένταξη των μαθητών στην αγορά εργασίας και οι στάσεις των συμμετεχόντων αυτών απέναντι στην πρώιμη εργασιακή τους απασχόληση δεν φάνηκαν να συνδέονται περαιτέρω με το προφίλ των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων ή να διαφοροποιούνται ουσιαστικά με βάση αυτό.

Περιορισμένη πρόσβαση σε πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη

Η συσσώρευση μαθησιακών κενών προσδιορίστηκε επανειλημμένα από τους συμμετέχοντες ως ένας παράγοντας που πυροδότησε ή διαιώνιζε την υποεπίδοση τους. Η δυνατότητα λήψης πρόσθετης κι εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης με τη μορφή ιδιαιτέρων μαθημάτων από ιδιώτες αναφέρθηκε ως επιλογή αποφασιστικής σημασίας για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της σχολικής οργάνωσης, παρόλο που αρκετοί από τους συμμετέχοντες δεν είχαν ανάλογη εμπειρία υποστήριξης στο παρελθόν. Πάντως, για τους

περισσότερους μαθητές η υποστήριξη αυτή ήταν πρακτικά αδύνατο να εξασφαλιστεί άμεσα λόγω της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας. Ελλείψει προηγούμενης εμπειρίας συμμετοχής σε αντίστοιχες παροχές, οι ιδιαίτερα θετικές στάσεις των μαθητών προς τα πρόσθετα κατ' οίκον μαθήματα ενδεχομένως να συνδέονταν με αισθήματα ντροπής αναφορικά με την κοινωνικοοικονομική τους καταγωγή και την επιθυμία τους για εκπαιδευτική και κοινωνικοοικονομική αντιστάθμιση. Το ακόλουθο σχόλιο του Οδυσσέα (ΜΙ, Συνεδρία 1) αντανακλά ακριβώς αυτή την πεποίθηση περί καθοριστικής σημασίας της πρόσθετης κι εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ακαδημαϊκή πρόοδο:

> «Δεν κάνω φροντιστήρια. Και στα Αγγλικά στο σχολείο ό,τι κάνω… Φροντιστήρια ελπίζω ότι θα μπω τώρα, νομίζω. Θα με βάλει ο πατέρας μου αν πάνε καλά τα πράγματα (ενν. οικονομικά). Πιστεύω πως θα τα πάω καλά στο φροντιστήριο, μάλλον έτσι νομίζω… για να πάρω έναν καλύτερο βαθμό από αυτόν που έχω τώρα. »

Αν και η εξατομικευμένη εκπαιδευτική τους καθοδήγηση αναφέρθηκε συχνά ως απαραίτητη, οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ακριβή συνεισφορά των ιδιαιτέρων μαθημάτων διαφοροποιούνταν, με το ιδιαίτερο επίπεδο ικανοτήτων τους να φαίνεται να συνδέεται με αυτές τις διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έτειναν να θεωρούν τα ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον ως χρήσιμα για την σχολική τους οργάνωση, αλλά και να αποδίδουν την έλλειψη δεξιοτήτων μαθησιακής αυτορρύθμισης στην έλλειψη πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές του Στράτου (ΥΙ) και του Αντριάν (ΥΙ), οι οποίοι εξέφραζαν την πεποίθηση ότι η πρόσθετη κι εξατομικευμένη εκπαιδευτική καθοδήγηση ήταν απαραίτητη για την παγίωση μιας ρουτίνας σχολικής μελέτης.

> «Πέρυσι έκανα φροντιστήριο… Μαθηματικά, Φυσική, Αρχαία… Φέτος τα σταμάτησα όμως γιατί ήταν πολλά τα έξοδα […] Βοηθούσανε! Κυρίως [βοηθούσε] ότι με έβαζε σε μια σειρά ο καθηγητής. Στο Λύκειο μάλλον θα ξανακάνω φροντιστήρια για να περάσω σε καμιά σχολή»
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 3)*

> «Δεν έχω κάποια δυσκολία να τα καταλάβω (ενν. τα μαθήματα). Αν δώσω βάση, τα καταλαβαίνω. Τα φροντιστήρια αυτό κάνουν: σε βάζουν σε πρόγραμμα»
>
> *Αντριάν (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μέσων ικανοτήτων έτειναν να αναφέρουν σημαντικότερα ότι η πρόσθετη και διαφοροποιημένη εκπαιδευτική στήριξη θα μπορούσε να συμβάλει τόσο στη σχολική τους οργάνωση, όσο και στην απλοποίηση της διδακτέας ύλης για την ενίσχυση της δυνατότητάς τους να την κατανοήσουν. Χαρακτηριστικές είναι σχετικές δηλώσεις των Οσμάν (ΜΙ) και Λευτέρη (ΜΙ):

«Είναι σημαντικά [τα φροντιστήρια] για να μου τα κάνει να τα καταλάβω (ενν. τα μαθήματα). Γιατί τώρα υπάρχουν μαθήματα που δεν καταλαβαίνω τίποτα»

Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

«Στο φροντιστήριο, κυρία, τα καταλαβαίνω καλύτερα. Μου τα κάνει ο κύριος όπως τα καταλαβαίνω. Και με βάζει και σε μια σειρά γιατί μόνος μου δεν πρόκειται να κάτσω να κάνω τα μαθήματα»

Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Εντούτοις, οι μαθητές με μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους είχαν τη δυνατότητα να λαμβάνουν πρόσθετη διδακτική υποστήριξη, μολονότι περιορισμένη ή περιστασιακή, για τα διδακτικά αντικείμενα στα οποία παρουσίαζαν σοβαρή υποεπίδοση. Για παράδειγμα, ο Λουκάς και ο Γιώργος παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα στους τομείς που δυσκολεύονταν. Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαινόταν να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αναλάμβαναν οι ίδιοι να υποστηρίξουν διδακτικά τα παιδιά τους στην κατ' οίκον σχολική μελέτη παρέχοντας με τον τρόπο αυτό όχι μόνο μαθησιακή ενίσχυση, αλλά και ικανά πρότυπα μάθησης.

«Η μητέρα μου [με βοηθάει] καμιά φορά. Βασικά [με βοηθάει] πολλές φορές! Για παράδειγμα, στην Ιστορία που έγραψα 18, με τη μητέρα μου τα είχα διαβάσει. Διαβάζαμε, μου τα είπε μια φορά και τα κατάλαβα όλα και της τα είπα. Είναι εύκολη η Ιστορία, εντάξει»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 3)

Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι μαθητές παρακολουθούσαν πρόσθετα μαθήματα αγγλικής γλώσσας από ιδιώτες, γεγονός που ενδεχομένως αντανακλούσε την κοινωνική αναγνώριση της γνώσης της αγγλικής ως απαραίτητης δεξιότητας της σύγχρονης εποχής. Υπό αυτό το πρίσμα, η αδυναμία ορισμένων οικογενειών να εξασφαλίσουν την πρόσβαση σε μαθήματα Αγγλικών για τα παιδιά τους έμοιαζε να αντανακλά ένα ιδιαίτερα χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά, η γνώση της αγγλικής περιγράφηκε και από τους συγκεκριμένους μαθητές ως δεξιότητα μεγάλης σημασίας. Μάλιστα, τα παιδιά αυτά, ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων, εξέφραζαν την άποψη ότι χρειάζεται να καταβάλουν το διπλάσιο κόπο για να κατακτήσουν ένα επίπεδο γνώσεων παρόμοιο με των συμμαθητών τους τόσο στην αγγλική γλώσσα, όσο και στα λοιπά σχολικά μαθήματα ελλείψει επαρκούς και εξειδικευμένης εκπαιδευτικής καθοδήγησης. Παρόλα αυτά, ορισμένοι μαθητές μαθητές υψηλών ικανοτήτων έδειχναν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα την πρόκληση και να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στα Αγγλικά σε σχέση με τους συμμετέχοντες μέσων ικανοτήτων, που επίσης βασίζονταν αποκλειστικά στη δική τους αυτόνομη σχολική μελέτη.

«Τα πάω τέλεια! Μόνος μου διαβάζω, αλλά δεν είναι δύσκολα. Απλά χρειάζεται να τα διαβάζω [τα Αγγλικά] κάθε απόγευμα γιατί έχω σταματήσει τώρα τα ιδιαίτερα. Στο σχολείο έχω 18-19, κάπου εκεί»

Αντριάν (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Δεν κάνω τώρα [πρόσθετα μαθήματα Αγγλικών], αλλά γενικά τις κάνω τις ασκήσεις που μας βάζει η καθηγήτρια […]. Εντάξει, καλός είμαι, στο 13 νομίζω…»

Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Οι εκπαιδευτικοί έτειναν να γνωρίζουν τις κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες των μαθητών αυτών και να αναγνωρίζουν τον επιπλέον κόπο που χρειαζόταν να καταβάλουν για να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις. Χαρακτηριστικό είναι η δήλωση της καθηγήτριας Αγγλικών του Σχολείου 1:

«Ο Αντριάν [ΥΙ] δεν κάνει καν Αγγλικά, φροντιστήριο. Είναι ο μόνος που προσέχει στην τάξη, ο μόνος που λύνει τις ασκήσεις, που προσπαθεί. Κάνω μάθημα με ένα παιδί επί της ουσίας! Οι άλλοι είναι πιο μπροστά [στη διδακτέα ύλη] στο φροντιστήριο. Πάντως είναι πολύ καλός. Τον ρώτησα τις προάλλες αν διαβάζει μόνος του ή αν έχει κάποιον να τον βοηθάει στα Αγγλικά. Μου είπε ότι διαβάζει μόνος του με ένα λεξικό από δίπλα για να φτάσει τους άλλους»

Α.Π., Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας
17 Μαρτίου 2019

Φτωχή πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους και δομημένες εξωσχολικές δραστηριότητες

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας φάνηκε να επηρεάζει πολλαπλά ακόμη και την πρόσβαση των συμμετεχόντων σε περαιτέρω πολιτισμικούς, τεχνολογικούς και μαθησιακούς πόρους πέρα από τις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Πράγματι, σε αντίθεση με τους μαθητές του δείγματος με μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους, εκείνοι που προέρχονταν από μειονεκτικά περιβάλλοντα συχνά δεν διέθεταν σταθερή πρόσβαση σε σύγχρονες πηγές κι εργαλεία μάθησης, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και η σύνδεση στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα να στερούνται ανάλογων δεξιοτήτων. Επί παραδείγματι, ο Κρίστιαν (ΜΙ) και η Ρίτα (ΥΙ) δεν διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή, κινητό τηλέφωνο και σύνδεση στο διαδίκτυο, ώστε να μπορούν να ενημερώνονται, να αναζητούν πληροφορίες ή να διεκπεραιώνουν σχολικές εργασίες. Αντίστοιχα, ο Κέιντι (ΥΙ) είχε μόλις εξασφαλίσει ένα κινητό τηλέφωνο με δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, το οποίο του είχε παραχωρήσει συμμαθητής του. Δεν διέθετε όμως υπολογιστή ή σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι. Περιορισμένη ήταν και η πρόσβαση της Άννας (ΥΙ), του Οσμάν (ΜΙ) και του Αντριάν (ΥΙ) σε αντίστοιχους πόρους.

Συχνές ήταν επίσης οι αναφορές των μαθητών αυτών στην αδυναμία να ασκήσουν δομημένες παράλληλες εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως η μουσική, η φιλαναγνωσία, ο χορός ή ο αθλητισμός, ελλείψει οικονομικής δυνατότητας, με αποτέλεσμα να διαθέτουν φτωχότερα πολιτισμικά ερεθίσματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η Άννα (ΥΙ), για παράδειγμα, ανέφερε πως η οικονομική ένδεια της είχε στερήσει επανειλημμένα τη σταθερή κι επαρκή ενασχόλησή της με τομείς του ενδιαφέροντός της:

«Παλιά έπαιζα και φλογέρα στο Δημοτικό. Άσχετο αυτό! Είχαμε όλοι φλογέρα στο Δημοτικό. Έπαιζα και αρμόνιο. Όχι στο σχολείο, έξω. Αλλά μετά το σταμάτησα. Δεν έχω και αρμόνιο στο σπίτι, οπότε δεν μπορώ να εξασκηθώ. Θα 'θελα όμως να μάθω κιθάρα! Έχω ακούσει όμως ότι είναι δύσκολο. Ή γιουκαλίλι θα 'θελα να μάθω, αλλά [είναι] δύσκολο…»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Σε πολλές περιπτώσεις, είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία ενεργού εμπλοκής σε παράλληλες δραστηριότητες, την οποία ανακαλούσαν επανειλημμένα και με μια δόση νοσταλγίας. Όπως ανέφερε η Ρίτα (ΥΙ) στην πρώτη μας συνάντηση:

«Μικρή μου άρεσε να παίζω πιάνο. Έκανα μαθήματα, αλλά μετά σταμάτησα. Μικρή έλεγα ότι ήθελα να παίζω πιάνο, αλλά ήξερα ότι δεν θα είχα…»

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους, παρουσίαζαν περισσότερες ευκαιρίες εμπλοκής σε δραστηριότητες που τους επέτρεπαν να ενισχύουν με σχετική αυτονομία τις γνώσεις τους σε τομείς του ενδιαφέροντός τους ή να ασκούν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους, αλλά και να απολαύουν καλύτερης εκπαιδευτικής υποστήριξης.

«Κάνω φροντιστήριο στα Μαθηματικά και τα Αγγλικά. Α! Πάω και ποδόσφαιρο, σε ομάδα, δεν ξέρω αν πιάνεται… Τώρα άμα τα πάω καλά στα μαθήματα, μπορεί να πάω και κιθάρα»

Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Η πρόσβαση σε πόρους φαινόταν να συνδέεται με θετικές διαστάσεις της αυτοεικόνας, αφού τα παιδιά αυτά είχαν τη δυνατότητα να γευτούν την επιτυχία έστω σε έναν εξωσχολικό τομέα οικοδομώντας την αυτεπάρκεια και την αυτοπεποίθησή τους. Επί παραδείγματι, προσπαθώντας να προσδιορίσει έναν τομέα στον οποίο νιώθει πραγματικά καλός και ικανός ο Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 1) ανέφερε:

«Στο Tae Kwon Do[3]! Μου αρέσει και πιστεύω πως είμαι κάπως καλός! […] Έχω πάρει καλές θέσεις σε πανελλήνια πρωταθλήματα […]. Ξεκίνησα να κάνω μαθήματα για χόμπι. Πριν από αυτό έκανα ποδόσφαιρο, αλλά χτύπησα και το άφησα. Ήθελα και να δοκιμάσω και κάτι άλλο»

Αντιθέτως, οι μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα έτειναν να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αμηχανία τις ερωτήσεις για τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, τα οποία συχνά αδυνατούσαν να προσδιορίσουν. Μάλιστα, ορισμένοι εξ αυτών παραδέχθηκαν ότι συνήθιζαν να αμφιβάλουν για το νοητικό δυναμικό και την αυταξία τους μέχρι τον εντοπισμό τους ως μαθητών υψηλών ικανοτήτων για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας, όπως για παράδειγμα η Ρίτα (ΥΙ):

Ερευνήτρια: *Υπάρχει κάτι στο οποίο νιώθεις ότι είσαι καλή ή έχεις κάποιο ταλέντο*,

Ρίτα (ΥΙ): *Όχι, δεν νομίζω… Γενικά οι καθηγητές, ρε παιδί μου, το λέγανε στους γονείς μου ότι έχω πολλές ικανότητες, αλλά δεν τα πάω καλά. Δεν τους είχα πιστέψει. Δεν έχει γίνει και κάτι για να δω [ότι έχω] κάποιο ταλέντο.*

Συνεδρία 1

Μειονοτική πολιτισμική ταυτότητα και εκπαιδευτική ανισότητα

Η πολιτισμική καταγωγή αποτέλεσε με τη σειρά της μια ιδιαίτερη αιτιακή συνθήκη που φάνηκε να εμπλέκεται συστηματικά στην εμφάνιση του υπό μελέτη φαινομένου. Ιδιαίτερα οι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, οι οποίοι είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα κατά την προσχολική ή τη σχολική ηλικία έτειναν να θεωρούν την περίοδο προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής ως το χρονικό σημείο – ορόσημο για την εμφάνιση της υποεπίδοσής τους. Στο πλαίσιο αυτό οι γλωσσικές δυσκολίες αναφέρθηκαν επανειλημμένα ως το σημαντικότερο φραγμό στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη, καθώς τους ήταν αρχικά αδύνατο να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα και να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις το αίσθημα ματαίωσης και ανημπόριας κατά τη μετάβαση στο ελληνικό σχολείο ήταν τέτοιο ώστε φαινόταν να τροφοδοτεί μια σειρά από αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, αλλά και διακρίσεις εντός της σχολικής τάξης. Όπως αναφέρει ο Κέιντι (ΥΙ):

«Στο Δημοτικό δεν μου άρεσε καθόλου γιατί… συνήθως καθόμουν πίσω πίσω και η καθηγήτρια με το πάσο της… έδινε σημασία στα πιο μπροστινά παιδιά κι εγώ ήμουν πίσω πίσω και… αυτό […]. Όσα παιδιά είχανε χάλια βαθμούς καθόντουσαν πίσω πίσω. Για μένα η πιο μεγάλη δυσκολία ήταν η γλώσσα. Όχι μόνο το μάθημα, η

[3] Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας, το άθλημα που ανέφερε ο μαθητής αντικαταστάθηκε από άλλο άθλημα με παρόμοια φιλοσοφία.

Γλώσσα γενικά. Δεν καταλάβαινα [τι λεγόταν στο μάθημα], επειδή έμενα Αλβανία πριν. Ακόμα και τώρα είμαι στους μαθητές τους πίσω πίσω, δηλαδή που έχουν χάλια βαθμούς».

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Για μερικούς μαθητές, μάλιστα, το σχολείο περιγραφόταν ως αφιλόξενο, ανέτοιμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και απρόθυμο να τους εντάξει μαθησιακά. Υπό αυτό το πρίσμα, η απουσία ενός αποτελεσματικού, σταθερού και θεσμοθετημένου πλαισίου για τη συστηματική, πολιτισμικά ευαίσθητη και επαρκή υποστήριξη των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής με σκοπό τη σχολική και κοινωνική τους ένταξη έδειχνε να συμβάλει ως ένα βαθμό στην εμφάνιση χρόνιων χαμηλών ακαδημαϊκών κινήτρων και φτωχών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους οι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής παρουσίαζαν λειτουργική διγλωσσία και μιλούσαν σχεδόν αποκλειστικά τη μητρική γλώσσα εντός του οικογενειακού πλαισίου. Η αφανής διγλωσσία αναφέρθηκε ως μια παραγνωρισμένη συνθήκη, που όμως επηρέαζε σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτεπάρκεια των μαθητών εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου η γλωσσική κατανόηση κατέχει κεντρικό ρόλο ακόμη και σε μη γλωσσικά μαθήματα όπως οι Φυσικές Επιστήμες και η Μουσική στα οποία τα παιδιά καλούνται μεταξύ άλλων να διαβάζουν και να αποστηθίζουν χρήσιμους, αλλά δυσνόητους ορισμούς και έννοιες. Οι ανεπίλυτες δυσκολίες που σχετίζονταν με τη γλωσσομάθεια περιγράφονταν από τα παιδιά ως παράγοντας που συνδεόταν με τη διαιώνιση και τη διόγκωση των μαθησιακών κενών τα οποία απαντούσαν ήδη από την είσοδο των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

«Ξέρω να τα μιλάω (ενν. τα ινδικά) πολύ καλά! Στο σπίτι μιλάμε και ελληνικά και ινδικά [...]. Δεν νομίζω ότι το ξέρουν στο σχολείο»

Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 1)

«Εγώ από το Δημοτικό τα πήγαινα χάλια στη Γλώσσα [...] και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία! Με δυσκολεύει γιατί δεν τα ξέρουν και οι γονείς να τα γράφουν καλά [...] Γλώσσα έχει παντού! Και στη Μουσική έχουμε να μάθουμε λόγια απ' έξω (ενν. ορισμούς). Πολλά δεν τα καταλαβαίνω ακριβώς»

Κρίσπιαν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, η διγλωσσία τους παρέμενε μια άδηλη και αφανής πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον, εντός του οποίου έτειναν να την αποσιωπούν, είτε επειδή δεν την θεωρούσαν σημαντική, είτε υπό το φόβο των κοινωνικών διακρίσεων και στο πλαίσιο μιας γενικότερης λανθάνουσας επιθυμίας για ομοιογένεια που παρατηρήθηκε σε όλο το μήκος της έρευνας. Πράγματι, ορισμένοι μαθητές επεδίωκαν να

αποκρύψουν όχι μόνο τη διγλωσσία τους, αλλά την πολιτισμική τους προέλευση συνολικά σε μια προσπάθεια κοινωνικής αφομοίωσης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Αντριάν, ο οποίος είχε εξελληνίσει το μικρό του όνομα και χρησιμοποιούσε ψευδώς ελληνικό ονοματεπώνυμο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο ίδιος επέλεγε να συναναστρέφεται σχεδόν αποκλειστικά με ημεδαπούς συμμαθητές του και απέφευγε να μιλά τη μητρική γλώσσα ακόμη και μεταξύ ομοεθνών συνομηλίκων του υπό το φόβο της υπονόμευσης της ελληνικής προφοράς του.

> Ο Αντριάν (ΥΙ) αναφέρεται στην αλβανική καταγωγή των γονιών, αλλά δεν φαίνεται να υιοθετεί την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έχει λειτουργική διγλωσσία και καθαρή ελληνική προφορά. Προτιμά να τον φωνάζουν Ανδριανό.
>
> *Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών*
> *13 Φεβρουαρίου 2019 / Συνεδρία 1*

> Με την άδεια της μητέρας, ζήτησα από τον μαθητή η διεύθυνση email του για να συνεννοούμαστε σχετικά με αλλαγές στο πρόγραμμα [συναντήσεων]. Απέφυγε να μου το πει και στο διάλειμμα μου έφερε ένα χαρτάκι με το email του (πιθανότατα για να μην κάνω ερωτήσεις). Με έκπληξη διαπίστωσα ότι ο Αντριάν χρησιμοποιεί το όνομα «Ανδριανός Δημητρίου[4]».
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *19 Φεβρουαρίου 2019/ Συνεδρία 2*

Ωστόσο, ο ίδιος έδειχνε να βρίσκεται διαρκώς εν μέσω μιας σύγκρουσης πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς επεδίωκε να αποκρύπτει επιμελώς την προσπάθειά του για κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από την οικογένειά του. Η πιθανή αποκάλυψη αυτής της εσωτερικής πολιτισμικής σύγκρουσης στην οικογένειά του φαινόταν να του δημιουργεί ιδιαίτερο άγχος.

> Από αβλεψία μου έφερα στο παιδί βεβαίωση παρακολούθησης με το όνομα «Ανδριανός Δημητρίου» αντί του κανονικού (ενν. του πραγματικού ονόματος του μαθητή). Ο μαθητής αρνήθηκε να την παραλάβει λέγοντας ότι δεν θέλει να δει η μητέρα του ότι χρησιμοποιεί εξελληνισμένο όνομα. Τον καθησύχασα και δεσμεύτηκα να του φέρω μια διορθωμένη βεβαίωση. Φάνηκε ιδιαίτερα αγχωμένος. Το ίδιο βράδυ άλλαξε το όνομά του στο email με το πραγματικό του.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *26 Μαρτίου 2019/ Συνεδρία 6*

Αντίστοιχα, ο αλβανικής καταγωγής Οδυσσέας επέλεγε να συστήνεται χρησιμοποιώντας μια εξελληνισμένη μορφή του επιθέτου του κι αντίστοιχα ο Κρίστιαν προτιμούσε επίσης την εξελληνισμένη εκδοχή του ονόματός του:

[4] Το πραγματικό όνομα που χρησιμοποιούσε ο μαθητής στο διαδίκτυο έχει αντικατασταθεί στην παρούσα έρευνα από ένα γλωσσικά ισοδύναμο για την προστασία της ανωνυμίας του.

«Σας πειράζει να με λέτε «Χρήστο», Γιατί Χρήστο με φωνάζουνε…»

Κρίστιαν (MI, Συνεδρία 1)

Συνήθως η πολιτισμική αφομοίωση παρουσιαζόταν απόρροια ως μιας συνειδητής και ρητής επιλογής των μαθητών αυτών. Για παράδειγμα, ο Κρίστιαν (MI, Συνεδρία 1) αναφέρει:

«Έτσι λέω… ότι νιώθω και Έλληνας, αφού μόνο την Ελλάδα έχω γνωρίσει. Μπορεί και περισσότερο Έλληνας! Και ξέρω και καλύτερα ελληνικά από αλβανικά… Ή μάλλον μόνο Έλληνας!».

Αν και ο φόβος των διακρίσεων ήταν διάχυτος στις αφηγήσεις των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, οι ίδιοι δεν ανέφεραν επαναλαμβανόμενες εμπειρίες διακρίσεων στο σχολικό πλαίσιο από τους συμμαθητές τους, στοιχείο που ενδεχομένως που θα μπορούσε να αποδοθεί είτε στο γεγονός ότι όλοι τους φοιτούσαν σε σχολεία με σημαντική πολιτισμική ετερογένεια,. Ορισμένοι εξ αυτών, ωστόσο, είχαν την αίσθηση ότι αντιμετωπίζονταν με μεγαλύτερη αδιαφορία και αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με ημεδαπούς συμμαθητές τους χωρίς ωστόσο να μπορούν ανακαλέσουν συγκεκριμένα περιστατικά διακρίσεων.

[Οι καθηγητές] πιστεύω ότι με είχαν παρεξηγήσει γιατί νόμιζαν ότι απλός είμαι ο τύπος ο μισοξένος που δεν κάνει τίποτα, ξέρω 'γω, για το σχολείο, βρίσκεται εδώ πέρα για να κάνει φασαρία, για να γελάσουν οι άλλοι και τέτοια. Και δηλαδή φέτος θυμάμαι ότι μας είχαν ρωτήσει και καλά «Τι κάνετε εξωσχολικά,» και δηλαδή ασχολούμαι και με την τοξοβολία και με τη σκοποβολή το 'χα πει και έμειναν όλοι έκπληκτοι και δεν το περίμεναν. Και λέω «Εντάξει, δεν είμαι… δεν είμαι ρεμάλι».

Μαρίνος (YI, Συνεδρία 1)

Εντούτοις, η παραπάνω εικόνα φάνηκε να διαφοροποιείται για τους μαθητές οι οποίοι έφεραν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή μόνο από την πλευρά του ενός γονέα. Οι μαθητές αυτοί έτειναν να παρουσιάζουν μια πιο ξεκάθαρη πολιτισμική ταυτότητα, αποσιωπώντας συχνά εντελώς την αλλοδαπή καταγωγή. Επιπλέον έδειχναν να παρουσιάζουν συνηθέστερα παθητική διγλωσσία, καθώς δήλωναν ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν επαρκώς προφορικά ή γραπτά κείμενα της δεύτερης γλώσσας, αλλά παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες και χαμηλή αυτεπάρκεια στην εκφορά της. Η παθητική διγλωσσία των μαθητών με μερική αλλοδαπή καταγωγή φαινόταν να αποτελεί αφανή συνθήκη εντός του σχολικού πλαισίου ακριβώς όπως αναφερόταν από τους λειτουργικά δίγλωσσους μαθητές με δύο γονείς αλλοδαπής καταγωγής. Ωστόσο, οι μαθητές με έναν γονέα αλλοδαπής καταγωγής και παθητική διγλωσσία έτειναν να αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό την μερική αλλοδαπή τους καταγωγή ως εμπόδιο στη σχολική επιτυχία. Η παραπάνω στάση των μαθητών ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί γνώση και δεξιότητα η οποία αναγνωρίζεται, ενθαρρύνεται και αξιοποιείται στο

ελληνικό σχολείο. Τυπικό είναι το παράδειγμα του Μαρίνου (YI), στην οικογένεια του οποίου η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από την πλευρά της μητέρας φαινόταν να αποσιωπάται σχεδόν ολοκληρωτικά:

> Ο Μαρίνος (YI) αναφέρει την αλλοδαπή καταγωγή της μητέρας μόνο εφόσον ερωτηθεί συγκεκριμένα γι' αυτή. Φαίνεται να υποτιμά αυτή την πτυχή της πολιτισμικής του ταυτότητας, να τη θεωρεί σχεδόν… ανυπόστατη. Η επαφή του με την πολιτισμική ταυτότητα της μαμάς είναι περιορισμένη. Σπάνια επισκέπτονται το χωριό της και προτιμάει να μιλάει με τους παππούδες στα σπαστά τους ελληνικά. Καταλαβαίνει επαρκώς την αλβανική και μπορεί να διαβάζει στοιχειωδώς γραπτά κείμενα (ενν. στην αλβανική γλώσσα), αλλά δεν την «πολυμιλάει». Δεν θεωρεί ότι η διγλωσσία επηρεάζει τις επιδόσεις του στο σχολείο γιατί, όπως λέει ο ίδιος, «μεγάλωσε μιλώντας ελληνικά».
>
> Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
> 5 Φεβρουαρίου 2019/ Συνεδρία 1

Επιπτώσεις της ενδεχόμενης (μετα)μετανάστευσης

Πέρα από το φόβο των διακρίσεων, η μεταναστευτική καταγωγή συνοδεύτηκε από το έντονο άγχος μιας νέας μετανάστευσης ή παλινόστησης. Καθώς οι οικογένειες έμοιαζαν να δυσκολεύονται όλο και περισσότερο να βρουν εργασιακή απασχόληση και να εξασφαλίσουν το βιοπορισμό εν μέσω οικονομικής ύφεσης, το ενδεχόμενο της επιστροφής στον τόπο καταγωγής ερχόταν συχνότερα στο προσκήνιο. Στο σύνολό τους οι μαθητές που αναφέρθηκαν σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, δήλωσαν αρνητικοί στην προοπτική της παλιννόστησης κι ωστόσο υποστήριξαν ότι εκείνη καθιστούσε μάταιη κάθε προσπάθειά τους για βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

> Η Άννα ανέφερε πως ο πατέρας της αναφέρει όλο και συχνότερα μια ενδεχόμενη επιστροφή στον τόπο καταγωγής. Γι' αυτό την ενθαρρύνει να πάρει το πτυχίο της στα Αγγλικά, για να μπορεί να δουλέψει ως δασκάλα κι εκεί κι εδώ. Η Άννα δεν χαίρεται στην ιδέα της επιστροφής. Όχι μόνο επειδή δεν θέλει να χάσει τους φίλους της, αλλά επειδή αυτό θα σήμαινε ότι «τσάμπα προσπαθεί στο σχολείο τώρα».
>
> Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
> 27 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 4

Εντούτοις, οι ανεπαρκείς πόροι, οι περιορισμένες ευκαιρίες και ο ασταθής τόπος διαμονής δεν αφορούσαν αποκλειστικά τους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής. Χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα της Γαβριέλας, η οικογένεια της οποίας συνήθιζε να μετεγκαθίσταται για μακρά χρονικά διαστήματα σε χώρες του εξωτερικού για ευκαιριακή εργασιακή απασχόληση. Έτσι, η μαθήτρια είχε μια διαλείπουσα πορεία στο ελληνικό σχολείο που εναλλασσόταν από πρόσκαιρη φοίτηση σε αγγλόφωνα σχολεία του εξωτερικού, με αποτέλεσμα να βρίσκεται συχνά αντιμέτωπη με νέα μαθησιακά κενά που ενίσχυαν τα

αισθήματα ματαίωσης και ματαιότητας, καθώς και το φόβο μιας πιθανής νέας προσωρινής μετανάστευσης.

«Ε άρχισα να διαβάζω… Δεν τα καταλαβαίνω κιόλας, επειδή στην Α' Γυμνασίου που παίρνεις τις βάσεις εγώ έλειπα όλη τη χρονιά, ήμουνα στην Αγγλία και ήρθα στο τέλος της χρονιάς και δεν πήρα τις βάσεις. Μετά μου ήτανε πιο δύσκολο να τα κατανοήσω στ' Αρχαία […]. Επειδή έχουμε πάει κι έχουμε μείνει 5-6 φορές… Κι έχουμε μείνει περίπου ένα χρόνο… Κι επειδή μερικές φορές δεν πήγαινε καλά εδώ, πηγαίναμε εκεί, επειδή ξέραμε πως είναι τα πράγματα κι εκεί κι εδώ και μερικές φορές δεν πήγαιναν τα πράγματα εκεί και ξαναγυρίζαμε. Ελπίζω πάντως να μην ξαναπάμε και διαβάζω τσάμπα»

Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Γονεϊκή υποστήριξη

Ασαφείς γονεϊκές στάσεις και προσδοκίες

Οι προσδοκίες της οικογένειας σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών αναφέρθηκαν συχνά ως παράγοντας που συνδέεται με τον τύπο και το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής. Εν προκειμένω οι προσδοκίες αυτές παρέμεναν εν πολλοίς άρρητες ή ασαφείς για τους περισσότερους συμμετέχοντες, καθώς οι γονείς παρουσιάζονταν να ενθαρρύνουν αόριστα τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και τη ζωή επιλέγοντας έναν τομέα απασχόλησης που θα τους εξασφάλιζε ένα καλό βιοτικό επίπεδο. Ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με μικρότερη οικονομική άνεση υποστήριζαν πως η άγρα μιας σταδιοδρομίας με περισσότερες προοπτικές για οικονομική επάρκεια και κατ' επέκταση «μιας καλύτερης ζωής» αποτελούσε συχνά αντικείμενο συζήτησης, αλλά και πηγή άγχους στην οικογένεια.

«Έχουν μεγάλο άγχος για τα οικονομικά. Γι' αυτό θέλουν να γίνουμε κάτι στη ζωή μας και η αδερφή μου και εγώ. Να κάνουμε δουλειές που δεν θα κουραζόμαστε τόσο πολύ»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Δεν μου έχει πει κάτι συγκεκριμένο γιατί λέει «Εσύ θα αποφασίσεις τι θα κάνεις [επαγγελματικά], όχι εγώ […] Σίγουρα θα ήθελε να κάνω μια δουλειά συγκεκριμένη και σίγουρη που να μπορώ να έχω μια κάπως καλή ζωή»

Αντριάν (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Από την άλλη πλευρά, για ορισμένους μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, οι γονεϊκές προσδοκίες φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα χαμηλές με τους στόχους σταδιοδρομίας να είναι προσανατολισμένοι στην άμεση και εύκολο επαγγελματική αποκατάσταση, αφού η οικογένεια δεν είχε την ευχέρεια να χρηματοδοτήσει την αφοσίωση των μαθητών σε μελλοντικές σπουδές. Πολύ περισσότερο, οι μαθητές ενθαρρύνονταν ακόμη και να

αποχωρήσουν πρόωρα από τη σχολική εκπαίδευση με την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού κύκλου σπουδών προκειμένου να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό μέσω της εργασιακής απασχόλησής τους. Τούτων λεχθέντων, οι γονεϊκές προσδοκίες φάνηκαν, σύμφωνα με τις περιγραφές των μαθητών, να επηρεάζονται μάλλον από την πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα της οικογένειας και τις αντιλήψεις γύρω από αυτήν χωρίς να διαφοροποιούνται ανάλογα το επίπεδο γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας των μαθητών.

Οι μαθητές αυτοί, αν και έμοιαζαν αρχικά να υιοθετούν τους παραπάνω στόχους σταδιοδρομίας, έτειναν να τους αμφισβητούν στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης διατυπώνοντας την προσδοκία για εξειδίκευση και απασχόληση σε τομείς υψηλότερου κύρους και εξειδίκευσης με προοπτικές κοινωνικής ανέλιξης και διακρίσεων. Η περίπτωση της Ρίτα (ΥΙ) ήταν χαρακτηριστική, καθώς η ίδια φαινόταν να οικειοποιείται αρχικά τις στάσεις και τις προσδοκίες της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση κι ωστόσο οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι προσδοκίες της αναθεωρήθηκαν καθώς η ίδια προχωρούσε σε μια αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής της ταυτότητας σε επόμενες συνεδρίες σχολικής μεντορείας:

> «Η μητέρα μου πιστεύει ότι είναι λίγο δύσκολο… Και να σπουδάσω και να έχω απολυτήρια είναι δύσκολο… Γιατί πολλά άτομα που έχουν απολυτήρια και μεταπτυχιακά δεν βρίσκουν δουλειά και υπάρχουν δυσκολίες. Άρα πρέπει να κάνεις μια δουλειά την οποία τη βρίσκεις γρήγορα για να επιβιώνεις. Καλύτερα να πάω στο ΕΠΑΛ Ζαχαροπλαστική, λέει. Κι εγώ το ίδιο λέω. Συμφωνώ»
>
> *Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

> Συνάντηση με τη Ρίτα (ΥΙ). Μου ανακοίνωσε πως επιθυμεί να σπουδάσει και μάλιστα Παιδαγωγικά. Είχε βρει πληροφορίες για σχολές κοντά στο σπίτι της και σκεφτόταν ότι μπορεί να εργαστεί παράλληλα για να τα καταφέρει. Ήταν θυμωμένη με τη μητέρα της και τον αδελφό της. Πιστεύει ότι την αδικούν επειδή δεν την ενθαρρύνουν να γίνει το καλύτερο που μπορεί και να κάνει μια δουλειά που να της αξίζει.
>
> *Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών*
> *28 Φεβρουαρίου 2019 / Συνεδρία 4*

Ανεπαρκής γονεϊκή εμπλοκή και υποεπίδοση

Η γονεϊκή εμπλοκή κατείχε κεντρική θέση στις συζητήσεις με τους μαθητές και φάνηκε να συντελεί στη διαμόρφωση μιας ποικιλίας πεποιθήσεων σχετικών με την ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως οι ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες, οι αντιλήψεις για τη σχολική εκπαίδευση και την αξία της και οι στόχοι σταδιοδρομίας. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές έτειναν να περιγράφουν ως ανεπαρκή, χαλαρή και επιφανειακή την εμπλοκή των γονέων τους στη μάθηση και τη σχολική καθημερινότητά τους, επισημαίνοντας ότι εκείνη

περιοριζόταν ως επί το πλείστον σε ασαφείς λεκτικές παρωθήσεις ή τιμωρίες για βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

> «Η υποχρέωση που έχω (ενν. τις σχολικές υποχρεώσεις) πάντα και μου μιλάνε γι' αυτό, δεν μου φωνάζουνε. Μου λένε να διαβάζω»
>
> *Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Πάντα μου λένε να διαβάζω, ότι μπορώ να πάω καλύτερα [...] Δεν λειτουργεί σχεδόν ποτέ (γελάει). Μου απαγορεύουν να βλέπω τηλεόραση, επειδή δεν τελειώνω τα μαθήματά μου»
>
> *Γιάννης (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Αντίστοιχα, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο φαινόταν να ήταν μονόδρομη, μη συστηματική και εστιασμένη στην απλή ενημέρωση της οικογένειας για τη συμπεριφορά, την επίδοση ή τις απουσίες των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, μάλιστα, ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονταν ότι οι γονείς των συμμετεχόντων επέμεναν να απέχουν από την ουσιαστική επικοινωνία και να αποκρούουν κάθε πρόταση συνεργασίας για την αποτελεσματικότερη στήριξη των μαθητών.

> Η κα. Κ. (φιλόλογος) μου είπε πως η Δανάη [ΥΙ] συνηθίζει να έρχεται αργοπορημένη στο σχολείο, κάνει συχνά κοπάνες και πολλές φορές τη βλέπει να φεύγει με το αγόρι της πριν το σχόλασμα. Της έχει ζητήσει πολλές φορές να είναι πιο συνεπής στην ώρα της, αλλά εκείνη της απαντά με αυθάδεια. Υποστήριξε πως έχει καλέσει πολλές φορές τη μητέρα της Δανάης για ενημέρωση, αλλά εκείνη δεν έρχεται ποτέ και αποφεύγει κάθε συζήτηση στο τηλέφωνο. Εμφανίζεται μόνο για να πάρει βαθμούς ή για να παραλάβει την έγγραφη ενημέρωση για τις απουσίες.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο*
> *12 Μαρτίου 2019*

Εξίσου περιορισμένη φάνηκε να είναι η γονεϊκή εμπλοκή στο παρόν πρόγραμμα σχολικής μεντορείας, με την πλειονότητα των γονέων να αποφεύγει συστηματικά κάθε επικοινωνία με τη μέντορα-ερευνήτρια, ακόμη κι αν αυτή αφορούσε την απλή ενημέρωσή τους. Μάλιστα, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας μονάχα δύο μητέρες επικοινώνησαν μαζί άπαξ προκειμένου να ζητήσουν τη διαμεσολάβησή της μεντορείας για την ευνοϊκότερη μεταχείριση των παιδιών τους από τους εκπαιδευτικούς. Τα αίτια πίσω από τη φτωχή γονεϊκή εμπλοκή παρέμειναν ασαφή σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης κι ενδεχομένως να διαφοροποιούνται μεταξύ των γονέων. Ωστόσο, από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι οι γονείς στην πλειονότητά τους προσεγγίζονταν από το σχολικό πλαίσιο σχεδόν αποκλειστικά για την ενημέρωσή τους σε θέματα χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων ή

προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών κι ως εκ τούτου, το σχολείο έτεινε πιθανότατα να γίνεται αντιληπτό ως ένα εχθρικό και επικριτικό περιβάλλον για τους ίδιους.

> Ζήτησα ξανά από το (σχολικό) διευθυντή να ζητήσει από τους γονείς του Γιάννη [ΥΙ] να επικοινωνήσουν μαζί μου για ενημέρωση αναφορικά με την πορεία του στο πρόγραμμα (σχολικής μεντορείας). Τους ενημέρωσε, αλλά απέφυγαν ξανά να με δεσμευθούν ότι θα με καλέσουν. Ο ίδιος ανέφερε ότι τους είχαν ενημερώσει επίμονα για τις κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες του Γιάννη και εκτιμούσε ότι έχουν υιοθετήσει μια στάση άμυνας απέναντι στο σχολείο. Πρότεινε να προσεγγίσω τη μητέρα στο χώρο εργασίας της -κάτι που όμως αρνήθηκα να κάνω για δεοντολογικούς λόγους.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο*
> *15 Φεβρουαρίου 2019*

> Ο Ερμπλίν [ΜΙ] μου είπε πως έδωσε στους γονείς του το θετικό μου σημείωμα. Επεσήμανε γελώντας ότι οι γονείς του είχαν συνηθίσει να δέχονται κλήσεις από το σχολείο μόνο για παράπονα. Του είπαν πως «ίσως μου τηλεφωνήσουν κάποια στιγμή» […]
>
> Ολοκληρώσαμε τις συναντήσεις. Οι γονείς δεν επικοινώνησαν ποτέ μαζί μου παρά τις επανειλημμένες κρούσεις μου.
>
> *Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο*
> *27 Φεβρουαρίου και 10 Απριλίου 2019*

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η στάση των γονέων υπήρξε ακόμη και παρεμποδιστική απέναντι στην προσπάθεια βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης, όπως αφηγούνταν οι ίδιοι οι μαθητές. Ενδεικτική είναι η περίπτωση της Ελεάννας (ΥΙ), η οικογένεια της οποίας απείχε από κάθε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ή τους υπεύθυνους του προγράμματος σχολικής μεντορείας. Σύμφωνα με την μαθήτρια, ο πατέρας της συνήθιζε να επιδεικνύει μια ιδιαίτερα επικριτική στάση απέναντι στην προσπάθειά της, γεγονός που φαινόταν να την καταρρακώνει συναισθηματικά:

> Η Ελεάννα (ΥΙ) έδωσε στους γονείς τη θετική επιστολή μου για την προθυμία και την πρόοδό της στη διάρκεια του προγράμματος. Μου αφηγήθηκε πως ο μεγάλος αδελφός της την επαίνεσε, αλλά ο πατέρας της είπε ότι την επαινώ πολύ και άδικα και αρνήθηκε να διαβάσει ο ίδιος την επιστολή. Σε όλη τη συνεδρία η Ελεάννα επαναλάμβανε πόσο θυμωμένη και απογοητευμένη ένιωθε.
>
> *Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών*
> *28 Φεβρουαρίου 2019/ Συνεδρία 4*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε το γεγονός ότι ακόμη και στην περίπτωση του Λουκά (ΥΙ), όπου ο πατέρας του υπήρξε ενεργό μέλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, η εμπλοκή του εστιαζόταν μάλλον σε ευρύτερα σχολικά ζητήματα, όπως η διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών, παρά στην στοχευμένη παιδαγωγική υποστήριξη του παιδιού.

Ο πατέρας του Λουκά [ΥΙ] απόρησε κι εκείνος με τους βαθμούς του στα φιλολογικά. Είπε ότι η καθηγήτρια κατά την ενημέρωση του είχε πει καλά λόγια που δεν ταίριαζαν με τον βαθμό που έβαλε. Δεν ζήτησε διευκρινίσεις, ούτε σκέφτεται να την πλησιάσει για να δουν μαζί πως μπορεί να τα πάει καλύτερα ο Λουκάς.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολογίο
13 Φεβρουαρίου 2019

«Έρχεται (ενν. στο σχολείο), αλλά έρχεται για άλλα πράγματα. [Για] παράδειγμα, εκδρομές, χοροεσπερίδες και τέτοια… Επειδή είναι στο Σύλλογο [Γονέων και Κηδεμόνων]»

Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 3)

Ορισμένοι μόνο από τους μαθητές ανέφεραν κάποια περιστασιακή και περιορισμένη υποστήριξη των γονέων τους στην κατ' οίκον σχολική μελέτη. Επί παραδείγματι, η Ελεάννα εκτιμούσε ότι πετύχαινε υψηλότερες επιδόσεις όταν μελετούσε με τη βοήθεια της μητέρας της, η οποία διέθετε πτυχίο Φιλολογίας χωρίς όμως να ασκεί το επάγγελμα. Αντίστοιχα, ο Μαρίνος, ο Τίτο και ο Λουκάς εξέφραζαν την πεποίθηση ότι η διαθεσιμότητα των γονέων τους για υποστήριξη της σχολικής τους μελέτης, αν και περιστασιακή, βοηθούσε στην καλύτερη οργάνωσή τους, αλλά και στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους αυτεπάρκειας πριν από κάποιο διαγώνισμα.

«Μου τα κάνει να τα καταλάβω καλύτερα και μετά τα καταλαβαίνω. Για παράδειγμα, στην Ιστορία που έγραψα 18, με τη μητέρα μου τα είχα διαβάσει. Διαβάζαμε, μου τα είπε μια φορά και τα κατάλαβα όλα και της τα είπα».

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)

«Στα Μαθηματικά με βοηθάει ο αδερφός μου και μερικές φορές ο μπαμπάς μου… Άμα δυσκολεύομαι πολύ ή άμα γράφω κανένα τεστ […] Βοηθάει κάπως γιατί μπαίνω κι εγώ σε μια σειρά και καταλαβαίνω καλύτερα τι ξέρω καλά και τι πρέπει να ξαναδιαβάσω».

Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Πέρα από τη λεκτική παρώθηση, σε ορισμένες περιπτώσεις περιγράφηκε μια ιδιότυπη κι έμμεση μορφή γονεϊκής εμπλοκής, που περιοριζόταν στην ανάθεση της σχολικής μελέτης σε ιδιώτες εκπαιδευτικούς επ' αμοιβής. Μολονότι η πρόσληψη ιδιωτών εκπαιδευτικών για την πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη και την οργάνωση της σχολικής μελέτης εξαρτάται κυρίως από την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, από τις αφηγήσεις των μαθητών προέκυψε ότι στο σύνολό τους οι γονείς εξέφραζαν την επιθυμία μιας τέτοιας ανάθεσης την οποία αναγνώριζαν ως ιδιαίτερα επωφελή μαθησιακά.

«Βοηθάνε (ενν. οι γονείς). Πέρυσι μου είχανε φέρει καθηγητές για τα μαθήματα. Φέτος θα μου ξαναφέρουνε να με βοηθήσουν πριν τα διαγωνίσματα, γιατί αλλιώς δεν με βλέπω καλά».

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 4)

Η διαφορετική πολιτισμική καταγωγή των συμμετεχόντων έτεινε να συνδέεται ποικιλότροπα με μικρότερη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες μαθησιακής ανάπτυξης. Καθώς οι οικογένειες μεταναστών αναγκάζονταν να καταφεύγουν σε χαμηλά αμειβόμενη ή περιστασιακή εργασία, η δυνατότητα για παροχή πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης περιοριζόταν περαιτέρω. Επιπλέον, μολονότι η αρχική γλωσσική αδυναμία φαινόταν να βελτιώνεται σε σημαντικό βαθμό μετά τα πρώτα χρόνια παραμονής στη χώρα υποδοχής, τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής έτειναν να αναφέρουν ότι η γλωσσική ετερότητα εμπόδιζε τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική μελέτη τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργώντας έτσι το υπόβαθρο για χρόνια εκπαιδευτική ανισότητα και υποεπίδοση.

> «Και τότε [στο σχολείο της χώρας καταγωγής] βαριόμουνα. Εντάξει, δηλαδή, διάβαζα, αλλά τότε με βοηθούσε και η μάνα μου πιο πολύ… Δηλαδή μου έλεγε «Πάμε τώρα να διαβάσουμε και μετά συνεχίζεις το παιχνίδι», ας πούμε […]. Τώρα τη βοηθάω εγώ πιο πολύ (ενν. επειδή δεν γνωρίζει τη γλώσσα)».
>
> *Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Δυσκολεύομαι κάπως [με τη Γλώσσα] επειδή έκανα τις πρώτες τάξεις [του Δημοτικού] στην Αλβανία […] Όχι, οι γονείς δεν με βοηθάνε καθόλου τώρα με τα μαθήματα. Δυσκολεύονται κι αυτοί με τη γλώσσα».
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Επομένως, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η πολιτισμική καταγωγή της οικογένειας φάνηκαν να αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την πρόσβαση των μαθητών σε πόρους και ευκαιρίες που διευκολύνουν σε σημαντικό βαθμό τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Για το λόγο αυτό, οι πόροι και οι ευκαιρίες θεωρήθηκαν ως μια σημαντική συνθήκη που συνδιαμορφώνει το πλαίσιο εντός του οποίου τείνει να εμφανίζεται η υποεπίδοση για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Επιπλέον, ο ρόλος της πρόσβασης σε πόρους και ευκαιρίες στην εμφάνιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης δεν φάνηκε να διαφοροποιείται ουσιαστικά για τους μαθητές ανάλογα με το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων τους. Στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες φάνηκαν να περιγράφουν ένα παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο συνυφασμένο με έντονη οικονομική ανασφάλεια, περιορισμένα πολιτισμικά και μαθησιακά ερεθίσματα και ανεπαρκή πρότυπα μάθησης μεταξύ των σημαντικών «άλλων».

Στην πλειονότητά τους οι μαθητές ανέφεραν ότι οι γονείς τους έτειναν να εμπλέκονται ενεργότερα στη σχολική τους μάθηση κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, από τις περιγραφές τους προέκυψε ότι παλαιότερα συνήθιζαν να διατηρούν μια ρουτίνα σχολικής μελέτης στο σπίτι με την ευρεία υποστήριξη των γονέων τους, οι οποίοι συχνά τους

εξηγούσαν περαιτέρω τη διδακτέα ύλη, ήλεγχαν τις σχολικές τους εργασίες και τους βοηθούσαν στη διεκπεραίωση των σχολικών τους υποχρεώσεων γενικότερα. Ταυτόχρονα, κατά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών περιγράφηκε ως συστηματική, με τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν συχνά καθοδήγηση και επιπλέον διδακτικό υλικό στους γονείς ώστε να διευκολύνουν την περαιτέρω εκπαιδευτική υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι.

> «Στο Δημοτικό είχαν ένα κόλπο οι γονείς μου, μου το ανέλυαν το μάθημα. Το διάβαζαν εκείνοι και μου το ανέλυαν με δικά τους λόγια. Και μετά το διάβαζα και μόνος μου γιατί ήθελα να μάθω»
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Στο Δημοτικό με βοηθάγανε κανονικά (ενν. οι γονείς). Διαβάζαμε μαζί, δηλαδή, κάθε απόγευμα»
>
> *Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 3)*

Αυτή η ενεργός εμπλοκή φάνηκε να ελαχιστοποιείται ή να διακόπτεται εντελώς κατά τη μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο δεν είναι σαφές αν η στάση αυτή οφειλόταν στη δυσκολία των γονέων να υποστηρίξουν τη σχολική μελέτη των παιδιών τους λόγω της αυξανόμενης δυσκολίας των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή στην πεποίθηση ότι οι έφηβοι μαθητές είναι πλέον μαθησιακά ανεξάρτητοι, με μοναδικό κριτήριο την ηλικία. Οι μαθητές έμοιαζαν να οικειοποιούνται σε μεγάλο βαθμό αυτή την άδηλη πεποίθηση, αφού με το πέρασμα στην εφηβεία, η μαθησιακή αυτονομία περιγράφεται από τους ίδιους ως συνυφασμένη με τη νοητική ικανότητα. Τούτου δοθέντος, δεν προκαλεί έκπληξη η παραδοχή ορισμένων μαθητών ότι η δυσκολία τους να ανταποκριθούν στις νέες και πολλαπλές απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πυροδότησε έντονες αμφιβολίες αναφορικά με τη νοητική ικανότητα και την ακαδημαϊκή τους αυτεπάρκεια, αυτοαντιλήψεις οποίες φάνηκαν να βελτιώνονται μερικώς για ορισμένους από αυτούς από τον εντοπισμό και την ένταξή τους στο παρόν πρόγραμμα παρέμβασης, ανεξάρτητα από το επίπεδο της γνωστικής μαθησιακής ικανότητάς τους.

> «Μέχρι την έκτη [τάξη]. Μετά, εντάξει, μεγάλωσα κι εγώ και πρέπει να διαβάζω μόνος μου. Όχι να τρέχουν οι γονείς από πάνω μου»
>
> *Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

> «Βασικά πίστευα ότι ίσως να είναι λίγο περιορισμένης [ευφυίας] μέχρι το τεστ (ενν. το RSPM). Γιατί ενώ στο Δημοτικό ήμουν από τους πολύ καλούς [μαθητές], όταν άρχιζα να τα διαβάζω μόνη μου στο Γυμνάσιο δεν μπορούσα ούτε να συγκεντρωθώ, ούτε να τα τελειώσω τα περισσότερα. Δεν το 'χω, που λέμε».
>
> *Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Από τις περιγραφές των μαθητών, οι γονείς φάνηκαν να παραγνωρίζουν τόσο την ύπαρξη, όσο και τον αντίκτυπο των παραπάνω αντιλήψεων και αυτοαντιλήψεων. Εντούτοις, η κυρίαρχη πεποίθηση μεταξύ των μαθητών ότι η μαθησιακή αυτονομία και οι υψηλές σχολικές επιδόσεις αντανακλούν την ευφυία θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγήσει την επίμονη άρνηση ορισμένων εξ αυτών να επιτρέψουν την ενεργότερη γονεϊκή εμπλοκή σε μια προσπάθεια να προστατεύσουν την αυτοεικόνα τους. Παρόλα αυτά, στη διάρκεια των συναντήσεών μας φάνηκαν να αναγνωρίζουν την γονεϊκή εμπλοκή ολοένα και συχνότερα ως επιθυμητή και αποφασιστικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

> «Στην αρχή με ελέγχανε πιο πολύ. Εγώ δυστυχώς χρειάζομαι κάποιον με βάζει σε σειρά. Επειδή τα πήγαινα κανονικά, με αφήσανε. Πιστεύανε ότι τα κάνω μόνος μου. Κι εγώ βρήκα την ευκαιρία να τους κρύβω μαθήματα ή να λέω ότι δεν θέλω να με διαβάσουν γιατί βαριόμουνα. Ήθελα και να δείξω ότι τα καταφέρνω μόνος μου […] Σίγουρα θα προτιμούσα να με ελέγχανε κάπως και τώρα»
>
> *Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 2)*

Αξίζει πάντως να τονιστεί ότι η εμφάνιση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης τοποθετήθηκε ως επί το πλείστον κατά την περίοδο της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κι έμοιαζε να ευθυγραμμίζεται χρονικά με τη μείωση ή τη διακοπή της ενεργού γονεϊκής εμπλοκής. Ορισμένοι συμμετέχοντες, μάλιστα, επέμεναν να αποδίδουν ρητά την υποεπίδοσή τους στη χαμηλή ικανότητά τους για σχολική οργάνωση και στην αποστασιοποίηση των γονέων από τη σχολική μελέτη με το πέρασμα στο Γυμνάσιο.

> «Ήθελαν και οι γονείς, αλλά ήθελα κι εγώ [να είμαι καλός μαθητής]. Κοιτάχτε, στο Δημοτικό ήμουν καλός μαθητής, δηλαδή μέχρι την Στ' Δημοτικού, κάπου εκεί. Μετά άρχισα να τ' αφήνω λίγο. Σταμάτησαν να με ελέγχουν και οι γονείς και να διαβάζουμε μαζί. Έχω βάλει στόχο να τα πάω καλύτερα, αλλά όλο το αφήνω για πιο μετά ή ανοίγω το βιβλίο και μου έρχεται μια άλλη ιδέα και κάνω κάτι άλλο»
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Αιτιακές αποδόσεις μαθητών για τη χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή

Η χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή αποδόθηκε από τους μαθητές αρχικά σε μια ποικιλία αιτιών με επικρατέστερες την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακού φόρτου και το χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας ή την έλλειψη ειδικών γνώσεων τις οποίες απαιτούν τα γνωστικά αντικείμενα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

> «Είναι λίγο πρόβλημα [η γλώσσα] γιατί δεν μπορούνε και οι γονείς μου να βοηθήσουν με τα μαθήματα. Ο πατέρας μου καμιά φορά [με βοηθάει] στα Μαθηματικά όσο ξέρει. Στη Γλώσσα δεν τα ξέρει»
>
> *Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

«Όχι… Κι οι γονείς και εκείνοι δυσκολεύονται με τη Γλώσσα και γενικά είναι κουρασμένοι, γυρνάνε το απόγευμα από τη δουλειά και προτιμώ, ας πούμε, να μην τους επιβαρύνω. Οπότε ούτε στο Δημοτικό με βοηθάγανε ιδιαίτερα, ούτε τώρα. Τώρα καθόλου με τα μαθήματα!»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Πράγματι, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες προέρχονταν από μειονεκτικά ή μεσαία κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, με τους περισσότερους γονείς να διαθέτουν σχετικά χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Ωστόσο, η εμπλοκή φάνηκε να είναι εξίσου ανεπαρκής και επιφανειακή ακόμη και για τους γονείς οι οποίοι ήταν απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνήτρια: Φαντάζομαι ότι η μαμά λόγω δουλειάς θα σε βοηθάει πολύ με τα θετικά μαθήματα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Βιολογία…

Γιάννης (ΥΙ): Όχι, μου λέει να διαβάσω… Αυτό! Αλλά οι γονείς δεν με βοηθάνε με τα μαθήματα γιατί υποτίθεται ότι τα κάνω μόνος μου

(Συνεδρία 1)

Ενόσω το πρόγραμμα παρέμβασης εκδιπλωνόταν και καθώς ενισχυόταν το αίσθημα εμπιστοσύνης και οικειότητας, οι μαθητές έτειναν να αποδίδουν την χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή σε αδιαφορία, χαμηλές προσδοκίες αναφορικά με την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία και στην ανεπαρκή αναγνώριση της ακαδημαϊκής επιτυχίας ως αξίας εκ μέρους των γονέων. Έτσι, για πολλούς συμμετέχοντες η αποστασιοποίηση των γονέων από τη σχολική τους καθημερινότητα δεν αποτελούσε ένδειξη εμπιστοσύνης στην αυτονομία τους, αλλά σύμπτωμα αδιαφορίας, απόρριψης και παραίτησης από τις προσδοκίες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Επί παραδείγματι, η Δανάη (ΥΙ) υποστήριζε ότι η καθημερινή ενασχόληση της μητέρας με τη σχολική μελέτη των μικρότερων αδελφών της υποδήλωνε την προτίμησή της και αποτελούσε τη βασικότερη αιτία για τη διαμόρφωση μιας συγκρουσιακής και ανταγωνιστικής σχέσης μεταξύ της ίδιας και των αδελφών της.

Η Δανάη [ΥΙ] έθεσε το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής. Εξέφρασε την άποψη ότι αν η μαμά της ανησυχούσε για την πτώση της επίδοσής της και ερχόταν συχνότερα στο σχολείο για ενημέρωση, θα προσπαθούσε και η ίδια περισσότερο, γιατί θα ένιωθε ότι η σχολική της επιτυχία είναι σημαντική. Υποστηρίζει ότι εμπλέκεται πιο ενεργά στη μάθηση των αδελφών της (ρωτάει για την πορεία τους στο σχολείο, ελέγχει τις εργασίες τους, διαβάζουν μαζί). Ο μπαμπάς τη ρωτάει πιο συχνά, χωρίς όμως να την ελέγχει. Δεν την έχουν μαλώσει, ούτε την έχουν οριοθετήσει, παρόλο που έχει σημαντική πτώση και ανυπακοή. Αυτή η έλλειψη ορίων που παρουσιάστηκε ως «ελευθερία» στην πρώτη μας συνάντηση, τώρα αναφέρεται ως πρόβλημα και ως ένδειξη αδιαφορίας. Ίσως αυτό εξηγεί την επίμονα ανταγωνιστική στάση προς το αδέλφια της («Δεν τα συμπαθώ σαν χαρακτήρες», «Τη μάνα μου τη νοιάζει αν διάβασαν τα αδέρφια μου, αλλά μ' εμένα είναι πιο χαλαρή»).

Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
5 Μαρτίου 2019/ Συνεδρία 4

Παρόλα αυτά, στο σύνολό τους οι μαθητές εξέφρασαν την πεποίθηση ότι η βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων θα προκαλούσε τη θετική έκπληξη των γονέων και θα αποτελούσε πηγή υπερηφάνειας και ικανοποίησης για την οικογένεια.

«Θα χαιρόντουσαν πολύ! Το θέλουν πολύ! Μου το λένε συνέχεια!»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Θα πετούσαν! Και θα πετούσα κι εγώ!»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με υψηλές ικανότητες τείνουν γενικά να παρουσιάζουν μεγαλύτερη μαθησιακή αυτονομία, ευρύτερα σχολικά και εξωσχολικά ενδιαφέροντα και αυξημένα κίνητρα, αναμενόταν ότι τα επίπεδα και τα είδη γονεϊκής εμπλοκής θα διέφεραν μεταξύ των συμμετεχόντων υψηλών και μέσων γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων. Παρόλα αυτά, στην παρούσα έρευνα δεν προέκυψαν δεδομένα που να επιβεβαιώνουν τέτοιες διαφοροποιήσεις.

Μεταβίβαση της ακαδημαϊκής ταυτότητας υποεπίδοσης εντός της οικογενείας

Κατά την παραγωγή των δεδομένων προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα αδέλφια των συμμετεχόντων παρουσίαζαν ένα εξίσου χαμηλό ακαδημαϊκό προφίλ με φτωχές ή μέτριες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μάλιστα τα ενήλικα -πλέον- αδέλφια τους παρουσιάζονταν να έχουν αποφοιτήσει με χαμηλούς σχολικούς βαθμούς ή να έχουν εγκαταλείψει πρόωρα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ απασχολούνταν ευκαιριακά σε θέσεις εργασίας χαμηλά αμειβόμενες και με χαμηλή εξειδίκευση. Επί παραδείγματι, μιλώντας για τον αδελφό της η Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 1) αναφέρθηκε σε πιθανές ενδείξεις χρόνιας υποεπίδοσης που φάνηκαν να επηρεάζουν τον αδελφό της ακόμη και στην ενήλικη ζωή:

«Ο αδελφός μου στο Δημοτικό δεν ήταν καλός, ούτε στο Γυμνάσιο. Πήγε σε ΕΠΑΛ. Δεν πέρασε στις Πανελλήνιες [εξετάσεις] και τώρα σπουδάζει Γραφιστική σε ΙΕΚ, αλλά κι εκεί κάπως δυσκολεύεται».

Αντίστοιχα, στην περίπτωση του Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 1) η οικογένειά του φάνηκε να μην επενδύει σταθερά στην ακαδημαϊκή πρόοδο, στοιχείο που συνδέθηκε με την εμφάνιση φτωχών ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ των αδελφών ακόμη και όψιμα, στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

«Ο αδελφός μου έχει παραπήσει το σχολείο. Δουλεύει στη λαχαναγορά. Η αδερφή μου -αυτή που πάει στη Β' Λυκείου που σας έλεγα- τα πήγαινε καλύτερα, αλλά τώρα έπεσε κι αυτή κάπως».

Έτσι, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μεγαλύτερων παιδιών ενδεχομένως να υποδηλώνουν ένα είδος διαγενεακής μεταβίβασης της υποεπίδοσης, των αντιλήψεων και των βιωμάτων που συνδέονται με αυτήν από τα μεγαλύτερα προς τα νεαρότερα μέλη της οικογένειας. Στο επίκεντρο αυτής της μεταβίβασης εντοπίζονται τα ψήγματα μιας αντίστοιχης χαμηλής ακαδημαϊκής ταυτότητας των μεγαλύτερων ηλικιακά μελών της οικογένειας που «κληροδοτείται» στα νεότερα μέλη μέσω των παγιωμένων στάσεων, αντιλήψεων και προσδοκιών των γονέων και των μεγάλων αδελφών απέναντι στο σχολείο.

Ψυχοπιεστικές καταστάσεις

Μια ακόμη κύρια κατηγορία συνθηκών που ανέκυψε από τα δεδομένα αφορούσε την επίδραση ψυχοπιεστικών παραγόντων, που σχετίζονται με εμπειρίες αντιξοοτήτων και αυξάνουν την ψυχοσυναισθηματική ευαλωτότητα των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί μαθητές αναφέρθηκαν στην πρόσφατη εμπειρία μιας συναισθηματικής κρίσης βραχείας ή μεγαλύτερης διάρκειας καθώς και το ρόλο της στην διαμόρφωση των αυτοαντιλήψεων και τη σχολική εμπλοκή. Κατά την διαρκή σύγκριση των επιμέρους μελετών περίπτωσης διαπιστώθηκε ότι το κυρίαρχο αιτιολογικό υπόβαθρο των συναισθηματικών κρίσεων παρουσίαζε σημαντική ποικιλία και διαφοροποιούνταν μεταξύ των συμμετεχόντων. Στις πλείστες όσες περιπτώσεις, ωστόσο, η συναισθηματική φόρτιση εκκινούσε από ένα κεντρικό μικροσύστημα, όπως το σχολείο, ο κύκλος των συνομηλίκων ή η οικογένεια.

Διαπροσωπικές συγκρούσεις με συνομηλίκους

Οι συναισθηματικές δυσκολίες που συνδέονταν με εντάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων αποτέλεσαν έναν παράγοντα που αναφέρθηκε ευρέως ως πηγή διάσπασης της προσοχής των συμμετεχόντων από τις σχολικές τους υποχρεώσεις. Οι εν λόγω συγκρούσεις περιέλαμβαναν είτε την απλή έκφραση δυσαρέσκειας απέναντι στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων, είτε αφορούσαν στην ευθεία σύγκρουση με αμοιβαία επιθετικότητα μεταξύ των δύο πλευρών. Κατά την διαρκή σύγκριση των επιμέρους μελετών περίπτωσης διαπιστώθηκε ότι αν και τα αντιλαμβανόμενα ως κυρίαρχα αίτια των διαπροσωπικών συγκρούσεων διαφοροποιούνταν μεταξύ των συμμετεχόντων, κατά κανόνα συνδέονταν με την αδυναμία τους να εκφράσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους ή να διαχειριστούν τις ανταγωνιστικές τους διαθέσεις απέναντι στους συνομήλικους φίλους τους.

«Είχαν γίνει και κάποια πράγματα και είχαμε τσακωθεί με την κολλητή μου. Είχα κάνει κάτι περίεργα πράγματα, γι' αυτό… κι εκείνη όμως με συγχώρησε… Δηλαδή ήμουν ανώριμη και ήθελα συνεχώς να μου δείχνει ότι η φιλία μας είναι σημαντική»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Ο Έλις μου ανέφερε ότι υπήρξε φίλος με τη Δανάη, την οποία συμπαθεί ιδιαίτερα, αλλά εκείνη έχει την τάση να χαλάει όλες τις φιλίες της. Είπε ότι στην παρέα τους η Δανάη συνήθιζε να συγκρούεται με τους άλλους για μικροπράγματα και να εκρήγνυται όταν τα πράγματα δεν γίνονταν όπως ήθελε εκείνη ή όταν ένα νέο κορίτσι στην παρέα μονοπωλούσε την προσοχή των φίλων

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο
20 Φεβρουαρίου 2019

Στις περιπτώσεις των συναισθηματικών δυσκολιών που απέρρεαν από συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων, παρατηρήθηκε ότι οι εντάσεις είχαν βραχεία διάρκεια και επιλύονταν είτε μέσω της διαπραγμάτευσης, είτε μέσω της αντικατάστασης των προηγούμενων φίλων με νέα πρόσωπα. Ωστόσο, παρά τη βραχεία διάρκεια των αναφερόμενων διαπροσωπικών συγκρούσεων, από τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες προέκυψε η χρόνια δυσκολία τους να συνάψουν και να διατηρήσουν σταθερές φιλικές σχέσεις με συνομηλίκους.

«Λοιπόν, δεν συμπαθώ σχεδόν κανέναν εδώ πέρα για να 'χω φίλους. Κάνω παρέα μόνο με τον Α. και τον Μ. τώρα. Κι αυτό για να μην κάθομαι μόνη μου στα διαλείμματα. Στην Α' [τάξη] έκανα παρέα με κάτι κορίτσια, αλλά μετά έγιναν διάφορα και ξεκόψαμε. Και πέρυσι έκανα παρέα με έναν φίλο του Κ., του αγοριού μου, αλλά κι αυτός άρχισε τα κουλά και σταμάτησαμε να κάνουμε παρέα…»

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 3)

Οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις φάνηκαν να ταλανίζουν ιδιαίτερα ορισμένους μαθητές, που διατηρούσαν ασταθείς φιλικές σχέσεις αποκλειστικά με έναν συνομήλικο σε μια προσπάθεια να αναχαιτίσουν την μοναξιά και την κοινωνική περιθωριοποίηση εντός του σχολικού πλαισίου. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές έμοιαζαν να επιζητούν αγωνιωδώς σχέσεις συνηγορίας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης, ανάγκες τις οποίες αδυνατούσαν να εκπληρώσουν ικανοποιητικά μέσα από το οικογενειακό πλαίσιο ή έναν ευρύτερο κύκλο φίλων. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 1):

«Τώρα έχω αρχίσει να έχω διπλανούς σε κάποια μαθήματα. Δεν είχα πριν. Κάνω παρέα με μια κοπέλα. Καθόμαστε μαζί σε κάποια μαθήματα. Μόνος μου κάθομαι όμως γενικά. [Η κοπέλα] είναι από τη Β' Γυμνασίου μια κοπέλα, αυτή είναι καλή μαθήτρια… Θα πάει Γενικό Λύκειο αυτή… Από πέρυσι κάνουμε παρέα. Καθότανε κι αυτή πιο πολύ μόνη της. Μ' αυτήν ανεβάζουμε ο ένας τον άλλο σε αυτοπεποίθηση».

Κατά την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι ο αντίκτυπος των επαναλαμβανόμενων διαπροσωπικών συγκρούσεων με συνομηλίκους ήταν έντονος και ενίοτε

υπονόμευε το αίσθημα του ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο σε κοινωνικό επίπεδο. Μάλιστα, ένας μαθητής, ο Γιάννης (ΥΙ), αρνιόταν πεισματικά να εμπλακεί σε οποιαδήποτε συζήτηση άγγιζε τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του ή τα αισθήματά του για την καθημερινότητα στο σχολείο υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι το παραπάνω θέμα υπήρξε πηγή άγχους και δυσαρέσκειας για τον ίδιο:

Ερευνήτρια: Δεν σε ρώτησα, έχεις διπλανό στην τάξη,

Γιάννης: Όχι, μόνος μου κάθομαι (ενν. στο θρανίο).

Ερευνήτρια: Εντάξει. Θέλω να σκεφτείς ένα παιδί που συμπαθείς περισσότερο από το σχολείο ή που κάνετε περισσότερη παρέα…

Γιάννης: Δεν συμπαθώ κανέναν συγκεκριμένα.

Ερευνήτρια: Αν καταλαβαίνω καλά, φαίνεται ότι ακόμη δεν έχεις γνωρίσει συμμαθητές που να ταιριάζετε και να κάνετε παρέα σ' αυτό το σχολείο. Ήταν καλύτερα τα πράγματα στο Δημοτικό,

Γιάννης: Έχει σημασία, Δεν θυμάμαι. Άλλη ερώτηση.

Γιάννης (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Ακόμη και μετά την επίλυσή τους, οι συγκρούσεις αυτές έδειχναν να επηρεάζουν πολλαπλά την αυτοεικόνα, την κοινωνική αυτεπάρκεια, αλλά και τη σχολική εμπλοκή των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες έτειναν να διαμορφώνουν και να εκφράζουν αρνητικές κρίσεις για την αυταξία τους και ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση μέσα από απόπειρες προσωπικής ερμηνείας της απόρριψης από τους συνομηλίκους τους. Η δυσκολία συναισθηματικής διαχείρισης των κοινωνικών πιέσεων και συγκρούσεων ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη χαμηλής συναισθηματικής αυτορρύθμισης, αλλά και συνοδών συναισθηματικών δυσκολιών, όπως η δυσφορία λόγω ευαισθησίας στην απόρριψη. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της Ελεάννας (ΥΙ, Συνεδρία 1):

«Το σκέφτομαι συνέχεια. Φοβάμαι μήπως με αφήσει η φίλη μου, ξέρω ΄γω. Γιατί δυσκολεύομαι γενικά να κάνω φίλους. Δεν είμαι πολύ κοινωνική. Και δεν είμαι ενδιαφέρουσα φίλη. Προσπαθώ να αλλάξω όμως…»

Ταυτόχρονα, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους συμμαθητές περιγράφονταν ως παράγοντας που συνδεόταν με την επιδείνωση της υποεπίδοσης, καθώς καταλάμβανε ένα σημαντικό μέρος του χρόνου και της νοητικής ενέργειας των μαθητών. Η σχετική συζήτηση με τη Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2) στο πλαίσιο της σχολικής μεντορείας αντανακλούσε την επικράτηση αυτής της πεποίθησης:

Ερευνήτρια: Εντάξει, τώρα που γνωριστήκαμε λίγο πιο πολύ και συζητήσαμε και σκεφτήκαμε τόσα πράγματα, ήθελα να σε ρωτήσω αν έχεις καμιά ιδέα τι φταίει και δεν δείχνεις τις ικανότητές σου στο σχολείο…

Ρίτα: Η ψυχολογία από το σπίτι πιο πολύ… Υπάρχουνε δυσκολίες εκεί… Οι συγκρούσεις που γίνονται με τις παρέες… Αυτά πιστεύω εγώ, κυρία. Αυτά σκέφτομαι συνέχεια. Με επηρεάζουν πολύ. Τώρα κάνω έχω φύγει από εκείνη την παρέα που σας έλεγα. Κάνω [παρέα] με δύο άτομα που έχουν κι εκείνα φύγει από την προηγούμενη παρέα τους γιατί τους φερόντουσαν απαίσια.

Μια άλλη μορφή αναφερόμενη συναισθηματικής πίεσης σχετικής με διαπροσωπικές συγκρούσεις αφορούσε την εμπειρία θυματοποίησης από συνομηλίκους στο πλαίσιο σχολικού εκφοβισμού, τον οποίο απέδιδαν σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά, όπως το σωματικό βάρος ή η διαφορετική σεξουαλική ταυτότητα.

«Είχα και bullying στο σχολείο εδώ πέρα […]. Εγώ για μένα δεν ήμουνα κάτι. Δεν είχα κάτι κακό. Αλλά αυτοί δεν το καταλαβαίνανε. Κοιτάχτε… Θα σας το πω γιατί έτσι κι αλλιώς εσείς δεν τα λέτε… Εγώ είμαι κάπως διαφορετικός, δηλαδή ομοφυλόφιλος»

Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 1)

«Ναι [με ενοχλούσαν] συνέχεια και με διάφορους τρόπους. Ήμουν κάπως περίεργη… Όχι ότι έκανα φασαρία και τέτοια, αλλά ήμουνα περίεργο παιδί. Ήμουν κάπως παχιά, φορούσα φαρδιά ρούχα κι είχα πολύ πολύ κοντά μαλλιά. Εντάξει, τώρα τα έχω βρει με τον εαυτό μου»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Αν και αρχικά οι μαθητές αυτοί ανέφεραν πως είχαν κατορθώσει να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον ψυχοσυναισθηματικό αντίκτυπο του εκφοβισμού, στη διάρκεια του προγράμματος σχολικής μεντορείας έτειναν να επανέρχονται στα αντίστοιχα περιστατικά και να εκφράζουν την πεποίθηση ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης θα μπορούσε να αναχαιτίσει τις διακρίσεις, την εχθρικότητα και τυχόν εκφοβιστικές συμπεριφορές εκ μέρους των συμμαθητών τους στο μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά δήλωνε η Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 3):

«Προσπαθώ να μην πάρω βάρος και να γίνω καλύτερη μαθήτρια για να μην με σχολιάζουν πάλι. Δεν φταίνε αυτοί»

Όπως διαπιστώθηκε από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, οι αρνητικές συναισθηματικές αποκρίσεις που αφορμώνταν από προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις τους με συνομηλίκους έτειναν να επηρεάζουν αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους μειώνοντας τη διαθεσιμότητά τους για σχολική εμπλοκή και ενισχύοντας τα κίνητρα αποφυγής. Ενδεικτικά, όπως εξήγησε η Γαβριέλα (ΜΙ), σε περιόδους συναισθηματικής κρίσης έτεινε να διοχετεύει όλη την ενέργεια και την προσοχή της στην προσπάθεια επίλυσης της παρουσιάζοντας συχνά πλήρη παραίτηση από την πλήρωση των σχολικών της υποχρεώσεων:

«Γενικά δεν είχα ξαναμαλώσει σοβαρά με φίλους μου γιατί δεν είναι από τα παιδιά που τσακώνονται. Μετά το σκεφτόμουν όλη τη μέρα κυριολεκτικά! Δεν ξέρω… Ούτε να διαβάσω [μπορούσα], ούτε τίποτα! Το μυαλό μου ήταν συνέχεια εκεί! Ευτυχώς τα βρήκαμε γρήγορα [με τους φίλους μου]»

Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 4)

Μολονότι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι δεν συνήθιζαν να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους ή να επιζητούν τη στήριξή τους, οι εκπαιδευτικοί συχνά φαίνονταν να έχουν επίγνωση αυτών των δυσκολιών μέσα από τη μη συστηματική παρατήρηση των μαθητών εντός της σχολικής τάξης ή στη διάρκεια των σχολικών διαλειμμάτων. Ταυτόχρονα, όσον αφορούσε τις δύο περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού μονάχα μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν ετεροχρονισμένα ενημερωθεί για τα περιστατικά από συμμαθητές των θυμάτων και είχαν παρέμβει για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η κα Μ. με προσέγγισε στο γραφείο για να ρωτήσει πως μπορεί να βοηθήσει τον Κρίστιαν. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι ο μαθητής δεχόταν εκφοβισμό από δύο συμμαθητές με έντονα σεξιστικές αντιλήψεις περί ανδροπρέπειας. [Η κα Μ.] το έμαθε μετά από καιρό από κάποιες συμμαθήτριες, οπότε επενέβη και κινητοποίησε όλο το σχολικό μηχανισμό αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού. Είπε ότι το παιδί δεχόταν βρισιές, σπρωξιές και κοινωνική απομόνωση λόγω της ομοφυλοφιλίας του. Οι θύτες τιμωρήθηκαν και τα περιστατικά σταμάτησαν. Παρακολουθεί στενά το φαινόμενο και φροντίζει να ενθαρρύνει και να στηρίζει τον Κρίστιαν. Απογοητευμένη γιατί οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί παρέμεναν απαθείς και υποτιμούσαν το συμβάν.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
14 Φεβρουαρίου 2019

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, εκτιμάται ότι ορισμένοι συμμετέχοντες παρουσίαζαν στοιχεία χαμηλής συναισθηματικής αυτορρύθμισης, αλλά και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, οι οποίες μονοπωλούσαν το ενδιαφέρον τους και έτειναν, σύμφωνα με τους ίδιους, να επιδεινώνουν την υπάρχουσα υποεπίδοσή τους. Κατά την διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων δεν προέκυψε η διαφοροποίηση των εμπειριών διαπροσωπικών συγκρούσεων με συνομηλίκους ανάλογα με τα επίπεδα γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων των μαθητών. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια του δείγματος έτειναν να τακτικά το ζήτημα των διαπροσωπικών συγκρούσεων κατά τις συζητήσεις στο πλαίσιο του προγράμματος, αλλά και να αναφέρουν ευρύτερες και χρόνιες σχετικές δυσκολίες.

Αφανείς ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες

Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές αντιμετώπιζαν τρέχουσες σοβαρές ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες ή είχαν βιώσει σημαντικές αντίξοες εμπειρίες με εμφανή αντίκτυπο στην τρέχουσα συμπεριφορά τους. Σημαντικές αλλαγές στη ρουτίνα, τον τόπο διαμονής ή τη δομή της

οικογένειας αναφέρθηκαν επίσης ως σημαντικοί ψυχοπιεστικοί παράγοντες. Ανάλογες σημαντικές αλλαγές και ο συναισθηματικός αντίκτυπός τους παρουσιάζονταν συχνά ως παράγοντες που ενίσχυσαν την υποεπίδοση και περιόριζαν περαιτέρω τη σχολική εμπλοκή, αφού έδειχναν να μονοπωλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή των συμμετεχόντων αυτών. Επί παραδείγματι, η Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1) αφηγούταν πως η πρόσφατη μετανάστευση της οικογένειας της καλύτερης φίλης της σε πόλη του εξωτερικού ήταν υπεύθυνη για την αρνητική συναισθηματική της φόρτιση και την παράταση της παραίτησής της από το σχολείο:

«Μετά έγινε κι άλλο κακό! Μια από τις καλύτερες μου φίλες πήγε στην Αγγλία μόνιμα. Πιστεύω ότι κι αυτό είχε επίδραση στη βαθμολογία μου! Δεν είχα καμία όρεξη για διάβασμα. Με έριξε πολύ ψυχολογικά!»

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι σημαντικές αλλαγές -σχετικές ως επί το πλείστον με το διαζύγιο των γονέων ή την αλλαγή του τόπου διαμονής- αναφέρονταν σε καταστάσεις του παρελθόντος με περιορισμένο συναισθηματικό αντίκτυπο στο παρόν. Ωστόσο, οι μαθητές περιέγραφαν τις αλλαγές αυτές ως υπεύθυνες για μια μακρά περίοδο σχολικής παραίτησης ή/και κοινωνικής απόσυρσης στο παρελθόν που συνδέεται με τη δημιουργία ευρέων μαθησιακών κενών τα οποία τους ακολουθούσαν σε όλη τη διάρκεια της μετέπειτα σχολικής τους σταδιοδρομίας υπονομεύοντας την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

«Άριστος δεν ήμουνα, αλλά σίγουρα καλύτερος [μαθητής] στο Δημοτικό. Μετά έγιναν κάποια πράγματα και οι γονείς μου, ξέρετε, χώρισαν, πήραν διαζύγιο. Τότε άρχισα να πέφτω πολύ γιατί ο πατέρας μου ήταν κάπως κι εγώ σαν άντρας έπρεπε να τον στηρίξω. Το ίδιο και την μάνα μου και την αδελφή μου γιατί τώρα στο σπίτι ήμουνα εγώ ο μόνος άντρας. Τώρα έχουν στρώσει τα πράγματα, κυρία, αλλά έχω μείνει πολύ πίσω [στα μαθήματα]».

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)

«Στην Αλβανία ήμουν άριστη σε όλα [τα μαθήματα]! Όταν ήρθα εδώ έπεσα κυρίως ψυχολογικά, γιατί ήτανε μεγάλη αλλαγή. Τα κατάφερνα, αλλά δεν ήμουν άριστη όπως πριν. Κάποια στιγμή τα παράτησα κάπως, οπότε δεν έμαθα να διαβάζω, ας πούμε, Ιστορία. Τώρα έχω φτάσει στη Γ' [τάξη] και δεν ξέρω ακόμα πως να τα μάθω απ' έξω»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 3)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε το γεγονός ότι το ιστορικό πρόσφατων ή παλαιότερων σημαντικών αλλαγών συχνά παρέμενε άγνωστο για το σχολικό πλαίσιο, με τους εκπαιδευτικούς να αγνοούν τις δυσκολίες και τις ανακατατάξεις που έχουν βιώσει οι μαθητές τους και οι οποίες έχουν επηρεάσει τη σχολική τους πορεία.

Ο σχολικός διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν ότι οι γονείς του Στράτου είχαν ένα επεισοδιακό διαζύγιο όταν ο μαθητής ήταν στην Α' Γυμνασίου. Η οικογένεια δεν είχε ενημερώσει.

Η φιλόλογος της Γαβριέλας είχε ακούσει ότι η οικογένεια μετανάστευε για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αλλά παραδέχθηκε πως δεν είχε σκεφτεί τον αντίκτυπο των αλλαγών αυτών στις επιδόσεις της.

Στο σχολείο δεν γνώριζαν για τις δύο μεταναστεύσεις της Άννας από την Ελλάδα στην Αλβανία και από την Αλβανία στην Ελλάδα, ούτε ήξεραν το ιστορικό υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεών της στο αλβανικό σχολείο. Τους έδειξα φωτογραφίες από επαίνους που μου είχε επιδείξει η Άννα στις συναντήσεις μας.

Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
14, 20 και 26 Φεβρουαρίου 2019

Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αναπτύσσεται περαιτέρω ακολούθως, οι αφανείς σημαντικές αλλαγές κι απώλειες συνδέονταν επίσης με συναισθηματικές δυσκολίες που παρέμεναν εν πολλοίς άγνωστες για τον κύκλο των φίλων και τους εκπαιδευτικούς.

Πέρα από τις πιο κοινότοπες δυσκολίες τους στις διαπροσωπικές σχέσεις ή το βίωμα σημαντικών αλλαγών με αντίκτυπο στη μάθηση, σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκε η εμπειρία σοβαρών συναισθηματικών κρίσεων. Οι κρίσεις αυτές αποδίδονταν σε ιδιαίτερες καταστάσεις, όπως η απειλητική για τη ζωή ασθένεια γονέων, οι κακοποιητικές συμπεριφορές, οι χρόνιες και έντονες ενδοοικογενειακές συγκρούσεις ή γονεϊκή εγκατάλειψη και αποξένωση. Ενδιαφέρουσα ήταν η περίπτωση της Ελεάννας (ΥΙ, Συνεδρία 2), η οποία έδειχνε να έχει βιώσει επαναλαμβανόμενες τραυματικές εμπειρίες στην παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία με ευρύ αντίκτυπο σε όλα τα πεδία δραστηριοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ φαίνονταν να συνδέονται με την ραγδαία εμφάνιση της υποεπίδοσής της φθάνοντας μέχρι την πλήρη σχολική άρνηση στο παρελθόν:

«Η μητέρα μου είχε μια ασθένεια, τελοσπάντων… καρκίνο στο στήθος (το ψιθυρίζει). Ο πατέρας μου στον κόσμο του. Είχα φύγει από το σπίτι κι είχα πάει να μείνω με τους παππούδες μου γιατί δεν ήθελα να είμαι σ' αυτή την κατάσταση (κλαίει) […]. Τη μισή χρονιά δεν πήγα σχολείο. Ήμουν πολύ… depressed. Ο παππούς μου ήτανε δάσκαλος και με βοηθούσε κάπως με τα μαθήματα να μη μείνω πολύ πίσω. Από τότε πάντως δεν είμαι αυτό που λένε «καλή μαθήτρια».

Αν και οι μαθητές έτειναν να αφηγούνται τις ψυχοπιεστικές καταστάσεις ως κομμάτι παρελθουσών και τετελεσμένων εμπειριών, οι επιπτώσεις τους φαίνονταν να είναι πρόδηλες και ευρείες στο σχολείο. Ενδεικτικά, όπως ανέφερε ο Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 3), τέτοιες αντίξοες εμπειρίες είχαν υπονομεύσει επί μακρόν τα κίνητρα ακαδημαϊκής επιτυχίας του, αφού προείχε η διαχείριση των εξωσχολικών δυσκολιών και η συναισθηματική του επιβίωση:

«Δεν ήμουν άριστος. Με 9, που λένε, το έβγαλα το Δημοτικό, αλλά εντάξει… Αλλά εκεί διάβαζα περισσότερο… Μετά άρχισαν να με απασχολούν άλλα πράγματα επειδή είχα μεγαλώσει και τα σκεφτόμουν. Ας πούμε, η σχέση μου με τον πατέρα μου […]. Είχαν δει άσχημα πράγματα τα αδέλφια μου στο σπίτι αλλά εγώ δεν τα θυμόμουν γιατί ήμουν μικρός και ήθελα να μάθω. Από τότε δεν είχα ξαναμιλήσει με τον πατέρα μου, ούτε τον είχα ξαναδεί. Ζει στο εξωτερικό τώρα απ' όσο έχω μάθει»

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι ορισμένοι από τους συμμετέχοντες εξακολουθούσαν να είναι αντιμέτωποι με περιστατικά ενδοοικογενειακής λεκτικής, σωματικής ή συναισθηματικής βίας. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, τέτοια περιστατικά συνδέονταν ως επί το πλείστον με τη δυσκολία διαχείρισης των οικονομικών προβλημάτων στην οικογένεια καθώς και με τις συνοδές αντιλήψεις για τους έμφυλους ρόλους.

> Ο Κέιντι μου ζήτησε να μεσολαβήσω ώστε να μένει στο σχολείο μετά το σχόλασμα για να μελετάει επειδή στο σπίτι υπάρχουν εντάσεις. Πληροφορίες για κατάχρηση αλκοόλ από τον πατέρα και βίαιη συμπεριφορά. Πολλές οικονομικές δυσκολίες. Ο μαθητής προτιμάει να βρίσκεται συνεχώς εκτός σπιτιού.
>
> Η Ρίτα δεν επιτρέπεται να βγαίνει με τις φίλες της ή να της επισκέπτεται στο σπίτι τους. Αναφέρει συχνά ότι ο μεγάλος αδελφός της έχει αναλάβει το ρόλο του πατέρα (σ.σ. οι γονείς είναι διαζευγμένοι και ο πατέρας είναι απών). Είναι ιδιαίτερα αυστηρός και εναντιώνεται στην επιθυμία της να ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντί να πιάσει κατευθείαν δουλειά μετά το Γυμνάσιο. Η Ρίτα και η μητέρα της φαίνονται να τον φοβούνται.
>
> *Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο*
> *19 Μαρτίου και 28 Φεβρουαρίου 2019*

Σε κάθε περίπτωση, οι προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες φαίνονταν να σχετίζονται με φτωχές διαπροσωπικές σχέσεις, εναντίωση ή και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους ενηλίκους τόσο εκτός, όσο και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες που είχαν βιώσει σοβαρές αντιξόοτητες και έντονες συναισθηματικές κρίσεις έτειναν να εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους δεν ενδιαφέρονταν για την ακαδημαϊκή πρόοδο και σταδιοδρομία τους και δεν υποστήριζαν πραγματικά την προσπάθειά τους για βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

> «Δεν νομίζω ότι νοιάζονται αυτοί [οι καθηγητές]. Νομίζω ότι νοιάζονται για τους καλούς μαθητές»
>
> *Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> **Ερευνήτρια:** Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου ξέρουν όλα αυτά τα ωραία πράγματα με τα οποία ασχολείσαι, το ψάρεμα, οι κατασκευές ή τα videogames,
>
> **Στράτος:** Δεν νομίζω ότι ασχολούνται μαζί μου. Και δεν περιμένω να με βοηθήσουν σε τίποτα.
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Ταυτόχρονα, οι τραυματικές εμπειρίες αναφέρονταν ως πηγή διάσπασης προσοχής, εναντίωσης, σχολικής αποστασιοποίησης, αλλά και χαμηλών αυτοαντιλήψεων που άγγιζαν μεταξύ άλλων τις πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας.

> «Συνέβαιναν όλα αυτά κι εγώ ερχόμουν στο σχολείο και τσακωνόμουν με τον δάσκαλο για διάφορους λόγους, για να ξεσπάσω τα νεύρα μου»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Το μυαλό μου πετάει αλλού στο μάθημα. Δεν μπορώ να συγκεντρωθώ. Σκέφτομαι άλλα προβλήματα. Και γενικά δεν νομίζω ότι το 'χω με το σχολείο όπως άλλοι [μαθητές] που προσέχουν και συμμετέχουν»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν βιώσει σοβαρές ψυχοκοινωνικές αντιξοότητες παρουσίαζαν πρόδηλες ενδείξεις των επιπτώσεων των δυσκολιών τους, όπως η εικόνα παραμέλησης της προσωπικής υγιεινής, συμπτώματα δυσθυμίας, υπερβολική αφηρημάδα ή εκρήξεις θυμού, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να αγνοούν την πραγματικότητα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές εκτός σχολείου. Εντούτοις, στη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε μια τάση για συστηματικότερη μελέτη και κατανόηση των αντιξοοτήτων τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εμπειρίες αυτές αναγνωρίζονταν μεταξύ άλλων ως εμπόδια στην σχολική επιτυχία.

«Στην αρχή δεν παρατηρούσα τα σημάδια. Απέδιδα τις εμφανείς μεταπτώσεις στην εφηβεία. Αυτή την εβδομάδα όμως πρόσεξα πως η Ελεάννα άρχισε πάλι να πέφτει στα μαθήματα. Είναι διαρκώς σκεπτική, αφηρημένη. Πιστεύω ότι κάτι έχει συμβεί στο σπίτι. Εδώ και μέρες έρχεται στο σχολείο άλουστη και απημέλητη. Έχω καλέσει τη μητέρα για να το διερευνήσουμε και να βοηθήσουμε. Θα έρθει από εδώ την Παρασκευή»

Χ.Σ., Φιλόλογος
28 Φεβρουαρίου 2019

Η Ρίτα και ο Κρίστιαν με πλησίασαν στο διάλειμμα για να μου ζητήσουν να προσέξω ιδιαίτερα την Ελεάννα. Είχαν προσέξει πως τον τελευταίο καιρό κάθεται μόνη της στο διάλειμμα, είναι αφηρημένη στο μάθημα και φοράει τα ίδια ρούχα εδώ και πολλές μέρες. Μου μετέφεραν την εικόνα εμπιστευτικά.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο
28 Φεβρουαρίου 2019

Τούτου δοθέντος, η ανίχνευση των ενδείξεων σοβαρών συναισθηματικών κρίσεων και η διαχείρισή τους θεωρήθηκαν από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης ως αναπόσπαστα στοιχεία της προσπάθειας αντιμετώπισης της υποεπίδοσης.

<u>Σχολικό άγχος, ψυχική ανθεκτικότητα και επιρροές συνομηλίκων</u>

Το εξεταστικό άγχος ή «άγχος αξιολόγησης» αναφέρθηκε επίσης ευρέως ως ένας παράγοντας που επηρέαζε αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών το άγχος αξιολόγησης έτεινε να κυριαρχεί, ακόμη κι όταν οι ίδιοι είχαν προετοιμαστεί επαρκώς για την προφορική ή γραπτή αξιολόγησή τους στο σχολείο. Ενίοτε δε, το άγχος έμοιαζε να τους καταβάλει τόσο ώστε να εμποδίζει τα κίνητρα μάθησης, να ενισχύει την αναβλητικότητα και να παρεμποδίζει την εργαζόμενη μνήμη, την προσοχή και την

προσήλωση σε ακαδημαϊκά έργα. Έτσι, πολύ συχνά οι μαθητές δήλωναν ανήμποροι να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις παρά την προσπάθειά τους λόγω της αδυναμίας διαχείρισης του άγχους τους. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση του Λουκά (ΥΙ, Συνεδρία 1), ο οποίος στην αρχή του προγράμματος σχολικής μεντορείας έτεινε να εμφανίζει ενδείξεις έντονου άγχους σε συνθήκες αξιολόγησης, όπως λ.χ. κατά την ψυχομετρική αξιολόγηση της μαθησιακής του επάρκειας, με εμφανή εφίδρωση, αγχώδη ρυθμό ομιλίας έως και τραύλισμα. Όπως ανέφερε ο ίδιος, το άγχος αποτελούσε ένα σταθερό εμπόδιο στη σχολική του επιτυχία:

Ερευνήτρια: Τι πιστεύεις ότι μπορεί να σε εμποδίσει να πετύχεις το στόχο σου και να βελτιώσεις τους βαθμούς σου στο σχολείο,

Λουκάς: Ότι πάντα όταν πάω να διαβάσω, αγχώνομαι υπερβολικά, κι όταν είναι να γράψω κανένα διαγώνισμα ή κάτι τέτοιο… Στα πάντα αγχώνομαι!

Ερευνήτρια: Σε καταλαμβάνει το άγχος,

Λουκάς: Ναι!

Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό που σου δείχνει ότι τώρα έχεις πολύ άγχος που σε μπλοκάρει, Πως το καταλαβαίνεις,

Λουκάς: Ναι, με πιάνει… η καρδιά μου, νευρικότητα… και τέτοια. Ειδικά στις εξετάσεις. Μερικές φορές τα ξεχνάω κιόλας! Αν δεν καταφέρω να το ελέγξω δεν πιστεύω ότι θα τα πάω καλύτερα.

Κατά την παραγωγή των δεδομένων το άγχος αξιολόγησης συνδέθηκε μεταξύ άλλων με μια σειρά χαμηλών ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων που ενίσχυαν την αμφιβολία για την ικανότητά τους να επιτύχουν στο σχολείο. Μάλιστα, αυτές οι χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις έτειναν να πηγάζουν από προηγούμενες σχολικές αποτυχίες, αλλά και από περιορισμένες εμπειρίες σχολικής επιτυχίας.

«[Παγώνω] από το άγχος ότι δεν θα μπορέσω να απαντήσω, ότι θα με ρωτήσει παραπάνω πράγματα και εγώ δεν θα τα έχω καταλάβει τόσο καλά όσο νομίζω. Μου έχει συμβεί αυτό πιο παλιά!»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 3)

«Δεν το 'χω και σκέφτομαι ότι θα με ρωτήσει κάτι και θα γίνω ρεζίλι»

Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Σε άλλες περιπτώσεις, ωστόσο, το σχολικό άγχος τροφοδοτούνταν μάλλον από τελειομανία, η οποία εκφραζόταν ως χαμηλή ανοχή στην αποτυχία, αναβλητικότητα και αυξημένα αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής. Οι τελειομανείς μαθητές έτειναν να εφευρίσκουν διάφορους τρόπους διαφυγής από την αξιολόγηση, ακόμη και μέσα από απρόσμενες παραβατικές ή προκλητικές συμπεριφορές που τους οδηγούσαν εκτός της σχολικής τάξης.

«Ναι, προσπαθώ σ' αυτό το πράγμα που θέλω να κάνω, να μην το αφήνω και πάντα να το τελειώνω γιατί δεν είναι ωραίο να το αφήνεις στη μέση. Και μερικές φορές αφήνω ερωτήσεις που τις ξέρω επειδή πιστεύω ότι δεν θα προλάβω να τα γράψω όλα όσα ξέρω και προτιμάω να τα αφήσω έτσι»

Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Κατά τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι, μολονότι το άγχος αξιολόγησης αποτελούσε μια κοινή κατηγορία μεταξύ των επιμέρους μελετών περίπτωσης, τα αγόρια υψηλών ικανοτήτων του δείγματος έτειναν να αναφέρονται επανειλημμένα κι ευρύτερα σ' αυτό ως παράγοντα που εξηγούσε εν μέρει την υποεπίδοσή τους. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο στενός κύκλος των μαθητών αυτών αποτελείτο ως επί το πλείστον από συμμαθητές εξίσου υψηλών ικανοτήτων και ενίοτε υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, γίνεται αντιληπτό ότι οι άδηλες κοινωνικές πιέσεις για υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις θα μπορούσαν ενδεχομένως να εξηγήσουν αυτή τη διαφοροποίηση. Επί παραδείγματι, οι στενότεροι φίλοι του Μαρίνου (ΥΙ) και του Λουκά (ΥΙ) είχαν επίσης εντοπιστεί στη διάρκεια της έρευνας μεταξύ των μαθητών υψηλών ικανοτήτων, χωρίς όμως να παρουσιάζουν υποεπίδοση. Ο Έλις συνήθιζε να συναναστρέφεται με μαθητές του γειτονικού Λυκείου, οι οποίοι είχαν υψηλές επιδόσεις και υψηλούς στόχους σταδιοδρομίας. Ο Στράτος (ΥΙ) αποτέλεσε τη μοναδική εξαίρεση στην παραπάνω τάση, καθώς οι στενότεροι φίλοι του παρουσίαζαν μεν υψηλές γνωστικές επιδόσεις, αλλά φτωχή σχολική εμπλοκή και παραβατική συμπεριφορά.

Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια υψηλών ικανοτήτων δεν φάνηκαν να βάλλονται ιδιαίτερα από το άγχος αξιολόγησης, παρόλο που επέλεγαν επίσης κατά κύριο λόγο φίλους υψηλών ικανοτήτων ή/και υψηλών επιδόσεων. Η προαναφερθείσα δυσκολία των κοριτσιών να συνάψουν σταθερές φιλίες και οι εντονότερες διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους συνομηλίκους ενδεχομένως υποδηλώνουν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν αποτελούσαν το κυρίαρχο πεδίο ταύτισης ή ανταγωνισμού μεταξύ των ίδιων και των φίλων τους. Χαρακτηριστική είναι η σχετική δήλωση της Άννας (ΥΙ, Συνεδρία 1):

«Η Φ. έβγαλε νομίζω… 19 και η Ε. κάπου στο 18. Ο Μ. όχι τόσο πολύ, αλλά είναι κι αυτός πολύ έξυπνος και ξέρει ένα σωρό πράγματα, όμως είναι πιο μέτριος μαθητής. […] Δεν συζητάμε για τους βαθμούς ποτέ στην παρέα. Και στην ίδια τάξη να έμενα, το ίδιο θα με αντιμετώπιζαν. Δεν έχουμε ανταγωνισμό μεταξύ μας γενικά. Ας πούμε ότι κάποιος κοκορεύεται για κάτι πάνω στην πλάκα, αυτό είναι για το ποιος είναι πιο δημοφιλής στο σχολείο, όχι για το τι βαθμό έβγαλε».

Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες μέσων ικανοτήτων, ανεξάρτητα από το φύλο τους, επέλεγαν συχνότερα φίλους με παρόμοιο προφίλ ικανοτήτων, σχολικών κινήτρων κι επιδόσεων. Επί παραδείγματι, οι αναφερόμενοι ως στενοί φίλοι των Οσμάν (ΜΙ) και Κρίστιαν (ΜΙ) είχαν

εντοπιστεί ως μαθητές χαμηλών ή μέσων γνωστικών ικανοτήτων και φτωχών ακαδημαϊκών επιδόσεων στη διάρκεια της έρευνας. Αντίστοιχα, οι φίλοι του Ερμπλίν (ΜΙ), της Γαβριέλας (ΜΙ) και του Λευτέρη (ΜΙ) είχαν εξίσου χαμηλές επιδόσεις και συχνές σχολικές απουσίες. Ως εκ τούτου, τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα δεν αποτελούσαν κοινό τόπο ή στόχο στον στενό κύκλο των φίλων τους και η άγρα των ακαδημαϊκών διακρίσεων δεν αποτελούσε πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών αυτών για το συγκεκριμένο δείγμα. Παρόλα αυτά, στη διάρκεια του προγράμματος σχολικής μεντορείας, ιδιαίτερα τα αγόρια μέσων ικανοτήτων εξέφραζαν την ανησυχία ότι η βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων θα προκαλούσε ανακατατάξεις στον κύκλο των φίλων τους, αφού θα σηματοδοτούσε την αποχή από αρνητικές σχολικές συμπεριφορές που αποτελούσαν το κοινό γνώρισμα της παρέας ως ομάδας, το οποίο μοιράζονταν τα μέλη της και πάνω στο οποίο είχαν οικοδομήσει τη φήμη τους μεταξύ των συνομηλίκων. Μάλιστα, με κάποια δυσφορία οι μαθητές αυτοί παραδέχονταν ότι με τη βελτίωση της σχολικής τους εικόνας, πιθανότατα θα περιθωριοποιούνταν από τους τρέχοντες φίλους τους καθώς δεν θα μοιράζονταν πλέον μια κοινή ακαδημαϊκή ταυτότητα. Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι στενοί φίλοι φάνηκαν μάλλον να σαμποτάρουν και να επικρίνουν την προσπάθεια των μαθητών αυτών για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, παρά να την υποστηρίζουν. Η περίπτωση του Οδυσσέα (ΜΙ) είναι διαφωτιστική:

> «Οι φίλοι μου δεν θα αντιδρούσανε [αν τα πήγαινα καλύτερα στο σχολείο]. Πιστεύω ότι θα λέγανε «Μπράβο» και τέτοια. Ίσως να με κορόιδευαν. Μάλλον θα με κορόιδευαν βασικά. Εγώ δεν θα αντιδρούσα γιατί θα ήξερα ότι είναι πείραγμα»
>
> «Μπορεί [να πλησίαζα], ας πούμε, κάποια κορίτσια της τάξης που είναι καλύτερες μαθήτριες (ενν. αν έπαιρνε καλύτερους σχολικούς βαθμούς)»
>
> «Νομίζω ότι πρέπει να κρατήσω απόσταση από την παρέα μου για να πετύχω το στόχο. Τους έχω μιλήσει για την προσπάθεια που κάνουμε. Εντάξει, κάνουν πλάκα μ' αυτό, δεν με πειράζει, αλλά με τσιγκλάνε στο μάθημα και παρασύρομαι και κάνω βλακείες. Μου παίρνουν το τετράδιο και τέτοια… […] Ο Ε. είπε προχθές στους άλλους «Ασ' τον αυτόν, αυτός θέλει να γίνει απουσιολόγος τώρα»
>
> *Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 1 και 3)*

Η απουσία σχετικών αναφορών από τα κορίτσια μέσων ικανοτήτων επιβεβαιώνει την ασαφή επίδραση του φύλου στον ρόλο της ακαδημαϊκής επίδοσης μεταξύ του κύκλου των φίλων και την αγχώδη απόκριση των μαθητών στον ρόλο αυτό.

Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία

Οι απόψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της διδασκαλίας φάνηκαν να αποτελούν μια ευρεία κύρια κατηγορία μεταξύ των επιμέρους μελετών περίπτωσης. Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι αντιλήψεις για την καταλληλότητα των κυρίαρχων διδακτικών μεθόδων και οι στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς ανέκυπταν ως εξέχοντες παράγοντες που εμπλέκονταν στα κίνητρα σχολικής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα.

Αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς

Οι δηλώσεις των μαθητών για τις στάσεις και τις αντιλήψεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς φάνηκαν να παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο αναφέρονταν, αλλά και να διαφοροποιούνται στη διάρκεια της έρευνας δράσης. Ειδικότερα, στην αρχή της παρέμβασης, οι μαθητές έτειναν να περιγράφουν ως ουδέτερες ή καλές τις σχέσεις με τους καθηγητές τους αποφεύγοντας τις αναφορές σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή περιστατικά. Ωστόσο, καθώς οικοδομούνταν η οικειότητα και η εμπιστοσύνη εντός του προγράμματος σχολικής μεντορείας, οι συμμετέχοντες άρχιζαν να διατυπώνουν ανοιχτά αρνητικές αντιλήψεις, αλλά και αισθήματα αντιπάθειας απέναντι σε μια μερίδα εκπαιδευτικών τους όποιος χαρακτήριζαν επανειλημμένα ως αδιάφορους. Οι παραπάνω αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις αποδόθηκαν από τους μαθητές σε προσωπικά γνωρίσματα και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αυτών, όπως η ψυχρότητα και η αποστασιοποίηση, η απουσία προσωπικού ενδιαφέροντος για τις ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών τους, η χαμηλή ανοχή στην κριτική, οι συγκρουσιακές αντιδράσεις ή η υπερβολική ενδοτικότητα, ο συντηρητισμός, οι διακρίσεις εις βάρος μαθητών και η επικριτικότητα.

> «Δεν μου έδινε σημασία ή μου την έλεγε ακόμη κι όταν δεν έκανα τίποτα. Με είχε βγάλει από την τάξη, επειδή καθόμουν έτσι στην καρέκλα (μου δείχνει, ρίχνει το κορμί του πιο χαμηλά σαν να είναι μισοξαπλωμένος στην καρέκλα). Έχει πει και κάτι ρατσιστικά μερικές φορές, λες και δεν υπάρχουν και ξένοι μαθητές μέσα στην τάξη της!»
>
> *Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «[Δεν συμπαθώ] την κυρία Κ. Όχι ότι τη μισώ κιόλας, αλλά για την κυρία Κ. ό,τι και να κάνουμε λάθος είναι!»
>
> *Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

> «Καλή είναι, τη συμπαθώ γενικά αλλά όχι για καθηγήτρια, επειδή στο μάθημά της γίνεται η ώρα του παιδιού κι αυτή δεν κάνει τίποτα, ούτε μας βγάζει έξω, ούτε τίποτα. Την κάνουμε ό,τι θέλουμε»
>
> *Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 4)*

Αρχικά, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν ενδιαφέρονταν αρκετά για τις μαθησιακές ανάγκες τους, την αποτελεσματική διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου ή την ενθάρρυνση της σχολικής τους εμπλοκής. Αντιθέτως, η διδακτική παρουσία τους περιγράφηκε ως μονότονη διεκπεραιωτική. Ακολούθως, οι μαθητές έτειναν να αμφισβητούν έντονα την αυθεντία των εκπαιδευτικών για τους οποίους διατύπωναν συνολικά αρνητικές αντιλήψεις, εκφράζοντας την πεποίθηση ότι οι εκείνοι παρουσίαζαν μεν υψηλή επάρκεια στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά περιορισμένη ευρυμάθεια και ικανότητα σύνδεσης της γνώσης με την κοινή εμπειρία.

«Γενικά οι καθηγητές μας κάνουν να νιώθουμε ότι δεν ενδιαφέρονται ούτε για το μάθημά τους! Ας πούμε τώρα ο Γεωγράφος μας δεν μας κινεί και το ενδιαφέρον. Απλά λέει… μόνος του εκεί πέρα, λέει…»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Μαθηματικά μάλλον ξέρει. Φυσική πάντως δεν πρέπει να ξέρει γιατί κανείς δεν καταλαβαίνει τίποτα. Και γενικά δεν πρέπει να ξέρει πολλά εκτός από Μαθηματικά γιατί καμιά φορά του λέμε λέξεις που δεν ξέρει και τον μπερδεύουμε […] Όπως "spam", ξέρετε… λέξεις της εποχής»

Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 3)

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αρνητικές στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς έδειχναν να επηρεάζουν με τη σειρά τους τις αντιλήψεις των μαθητών για τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία συχνά περιγράφονταν ως συνυφασμένα με τους διδάσκοντές τους. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εξέφραζαν συχνότερα κίνητρα αποφυγής στα συγκεκριμένα μαθήματα, με χαμηλότερη σχολική εμπλοκή και συχνότερες απουσίες, καθώς και αποφυγή στόχων σταδιοδρομίας που συνδέονταν με τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα.

«Δηλαδή, μου άρεσε πάρα πολύ η Ελένη σαν μάθημα, σαν έργο… επειδή είναι μυθολογία, να το πω έτσι, αλλά δεν μπορώ να διαβάσω επειδή την έχω μισήσει με την καθηγήτρια που κάνουμε. Δεν τη χωνεύω και την πληρώνει το μάθημα.

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Κανείς δεν τη συμπαθεί την Π.! Μόνο φωνάζει! Κι άμα κάνεις ένα λάθος όταν σε εξετάζει ή άμα σε πιάσει να χαζεύεις για λίγο, κάνει ολόκληρη φασαρία και μιλάει άσχημα. Αν μπορούσα, δεν θα έμπαινα ποτέ στο μάθημά της γιατί με αγχώνει»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 3)

Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές φάνηκαν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη υποεπίδοση κυρίως σε μαθήματα που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς για τους οποίους έτρεφαν αρνητικά αισθήματα και αντιλήψεις. Ορισμένοι μαθητές απέδωσαν δε τα φτωχά ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα σε μεμονωμένα γνωστικά αντικείμενα στις αρνητικές στάσεις τους απέναντι στους

συγκεκριμένους διδάσκοντες. Μάλιστα, στη διάρκεια της παρέμβασης σχολικής μεντορείας για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, οι μαθητές έτειναν να αποφεύγουν να θέσουν στόχους για τη βελτίωση των επιδόσεών τους στα μαθήματα των παραπάνω διδασκόντων εκφράζοντας την πεποίθηση ότι οι πιθανότητες αποτυχίας και ματαίωσης θα ήταν μεγαλύτερες σ' αυτά. Χαρακτηριστική είναι η στάση του Ερμπλίν (ΜΙ, Συνάντηση 3):

Ερευνήτρια: Μου είπες ότι τον χαμηλότερο βαθμό τον έχεις στην Ιστορία.

Ερμπλίν: Ναι, στην Ιστορία.

Ερευνήτρια: Και θυμάμαι ότι δεν συμπαθείς πολύ την κα Γ.

Ερμπλιν: (γελάει). Καλά θυμάστε.

Ερευνήτρια: Θα ήθελες να θέσουμε στόχους για να τα πας καλύτερα στην Ιστορία,

Ερμπλίν: Καλύτερα όχι. Αυτή η καθηγήτρια ό,τι και να κάνω, δεν θα μου βάλει [καλύτερο] βαθμό.

Από την άλλη πλευρά, κατά την παραγωγή των δεδομένων καταγράφηκαν θετικές απόψεις και στάσεις απέναντι σε ορισμένους διδάσκοντες, οι οποίοι περιγράφονταν από τους μαθητές ως «εξαιρέσεις». Ακριβώς όπως παρατηρήθηκε στις αρνητικές στάσεις τους, οι μαθητές απέδωσαν τις θετικές τους στάσεις σε προσωπικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όπως το χιούμορ, η ανοιχτοσύνη στην κριτική, η δικαιοσύνη, η κοινοποίηση προσωπικών εμπειριών, η δημιουργία ευκαιριών για μαθησιακή επιτυχία, η δημοκρατική κουλτούρα, καθώς και το ενδιαφέρον για τα προσωπικά ταλέντα, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί περιγράφηκαν ως αυστηροί στην τήρηση των κανόνων της τάξης, με υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, αλλά και με αυξημένο ενδιαφέρον για την ενίσχυση της σχολικής εμπλοκής ακόμη και των μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις.

«Θέλω να τα πάω καλύτερα στον κύριο Β.! [...]. Δεν ξέρω, επειδή τον συμπαθώ και γενικά με έχει βοηθήσει και μου έχει εξηγήσει πολλές φορές πράγματα στο διάλειμμα για να με βοηθήσει»

Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 3)

«Ήτανε μια καθηγήτρια πέρυσι, η κυρία Β., και μας έκανε Οικιακή Οικονομία. Και το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας με ενδιέφερε πάάρα πολύ! Ήτανε για... Ξέρετε τι λέει η Οικιακή Οικονομία, Λέγαμε για πιο σύγχρονα πράγματα, μιλάγαμε για τα προβλήματα της γης και τέτοια, διάφορα... παρόμοια θέματα! Πάντα για κάποιο λόγο μπορούσε, όταν όλη η τάξη έκανε φασαρία και κάτι δεν τους ενδιέφερε, πάντα κάπως έβρισκε να μας κάνει όλους να ενδιαφερόμαστε γι' αυτό το μάθημα και να προσέχουμε αυτά που λέει ακόμα και οι χειρότεροι μαθητές!»

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές φάνηκαν να αξιολογούν θετικότερα την ακαδημαϊκή και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών που συμπαθούσαν. Μάλιστα, χάρη στην τάση τους να εφαρμόζουν ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινή εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούνταν ως ευρυμαθείς, ακόμη κι αν συχνά δήλωναν άγνοια για διάφορες διαστάσεις της διδακτέας ύλης.

> «Την κυρία Σ.! Την κυρία Σ. που είχαμε τώρα Φυσική! Τη συμπαθώ. Δηλαδή έχει έναν ωραίο τρόπο. Τα λέει απλά τα πράγματα. Έχει έναν απλό τρόπο που μας μιλάει και είναι απλός ο τρόπος στο μάθημα, δηλαδή την καταλαβαίνεις. Μπορείς να συζητήσεις μαζί της για πολλά θέματα. Συζητάμε και στην τάξη και θα σ' τα πει χύμα. Δηλαδή για να τα καταλάβεις. Δεν θα σου κρύψει πράγματα. Θέλει να τα καταλάβεις. Και μ' αρέσει. Και καταλαβαίνεις κι αυτά που σου μαθαίνει και ξέρει ένα σωρό πράγματα!»
>
> *Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Αντίστροφα από τις αρνητικές στάσεις, οι θετικές αντιλήψεις και στάσεις για τους εκπαιδευτικούς φάνηκαν να συνδέονται με αυξημένα κίνητρα μάθησης κι επίδοσης, μεγαλύτερη ανοχή στην αποτυχία για τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, λιγότερες απουσίες και παραβατικές συμπεριφορές, καθώς και τη συχνότερη υιοθέτηση στόχων σταδιοδρομίας σχετικών με τα μαθήματα που διδάσκονταν από τους «συμπαθείς» εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, όπως αφηγήθηκε ο Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2):

> «Σκεφτόμουν να γίνω προγραμματιστής υπολογιστών. Την ιδέα μου την έβαλε ο κύριος Σ., που μας κάνει Πληροφορική, γιατί αυτός είναι και προγραμματιστής και επειδή τον συμπαθώ γενικά μου μπήκε η ιδέα να το κάνω κι εγώ»

Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες έτειναν να θέτουν συχνότερα στόχους για τη βελτίωση των επιδόσεών τους σε μαθήματα εκπαιδευτικών που τους ενέπνεαν ασφάλεια, εμπιστοσύνη, θαυμασμό και αισιοδοξία/

Αντιλήψεις για τις κυρίαρχες μεθόδους διδασκαλίας

Το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας κατείχε κεντρικό ρόλο στις συζητήσεις με τους μαθητές, καθώς οι ίδιοι συνήθιζαν να αναφέρουν ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παρέμεναν στην πλειονότητά τους αναποτελεσματικές, μονότονες και ανεπαρκείς για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών, η μετωπική διδασκαλία αποτελούσε την κυρίαρχη διδακτική μέθοδο, που όμως φαινόταν να διευκολύνει τη διάσπαση της προσοχής τους και να υπονομεύει περαιτέρω τα κίνητρα μάθησης, αφού απαιτούσε την ελάχιστη ενεργό συμμετοχή τους. Η σχετική δήλωση του Γιάννη (ΥΙ, Συνεδρία 1) υπήρχε χαρακτηριστική:

«Το μάθημα το βαριέμαι πολύ στα Αγγλικά και τα Γερμανικά. Απλά μιλάνε και γράφουνε λέξεις στον πίνακα. Εμείς δεν κάνουμε τίποτα, ούτε τις ασκήσεις. Χτυπάει το κουδούνι και δεν έχω προσέξει τίποτα, σκέφτομαι άλλα…»

Ορισμένοι μαθητές επεσήμαναν μεταξύ άλλων τον κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας κατά τη διδασκαλία ως εμπόδιο στη σχολική τους εμπλοκή, εκτιμώντας ότι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και εναλλακτικών μεθόδων μαθησιακής συμμετοχής θα μπορούσε να διευκολύνει την εμπλοκή τους και να ενισχύσει τα κίνητρά τους. Εξάλλου, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι μια σημαντική μερίδα των συμμετεχόντων αποτελείτο από δίγλωσσους μαθητές και μέτρια επίπεδα γλωσσομάθειας ή σημαντικά μαθησιακά κενά και περιορισμένη δυνατότητα κάλυψής τους μέσω πρόσθετης διδασκαλίας.

«Αν μας άκουγαν θα μπορούσα να πω και προτάσεις για το πως θα κάνουν το μάθημά τους καλύτερο. Ας πούμε, να δείχνουν κανένα βίντεο, καμιά φωτογραφία… Για να μας τραβήξουν την προσοχή να μη βαριόμαστε»

Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Κυρίως μιλάει η καθηγήτρια. Προσπαθώ να προσέχω, αλλά συνήθως δεν καταλαβαίνω και πολλά γιατί χρησιμοποιεί κάτι λέξεις που δεν τις έχω ξανανακούσει καν!»

Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν την ευρεία χρήση της διάλεξης και της διδακτικής μονοτονίας ως παράγοντα που ενδεχομένως αποθάρρυνε την ενεργό συμμετοχή και υπονόμευε τα κίνητρα μάθησης ορισμένων μαθητών.

«Συζήτηση με την κα Κ. για την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία. Αναγνώρισε πως τα μαθήματα που διδάσκει (Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία, Ιστορία) βασίζονται κυρίως στη διάλεξη και δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη διαλόγου σε θέματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Πιστεύει ότι ειδικά τα ζωηρά παιδιά βαριούνται και σταδιακά παύουν να προσπαθούν να παρακολουθήσουν. Συζητήσαμε εναλλακτικές προσεγγίσεις και μέσα για την ενεργότερη εμπλοκή τους»

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
20 Φεβρουαρίου 2019

Οι μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ενεργού εμπλοκής στην παραγωγή και την οικοδόμηση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών, καθώς η ελλιπής σύνδεση της σχολικής γνώσης με την κοινή εμπειρία και την πραγματική ζωή, αναφέρθηκαν ως στοιχεία που συνδέονταν με τη χαμηλή αποτίμηση της σχολικής μάθησης και της χρησιμότητάς της. Μάλιστα, ορισμένοι μαθητές εξήγησαν την απόφασή τους να συμμετέχουν στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας ως απόρροια της επιθυμίας τους να βρουν νόημα και χρησιμότητα στη σχολική γνώση. Η περίπτωση του Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1) αντανακλά αυτή τη στάση:

«Τα Οικονομικά δεν είναι σαν τα Αρχαία. Γιατί μαθαίνεις θεωρίες που τις βλέπεις να συμβαίνουν στην πραγματική ζωή και συζητάμε για πραγματικά παραδείγματα. Καταλαβαίνεις δηλαδή τη χρησιμότητά τους. Καλά, και τα Αρχαία πιστεύω ότι είναι χρήσιμα, απλά δεν έχω καταλάβει πως. Πιστεύω ότι αν με έπειθε κάποιος ότι χρειάζονται, θα τα διάβαζα πιο πολύ [...] Θα ήθελα να μου δείξετε πως μου χρησιμεύουν όλα αυτά τα μαθήματα που είναι απλά «μπλα μπλα» για μένα, σαν τα Αρχαία, την «Ελένη»...»

Όπως προαναφέρθηκε, οι θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς έδειχναν να συνδέονται με τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στους δύο παράγοντες φάνηκε να είναι μάλλον αμφίδρομη, αφού οι μαθητές έτειναν να βασίζουν ορισμένες από τις αντιλήψεις τους για τους εκπαιδευτικούς στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Ενδεικτικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η σχετική συζήτηση με την Δανάη (ΥΙ) στην πρώτη μας συνεδρία:

Δανάη: Στη Λογοτεχνία, επειδή συμπαθώ την καθηγήτρια και κάνει το μάθημα ωραία, μου μένουν και δυο πράγματα. Όχι όπως στην «Ελένη» που κοιμόμουνα...

Ερευνήτρια: Τι κάνει διαφορετικά η καθηγήτρια της Λογοτεχνίας από την καθηγήτρια που σου κάνει Ελένη,

Δανάη: Την καθηγήτρια που μου κάνει Ελένη δεν την χωνεύω.

Αν και σε αδρές γραμμές οι συμμετέχοντες έτειναν να παρουσιάζουν σχετική ομοιογένεια ως προς τις απόψεις τους για την καταλληλότητα της διδασκαλίας, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων φάνηκαν να διατυπώνουν συχνότερα το αίτημα για ενεργότερη συμμετοχή κι εφαρμογή της γνώσης κατά τρόπο χρήσιμο κι επουσιώδη στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκή επίδοση

Πέρα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές φάνηκαν να δημιουργούν σχετίζονται με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό με τους διάφορους διδάσκοντες. Ως επί το πλείστον οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών έτειναν να περιγράφονται ως αρνητικές. Από τις αφηγήσεις τόσο των συμμετεχόντων, όσο και των καθηγητών τους, διαπιστώθηκαν δύο βασικοί τύποι αρνητικών σχέσεων, οι συγκρουσιακές και οι χαλαρές.

Οι συγκρουσιακές σχέσεις χαρακτηρίζονταν από συχνές εντάσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες συνήθως επιλύονταν με την επιβολή ποινών και την απομάκρυνση του μαθητή από τη σχολική αίθουσα. Οι συγκρούσεις αποδίδονταν από τους μαθητές άλλοτε στη δική τους αδυναμία να ελέγξουν τον παρορμητισμό τους και να τηρήσουν τους σχολικούς κανόνες κι άλλοτε στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις διακριτικές ή αυταρχικές

συμπεριφορές τους με αφορμή την πολιτισμική ετερότητα ή την προσωπικότητά των τελευταίων. Όπως επεσήμανε ο Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1):

«Τώρα η κυρία Κ. δεν με…. Δεν μου βάζει βαθμούς για άλλους λόγους. Μάλλον στην αρχή ήταν έτσι. Τώρα κι εγώ δεν δίνω σημασία στην τάξη […]. Ναι, είχε γίνει κάτι. Είχε πει κάτι ρατσιστικό κι εγώ είπα τη γνώμη μου καθαρά. Δεν μπορώ να το πηγαίνω γύρω γύρω ή να λέω ψέματα. Ποτέ! Το σιχαίνομαι αυτό! Είχα πάρει θέση σε κάτι που είπε και είχε γίνει χαμός τότε! Είχα κάνει κι εγώ φασαρία!»

Κατά τις αφηγήσεις τους οι μαθητές έτειναν επίσης να περιγράφουν τους εκπαιδευτικούς αυτούς ως ανοιχτά επικριτικούς απέναντι στους ίδιους ή τους συμμαθητές τους, με έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για τους ίδιους και ρητή έμφαση στις αποτυχίες τους.

«Έκανα και ασκήσεις, έλεγα και μάθημα. Προσπαθούσα. Μία φορά μας εξέτασε όλους και είχα μπερδέψει κάποια πράγματα, αλλά τα ήξερα… Στο προηγούμενο διάλειμμα τα έλεγα στα παιδιά κι όλα αυτά… Και μου έλαβε 10 σαν να μην έκανα ποτέ τίποτα. Και κάνει κάποια στιγμή στην τάξη «Τους βαθμούς που σας έβαλα, τους αξίζετε! Για τόσο είστε!»

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Επειδή μιλάω πολύ, προσπαθούσα στην συγκεκριμένη καθηγήτρια να μη μιλάω τόσο πολύ. Για δυο μήνες δεν μίλησα σχεδόν καθόλου με τον διπλανό μου ή τα κορίτσια που κάθονται στο μπροστά θρανίο. Ε τη μία φορά που γέλασα με κάτι, άρχισε να ουρλιάζει ότι δεν προσέχω ποτέ!»

Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Οι συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς φάνηκαν να ενισχύουν τα αντικίνητρα των μαθητών, που ανέφεραν συχνότερα εναντίωση, άγχος αποτυχίας και συμπεριφορές σκόπιμης αποφυγής ή σχολικής αποτυχίας στα αντίστοιχα διδακτικά αντικείμενα. Οι παραπάνω συμπεριφορές έδειχναν να οδηγούν τελικά στην διαιώνιση της συγκρουσιακής σχέσης και την επιβεβαίωση της αντιλαμβανόμενης ως αρνητικής στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Ωστόσο, στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης οι συμμετέχοντες αντιστέκονταν επίμονα σε μια ενδεχόμενη αλλαγή της δικής τους στάσης απέναντι στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, ενώ έτειναν να εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν θα συμμερίζονταν τη χαρά μιας πιθανής βελτίωσης των επιδόσεων τους, αλλά μάλλον θα σαμποτάριζαν την επιτυχία τους.

Ο Έλις απέφυγε να θέσει στόχους για τη βελτίωση των βαθμών του στα μαθήματα της κας Κ. Υποθέτει πως εκείνη θα βρει ψεγάδια σε κάθε του προσπάθεια για να τον μειώσει, επειδή δεν τον συμπαθεί. Αναφέρθηκε σε περιστατικό κατά το οποίο έγραψε μια εξαιρετική έκθεση και η κα Κ. τον κατηγόρησε ανοιχτά ότι είχε αντιγράψει αμφισβητώντας τις ικανότητές του μπροστά στην τάξη.

Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
20 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 3

Οι χαλαρές σχέσεις χαρακτηρίζονταν από τον περιορισμό της επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών αυστηρά στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τη φτωχή αλληλεπίδρασή τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν φάνηκαν να παρουσιάζουν συμπεριφορές απειλητικές για την αυτοεικόνα των μαθητών, όπως ο ανταγωνισμός ή οι επικρίσεις, περιγράφηκαν ως αποστασιοποιημένοι και εξίσου αδιάφοροι για τη σχολική πρόοδο των συμμετεχόντων. Μάλιστα οι μαθητές έτειναν να παρουσιάζουν φτωχά κίνητρα μάθησης και σχολικής στα διδακτικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών αυτών διατυπώνοντας την άποψη ότι εκείνοι πιθανότατα δεν θα παρατηρούσαν και δεν θα επαινούσαν τις ενδεχόμενες επιτυχίες τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 1):

> «Η κυρία Μ. δεν λέει κάτι άσχημο, ούτε κάνει κάτι. Απλά κάνει το μάθημά της και δεν τη νοιάζει πολύ. Ούτε αν προσέχεις μετράει, ούτε αν σηκώνεις χέρι. Μόνο όσο γράφεις στο τεστ, τόσο θα πάρεις. Δεν προσέχω πλέον γιατί δεν θα αλλάξει κάτι και να προσέχω».

Από την άλλη πλευρά, οι θετικές σχέσεις μαθητών κι εκπαιδευτικών φάνηκαν να λειτουργούν ενισχυτικά προς τα κίνητρα επίδοσης, καθώς οι συμμετέχοντες έτειναν να θέτουν στόχους βελτίωσης της επίδοσής τους σε μαθήματα που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς με τους οποίους θεωρούσαν ότι σχετίζονται θετικά. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις τους, οι μαθητές έτειναν να αξιολογούν ως θετικές τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από το γνήσιο και δεδηλωμένο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες και τις κλίσεις τους, τις προσωπικές κρούσεις ενθάρρυνσης και διδακτικής υποστήριξης, αλλά και τον ανοιχτή λεκτική επιβράβευση κάθε προσπάθειας των ιδίων ή των συμμαθητών τους.

> «Δεν κάνω ποτέ φασαρία στην κυρία Μπ. Βάζει καλό βαθμό και βοηθάει τα παιδιά. Εμένα μου είχε δανείσει κάπι βοηθήματα πέρυσι για να με βοηθήσει. Πιστεύω ότι αν κάνω και καμιά άσκηση, θα μου βάλει σίγουρα [καλύτερο βαθμό]».
>
> *Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 3)*

> «[Η κα Ψ.] μου έχει πει πολλές φορές ότι πιστεύει σ' εμένα, ότι είμαι έξυπνη και τα λοιπά. Μου το έχει πει πολλές φορές και μπροστά στην τάξη. Αυτή κατάλαβε κι ότι χρειαζόμουνα γυαλιά γιατί δεν έβλεπα καλά»
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκτιμούσαν πως οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους διατηρούσαν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις, θα παρατηρούσαν την ενδεχόμενη πρόοδό τους και θα παρείχαν θετικές ενισχύσεις απέναντι στην προσπάθειά τους, είτε λεκτικά, είτε πρακτικά, με την παροχή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού ή εξατομικευμένης εκπαιδευτικής καθοδήγησης.

Ο Λευτέρης πιστεύει ότι ο κος Ζ. θα είναι ο πρώτος που θα δει την αλλαγή (ενν. την βελτίωσή του στα μαθήματα). Ανέφερε ότι τον συμπαθεί πολύ. Θυμάται ότι τη μοναδική φορά που σήκωσε χέρι στο μάθημά του, ο κος Ζ. τον σήκωσε στον πίνακα, τον καθοδήγησε στην επίλυση της άσκησης και επαίνεσε τη συμμετοχή του μπροστά σε όλη την τάξη.

Απόσπασμα από το πρωτόκολλο καταγραφής συνεδριών
6 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 2

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν να γνωρίζουν ή να συμμερίζονται τις απόψεις των μαθητών για την ποιότητα των σχέσεών τους, αλλά έτειναν να θεωρούν ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν γενικευμένες αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις απέναντι στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που φέρονταν να εμπλέκονται σε θετικές παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, έτειναν να αναγνωρίζουν την ανάγκη των συμμετεχόντων για τη δημιουργία σχέσεων συμμαχίας εντός του σχολικού πλαισίου και να εκφράζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενθάρρυνση και την ενίσχυση της σχολικής τους προόδου.

Συζήτηση με την κα Κ. Θεωρεί ότι ο Κέιντι είναι γενικά αντιδραστικός και τσακώνεται με τους καθηγητές του, αν και κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από τις αφηγήσεις των συναδέλφων της. Τον περιγράφει ως αδιάφορο και προκλητικό

Ο κος Ζ. με πλησίασε στο διάλειμμα για να μου ζητήσει πληροφορίες για τον Λευτέρη και τον Οσμάν. Εξέφρασε την ανησυχία του για τον Οσμάν, επειδή γνωρίζει για τις δυσκολίες της οικογένειας. Θεωρεί ότι το παιδί χρειάζεται έναν σύμμαχο στο σχολείο. Ζήτησε συμβουλές για καλές πρακτικές ώστε να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν. Μου φάνηκε θετικός με γνήσιο ενδιαφέρον και διάθεση για συνδιαλλαγή.

Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο
6 και 27 Μαρτίου 2019

Κλείνοντας, τα δημογραφικά ή γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν φάνηκαν να διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, στο σύνολό τους οι μαθητές φάνηκαν να παρουσιάζουν εντονότερη διάθεση για σχολική παραίτηση και αποφυγή στα μαθήματα των εκπαιδευτικών με τους οποίους θεωρούσαν ότι συνδέονται με σχέσεις συγκρούσεων και ανταγωνισμού.

6.4.4.2.Κύριες κατηγορίες: Δράσεις/Αλληλεπιδράσεις

Σε δεύτερο επίπεδο αναλύθηκαν οι *δράσεις* και οι *αλληλεπιδράσεις*, δηλαδή οι διαφορετικές αποκρίσεις των μαθητών στις προαναφερθείσες συνθήκες που φαίνονταν να εμπλέκονται ενεργά στη διαμόρφωση του κατάλληλου συγκείμενου για την εμφάνιση της

υποεπίδοσης. Οι κυρίαρχες δράσεις και αλληλεπιδράσεις διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες, α) τα κίνητρα μάθησης, β) τη σχολική οργάνωση και μαθησιακή αυτορρύθμιση και γ) τις σχολικές συμπεριφορές. Η μελέτη των δράσεων και αλληλεπιδράσεων ήταν αποφασιστικής σημασίας, καθώς αντανακλούσε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πραγματεύονταν και μετουσιώναν το βίωμα των συνθηκών σε συμπεριφορές.

Κίνητρα σχολικής εμπλοκής κι επιτυχίας

Σχολικές αντιλήψεις, εμπειρίες και κίνητρα σχολικής εμπλοκής κι επιτυχίας

Οι ιδιαίτερες συνθήκες τις οποίες καλούνταν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τη σχολική σταδιοδρομία τους φαίνονταν να επηρεάζουν τους στόχους, τις προσδοκίες και κατ' επέκταση τα κίνητρά τους για ακαδημαϊκά επιτεύγματα εντός του σχολικού πλαισίου. Η ασαφής χρησιμότητα των γνώσεων που απέρρεαν από τη διδασκαλία, η έλλειψη πρακτικοποίησης της σχολικής γνώσης και η απουσία σύνδεσής της με την καθημερινή ζωή και την κοινή εμπειρία έδειχναν να αποτελούν στοιχεία που επηρέαζαν αποφασιστικά τις κρίσεις των μαθητών αναφορικά με την αξία του σχολείου για τους προσωπικούς τους στόχους. Η αποτίμηση τόσο των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, όσο και της σχολικής εκπαίδευσης γενικότερα έδειχνε να διαμορφώνεται υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων, όπως μεταξύ άλλων η πολιτισμική ταυτότητα και οι γονεϊκές προσδοκίες. Για παράδειγμα, ορισμένοι συμμετέχοντες έτειναν να εξηγούν την υποεπίδοσή τους και την έλλειψη κινήτρων σχολικής εμπλοκής και βελτίωσης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης ως απόρροια των δεδομένων περιορισμένων ευκαιριών τους για ανώτερες ακαδημαϊκές σπουδές μελλοντικά δηλώνοντας έτσι εγκλωβισμένοι σε ένα πεπρωμένο που καθοριζόταν από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό προφίλ της οικογένειάς τους.

> «Δεν περιμένω μεγάλα πράγματα (ενν. από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μεντορείας). Αρκεί να πάω λίγο καλύτερα. Έτσι κι αλλιώς δεν θα δώσω πανελλήνιες [εξετάσεις] λογικά…[…] Τότε θα έχω να βρω μια δουλειά να βοηθήσω τα πράγματα στο σπίτι»
>
> *Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Σε πολλές περιπτώσεις, η αντίληψη του σχολικού πλαισίου ως αφιλόξενου ή ισοπεδωτικού προς τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών έδειχνε να επηρεάζει περαιτέρω τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση και τα κίνητρα σχολικής μάθησης κι επίδοσης.

> «Τα Αρχαία μου φαίνονται λίγο χάσιμο χρόνου… Επειδή προς αυτές τις γενιές δεν πιστεύω -και σ' αυτό είμαι αρκετά σίγουρος- ότι θα μου χρησιμεύσει και θα μπορούσα να μάθω ένα πολύ πιο χρήσιμο μάθημα. Και…

ναι, αυτός είναι ο βασικός λόγος... και λίγο η μετάφραση με δυσκολεύει, αλλά ο βασικός λόγος είναι αυτός που είπα...»

Αντριάν (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Ιστορία δεν μπορώ να μάθω, ξέρετε, όλη αυτή την παπαγαλία... Δεν μπορώ με τίποτα να το κάνω αυτό. Μου αρέσει η Ιστορία γενικά, αλλά όχι αυτή στο σχολείο κι όπως την κάνουμε. Είμαι καλός στο να συζητάω για Ιστορία ή για πολιτικά. Στο σχολείο δεν συζητάμε, απλά παπαγαλίζουμε. Οπότε δεν ασχολούμαι καν. Βαριέμαι μόνο που το ακούω».

Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Αντίστοιχα, η έλλειψη μαθησιακών προκλήσεων κι ευκαιριών για μαθησιακή αυτονομία φάνηκε να επιδρά αρνητικά στα κίνητρα σχολικής εμπλοκής ιδιαίτερα για τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Χαρακτηριστικός είναι ο σχετικός διάλογος με τον Μαρίνο (ΥΙ, Συνεδρία 1):

Ερευνήτρια: Θέλω τώρα να σκεφτείς το μάθημα που σου αρέσει λιγότερο.

Μαρίνος: Ευκολάκι! Η Γλώσσα!

Ερευνήτρια: Τι είναι αυτό που δεν σου αρέσει και τόσο στη Γλώσσα,

Μαρίνος: Πρέπει να ξέρεις πολλά πράγματα από πριν και δεν χρειάζεται να σκεφτείς μόνος σου πολύ. Εμένα αυτά τα μαθήματα μου αρέσουν, που πρέπει να βάλεις το μυαλό σου να σκεφτεί για να βρεις λύση.

Ενίοτε, ωστόσο, οι μαθητές φάνηκαν να παρουσιάζουν επιλεκτικά κίνητρα μάθησης για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που κατά κανόνα διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς για τους οποίους εμφορούνταν από θετικές αντιλήψεις και με τους οποίους θεωρούσαν ότι συνδέονται με σχέσεις συμμαχίας, αλληλοσεβασμού και υποστήριξης.

«Η Λογοτεχνία και η Ελένη μου αρέσουν πολύ! Πέρυσι που δεν διάβαζα και τόσο, με είχε πιάσει η κυρία Γ. (σ.σ. που φέτος διδάσκει τα μαθήματα αυτά) και μου είχε πει να προσπαθήσω και λοιπά και λοιπά και είχαμε μιλήσει και μετά από αυτή τη φορά άρχισα να διαβάζω γιατί ήθελα κι εγώ να ανεβάσω τους βαθμούς μου, επειδή τη συμπαθώ κιόλας»

Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Ακόμη και σ' αυτή την περίπτωση, όμως, τα κίνητρα μάθησης, επίδοσης και σχολικής εμπλοκής έτειναν να είναι ευμετάβλητα, ασταθή και ευκαιριακά. Μάλιστα, όταν η ενασχόληση με τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα απαιτούσε επιπλέον κόπο, προϋπέθετε την κάλυψη προηγούμενων μαθησιακών κενών ή ενείχε αυξημένο κίνδυνο αποτυχίας, τα κίνητρα εμπλοκής φαίνονταν να κάμπτονται εύκολα με τους μαθητές να υιοθετούν παραδεδομένες συμπεριφορές αποφυγής.

«Αγαπημένο μάθημα, Στην Α' και τη Β' Γυμνασίου μου άρεσαν πάρα πολύ τα Μαθηματικά, αλλά το άφησα. Δεν πρόσεχα και έχει δημιουργηθεί ένα μεγάλο κενό. Τώρα δεν μπορώ να πω ότι διαβάζω και πολύ ή ότι προσέχω στην τάξη. Παρόλα αυτά μου αρέσουν τα Μαθηματικά»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Δεν τα αφήνω πάντα κάποια. Αν έχουμε στα Μαθηματικά, ας πούμε, μια άσκηση που δεν την καταλαβαίνω, μπορεί ή να το ψάξω στο ίντερνετ να δω αν μπορώ να τη βρω να τη λύσω ή κάτι… ή θα ρωτήσω τη μητέρα μου ή δεν θα την κάνω ποτέ. Μάλλον δεν θα την κάνω ποτέ…»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Σε κάθε περίπτωση, η επίπτωση της παρατεταμένης έλλειψη κινήτρων φαινόταν να είναι πολλαπλή, δυσχεραίνοντας περαιτέρω την προσπάθεια αντιμετώπισης της υποεπίδοσης. Ειδικότερα, η επίμονη έλλειψη κινήτρων έδειχνε να συνδέεται με αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής, σταδιακή απομάκρυνση των μαθητών από την επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας και μειωμένη προσπάθεια διεκπεραίωσης των σχολικών τους υποχρεώσεων.

«Καμιά φορά δεν θέλω να είμαι στα μαθήματα από βαρεμάρα. Οπότε τη λέω σε κάτι φίλους μου, τους πειράζω κι αυτοί αρχίζουν τα παράπονα στους καθηγητές και με βγάζουν έξω»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)

«Βαριέμαι το σχολείο, βαριέμαι να διαβάζω, το βαριέμαι γενικά! Αν μπορούσα να μην έρχομαι, δεν θα ερχόμουνα ποτέ»

Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής

Σε ορισμένες περιπτώσεις, το ιστορικό επαναλαμβανόμενης σχολικής αποτυχίας, καθώς και το βίωμα επανειλημμένων συγκρούσεων, διακρίσεων ή επικρίσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών φαίνονταν να αποτελούν παράγοντες που συντελούσαν στην διαμόρφωση μιας παγιωμένης και αρνητικά φορτισμένης αναπαράστασης του σχολικού πλαισίου. Η αρνητική αυτή αναπαράσταση πιθανότατα ενίσχυε τις αντιλήψεις για το σχολικό πλαίσιο ως εχθρικό και απειλητικό προς την αυτοεικόνα των μαθητών, που βρίσκονταν συστηματικά εκτεθειμένοι στη σχολική αποτυχία, οδηγώντας έτσι σε κίνητρα αποφυγής της σχολικής εμπλοκής.

«Πέρυσι δεν τα πήγαινα καλά με την καθηγήτρια και δεν τα διάβαζα [τα φιλολογικά]»

Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Η καθηγήτρια είναι απίστευτα βαρετή (ψιθυρίζει)! Και φωνάζει με το που θα σε δει λίγο να σκέφτεσαι και να μην προσέχεις […] Γενικά είμαι χάλια στα Αρχαία και δεν διαβάζω, τα έχω παραπήσει κάπως. Αν χάσω

μάθημα στα Αρχαία την άλλη εβδομάδα (ενν. στην επόμενη συνάντησή μας), δεν θα με πειράξει καθόλου να ξέρετε (γέλια)!»

Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Πράγματι, τα δεδομένα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες έτειναν να παρουσιάζουν επί μακρόν φτωχά κίνητρα σχολικής μάθησης κι επίδοσης τα οποία εξηγούσαν ως «τεμπελιά», αδιαφορία ή αδυναμία προσήλωσης σε σχολικά έργα. Αντιθέτως, τα κίνητρα αποφυγής φάνηκαν να είναι ισχυρότερα, με τους μαθητές να αναζητούν διεξόδους προκειμένου να αποφύγουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις και να περιορίσουν τον αρνητικό αντίκτυπο της σχολικής τους εμπλοκής στη συναισθηματική διάθεση και τις αυτοαντιλήψεις τους. Ταυτόχρονα, οι παγιωμένες ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις τους φάνηκαν να τροφοδοτούν περαιτέρω τα κίνητρα αποφυγής και τις συνοδές αποφευκτικές συμπεριφορές.

«Γενικά, να σου πω κάτι, Στο σχολείο δεν διαβάζω καθόλου… Να σου πω την αλήθεια, Δεν διαβάζω καθόλου (γέλια)! Εεεμ… είτε επειδή είμαι τεμπέλα, βαριέμαι δηλαδή, είτε επειδή ένας καθηγητής δεν μου βγάζει το συναίσθημα να το κάνω αυτό»

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Στα θεωρητικά [μαθήματα] που δεν τα πάω καλά [διαβάζω λιγότερο]. Ας πούμε, στην Ιστορία… Δεν είναι ότι… Προσπαθώ να παρακολουθώ, αλλά από στιγμή και μετά τα παρατάω. Λέω, έτσι κι αλλιώς δεν πρόκειται να το καταφέρω»

Αντριάν (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Κίνητρα μάθησης κι επιτυχίας σε εξωσχολικούς τομείς δραστηριότητας

Από την άλλη πλευρά, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες έτειναν αναφέρουν υψηλά κίνητρα μάθησης κι επίδοσης σε εξωσχολικούς μη ακαδημαϊκούς τομείς, συναφείς προς τα ενδιαφέροντά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι ακόμη κι αν οι σχετικές ασχολίες απαιτούσαν υψηλό φόρτο και χρόνο απασχόλησης, παρατεταμένη προσήλωση σε σχετικά έργα και μαθησιακή αυτονομία κι οργάνωση, τα κίνητρα των μαθητών παρέμεναν ισχυρά και σταθερά. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση του Κέιντι (ΥΙ), ο οποίος μολονότι συνήθιζε να αμελεί τις σχολικές του υποχρεώσεις χαρακτηρίζοντάς τις ως «δύσκολες» ή «βαρετές», είχε κατορθώσει να μάθει τρεις διαφορετικές γλώσσες προγραμματισμού, αλλά και την αγγλική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο χωρίς διδακτική υποστήριξη και με προσωπικό χρόνο μελέτης αξιοποιώντας με δική του πρωτοβουλία ποικίλες πηγές μάθησης:

«Μόνος μου! Στο μάθημα [της Πληροφορικής] καθόμουνα στον υπολογιστή, διάβαζα στο ίντερνετ… Είχα πάρει και παλιά [στην] Δ' Δημοτικού ένα βιβλίο [της] Α' Γυμνασίου… Τεχνολογίας και το είχα διαβάσει εκεί

πέρα και βοήθησε κι εκείνο. Μετά ζήτησα βιβλία από τον κύριο Μ. […] Δεν είναι και τόσο δύσκολο άμα σου αρέσει»

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Μάλιστα οι μαθητές έδειχναν αυξημένο ενδιαφέρον για ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες και έντονη φιλομάθεια, ακόμη κι αν η δυνατότητά τους να εξερευνήσουν νέα εξωσχολικά πεδία μάθησης ήταν σε πολλές περιπτώσεις περιορισμένη ελλείψει σχετικών πόρων κι ευκαιριών. Όπως ενδεικτικά ανέφερε η Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1):

«Θέλω να μάθω κιθάρα κι ας έχω ακούσει ότι είναι δύσκολο. Ή γιουκαλίλι θα μ' άρεσε πολύ, αλλά είναι δύσκολο. Υπάρχουν βιντεάκια στο youtube για μαθήματα, αλλά πρέπει να αγοράσεις το όργανο. Δεν γίνεται αλλιώς».

Μονάχα δύο από τους συμμετέχοντες, ο Γιάννης και ο Οσμάν, φάνηκαν να παρουσιάζουν γενικευμένη έλλειψη κινήτρων χωρίς αυξημένο ενδιαφέρον για κάποιον σχολικό ή εξωσχολικό τομέα δραστηριοτήτων. Η σοβαρή και σταθερή έλλειψη κινήτρων μάθησης θα μπορούσε ενδεχομένως να συνδέεται με τα ιδιαίτερα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά ή τις πιθανές συναισθηματικές δυσκολίες τους.

Ο Γιάννης δεν δείχνει κάποια προτίμηση σε κάποιο σχολικό μάθημα, ούτε έχει σταθερές ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο του. Συνήθως βλέπει τηλεόραση ή βγάζει βόλτα το σκύλο του. Πηγαίνει σε ερασιτεχνική ομάδα ποδοσφαίρου έπειτα από πίεση των γονέων, αλλά ισχυρίζεται πως δεν είναι καλός στο ποδόσφαιρο, ούτε τον ενδιαφέρει να γίνει. Στο σχολείο παίζει συχνά σκάκι στη βιβλιοθήκη με τους συμμαθητές του, αλλά δεν φαίνεται να επενδύει ιδιαίτερο χρόνο και κόπο για να βελτιωθεί, ούτε τον ενδιαφέρει η νίκη. Ωστόσο το σκάκι είναι η μόνη ενασχόληση στην οποία αλληλεπιδρά (μολονότι ελάχιστα και επιφανειακά) με τους συνομηλίκους του. Φαίνεται να παρουσιάζει μια διάχυτη έλλειψη κινήτρων. Ανησυχητικό.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
22 Φεβρουαρίου 2019

Αν και η έλλειψη κινήτρων σχολικής μάθησης κι επίδοσης φάνηκε να επηρεάζει εξίσου τους μαθητές υψηλών και μέσων ικανοτήτων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έδειχναν μεγαλύτερη έλξη προς εξωσχολικές ασχολίες με αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις, όπως ο προγραμματισμός, τα ψηφιακά παιχνίδια στρατηγικής, η εκμάθηση μουσικών οργάνων. Αντιθέτως, οι μαθητές μέσων ικανοτήτων έτειναν να στρέφονται σε χειρωνακτικούς τομείς που απαιτούσαν μικρότερο γνωστικό φορτίο κατά την εκμάθηση ή την εκτέλεσή τους, όπως ο χορός ή τα αθλήματα χωρίς ωστόσο να είναι σαφής ο ρόλος του επιπέδου γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων στις παραπάνω διαφοροποιήσεις.

Αυτοέλεγχος

Μια ακόμη κύρια κατηγορία που ανέκυψε κατά τις συζητήσεις με τους συμμετέχοντες στην προσπάθεια εντοπισμού των εμποδίων στην ακαδημαϊκή επιτυχία αφορούσε τις φτωχές δεξιότητες σχολικής οργάνωσης, αυτοελέγχου και μαθησιακής αυτορρύθμισης. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν ένα σχετικά ομοιογενές προφίλ ως προς τις ελλιπείς δεξιότητες τους για οργάνωση των σχολικών υποχρεώσεων τους. Όπως περιγράφεται ακολούθως, το έλλειμα σχετικών δεξιοτήτων αναφέρθηκε συχνά ως ένα σημαντικό εμπόδιο στην προσπάθειά τους για βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Φτωχές δεξιότητες σχολικής οργάνωσης

Ειδικότερα, από τις αφηγήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι παρουσίαζαν έντονη δυσκολία στην οργάνωση της σχολικής μελέτης και τον προγραμματισμό των σχολικών τους υποχρεώσεις. Ορισμένοι εξ αυτών ανάφεραν μάλιστα ότι δυσκολεύονταν αρκετά ακόμη και να προετοιμάσουν το σχολικό τους σακίδιο για την επόμενη μέρα με τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και επαρκή γραφική ύλη, ενώ σπανίως σημείωναν τα σημαντικά σημεία του μαθήματος ή τις επόμενες σχολικές τους υποχρεώσεις

> «Σχεδόν πάντα έχω τα λάθος βιβλία. Καλά, τετράδια… Ένα τετράδιο έχω εκεί για όλα τα μαθήματα. Δεν μπορώ να οργανωθώ με τίποτα. Αφού φέρνω και τσάντα, πάλι καλά…»
>
> *Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 2)*

> **Ερευνήτρια:** Πως ξέρεις τι έχεις να διαβάσεις για την επόμενη μέρα,
>
> **Γαβριέλα**: Τα θυμάμαι.
>
> **Ερευνήτρια:** Τα σημειώνεις κάπου ή μόνο τα θυμάσαι,
>
> **Γαβριέλα:** Δεν σημειώνω. Τα έχω στο μυαλό μου και συνήθως τα θυμάμαι.
>
> **Ερευνήτρια:** Είναι καλό που έχεις τόσο δυνατή μνήμη! Κι αν τύχει να ξεχάσεις τι έχετε για διάβασμα, πως βρίσκεις τι έχεις για την επόμενη μέρα,
>
> **Γαβριέλα:** Για να πω την αλήθεια, δεν ρωτάω κάποιον. Απλά δεν τα κάνω.
>
> **Ερευνήτρια:** Τυχαίνει καμιά φορά να σας πουν οι καθηγητές ότι θέλουν να διαβάσετε πολύ καλά κάποιο συγκεκριμένο μέρος της ύλης,
>
> **Γαβριέλα:** Ναι, ούτε αυτό το σημειώνω συνήθως. Απλά το έχω στο μυαλό μου.
>
> *Γαβριέλα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες έτειναν να υποτιμούν ή να αποσιωπούν τις σχετικές δυσκολίες τους κατά την αρχική συνέντευξη, αλλά να αναφέρονται συστηματικότερα και αναλυτικότερα σ' αυτές μετά την εξοικείωσή τους με το πρόγραμμα μεντορείας σε επόμενες συνεδρίες. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Στράτου (ΥΙ):

> «Ναι, γενικά τα φέρνω. Τις περισσότερες φορές τα φέρνω (ενν. τα σωστά σχολικά βιβλία) […] Διαβάζω στα περισσότερα μαθήματα, όχι σε όλα. Κάνω εκεί ό,τι ασκήσεις έχουμε».
>
> «Να σας πω την αλήθεια, πετάω εκεί πέρα στη τσάντα ό,τι θυμάμαι. [Το σχολικό πρόγραμμα] δεν το πολυκοιτάζω. Τα θυμάμαι περίπου και βάζω εκεί ό,τι βιβλία έχουμε. Ένα τετράδιο φέρνω, αφού τις ασκήσεις τις κάνω πριν το μάθημα άμα ξέρω ότι είναι να με εξετάσει […] Τις αντιγράφω από κανένα παιδί».
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1 και 3)*

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές έδειχναν να καταφεύγουν σε παραβατικές συμπεριφορές και παρατυπίες προκειμένου να θεραπεύσουν τις επιπτώσεις της φτωχής σχολικής τους οργάνωσης σε κρίσιμες δραστηριότητες, όπως μια προγραμματισμένη γραπτή εξέταση.

> «Μπα [δεν προετοιμάζομαι για το σχολείο]. Αν γράφουμε τεστ, δεν με πολυενδιαφέρει, επειδή τα διαβάζω συνήθως την ώρα πριν γράψουμε. Οκ, να δούμε λίγο στα γρήγορα κάπι και τα λοιπά και τα λοιπά… Το βιβλίο κάπω από το θρανίο… Όχι ανοιχτό! Αλλά μπορεί να το ανοίξω λίγο κρυφά…»
>
> *Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Οι δυσκολίες σχολικής οργάνωσης φάνηκαν να αποτελούν σταθερό χαρακτηριστικό του σχολικού προφίλ τους, που έτεινε να επιδεινώνεται σε περιόδους συναισθηματικών κρίσεων. Σε αδρές γραμμές, τα αναφερόμενα ελλείμματα σχολικής οργάνωσης αποδόθηκαν από τους μαθητές σε αφηρημάδα ή αδιαφορία. Πράγματι, η έλλειψη κινήτρων σχολικής εμπλοκής και μάθησης φάνηκε να ενισχύει την απροθυμία των μαθητών για προγραμματισμό των σχολικών τους υποχρεώσεων.

> «Ήμουν πιο οργανωμένος μέχρι πέρυσι. Φέτος από την αρχή της χρονιάς δεν πρόσεχα τόσο. Βαριέμαι περισσότερο φέτος»
>
> *Γιάννης (ΥΙ, Συνεδρία 1)*
>
> «Με έχει πιάσει μια βαρεμάρα φέτος, κυρία, κι αυτό το παρατηρώ σε όλα. Δεν είναι, ας πούμε, μόνο ότι διαβάζω λιγότερο. Ξεχνιέμαι πιο εύκολα, ξεχνάω τα βιβλία, δεν κάνω τις ασκήσεις»
>
> *Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Η έλλειψη σχολικής οργάνωσης αποτελούσε αδυναμία που συχνά εντοπιζόταν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έτειναν να την αποδίδουν στην αδιαφορία των μαθητών για τη σχολική τους σταδιοδρομία, σε διασπάσεις που σχετίζονταν με την εφηβική ηλικία ή σε προκλητική στάση απέναντι στο σχολείο ως δομή εξουσίας.

> Συζήτηση με την κα Π., που κάνει Αγγλικά στον Μαρίνο, τη Δανάη και τον Λουκά. Θεωρεί πως και οι τρεις είναι ανοργάνωτοι στο σχολείο. Πιστεύει πως ο Λουκάς και ο Μαρίνος έχουν διάσπαση προσοχής, «όπως τα περισσότερα αγόρια», λέει. Για τη Δανάη πιστεύει ότι περνάει μια «θυελλώδη εφηβεία» και «είναι αντιδραστική» οπότε επιλέξει να μην οργανώνεται για να προκαλέσει τους εκπαιδευτικούς της.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *5 Μαρτίου 2019*

Παράλληλα, καθώς οι ίδιοι έτειναν να αναφέρουν ότι ως μαθητές του Δημοτικού συνήθιζαν να είναι πιο επιμελείς και συνεπείς ως προς τη σχολική τους οργάνωση χάρη στην ευρεία εμπλοκή των γονέων τους, οι δυσκολίες τους θα μπορούσαν να συνδέονται με τον αυξανόμενο περιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στις φτωχές ευκαιρίες για αυτονομία κατά τη σχολική ηλικία. Εντούτοις, οι σχετικές δυσκολίες φαίνονταν να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που χαρακτηριζόταν από την έλλειψη ρουτίνας σε σχέση με τη σχολική μελέτη και κατ' επέκταση την απουσία προκαθορισμένου χρόνου και χώρου μελέτης στο σπίτι. Σε πολλές περιπτώσεις, η αδυναμία για αυστηρότερο έλεγχο λόγω του εργασιακού φόρτου των γονέων έδειχνε να επιδεινώνει τις παραπάνω δυσκολίες σε συνδυασμό με τη διάχυτη έλλειψη κινήτρων σχολικής επιτυχίας.

> «Ναι, αλλά τότε (ενν. στο Δημοτικό) διάβαζα με τους γονείς μου. Την τσάντα μου την έφτιαχνα με τη μάνα μου από το βράδυ, δεν την έφτιαχνα μόνος μου».
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Στο Δημοτικό διάβασα με τη μάνα μου. Δηλαδή μόνη μου, αλλά της έλεγα το μάθημα. Και τώρα το κάνω αυτό πολύ σπάνια γιατί οι γονείς μου έρχονται κουρασμένοι και δεν θέλω να τους φορτώνω και μ' αυτό»
>
> *Γαβριέλα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Η φτωχή σχολική οργάνωση δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στον προγραμματισμό και τη διεκπεραίωση της σχολικής μελέτης ή την προετοιμασία του σχολικού σακιδίου για την επόμενη μέρα, αλλά εντοπιζόταν επίσης στο πεδίο της διαχείρισης του χρόνου. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου μελέτης και προετοιμασίας για τα διαγωνίσματα, στην τήρηση προγράμματος ύπνου και στην έγκαιρη προσέλευση στο σχολείο.

«Οι περισσότερες [απουσίες] είναι από τις πρώτες ώρες που αργώ σχεδόν πάντα. Μόνος μου δεν μπορώ να ξυπνήσω και η μάνα μου δεν μπορεί να με ξυπνήσει γιατί πάει στη δουλειά πιο νωρίς»

Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 1)

«Μερικές φορές αργώ να έρθω επειδή ξεχνιέμαι με την τηλεόραση και κοιμάμαι αργά. Όμως άμα θυμηθώ ότι γράφουμε κανένα διαγώνισμα και δεν έχω διαβάζει, έρχομαι πιο νωρίς, πρώτος πρώτος, και κάθομαι εδώ στο προαύλιο και διαβάζω λιγάκι»

Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Για ορισμένους μαθητές, οι οποίοι εργάζονταν εν κρυπτώ ή είχαν αναλάβει σημαντικό μέρος των οικιακών ασχολιών, οι δυσκολίες αυτές εξηγούνταν εν μέρει από τον φόρτο και την κόπωση που συνεπαγόταν το καθημερινό πρόγραμμα των εξωσχολικών υποχρεώσεων τους. Η περιορισμένη παρέμβαση των ενηλίκων έδειχνε να συντελεί στη διαιώνιση των δυσκολιών σχολικής οργάνωσης και διαχείρισης του χρόνου.

«Δυσκολεύομαι πολύ να σηκωθώ (σ.σ. η Άννα εργαζόταν κρυφά). Δίπλα μένω, αλλά σηκώνομαι με το ζόρι [στις] 8 ακριβώς για να έρθω εδώ 8.15. Τώρα κλειδώνουν την πόρτα για να μην αργούμε οπότε πρέπει να αρχίσω να σηκώνομαι πιο νωρίς. Θα με ξυπνάει η αδερφή μου ή η μάνα μου όταν είναι σπίτι»

Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Κάνω τις δουλειές, γιατί είναι η καθημερινότητά μου να κάνω δουλειές. Κάνω τα πιάτα, καμιά φορά διπλώνω και απλώνω, στρώνω τα κρεβάτια… Και τώρα έχω αρχίσει και να σιδερώνω… Μετά ξεκουράζομαι λίγο και μετά κάνω κάποια χόμπι. Μετά, επειδή αργώ να κοιμηθώ, δυσκολεύομαι να σηκωθώ το πρωί»

Κρίστιαν (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Γνωστικός αυτοέλεγχος, μεταγνώση και μαθημένη αβοηθησία

Κατά την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το ζήτημα του ελλιπούς αυτοελέγχου στη μάθηση ανέκυπτε διαρκώς μεταξύ των συμμετεχόντων. Σε πρώτο επίπεδο, οι αφηγήσεις των μαθητών εστίαζαν στις φτωχές δεξιότητες σχολικής οργάνωσης, τις οποίες αναγνώριζαν ως το κατεξοχήν εμπόδιο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Μάλιστα, οι σχετικές δυσκολίες συχνά οδηγούσαν στην εύκολη παραίτηση ή την αναβλητικότητα σε σχέση με την προώθηση της προσδοκώμενης αλλαγής του ακαδημαϊκού τους προφίλ. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 1), οι ελλιπείς δεξιότητες σχολικής οργάνωσης ενέτειναν τα αισθήματα αβοηθησίας και ανεπάρκειας:

«Τα παρατάω πιο εύκολα όταν μου φαίνονται δύσκολα και δεν ξέρω από που ν' αρχίσω. Στα ιδιαίτερα [μαθήματα] μου τα βάζει σε μια σειρά και μου τα εξηγεί»

Το αίσθημα αβοηθησίας φαινόταν να ενισχύεται περαιτέρω από την υιοθέτηση ενός εξωτερικού κέντρου ελέγχου (locus of control), κατά το οποίο τυχόν αποτυχίες ή επιτυχίες αποδίδονταν αποκλειστικά σε παράγοντες που ήταν πέρα από τη σφαίρα της επιρροής και τον έλεγχο των συμμετεχόντων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Άννας (ΥΙ, Συνεδρία 1), η οποία κλήθηκε να αναφέρει τα πιθανά αίτια της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Αν και σε πρώτη ανάγνωση το κέντρο ελέγχου της φάνηκε να είναι εσωτερικό, καθώς απέδιδε τους χαμηλούς σχολικούς βαθμούς της στην απροθυμία της, σταδιακά διαπιστώθηκε ότι ουσιαστικά υιοθετούσε ένα ασαφές εξωτερικό κέντρο έλεγχου με βάση το οποίο απέδιδε την προαναφερθείσα απροθυμία σε παράγοντες πέρα από την επιρροή της:

> «Φταίνε σίγουρα τα κινητά. Όλη μέρα χαζεύω στο Instagram. Κι ότι μερικές φορές βαριέμαι πολύ! […] Χαζεύω στο κινητό γιατί απλά δεν μπορώ να ελέγξω τον εαυτό μου και να κάτσω να διαβάσω. Όσο και να προσπαθήσω, δεν μπορώ να το κάνω, όπως το καταφέρνουν τα άλλα παιδιά… Δεν ξέρω τι φταίει»

Αντίστοιχες πεποιθήσεις διαπιστώθηκαν μεταξύ των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από το φύλο ή το γνωστικό και μαθησιακό τους προφίλ.

> «Δεν διαβάζω επειδή είμαι τεμπέλα και πρέπει ένας καθηγητής να με εμπνεύσει, αλλά δεν με εμπνέουν»
>
> *Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Άμα θέλεις κάτι και το προσπαθήσεις πολύ, θα το καταφέρεις! […] Εγώ δεν τα καταφέρνω γιατί δεν το 'χω καθόλου με τα μαθήματα. Το μυαλό μου πετάει εδώ κι εκεί. Μέχρι να το καταλάβω, έχει περάσει όλη η ώρα»
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Από τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες κατά κανόνα στερούνταν σκόπιμων, ενσυνείδητων και αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και κατ' επέκταση σημαντικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων που να καθοδηγούν τη μελέτη τους. Επιπλέον, ορισμένοι μαθητές εξέφραζαν ρητά την απογοήτευσή τους για την αναποτελεσματικότητα των στρατηγικών μάθησης που υιοθετούσαν, ερμηνεύοντάς την μάλλον ως ένδειξη έμφυτης γνωστικής μειονεξίας. Έτσι, κάθε προηγούμενη απόπειρα βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης βασιζόταν κυρίως στην επιλογή ακατάλληλων πρακτικών μελέτης, όπως οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις κι επιφανειακές ενός γραπτού κειμένου και η προσπάθεια αποστήθισης χωρίς προηγούμενη κατανόηση της μαθησιακής ύλης, που όμως αποδεικνύονταν αναποτελεσματικές και λειτουργούσαν επιβεβαιωτικά προς τις υπάρχουσες αρνητικές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η διαπίστωση ότι οι μαθητές που στερούνταν προηγούμενης εμπειρίας πρόσθετης εκπαιδευτικής υποστήριξης,

όπως η Άννα και ο Άντριαν έδειχναν να διαθέτουν ένα ακόμη πιο περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών μάθησης.

> «Ας πούμε, στην Ιστορία τα διαβάζω μερικές φορές πολλές φορές… τα κάνω ανάγνωση… αλλά δεν τα θυμάμαι μετά. Όσες φορές κι αν τα διαβάσω, δεν μπορώ να κρατήσω στο μυαλό μου»
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Ρίχνω 2-3 διαβάσματα και μετά ό,τι θυμάμαι απ' έξω… Στα Μαθηματικά ακολουθώ ένα σχέδιο: Πρώτα διαβάζω τη θεωρία και τα παραδείγματα από το βιβλίο και μετά κάνω τις ασκήσεις. Αυτό το κάνω επειδή μου το είχε δείξει μια δασκάλα που μου έκανε κάποιες επαναλήψεις στα Μαθηματικά όχι πέρυσι… χμμ πρόπερσι!»
>
> *Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Πέρα από την υιοθέτηση δομημένων στρατηγικών μάθησης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν διέθεταν ένα σύστημα οργάνωσης της μελέτης τους κατά τρόπο που να ενισχύει την αποτελεσματικότητά της, όπως επί παραδείγματι η διάκριση των σχολικών μαθημάτων σε εύληπτα και πιο απαιτητικά και η εκκίνηση από εύκολες δραστηριότητες. Έτσι, η οργάνωση της μελέτης γινόταν κατά τρόπο τυχαίο, χωρίς προηγούμενο σχεδιασμό που να επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση, καθώς και τυχόν αναθεωρήσεις της μαθησιακής διαδικασίας για τη βελτίωσή της. Η μέθοδος αυτή αποδεικνυόταν δυσλειτουργική και αναποτελεσματική, αφού συχνά η εκκίνηση από ένα απαιτητικό ή δυσνόητο γνωστικό αντικείμενο σηματοδοτούσε την γρήγορη εγκατάλειψη της προσπάθειας για σχολική μελέτη. Ενδεικτικά, ο Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 1) περιέγραφε πως κάθε απόπειρα για σχολική μελέτη χαρακτηριζόταν από έλλειψη οργάνωσης, τυχαιότητα και φτωχά κίνητρα μάθησης:

> «Ξεκινάω εκεί απ' όπου να 'ναι. Δεν έχω κάποιο τρόπο. Κοιτάω το πρόγραμμα και πιάνω όποιο βιβλίο δω μπροστά μου πρώτο από αυτά που έχουμε. Μετά το ξεφυλλίζω λίγο να δω τι έχουμε. Αν δεν έχουμε ασκήσεις, το παρατάω, πάω στο επόμενο»

Από την άλλη, ακόμη και στις περιπτώσεις οπότε οι μαθητές έδειχναν να διαθέτουν την εμπειρία και τη γνώση αποτελεσματικών στρατηγικών, η γνώση τους δεν φαινόταν να μεταφέρεται ή να γενικεύεται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Όπως αφηγούταν ο Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 1):

> «Στην Ιστορία μόνο έχω κάποιο κόλπο που ξέρω ότι πιάνει όταν διαβάσω. Στην Ιστορία απλά διαβάζω τις ερωτήσεις που είναι, τις διαβάζω κάμποσες φορές. Μετά τις λέω στον εαυτό μου, μετά αφού τα πω πολλές φορές, τα λέω και στη μάνα μου για να σιγουρευτώ ότι τα ξέρω καλά και συνεχίζω. Μετά αλλάζω τα λόγια και τότε ξέρω ότι τα έχω μάθει και τα έχω καταλάβει»

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτελούσε ανεξερεύνητο πεδίο για τους συμμετέχοντες, καθώς παραδέχονταν ότι ουδέποτε είχαν επιχειρήσει να περιγράψουν, να κατανοήσουν ή να αξιολογήσουν τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν ή να εστιάσουν την προσοχή τους σε τυχόν επιτυχημένες πρακτικές μάθησης του παρελθόντος. Επρόκειτο για μια αποφασιστικής σημασίας παραδοχή, καθώς υποδήλωνε ότι οι μαθητές δεν είχαν κληθεί να ασκηθούν σε μεταγνωστικές διαδικασίες και να αποκτήσουν σχετικές δεξιότητες τόσο ενδοσχολικά, όσο και εξωσχολικά. Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως ήταν η πρώτη φορά που αναστοχάζονταν επί ζητημάτων σχετικών με τις μαθησιακές στρατηγικές, τις πρακτικές και την αυτορρύθμισή τους. Η σχετική δήλωση του Μαρίνου (ΥΙ, Συνεδρία 1) ήταν χαρακτηριστική:

> «Τώρα που το σκέφτομαι -γιατί δεν το έχω ξανασκεφτεί- μάλλον διαβάζω πρώτα τα Μαθηματικά επειδή μου φαίνονται πιο εύκολα για μένα. Μετά πάω στα φιλολογικά και μαθαίνω μόνο ό,τι μπορώ να μάθω. Για παράδειγμα, [μαθαίνω] τις καταλήξεις στα ρήματα στα Αρχαία, αλλά δεν μαθαίνω τα θεωρητικά και τη μετάφραση γιατί δεν μπορώ να τα μάθω»

Περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε τις φτωχές δεξιότητες μαθησιακής αυτορρύθμισης. Η έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων αντανακλάτο μεταξύ άλλων στη δυσκολία των μαθητών να προσηλωθούν σε μαθησιακά έργα διατηρώντας την προσοχή τους και, αντίστοιχα, στη δυσκολία τους να αναστείλουν τις παρορμήσεις τους. Σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουν αυτές τις δυσκολίες, οι συμμετέχοντες ανέφεραν συχνά συμπτώματα διάσπασης προσοχής τα οποία αντιλαμβάνονταν ως έμφυτη μειονεξία που τους διαφοροποιούσε από τους συμμαθητές τους με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.

> «[Ο καλύτερος μαθητής της τάξης μου] έχει συγκέντρωση, κάτι που εγώ δεν έχω με την κα-μί-α! Για παράδειγμα κι όταν ερχόμουν, ούτε στο δρόμο δεν ήμουν συγκεντρωμένος, ούτε δρόμους κοίταγα, ούτε τίποτα…Και, ναι, πιστεύω ότι κι εγώ άμα είχα συγκέντρωση, θα πήγαινα πολύ καλύτερα. Μου έρχονται όλο άσχετες σκέψεις. Μόλις τις συνειδητοποιώ… Ε μου 'χουν φάει πέντε λεπτά να σκέφτομαι άσχετα πράγματα, αμέσως θα ξυπνήσω…»
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Άμα συγκεντρωθώ τα μαθαίνω εύκολα. Τις περισσότερες φορές δεν μπορώ να συγκεντρωθώ. Δεν ξέρω, δεν το είχα ποτέ αυτό, όπως άλλα παιδιά»
>
> *Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Μολαταύτα, η ύπαρξη διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, όμως, δεν επιβεβαιώθηκε από την ψυχομετρική τους αξιολόγηση, με εξαίρεση τον Άντριαν (ΥΙ) και τον Λευτέρη (ΜΙ) που έφεραν εκ των προτέρων σχετική διάγνωση.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ως βασικοί πληροφορητές αναγνώριζαν επίσης την ελλειμματική προσοχή ως ένα σταθερό εμπόδιο στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την ολοκλήρωση της σχολικής μελέτης. Ωστόσο, από τις αφηγήσεις τους διαπιστώθηκε ότι σπανίως είχαν αναζητηθεί στοχευμένες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της διάσπασης προσοχής. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, οι γονείς απέδιδαν τις δυσκολίες διατήρησης της προσοχής σε εγγενή μειονεξία παραγνωρίζοντας τις πιθανές επιδράσεις του περιβάλλοντος.

> Η μητέρα του Λευτέρη μου τηλεφώνησε για να με ρωτήσει αν θεωρώ ότι ο μαθητής έχει διάσπαση προσοχής. Θεωρεί ότι η δυσκολία του να συγκεντρωθεί, να συμμορφωθεί με τους σχολικούς κανόνες και να οργανωθεί είναι απόρροια κάποιας εγγενούς δυσκολίας. Από τη συζήτησή μας προέκυψε ότι το παιδί από την Α' Γυμνασίου έχει αναλάβει πλήρως να οργανώσει τις υποχρεώσεις του, να μελετήσει τα μαθήματά του, να ετοιμάσει τις ασκήσεις του, να ζεστάνει το φαγητό του, να σιδερώσει τα ρούχα του, επειδή οι γονείς εργάζονται πολλές ώρες και με κυλιόμενο ωράριο.
>
> *Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *21 Φεβρουαρίου 2019*

Από τις αφηγήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι τα κίνητρα αποφυγής της σχολικής εμπλοκής ενδεχομένως έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση ελλειμματικής προσοχής, αφού η δυσκολία αναχαίτισης των διασπάσεων δεν φαινόταν να επεκτείνεται στους τομείς των εξωσχολικών ασχολιών τους. Αντίθετα, οι μαθητές έδειχναν να είναι σε θέση να αφοσιώνονται στη μελέτη για μεγάλα χρονικά διαστήματα διατηρώντας την προσοχή τους και αντιπαρερχόμενοι τις δυσκολίες και την αποτυχία σε ασχολίες για τις οποίες έτρεφαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

> «Έχω αρχίσει να μαθαίνω καζάκικα. Ξέρετε τι είναι, Μια γλώσσα που μιλάνε στο Καζακστάν και έχει διαφορετικό αλφάβητο, σαν τα ρώσικα […] Είχα δει μια [τηλεοπτική] σειρά στα καζάκικα και μου γεννήθηκε το ενδιαφέρον. Μαθαίνω μόνη μου από το ίντερνετ. Τώρα έχω μάθει το αλφάβητο, το «κυριλλικό» έτσι το λένε […] Ναι, είναι [δύσκολο] αλλά δεν με πειράζει»
>
> *Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 3)*

> «Ξέρω πολλά για τη μουσική επειδή μου αρέσει να διαβάζω για την ιστορία της μουσικής. Σ' αυτό το σχολείο είμαι ο μόνος, πιστεύω, που μπορώ να σας πω τη διαφορά της rap από το hip hop […] Μόνος μου διαβάζω από το ίντερνετ ή σε forum, ξέρω 'γω».
>
> *Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Το άγχος αξιολόγησης κι επίδοσης φαινόταν επίσης να επηρεάζει την ικανότητα για διατήρηση της προσοχής τόσο κατά τη σχολική μελέτη, όσο και κατά την επίλυση σχολικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο μιας γραπτής εξέτασης. Αντίθετα, η διάσπαση προσοχής έδειχνε

να εκλείπει σε συνθήκες που δεν ενείχαν αξιολογικό χαρακτήρα και δεν συγκαταλέγονταν στις ιδιαίτερα αγχογόνες για τους μαθητές:

> «Ειδικά στις εξετάσεις έχω τρελό άγχος! Τα ξεχνάω όλα! Βλέπω το τεστ και παρόλο που έχω διαβάσει, αν δεν μου έρθουν όλα στο μυαλό εκείνη τη στιγμή, τότε έχω πολύ άγχος. Μετά είναι λες και δεν έχω διαβάσει τίποτα! Παίρνω βαθμό και οι γονείς απογοητεύονται, λένε «Μα γιατί τα πήγες τόσο χάλια,»

> «Δεν είχα άγχος [στο μάθημα] γιατί ήταν συζήτηση τι θυμόμασταν από παλιά. Δεν θα έπαιρνα βαθμό γι' αυτό».

Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 1 και 2)

Αντίστοιχα, σημαντικό ρόλο φαινόταν να κατείχαν οι ψυχοπιεστικές καταστάσεις στις δυσκολίες διατήρησης της προσοχής και αναστολής των παρορμήσεων. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων, τόσο τα κίνητρα μάθησης, όσο και οι δεξιότητες μαθησιακής αυτορρύθμισής τους, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας για προσήλωση σε έργο, έτειναν να επηρεάζονται αρνητικά σε περιόδους έντονης συναισθηματικής φόρτισης.

> «Μετά τα σκέφτομαι συνέχεια [αυτά που με στεναχωρούν] και δεν μπορώ να το σταματήσω. Κι όσο τα σκέφτομαι δεν βρίσκω το λόγο να προσέξω στο μάθημα»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές

Κατά τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων, οι εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές ανέκυπταν συνεχώς ως μια κρίσιμης σημασίας κύρια κατηγορία δράσεων και αλληλεπιδράσεων, καθώς περιελάμβανε τις κυρίαρχες εμφανείς αποκρίσεις των μαθητών στις προαναφερθείσες συνθήκες. Οι συμπεριφορές αυτές φαίνονταν να πλαισιώνουν τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, να παγιώνουν και να διαιωνίζουν το προφίλ υποεπίδοσης. Τέτοιες συμπεριφορές, όπως οι κατά συνήθεια σχολικές απουσίες, η προκλητικότητα, η παραβατικότητα και η απορριπτική στάση απέναντι στη σχολική εμπλοκή περιγράφονται αναλυτικότερα ακολούθως.

Επαναλαμβανόμενες σχολικές απουσίες

Η χαμηλή σχολική εμπλοκή φαινόταν να επιδεινώνεται καθώς οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα αυξημένων απαιτήσεων που προϋπέθεταν προηγούμενη γνώση. Η συστηματική φυσική αποχή από τη σχολική τάξη θα μπορούσε ενδεχομένως να σηματοδοτεί την παραπάνω διόγκωση των αντικινήτρων σχολικής εμπλοκής. Πράγματι, στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν συχνές σχολικές απουσίες τις οποίες

απέδιδαν σε ποικιλία αιτιών. Πολύ συχνά οι απουσίες αυτές αφορούσαν τις πρώτες σχολικές ώρες και συνδέονταν με έναν συνδυασμό πιθανών αιτιών μεταξύ των οποίων οι προαναφερθείσες δυσκολίες των μαθητών στη διαχείριση του χρόνου, η έλλειψη αυτοελέγχου ή τα αυξημένα κίνητρα εμπλοκής σε εξωσχολικές δραστηριότητες που λογίζονταν από τους συμμετέχοντες ως πιο ευχάριστες ή επωφελείς από το σχολικό μάθημα

> «Τις περισσότερες φορές είμαι στην ώρα μου, αλλά καμιά φορά αργώ να σηκωθώ και χάνω την πρώτη ώρα […] Δίπλα μένω. Απλά δυσκολεύομαι να σηκωθώ από το κρεβάτι»
>
> *Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Την πρώτη ώρα πάμε συνήθως με τον Άγγελο για καφέ […] Μερικές φορές δεν έρχομαι για να πάω σε αγώνες της [ποδοσφαιρικής] ομάδας του σχολείου (ενν. ως θεατής) ή σε κάτι πιο ενδιαφέρον. Την προηγούμενη εβδομάδα πήγα στα δικαστήρια και είδα δίκη για πρώτη φορά από κοντά!»
>
> *Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Στην περίπτωση της Άννας, η αργοπορημένη προσέλευση στο σχολείο φαινόταν να συνδέεται τόσο με τη φτωχή σχολική της οργάνωση, όσο και με την αυξημένη κόπωση που αντιμετώπιζε λόγω της καθημερινής εργασιακής της απασχόλησης:

> «Μερικές φορές αργώ την πρώτη ώρα. Δεν μπορώ να ξυπνήσω»
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι μαθητές που εξηγούσαν τις συχνές απουσίες τους ως αποτέλεσμα της επιλογής μιας άλλης εξωσχολικής δραστηριότητας, ασύμβατης προς το σχολικό πρόγραμμα, έτειναν να περιγράφουν την παρουσία τους στη σχολική τάξη ως συνυφασμένη με την παθητικότητα, την ανία και την έλλειψη γνωστικών προκλήσεων. Στην περίπτωση αυτή έτειναν να απουσιάζουν κυρίως από μαθήματα τα οποία αποτιμούσαν ως δυσνόητα ή λιγότερο χρήσιμα και τα οποία διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς για τους οποίους εξέφραζαν αρνητικές απόψεις.

> «Όχι, είναι μερικές φορές που… Δεν έκανα κοπάνα ακριβώς… Αλλά μπορεί να είχα πολύ λίγα και βαρετά μαθήματα και είπα «Δεν πειράζει να μην έρθω» και δεν ήρθα».
>
> *Γιάννης (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Σχεδόν όλες οι απουσίες που έχω κάνει σε κοπάνες είναι στην κα Κ. Τυχαίο, Δεν νομίζω (γελάει)».
>
> *Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Η παραμονή στη σχολική αίθουσα περιγραφόταν συχνά ως μια πρόκληση για τους μαθητές, που έτειναν να επιζητούν μια πιο ενεργητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της

γνώσης. Η μετωπική διδασκαλία, τα προηγούμενα μαθησιακά κενά, οι δυσκολίες διατήρησης της προσοχής και η επικράτηση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας φάνηκαν να παρέχουν τα κατεξοχήν κίνητρα απεμπλοκής από την σχολική τάξη. Ενίοτε δε, ορισμένοι μαθητές παραδέχονταν ότι συχνά κατέφευγαν συνειδητά σε προκλητικές συμπεριφορές εντός της σχολικής τάξης, προκειμένου να απαλλαγούν από σχολικές δραστηριότητες και μαθήματα, τα οποία αντιλαμβάνονταν ως εξαιρετικά αδιάφορα και μονότονα.

> «Ε δεν ήθελα άλλο να ήμουνα σ' αυτό το μάθημα, από βαρεμάρα. Όλο μιλάει μόνος του. Δεν σταματάει για κανένα λόγο. Όταν βαριέμαι, βρίσκω κάπι να εκνευρίσω τον καθηγητή για να με βγάλει έξω [...] Δεν μπορώ απλά να ανοίξω την πόρτα και να φύγω»
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Βεβαίως η έλλειψη ενδιαφέροντος και η έλλειψη ευκαιριών για ενεργό εμπλοκή στη μάθηση δεν φάνηκαν να αποτελούν την αποκλειστική αιτία φυσικής αποχής από τη σχολική τάξη. Το σχολικό άγχος και η αποφυγή της έκθεσης σε καταστάσεις απειλητικές για την αυτοεικόνα, όπως επί παραδείγματι η αποφυγή ενός γραπτού διαγωνίσματος και ο έντονος φόβος της αποτυχίας σε μια προφορική αξιολόγηση, αναφέρθηκαν επίσης ως παράγοντες που τους ωθούσαν τους μαθητές σε συχνές σχολικές απουσίες.

> Η κα Μ. με ρώτησε αν την Τρίτη είχα συνάντηση με τον Ερμπλίν. Της είχε πει ότι έλειπε από το μάθημα στο οποίο έγραφαν διαγώνισμα, διότι βρισκόταν σε συνεδρία μαζί μου. Όταν το συζήτησα μαζί του, παραδέχθηκε πως είπε ψέματα για να αποφύγει το διαγώνισμα διότι ήταν αδιάβαστος
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *3 Απριλίου 2019*

> Την 4η ώρα είδα τον Λουκά μαζί με δυο συμμαθητές να κρύβονται στην αίθουσα εκδηλώσεων. Προσπαθούσαν να αποφύγουν ένα τεστ στα Μαθηματικά. Ο Λουκάς, που δεν τα πηγαίνει καλά στα Μαθηματικά, ήταν πεπεισμένος πως θα αποτύχει στο τεστ και φοβόταν πως ο χαμηλός βαθμός του θα καθόριζε τη συνολική του επίδοση στο μάθημα στο τέλος του τετραμήνου.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *13 Φεβρουαρίου 2019*

Σπανιότερα, η παρατεταμένη αποχή από το σχολείο αποδόθηκε από τους μαθητές σε ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες που τους αποσπούσαν την προσοχή και καθιστούσαν δύσκολη την παραμονή τους στην σχολική αίθουσα και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Ορισμένοι συμμετέχοντες απέδωσαν τις παραπάνω συναισθηματικές πιέσεις σε αίτια που εντοπίζονταν στο εξωσχολικό περιβάλλον, ενώ άλλοι εξηγούσαν τις συχνές απουσίες τους ως αποτέλεσμα ενός έντονα χαμηλού αισθήματος του

ανήκειν στο σχολείο το οποίο φαινόταν να συνδέεται με υφιστάμενες συγκρουσιακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους

«Υπάρχουν φορές που είμαι χάλια και δεν έρχομαι σχολείο. Μερικές φορές είμαι πολύ depressed και δεν θέλω να βγω από το σπίτι»

Ελεάννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)

«Τώρα στο Γυμνάσιο δεν με πολυνοιάζει, για να πω την αλήθεια. Θέλω απλά να περάσω για να αλλάξω σχολείο. Είναι κι αυτό που λέμε «συμπάθειες» και «αντιπάθειες» που υπάρχουνε…»

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίαζε η περίπτωση της Δανάης, οι απουσίες της οποίας φαίνονταν να συνδέονται μεταξύ άλλων με την απόπειρά της να προκαλέσει την αντίδραση των «σημαντικών» ενηλίκων του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και να επιβεβαιώσει μέσω αυτής το ενδιαφέρον τους για την πρόοδο της.

«Παίζει να 'χω μείνει κιόλας ήδη, δεν ξέρω… Έχω 80 κάτι [απουσίες], Επειδή κανονικά βάζουμε απουσίες [στις] 8.25 και μια καθηγήτρια δεν με χωνεύει καθόλου και μου βάζει [απουσία στις] 8.15. Δεν περιμένει καθόλου… Ενώ στα Θρησκευτικά αν αργήσω 2-3 λεπτά, λέω στην καθηγήτρια «Κυριάάά» (με μειλίχεια φωνή) και δεν μου βάζει απουσία. Αυτή με συμπαθεί πιο πολύ. Πιστεύει σ' εμένα»

«[Οι γονείς μου] το ξέρουν ότι έχω πολλές απουσίες, αλλά δεν λένε κάτι επειδή πιστεύουν ότι φταίει η εφηβεία κι όλα αυτά […] Δεν θα ήθελα να με πρήζουν για τις απουσίες και να με ελέγχουν, αλλά θα ήθελα κιόλας να ασχολούνται παραπάνω»

Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1 και 3)

Αν και η περιστασιακή ή συχνή αποχή από μεμονωμένα σχολικά μαθήματα έδειχνε να αποτελεί μια συνειδητή επιλογή της πλειονότητας των συμμετεχόντων, την οποία έτειναν να εξηγούν με σχετική ευκολία, στο σύνολό τους οι συχνά απόντες μαθητές εξέφραζαν ιδιαίτερη ανησυχία για τις επιπτώσεις των απουσιών τους. Παρά την γενικευμένη φτωχή σχολική οργάνωσή τους, μάλιστα, συνήθιζαν να καταγράφουν σχολαστικά τον αριθμό των απουσιών τους ώστε να μπορούν να διαχειριστούν ή να ελαχιστοποιήσουν κατά το δυνατόν τις ανεπιθύμητες συνέπειες, όπως η ενημέρωση των γονέων -και κατ' επέκταση ο ψόγος τους-, η πιθανή επανάληψη της σχολικής τάξης κ.α.

«Σίγουρα έχω κάτω από 30 γιατί αλλιώς θα είχαν ενημερώσει τους γονείς μου! Τις μετράω»

Γιάννης (ΥΙ, Συνεδρία 1)

«Καλά, τις μετράω κιόλας για να μην μείνω στην ίδια τάξη και πάθω κανένα σοκ! Θα με κυνηγάει και η μάνα μου»

Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 2)

Όπως περιέγραφαν οι ίδιοι οι μαθητές, ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις ο ψόγος των γονέων απέρρεε μάλλον από την ανησυχία τους για τον αντίκτυπο μιας ενδεχόμενης επανάληψης τάξης στην κοινωνική εικόνα των παιδιών τους, παρά από την αποτίμηση της σχολικής εκπαίδευσης ως σημαντικής για την προσωπική ανάπτυξη και τη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι γονείς αγνοούσαν το πλήθος ή τη συχνότητα των σχολικών απουσιών των παιδιών τους.

> «Γενικά δεν κάνω κοπάνες γιατί λείπω πολλές φορές σε αγώνες και η μητέρα μου φοβάται μη μείνω [στην ίδια τάξη] […] Πιο πολύ τη νοιάζει να μη στιγματιστώ, δηλαδή να μη λένε ότι «Αυτός έχει μείνει μια φορά από απουσίες! Δεν ξέρει συγκεκριμένα αριθμό [απουσιών]».
>
> *Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «[Οι γονείς μου] δεν ξέρουν ακριβώς πόσες [απουσίες] έχω. Δεν είναι ότι θα με τιμωρήσουν, αλλά μετά το κάνουν θέμα επειδή ανησυχούν και θα λένε συνεχώς γι' αυτό»
>
> *Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Αξίζει να αναφερθεί ότι μονάχα ελάχιστοι από τους συμμετέχοντες είχαν πραγματοποιήσει ελάχιστες απουσίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης στο μέσον τη σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές αυτοί, παρά την περιορισμένη σχολική τους εμπλοκή, έτειναν να παρουσιάζουν συχνότερα συμπεριφορές συμμόρφωσης εντός του σχολικού πλαισίου εκφράζοντας μεταξύ άλλων την πεποίθηση ότι οι συχνές απουσίες λογίζονταν από τους εκπαιδευτικούς ως συνυφασμένες με την κακή σχολική διαγωγή ή την αδιαφορία για τη σχολική πρόοδο.

> «Έχω 13-15 [απουσίες], κάπου εκεί. Είναι κυρίως από τις γιορτές που βαριέμαι να έρθω. Δεν κάνω δηλαδή κοπάνες και τέτοια…»
>
> *Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Έχω 42 [απουσίες]. Οι 32 είναι επειδή ήμουν άρρωστη [για] μια εβδομάδα. Οι υπόλοιπες είναι κοπάνες, αλλά οι γονείς μου το ήξεραν […] Λείπω δηλαδή σε σχολικές γιορτές και τέτοια. Εντάξει, δεν θέλω να θεωρήσουν και οι καθηγητές ότι δεν ασχολούμαι ή ότι είμαι από αυτούς τους μαθητές…»
>
> *Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

> «Έχω ελάχιστες [απουσίες], 10, Προτιμάω να είμαι στους «ήσυχους» μαθητές»
>
> *Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 3)*

Οι πεποιθήσεις των μαθητών για τις πιθανές ερμηνείες των κατά συνήθεια σχολικών απουσιών από τους εκπαιδευτικούς φάνηκαν να επιβεβαιώνονται από τις σχετικές δηλώσεις

των εκπαιδευτικών. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να ερμηνεύουν τις συχνές σχολικές απουσίες ως ένδειξη παραβατικής συμπεριφοράς, απαξίωσης της σχολικής εκπαίδευσης ή γονεϊκής παραμέλησης. Αν και οι ίδιοι έδειχναν να αγνοούν την ποικιλία των πιθανών λόγων που ωθούσαν τους μαθητές στη φυσική αποχή από τη σχολική αίθουσα, στην πλειονότητά τους είχαν επαρκή ενημέρωση για τη συχνότητα των απουσιών, αλλά και το μέρος ή τα άτομα τα οποία επέλεγαν οι μαθητές αντί της σχολικής αίθουσας κατά την απουσία τους.

> Η κα Π., η διευθύντρια του σχολείου, ήταν πολύ προβληματισμένη για τον Κέιντι. Βρίσκεται συχνά εκτός σχολείου κι έχει πολλές απουσίες. Ανησυχεί ότι έχει μπλέξει με περίεργες παρέες κι ότι απομακρύνεται από το σχολείο όλο και πιο πολύ.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *26 Φεβρουαρίου 2019*

> «Είναι δυνατόν να μην ξέρουν ότι έχει τόσες απουσίες, Τους είχα καλέσει δυο φορές για ενημέρωση και τους είχα πει ότι η Δανάη έρχεται αργά και φεύγει νωρίς από το σχολείο. Αυτοί στον κόσμο τους! Προφανώς δεν ασχολήθηκαν, γιατί συνεχίζει να κάνει κοπάνες και να μαζεύει απουσίες. Δεν έχουν κανένα σεβασμό για το σχολείο ούτε αυτοί ούτε η Δανάη»
>
> *Β.Κ., Φιλόλογος*
> *19 Φεβρουαρίου 2019*

Κατά την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έτειναν να αναφέρουν συνηθέστερα την έλλειψη μαθησιακών προκλήσεων και διαδραστικότητας ως φραγμό στη σχολική τους εμπλοκή και συνάμα ως κίνητρο αποχής σε σχέση με τους συμμετέχοντες μέσων ικανοτήτων. Αντίστοιχα, τα κορίτσια του δείγματος έτειναν να αποδίδουν επανειλημμένως τις σχολικές τους απουσίες σε ψυχοπιεστικούς παράγοντες και συναισθηματικές δυσκολίες.

Λεκτική και μη λεκτική απόρριψη του σχολικού μαθήματος

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες φαίνονταν να παρουσιάζουν επίμονη έλλειψη κινήτρων σχολικής μάθησης και εμπλοκής, η οποία αντικατοπτριζόταν μεταξύ άλλων στη φτωχή σχολική τους εμπλοκή. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές ανέφεραν ότι δεν κατέβαλαν επαρκείς προσπάθειες να διατηρήσουν την προσοχή τους ή να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς κι ότι ενίοτε εξέφραζαν συνειδητά την ανία τους με τη στάση του σώματός τους.

> «Αν δεν έχω όρεξη θα κάτσω έτσι (προσποιείται την αφηρημένη)»
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Όταν βαριέμαι, το δείχνω. Δεν το κρύβω. Κάθομαι στην καρέκλα κάπως έτσι»

Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1)

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί έδειχναν να εντοπίζουν τις λεκτικές και μη λεκτικές δηλώσεις απόρριψης των μαθητών προς το σχολικό μάθημα. Ωστόσο, οι ίδιοι σπανίως απέδιδαν τις παραπάνω στάσεις στην έλλειψη κινήτρων ή μαθησιακών προκλήσεων, αλλά συχνά τις ερμήνευαν είτε ως ενδείξεις κακής διαγωγής και προκλητικότητας, είτε ως δηλώσεις προσωπικής απόρριψής τους από τους μαθητές.

> «Χύνεται ολόκληρος στην καρέκλα, λες κι είναι έτοιμος να κοιμηθεί. Του λέω «Παιδί μου, στο σπίτι σου έτσι κάθεσαι, Που είναι οι τρόποι σου,». Αλλά ό,τι και να πω, δεν ξέρω… Πιστεύω ότι εμένα δεν συμπαθεί γιατί προσπαθώ σε κάθε μάθημα να τον εντάξω και δεν τον αφήνω στην ησυχία του»
>
> *Λ.Τ., Φιλόλογος*
> *4 Μαρτίου 2019*

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς φάνηκαν να κατέχουν κεντρικό ρόλο στην απόφαση των συμμετεχόντων για πλήρη ή μερική αποφυγή της συμμετοχής τους στο μάθημα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι συμμετέχοντες έτειναν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία σε γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς τους οποίους θεωρούσαν συμπαθείς, φιλικούς και ενδιαφέροντες, επιδιώκοντας τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις και δραστηριότητες που απαιτούσαν κριτική σκέψη χωρίς να προϋποθέτουν επαρκείς προηγούμενες γνώσεις. Αντιθέτως, έτειναν να υιοθετούν ρητά αποφευκτικές και απορριπτικές συμπεριφορές σε μαθήματα στα οποία απέδιδαν χαμηλή χρησιμότητα ή που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς τους οποίους περιέγραφαν ως αυστηρούς, απρόσιτους ή άδικους και με τους οποίους είχαν προηγουμένως εμπλακεί σε συγκρούσεις.

> «Συνήθως [απουσιάζω] στα φιλολογικά. Δεν τα θεωρώ τόσο σημαντικά. Στα Μαθηματικά και στη Φυσική δεν λείπω ποτέ ακόμα κι όταν δεν καταλαβαίνω τίποτα»
>
> *Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «[Κάνω κοπάνα] επειδή δεν μου αρέσει όπως κάνει το μάθημα. Είτε κάνει Γλώσσα, Αρχαία ή Λογοτεχνία… Αυτά, δηλαδή… Δεν ξέρω αν φταίει ο καθηγητής που τα βαριόμαστε τόσο και που μου αποσπάται η προσοχή. Σίγουρα φταίω κι εγώ, αλλά πιστεύω ότι κι ο καθηγητής πρέπει να έχει κάτι σαν δυναμικότητα στο μάθημα… Όταν πάω να κοιμηθώ, να 'χει ένα δυναμισμό και να ξυπνήσω»
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Η απορριπτική στάση, τα ισχυρά αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής και η αποχή από τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης φάνηκαν να αντανακλώνται σε συμπεριφορές οι οποίες αποκτούσαν σχετική σταθερότητα στο χρόνο. Καθώς η ελλιπής συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες συνεπαγόταν την διόγκωση των μαθησιακών κενών, η αδυναμία πρώιμης

αναχαίτισής της φαινόταν να οδηγεί στην προοδευτική επιδείνωση της απομάκρυνσης από το σχολικό πλαίσιο συν τω χρόνω:

«Για να πω την αλήθεια, στα περισσότερα μαθήματα έχω σταματήσει να προσπαθώ…»

Δανάη (ΜΙ, Συνεδρία 2)

«Στην αρχή ήμουν πιο οργανωμένος. Τώρα σχεδόν πάντα έχω τα λάθος βιβλία. Καλά, τετράδια… Ένα τετράδιο έχω εκεί για όλα τα μαθήματα. Δεν μπορώ να οργανωθώ με τίποτα. Αφού φέρνω και τσάντα, πάλι καλά…»

Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Το φύλο ή το επίπεδο γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων δεν φάνηκε να κατέχει αποφασιστικό ρόλο στη διαφοροποίηση των παραπάνω απορριπτικές συμπεριφορές προς τη σχολική μάθηση.

<u>Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο</u>

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επανειλημμένα σε προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των συμμετεχόντων με προεξέχουσα τη διασπαστική συμπεριφορά εντός της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, πολλοί από τους συμμετέχοντες φέρονταν να παρεμποδίζουν συχνά την πορεία της διδασκαλίας με ακατάλληλες συμπεριφορές, όπως οι αστεϊσμοί, τα άκαιρα σχόλια και οι εκτός θέματος συζητήσεις με τους συμμαθητές τους. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί επέπληττταν ή τιμωρούσαν συχνά τους μαθητές αυτούς για τις διασπαστικές συμπεριφορές τους, οι ίδιοι παραδέχονταν ότι επρόκειτο για μια σταθερή συμπεριφορά που επέμενε ιδιαίτερα στα μαθήματα εκπαιδευτικών που επιδείκνυαν επιείκεια και ενδοτικότητα. Πάντως, οι διασπαστικές συμπεριφορές συγκαταλέχθηκαν από πολλούς συμμετέχοντες ως μία από τις βασικότερες αιτίες της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσής τους, αλλά και συχνών ωριαίων αποβολών από τη σχολική τάξη.

Ερευνήτρια: Έχεις καμιά ιδέα τι μπορεί να φταίει για τους χαμηλούς βαθμούς σου,

Λευτέρης: Κυρία, γιατί είμαι ανήσυχος. Κάνω φασαρία στην τάξη. Κι όταν μου λένε να βγω έξω, το καταλαβαίνω ότι έχω κάνει βλακεία και λέω «εντάξει», αλλά η ζημιά έχει γίνει.

Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 1)

Οι απόψεις των μαθητών για την καταλληλότητα της διδασκαλίας κατείχαν ενδεχομένως κεντρικό ρόλο στην εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 2), ο οποίος εξηγούσε ότι η εμπλοκή σε διασπαστικές συμπεριφορές στη

σχολική τάξη αποτελούσε συχνά μια διέξοδο στον μονότονο και μονοδιάστατο χαρακτήρα της μετωπικής διδασκαλίας:

> «Γενικά είμαι ένα χαρούμενο παιδί, κυρία, και αυτός είναι ο λόγος που έχω βγει πολλές φορές (ενν. με ωριαία αποβολή). Κάνουν βλακείες οι άλλοι ή λένε βλακείες κι εγώ γελάω. Δεν περνάει και η ώρα αλλιώς γιατί οι περισσότεροι καθηγητές μας απλά μιλάνε μόνοι τους».

Μονάχα σε ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρθηκαν ιδιαίτερα έντονες διασπαστικές συμπεριφορές που συμπληρώνονταν από αυθάδεια ή λεκτικές επιθέσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους. Στην περίπτωση του Ερμπλίν (ΜΙ) και της Δανάης (ΥΙ), τα αυθάδη σχόλια και η εναντίωση φάνηκαν να χαρακτηρίζουν σχεδόν σταθερά τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Οι ίδιοι οι μαθητές απέδιδαν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές στη στοχοποίησή τους από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

> «Έχω πάνω από δέκα [ωριαίες αποβολές]! Είχε γίνει κι ένα επεισόδιο. Μια κοπέλα έβγαλε κινητό στην τάξη και τράβαγε βίντεο το μάθημα. Όλη η τάξη γελάγαμε και μόλις γύρισε η Γ. (καθηγήτρια) είδε κατευθείαν εμένα που γέλαγα κι άρχισε να ουρλιάζει. Καταγόρησε εμένα κατευθείαν και με έβγαλε έξω. Με φώναξε κιόλας ότι είμαι υστερικός. Επειδή τα ίδια έκανε και στον αδελφό μου παλιά, εγώ έβαλα τις φωνές και την αποκάλεσα […]».
>
> *Ερμπλίν (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

> «Η Δανάη έχει ξεφύγει φέτος. Έρχεται πάντα αργοπορημένη την πρώτη ώρα και συνήθως της επιτρέπω να μπει στην τάξη χωρίς απουσία. Μία-δυο φορές δεν την έχω δεχθεί στην τάξη, γιατί την έχω προειδοποιήσει από το προηγούμενο μάθημα ότι δεν μπορεί να έρχεται ο καθένας όποτε θέλει. Τότε κάνει χαλασμό και γίνεται πολύ ειρωνική. Γενικά είναι ένα παιδί με αυθάδεια στην τάξη. Δεν δέχεται ούτε κριτική, ούτε επίπληξη»
>
> *Β.Κ., Φιλόλογος*
> *26 Φεβρουαρίου 2019*

Οι μικροπαραβατικές συμπεριφορές, όπως τα ψεύδη και η αντιγραφή στα γραπτά διαγωνίσματα, για την αποφυγή των συνεπειών της ανεπαρκούς σχολικής μελέτης, της φτωχής σχολικής οργάνωσης και της καθυστερημένης προσέλευσης στο σχολείο αποτελούσαν επίσης συμπεριφορές που απαντούσαν συχνά μεταξύ των συμμετεχόντων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συμπεριφορές αυτές απέβλεπαν είτε στην καλύτερη διαχείριση του άγχους αξιολόγησης, είτε στον περιορισμό των αρνητικών συνεπειών της ανεπαρκούς σχολικής τους προετοιμασίας.

> «Το βιβλίο κάπω από το θρανίο… Όχι ανοιχτό! Αλλά μπορεί να το ανοίξω λίγο κρυφά…»
>
> *Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Ο Μαρίνος ανέφερε ότι κάνει περιστασιακά σκονάκια σε ορισμούς, αλλά σπάνια, ώστε να μη ρισκάρει να αποτύχει ή να συλληφθεί.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
13 Φεβρουαρίου 2019

Σπανιότερα αναφέρθηκαν παραβατικές συμπεριφορές μικρής έντασης και σοβαρότητας, όπως η χρήση κινητού τηλεφώνου, η ακρόαση μουσικής ή η κατανάλωση φαγητού στη διάρκεια του μαθήματος. Τέτοιες συμπεριφορές φαίνονταν να αποσκοπούν μάλλον στην ενίσχυση της κοινωνικής εικόνας των συμμετεχόντων ως επαναστατημένων μεταξύ των συνομηλίκων τους, παρά στην εναντίωση ή την απόρριψη του εκπαιδευτικού.

Ο Άντριαν φαίνεται να εμπλέκεται, σύμφωνα με την διευθύντρια και την υποδιευθύντρια, σε όλα τα περιστατικά που αφορούν σκανδαλιές μέσα στη σχολική τάξη. Είναι αρκετά έξυπνος ώστε να μην φαίνεται πάντα ότι συμμετέχει. Προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς γιατί τονώνει την δημοτικότητά του στο σχολείο με ήπιες μεν, αλλά αρνητικές συμπεριφορές.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
19 Φεβρουαρίου 2019

Σε δύο περιπτώσεις, αυτές του Οδυσσέα και του Κέιντι, διαπιστώθηκε η εμπλοκή σε σοβαρότερες παραβατικές συμπεριφορές, όπως οι μικροκλοπές, η διακίνηση παράνομου υλικού εντός του σχολείου, η φθορά αντικειμένων ή η άσκηση σχολικού εκφοβισμού. Εντούτοις, οι δύο περιπτώσεις παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές, καθώς ο Οδυσσέας φαινόταν να συμμετέχει κυρίως ως παρατηρητής ή διευκολυντής σε παραβατικές επιλογές που οργανώνονταν από τον κύκλο των στενών φίλων του. Αντιθέτως, ο Κέιντι αποτελούσε τον ιθύνοντα νου και τον βασικό δράστη σε όλα τα σχετικά περιστατικά χωρίς να έχει σταθερούς συνεργούς. Η δράση του Κέιντι περιγραφόταν ως πηγή υπερηφάνειας και διάκρισης για τον ίδιο, καθώς συχνά κατάφερνε να καλύπτει επαρκώς τις ενδείξεις της ενοχής του και να αποφεύγει την τιμωρία. Υπήρξε μάλιστα διαβόητος μεταξύ των συμμαθητών του, αλλά και μαθητών άλλων σχολείων για την παραβατική του δράση, η οποία αποσκοπούσε κυρίως στην ενίσχυση της κοινωνικής του εικόνας, παρά στην αποκόμιση προσωπικού οφέλους, αφού ο ίδιος συχνά επέστρεφε τα αντικείμενα που είχε ιδιοποιηθεί ή συμμετείχε στις ενέργειες αποκατάστασης των φθορών που είχε προκαλέσει.

Σήμερα ενημερώθηκα ότι το μεσημέρι επρόκειτο να συγκληθεί συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων παρουσία δυο μελών του μαθητικού δεκαπενταλούς [συμβουλίου] για τον… Κέιντι! Φαίνεται να εμπλέκεται σε μια πρωτοφανή σειρά περισταπικών που περιλαμβάνει την κλοπή κινητού [τηλεφώνου] καθηγήτριας, την ούρηση στα γραφεία των καθηγητών και τη χρήση κροτίδας στο προαύλιο του σχολείου.

Η συνεδρίαση δεν κατάφερε να αποδείξει την ενοχή του Κέιντι κι έτσι δεν τιμωρήθηκε. Αν και το δεκαπεντελές [μαθητικό συμβούλιο] εισηγήθηκε την διαγραφή του από τα μέλη, ο ίδιος μου καυχήθηκε ότι η δημοτικότητά του έχει ανέβει ραγδαία.

Ο Τίτο (Σχολείο 2) με ρώτησε αν γνωριζω τον Κέιντι από το Σχολείο 7. Ο ίδιος γνώριζε με λεπτομέρειες τα περισταπικά που οδήγησαν στη σύγκληση του Συλλόγου. Μου είπε ότι ο Κέιντι αποτελεί «διασημότητα» στις περιοχές [ονόματα περιοχών του Δ. Αθηναιών]

Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
19, 26 και 27 Φεβρουαρίου 2019

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι ορισμένοι μαθητές εμπλέκονταν σε σοβαρές παραβατικές συμπεριφορές και εκτός του σχολικού πλαισίου, στοιχείο που ενδεχομένως αυξάνει τον κίνδυνο αντικοινωνικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή, αλλά και πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Ειδικότερα, ο Κέιντι (YI), ο Οδυσσέας και ο Στράτος (MI) φέρονταν να καπνίζουν και να καταναλώνουν αλκοόλ συστηματικά εκτός σχολικού χώρου και ωραρίου, άλλοτε παρασυρμένοι από παραβατικούς συνομηλίκους κι άλλοτε σε μια προσπάθεια να επιβεβαιώσουν τη διαφορετικότητά τους.

«Τώρα όχι, αλλά το έκανα (ενν. κάπνιζε) πέρυσι. Πιο πολύ γιατί όλοι ξεκινάνε συνήθως να δοκιμάζουν στη Γ' Γυμνασίου ή στο Λύκειο κι ήθελα να είμαι από τους πρώτους. Ακούγεται κάπως, ας πούμε, αλλά γι' αυτό το έκανα. Τώρα δεν το κάνω καθόλου. Ούτε καν.»

Κέιντι (YI, Συνεδρία 3)

«Ναι, (ψιθυριστά) για παράδειγμα πέρυσι έπινα πάρα πολύ αλκοόλ. Το έκανα κρυφά με κάτι παιδιά από το Λύκειο που έκανα παρέα»

Στράτος (YI, Συνεδρία 2)

Διακριτική προσέγγιση από τον κο Γρ. Μου ανέφερε ότι προχθές το απόγευμα είδε τον Οδυσσέα με τρεις συμμαθητές του να καπνίζουν και να πίνουν αλκοόλ στην παιδική χαρά της [περιοχή της Αθήνας]. Έχει καλέσει τον πατέρα του Οδυσσέα για ενημέρωση. Ανησυχεί για τις παρέες του μαθητή.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
3 Μαρτίου 2019

Μολονότι η συχνότητα εμπλοκής σε ακατάλληλες σχολικές συμπεριφορές δεν φαινόταν να διαφοροποιείται ανάλογα με τα επίπεδα γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων έτειναν να εμπλέκονται κυρίως σε προσχεδιασμένες συμπεριφορές με κοινωνική απήχηση μεταξύ των συμμαθητών τους, που διευκόλυναν την κοινωνική τους διάκριση. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μέσης ικανότητας έτειναν να εμπλέκονται κυρίως σε πιο αυθόρμητες συμπεριφορές χαμηλότερης έντασης και σοβαρότητας.

Ο ρόλος του φύλου στην εμφάνιση ακατάλληλων σχολικών συμπεριφορών παρέμεινε ομιχλώδης, καθώς ακατάλληλες σχολικές συμπεριφορές μικρής ή μεγαλύτερης έντασης διαπιστώθηκαν τόσο σε κορίτσια, όσο και σε αγόρια του δείγματος.

Βεβαίως δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές, όπως η Ρίτα, η Λαβίνια και ο Κρίστιαν παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συμμόρφωσης για τα οποία διακρίνονταν μεταξύ των συμμαθητών τους από τους εκπαιδευτικούς. Αν και τα αναφερόμενα επίπεδα συμμόρφωσης διέφεραν μεταξύ των συμμετεχόντων στο σύνολό τους αναγνώριζαν ότι η συμμόρφωσή τους συχνά επιβραβευόταν κατά την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση, ακόμη κι αν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους ήταν ουσιαστικά ιδιαίτερα χαμηλές σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

> «Δεν είναι μόνο αυτό (ενν. ότι προσπαθεί να είναι επιμελής). Είναι ότι δεν μιλάω και πολύ μες στην τάξη, είμαι ήσυχη»
>
> *Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι να μην κάνεις πολλή φασαρία και να συμμετέχεις. Καλύτερα να σε βλέπει ο καθηγητής να συμμετέχεις από το να γράψεις 20 σε ένα διαγώνισμα»
>
> *Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

Κατά την παραγωγή των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια έτειναν να εμπλέκονται συστηματικότερα σε επίμονες μικροπαραβατικές συμπεριφορές εντός του σχολείου σε σχέση με τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος, τα οποία έτειναν να παρουσιάζουν γενικευμένες συμπεριφορές συμμόρφωσης.

6.4.4.3. Κεντρική κατηγορία: Ακαδημαϊκή ταυτότητα

Ακολούθως αναλύθηκε η ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών με υποεπίδοση ως η κυρίαρχη συνέπεια των προαναφερθεισών συνθηκών, των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων, αλλά και ως κεντρική κατηγορία της θεωρητικής δομής που προέκυψε από τα δεδομένα της παρούσης έρευνας. Μέσω της διαρκούς συγκριτικής αντιπαραβολής των δεδομένων, προέκυψαν τρεις βασικές πτυχές της ακαδημαϊκής ταυτότητας ως διαμορφωμένης κι ενιαίας κεντρικής κατηγορίας, οι οποίες βρίσκονταν σε σχέση συμπληρωματικής κατανομής. Οι πτυχές αυτές διατυπώθηκαν με τη μορφή ανοικτών ερωτημάτων:

- Τι σημαίνει για εμένα να είναι κανείς «καλός» μαθητής,
- Τι σημαίνει για εμένα να είμαι μαθητής,

- Τι μαθητής είμαι,

Καθένα από τα τρία ερωτήματα-πτυχές διακρίθηκε σε δυο διαστάσεις, την περιγραφική και την αξιολογική. Η *περιγραφική διάσταση* αφορούσε στα χαρακτηριστικά που απέδιδαν οι μαθητές σε κάθε πτυχή της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας (π.χ. «Είμαι αδιάφορος, επαναστατημένος ή ασυνεπής μαθητής»). Η *αξιολογική διάσταση* περιελάμβανε την αποτίμηση της κάθε πτυχής, καθώς και την ακόλουθη συναισθηματική απόκριση των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο της περιγραφικής διάστασης (π.χ. «Είμαι αδιάφορος, επειδή δεν είμαι αρκετά ικανός», «Δεν μου αρέσει που είμαι αδιάφορος μαθητής»).

Ήδη κατά την αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων και τη σύνταξη σχετικών υπομνημάτων, τα τρία αυτά ερωτήματα φαίνονταν να συνθέτουν την ενιαία ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών με υποεπίδοση υπό την επίδραση των συνθηκών, των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων. Η ταυτότητα αυτή συνδεόταν τόσο με την αυτοεικόνα τους, όσο και με την εικόνα που υιοθετούσαν οι σημαντικοί «άλλοι» για τους ίδιους. Η κυκλική διαδικασία διαμόρφωσης κι επιβεβαίωσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας φάνηκε να κατέχει κεντρικό ρόλο στην κατανόηση του φαινομένου της υποεπίδοσης. Συγκεκριμένα, οι αυτοαντιλήψεις που συνέθεταν την ακαδημαϊκή ταυτότητα φαίνονταν να διαμορφώνονται υπό την επίδραση των κοινωνικών αποκρίσεων, που περιελάμβαναν κρίσεις, αντιλήψεις και στάσεις τόσο για το άτομο και τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, όσο και για τις επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικές του ταυτότητες. Οι αυτοαντιλήψεις αυτές φαίνονταν με τη σειρά τους να υπαγορεύουν ανάλογες σχολικές συμπεριφορές, οι οποίες συνεπάγονταν μια σειρά από νέες αρνητικές κοινωνικές αποκρίσεις που επιβεβαίωναν ξανά την αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα (Βλ. Σχήμα 10). Η παραπάνω επισήμανση οδήγησε στην υπόθεση ότι η διαμόρφωση και η παγίωση της ιδιαίτερης ακαδημαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων ήταν τόσο ισχυρή, ώστε ενδεχομένως θα μπορούσε να εξηγήσει τόσο τη χρονιότητά της υποεπίδοσης, όσο και τη δυσκολία αντιμετώπισης μέσω μονοδιάστατων μεθόδων, όπως η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας. Τούτου δοθέντος, η ακόλουθη παρέμβαση εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στο πλαίσιο έρευνας δράσης επικεντρώθηκε στην αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας.

Τι σημαίνει για εμένα να είναι κανείς «καλός» μαθητής,

ΑΡΙΣΤΟΥΧΟΣ

Σε πρώτο επίπεδο, η ακαδημαϊκή ταυτότητα περιελάμβανε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του «καλού» μαθητή, δηλαδή εκείνου που εκπλήρωνε σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες των ενηλίκων ως προς τη σχολική του συμπεριφορά. Όπως διαπιστώθηκε κατά την παραγωγή των δεδομένων, οι απόψεις αυτές βρίσκονταν σε συνάφεια με τις παραδεδομένες κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, όταν τους ζητήθηκε να φέρουν στο νου τους έναν συμμαθητή τους που θεωρούν ως «καλό» μαθητή και να τον περιγράψουν, οι αρχικές απαντήσεις τους ήταν σχετικά ομοιογενείς, με εστίαση στους υψηλούς σχολικούς βαθμούς ως βασικού τεκμηρίου ακαδημαϊκής επιτυχίας:

> «Ξέρω τον Α. που ήταν και διπλανός μου. Είναι καλός μαθητής, δηλαδή ο χειρότερος βαθμός του (ενν. στα σχολικά μαθήματα) είναι 18. Πιστεύω ότι είναι πραγματικά έξυπνο άτομο»
>
> *Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1)*

> «Δεν της φαίνεται (ενν. μία από τις φίλες της) επειδή είναι κάπως… ζωηρό παιδί, ας πούμε, αλλά είναι πολύ καλή μαθήτρια, του 19!»
>
> *Άννα (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

ΠΟΛΛΑΠΛΑ ΙΚΑΝΟΣ

Η ερμηνεία της ακαδημαϊκής επιτυχίας ως ένδειξης υψηλής ευφυίας αποτέλεσε μια σχετικά σταθερή πεποίθηση μεταξύ των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα στα αρχικά στάδια της έρευνας. Η αντίδραση του Οδυσσέα (ΜΙ, Συνεδρία 1) σε σχέση με τις ικανοποιητικές επιδόσεις του στο τεστ αξιολόγησης γνωστικών ικανοτήτων υπήρξε αντιπροσωπευτική αυτής της πεποίθησης:

> «Εγώ περίμενα ότι θα αρίστευαν στο τεστ ο Β.Γ και η Χ.Ζ. Επειδή είναι οι πιο έξυπνοι στην τάξη. Είναι καλοί μαθητές. Διαβάζουν πολύ κι έχουν τους καλύτερους βαθμούς»

Εντούτοις, ο «καλός» μαθητής δεν περιγράφηκε μονάχα ως «ευφυής». Στη διάρκεια των συνεδριών, οι συμμετέχοντες διατύπωναν διάφορες -συχνά αυθαίρετες- υποθέσεις αναφορικά με τα αίτια της ακαδημαϊκής επιτυχίας των καλών μαθητών, την οποία απέδιδαν τόσο σε εγγενή χαρακτηριστικά, όπως το ταλέντο και αυξημένη ικανότητα αυτοελέγχου, όσο και σε ένα ευνοϊκότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που τους εξασφάλιζε μεγαλύτερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και πόρους.

«Έχει καλύτερη συγκέντρωση και το 'χει κιόλας με τα μαθήματα (ενν. ο καλύτερος μαθητής της τάξης)»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)

«Αυτοί είναι αλλιώς. Κάνουν και φροντιστήρια που τους τα εξηγούν καλύτερα. Συνήθως άμα κάνεις φροντιστήρια από νωρίς, δεν έχεις κενά»

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η διαπίστωση ότι κοινό τόπο μεταξύ των παραπάνω υποθέσεων αποτελούσαν οι υφέρπουσες πεποιθήσεις ενός εξωτερικού κέντρου ελέγχου με βάση το οποίο η επιτυχία των άλλων εξηγούνταν μάλλον από τυχαίους παράγοντες πέρα από τον έλεγχο των καλών μαθητών. Όπως υποστήριζε ενδεικτικά η Γαβριέλα (ΜΙ, Συνεδρία 1), ορισμένοι «καλοί» μαθητές κατάφερναν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου ακόμη κι όταν η προσπάθεια που κατέβαλαν ήταν περιορισμένη:

«Δεν ανοίγει βιβλίο στο σπίτι, αλλά καταφέρνει να είναι καλός μαθητής -σίγουρα καλύτερος από εμένα. Ακούει στο μάθημα, μπορεί να ελέγχει τη βαρεμάρα του. Προσέχει και τα θυμάται. Εγώ απλά δεν το έχω αυτό… »

ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΣ ΜΕ ΥΨΗΛΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

Αν και οι αιτιακές αποδόσεις των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών αυτών βασίζονταν ως επί το πλείστον σε υποθέσεις, οι περιγραφές των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών τους αντλούνταν από πραγματικές περιπτώσεις συμμαθητών. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες ήταν σε θέση να ονοματίσουν τέτοιους «καλούς» μαθητές και να περιγράψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι «καλοί» μαθητές ήταν σε θέση να υιοθετούν κατάλληλες και κοινωνικά επιθυμητές σχολικές συμπεριφορές, όπως η επιμέλεια, η συνέπεια, η σχολική οργάνωση, η ενεργός σχολική εμπλοκή αλλά και η συμμόρφωση εντός της σχολικής τάξης. Πολύ περισσότερο, επικράτησε η πεποίθηση ότι οι «καλοί» μαθητές, χάρη στην έμφυτη ικανότητά τους για αυτοέλεγχο, ήταν σε θέση να απέχουν από διασπαστικές ή προκλητικές σχολικές συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να υπονομεύσουν τη σχολική επιτυχία τους και ακόλουθους τους υψηλούς στόχους μελλοντικής σταδιοδρομίας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι ίδιοι εξέφραζαν την πεποίθηση ότι δεν διέθεταν τις ικανότητες που απαιτούνταν για να μεταπηδήσουν μελλοντικά στην ομάδα των «καλών» μαθητών. Τα λόγια της Ελεάννας (ΥΙ, Συνεδρία 2) είναι χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα ενδιαφέροντα:

«Οι καλοί μαθητές κάθονται στα μπροστινά θρανία επειδή συμμετέχουν στο μάθημα, δηλαδή σηκώνουν χέρι πιο συχνά και κάνουν ερωτήσεις. Επίσης δεν ενοχλούν, είναι τα «καλά» παιδιά της τάξης που δεν κάνουν φασαρία, φάρσες και τέτοια […] Εγώ πάντα καθόμουν ή στη μεσαία σειρά ή στην τελευταία. Δεν είμαι από τα «καλά» παιδιά»

ΕΥΝΟΗΜΕΝΟΣ

Χάρη στις προαναφερθείσες θετικές συμπεριφορές τους, οι «καλοί» μαθητές παρουσιάζονταν να απολαύουν την εύνοια των εκπαιδευτικών και των γονέων τους, να έχουν θετικότερες σχέσεις με τους σημαντικούς ενήλικες του περιβάλλοντός τους και περισσότερες ελευθερίες στην καθημερινότητά τους. Επί παραδείγματι, η Δανάη (ΥΙ, Συνεδρία 1) υποστήριζε σθεναρά ότι οι «καλοί» μαθητές απολάμβαναν ευνοϊκής μεταχείρισης, ακόμη κι όταν περιστασιακά παρουσίαζαν μη επιθυμητές συμπεριφορές

> «Και μου κάνει εντύπωση γιατί άλλα παιδιά όταν αργούνε, δεν παίρνουν απουσία γιατί, λέει, το κάνουνε σπάνια [...] Πιστεύω επειδή είναι από τους καλούς μαθητές και λένε μάθημα».

Καθώς οι καλοί μαθητές ταυτίζονταν συχνά στη συνείδηση των συμμετεχόντων με άτομα προερχόμενα από πιο προνομιούχα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, η θεωρούμενη ως ευνοϊκότερη μεταχείριση τους από τους εκπαιδευτικούς σηματοδοτούσε μεταξύ άλλων ένα είδος κοινωνικής διάκρισης. Χαρακτηριστική ήταν η σχετική αφήγηση του Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1):

> «Είχα πάει πολύ καλά και η καθηγήτρια μου είπε: «Μόνος σου την έγραψες αυτή την έκθεση,» μπροστά σ' όλη την τάξη! Ότι εγώ δεν θα μπορούσα, ας πούμε, να γράψω τέτοια έκθεση από μόνος μου επειδή δεν είμαι στους... «καλούς» (θυμωμένος)».

ΠΟΛΛΑ ΥΠΟΣΧΟΜΕΝΟΣ

Η ταυτότητα του «καλού» μαθητή συνδέθηκε επανειλημμένα από τους συμμετέχοντες με αυξημένες ευκαιρίες για υψηλότερο βιοτικό επίπεδο μελλοντικά μέσω της ενδεχόμενης σταδιοδρομίας σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Ορισμένοι μάλιστα εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι οικογένειες των μαθητών αυτών έφεραν υψηλότερες προσδοκίες και υποστήριζαν εντατικότερα κι αποτελεσματικότερα την προσπάθειά τους για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού προφίλ της οικογένειας και των γονεϊκών προσδοκιών φάνηκε να είναι αποφασιστικής σημασίας στην ερμηνεία των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων

> «Ο πατέρας του είναι καθηγητής Πανεπιστήμιου οπότε σίγουρα θα θέλει να σπουδάσει. Στην Ιστορία, ας πούμε, ξέρει πολλά πράγματα από τον πατέρα του που δεν τα ξέρουν ούτε οι καθηγητές μερικές φορές [...] »
>
> *Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

ΑΣΥΜΒΑΤΟΣ

Με βάση τα παραπάνω, για τους συμμετέχοντες ο καλός μαθητής εκπροσωπούσε τον ευφυή, συγκροτημένο και πιθανότατα έναν πιο προνομιούχο έφηβο με τον οποίο κατά κανόνα αδυνατούσαν να ταυτιστούν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, η ιδιοποίηση των συμπεριφορών που χαρακτήριζαν τους καλούς μαθητές περιγραφόταν ως ενδεχόμενη απειλή στην τρέχουσα κοινωνική τους ταυτότητα κι ως εκ τούτου αναφερόταν ως παράγοντας που θα μπορούσε να σημάνει την κοινωνική τους περιθωριοποίηση από τον υφιστάμενο κύκλο των φίλων.

> «Να γίνω ας πούμε σαν τον Η.Σ. (ενν. έναν συμμαθητή με υψηλές επιδόσεις). Δεν είναι το στοιχείο μου το σχολείο. Με την παρέα μου μας νοιάζει περισσότερο να είμαστε καλά σε άλλα πράγματα»
>
> *Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 2)*

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι συμμετέχοντες μολονότι παραδέχονταν ότι θα επιθυμούσαν να συνάψουν φιλικές σχέσεις με «καλούς» μαθητές αν οι ίδιοι είχαν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, συχνά εξέφραζαν την ανασφάλειά τους αναφορικά με την αποδοχή τους από τον κύκλο των «καλών» μαθητών.

> Η Δανάη έδειχνε πολύ σκεπτική και ανήσυχη στη συνάντησή μας. Μου ανέφερε ότι κάποιες συμμαθήτριες της είχαν προσέξει την προσπάθειά της και την είχαν πλησιάσει για να την επιδοκιμάσουν. Θεωρούσε ότι ίσως αυτή είναι η ευκαιρία της να μπει στον κύκλο των «καλών» μαθητών και να δημιουργήσει νέες φιλίες με τις συμμαθήτριες της. Ανησυχούσε όμως ότι μπορεί να μην έχει τα χαρακτηριστικά που πρέπει για να τη δεχθούν. Θεωρούσε ότι ίσως είναι αρκετά ζωηρή, ανοργάνωτη και εριστική.
>
> *Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής*
> *5 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 4*

Συμπερασματικά, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους «καλούς» μαθητές φαίνονταν να διαμορφώνονται υπό την επίδραση των κυρίαρχων αντιλήψεων για τα χαρακτηριστικά του μαθητή με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά των υπαρκτών προτύπων τέτοιων μαθητών με βάση την προσωπική σχολική εμπειρία τους. Οι μαθητές εκείνοι παρουσιάζονταν να πληρούν μια σειρά από θετικά χαρακτηριστικά, τα οποία όμως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ότι δεν διέθεταν. Ως προς την αξιολογική της διάσταση η ταυτότητα του «καλού» μαθητή τροφοδοτούσε αντιφατικά αισθήματα. Από τη μια οι συμμετέχοντες εξέφραζαν έμμεσα την επιθυμία τους να απολαύσουν τα οφέλη των υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως η υπερηφάνεια των γονέων και η εύνοια των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, μια τέτοια προοπτική φαινόταν να τους ανησυχεί, καθώς αισθάνονταν πλέον ότι η σημαντική βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και η ένταξη στην ομάδα των «καλών» μαθητών αποτελούσε μια μη ρεαλιστική προσδοκία που τους εξέθετε σε μια πιθανή αποτυχία και

απογοήτευση. Επιπλέον, ορισμένοι εξέφραζαν το φόβο ωστόσο ότι μία τέτοια αλλαγή θα σηματοδοτούσε μια πιθανή αδυναμία ένταξης και παραμονής στον τρέχον κύκλο των φίλων.

Τι σημαίνει για εμένα να είμαι μαθητής,

Σε δεύτερο επίπεδο, κατά τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες δεν έφεραν σαφείς αντιλήψεις αναφορικά με την υποκειμενική σημασία του ρόλου του μαθητή για τους ίδιους. Αντιθέτως, η αξιολογική διάσταση κατείχε κυρίαρχο ρόλο στο ερώτημα αυτό, καθώς οι συμμετέχοντες διατύπωναν ευρέως τα αισθήματά και τις αποτιμήσεις της σημασίας της υποκειμενικής ταυτότητας του μαθητή.

ΑΝΩΦΕΛΟ

Αναλυτικότερα, μια βασική κατηγορία που ανέκυψε από τα δεδομένα αφορούσε την κυρίαρχη αίσθηση των συμμετεχόντων ότι η χρησιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης παρέμενε αφηρημένη και μονάχα διακηρυκτική. Έτσι, η εμπλοκή τους στο σχολικό πλαίσιο αποτιμήθηκε ως περιορισμένης αξίας για τους προσωπικούς τους στόχους. Όπως επαναλάμβανε χαρακτηριστικά στις αρχικές συναντήσεις ο Άντριαν (ΥΙ, Συνεδρία 1):

> «Νιώθω ότι τα περισσότερα μαθήματα είναι χάσιμο χρόνου. Θα μπορούσαμε τουλάχιστον να έχουμε μαθήματα που θα τα χρησιμοποιήσω σίγουρα στη ζωή»

Ταυτόχρονα, ωστόσο, οι συμμετέχοντες συνήθιζαν να θέτουν μη ακαδημαϊκούς στόχους επαγγελματικής σταδιοδρομίας που δεν απαιτούν προηγούμενες υψηλές επιδόσεις κι ως εκ τούτου προωθούνταν ελάχιστα από το σχολικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί, βεβαίως, ότι η επιλογή μη ακαδημαϊκών στόχων μελλοντικής σταδιοδρομίας δεν συνδέονταν αποκλειστικά με τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, αλλά φαίνονταν να αποτελούν μια εναλλακτική οδό με ευκαιρίες επιτυχίας, η οποία σχετιζόταν μεταξύ άλλων με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και τις χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις τους.

> «Εγώ θέλω να πάω σε ΕΠΑΛ για μηχανικός. Κι άμα έχω καλές επιδόσεις εδώ πέρα θα πάω στο [Γενικό] Λύκειο και μόλις τελειώσω θα πάω σε σχολή για μηχανικούς. Δεν μου πάει να γίνω, για παράδειγμα, φιλόλογος. Θέλω να κάνω κάτι που με ενδιαφέρει κι όχι να διαβάζω μέρα-νύχτα αλαμπουρνέζικα»
>
> *Λευτέρης (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΟ

Σε γενικές γραμμές ο ρόλος του μαθητή περιγράφηκε ως βαρετός, δυσάρεστος και καταναγκαστικός για τους συμμετέχοντες. Η αποτίμηση αυτή συνδέθηκε αφενός με τη

δυσαρέσκεια έλλειψη μαθησιακών προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση, αλλά και με το άγχος που τροφοδοτούσε η θεωρούμενη ως απειλητική για την αυτοεικόνα σχολική εμπειρία. Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές επεδιώκαν να προωθήσουν τους διαφορετικούς ρόλους και τις ταυτότητες τους εντός του σχολείου ή να δραπετεύσουν ευκαιριακά από το ρόλο του μαθητή προκειμένου να ενισχύσουν τη θετική κοινωνική τους εικόνα και την αυτοεικόνα τους. Ενδεικτική ήταν η απάντηση του Στράτου (ΥΙ, Συνεδρία 2) σε ερώτηση αναφορικά με τη χρησιμότητα του σχολείου για την επίτευξη των προσωπικών του στόχων:

> «Υποχρεωτικό είναι, όχι χρήσιμο. Μπορεί να μην πάω στο Λύκειο και να μάθω περισσότερα από αυτά που διδάσκουνε εκεί κι από αυτά που δεν διδάσκουνε. Εγώ είμαι καλός στο να κυκλοφορώ, κάτι που δεν το μαθαίνεις στο σχολείο»

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟ

Οι ελάχιστες θετικές απόψεις σε σχέση με το ρόλο του μαθητή σχετίζονταν με τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους εντός του σχολικού πλαισίου, για τους μαθητές οι οποίοι ένιωθαν σχετικά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και αποτελούσαν μέλη μιας σταθερής παρέας συνομηλίκων. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, η καθημερινή συναναστροφή με τους συνομηλίκους αποτελούσε συχνά το μοναδικό κίνητρο προσέλευσης και παραμονής στο σχολείο. Στην ερώτηση αν του αρέσει ο ρόλος του μαθητή, λόγου χάριν, ο Τίτο (ΥΙ, Συνεδρία 1) εξηγούσε πως απολαμβάνει μονάχα την κοινωνικοποιητική διάσταση του:

> «Κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι… Κάποιες στιγμές ναι, που έρχομαι και διασκεδάζω με τους φίλους μου, αλλά κάποιες άλλες καθόλου, βαριέμαι πολύ… Αλλά, εντάξει, πιστεύω ότι το σχολείο είναι πιο ωραίος τρόπος να περάσεις την ώρα σου, παρά να είσαι όλη μέρα μέσα στα ηλεκτρονικά…»

Με βάση τα παραπάνω, οι συμμετέχοντες έτειναν να αναγνωρίζουν ως περιορισμένης αξίας το ρόλο τους ως μαθητή, τουλάχιστον στο βαθμό κατά τον οποίο ο ρόλος αυτός σχετιζόταν με ακαδημαϊκές απαιτήσεις και πέρα από τις κοινωνικές του προεκτάσεις. Οι φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις και η δυσκολία προσαρμογής στα κυρίαρχα πρότυπα σχολικής συμπεριφοράς φάνηκαν να αποτελούν παράγοντες που υπονόμευαν τη θετική αυτοεικόνα κι ως εκ τούτου τροφοδοτούσαν αισθήματα αποστροφής, καταναγκασμού ή αδιαφορίας.

Τι μαθητής είμαι,

Η τρίτη πτυχή της ακαδημαϊκής ταυτότητας αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες περιέγραφαν και αξιολογούσαν τον εαυτό τους στο ρόλο του μαθητή, καθώς και τις πιθανές επιπτώσεις των αντιλήψεων αυτών στις σχολικές τους συμπεριφορές. Ήδη από τις αρχικές συναντήσεις με τους μαθητές κατέστη σαφής η ύπαρξη αρνητικών ακαδημαϊκών

αυτοαντιλήψεων, η οποία φαινόταν να υπονομεύει κάθε προσπάθειά τους για σχολική πρόοδο και να τους αποθαρρύνει.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ

Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες περιέγραφαν τους εαυτούς ως μαθησιακά ανεπαρκείς, αποδίδοντας εντούτοις την αντιλαμβανόμενη «ανεπάρκειά» τους σε μια ποικιλία ετερόκλητων αιτιών. Για παράδειγμα, στη διάρκεια της έρευνας αναφέρθηκε συχνά η δυσκολία κατανόησης της διδασκόμενης ύλης, η οποία ερμηνευόταν από τους ίδιους τους μαθητές ως ένδειξη χαμηλής ευφυίας ή φτωχής μαθησιακής ικανότητας. Η ερμηνεία αυτή φαινόταν να βρίσκεται σε συνάφεια με την πεποίθηση ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί απόδειξη υψηλής νοητικής ικανότητας. Τα λόγια του Οσμάν (ΜΙ, Συνεδρία 1) κατά την ένταξή του στο πρόγραμμα παρέμβασης αντανακλούσαν ακριβώς αυτή την πεποίθηση:

> «Να σας πω την αλήθεια, δεν περίμενα να με καλέσετε... Επειδή είχα προσπαθήσει σε κάποια μαθήματα, αλλά και πάλι δεν τα καταλάβαινα»

Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οι χαμηλές αυτοαντιλήψεις περί νοητικής ικανότητας προέκυπταν μέσα από τη διαρκή σύγκριση με τους αριστούχους συμμαθητές. Τούτου δοθέντος, κατέστη σαφές ότι οι αυτοαξιολογικές κρίσεις που εκκινούσαν από την ακαδημαϊκή επίδοση, συνέβαλαν μεταξύ άλλων σε γενικότερες αρνητικές αυτοαξιολογικές κρίσεις.

> «Ήταν λίγο ανακατεμένα τα αισθήματά μου όταν πήραμε βαθμούς. Πιο πολύ με τον εαυτό μου, παρά με τους καθηγητές... Γιατί τελικά μπορώ να τα καταφέρω, αλλά για κάποιο λόγο δεν το κάνω. Γιατί δεν το κάνω,»
>
> *Κρίστιαν (ΜΙ, Συνεδρία 1)*

Η δυσκολία διατήρησης της προσοχής αναφέρθηκε επίσης ως μια ένδειξη χαμηλών μαθησιακών ικανοτήτων που βρισκόταν σε αντίθεση με τον υψηλό αυτοέλεγχο των «καλών» μαθητών της τάξης. Οι δυσκολίες στη σχολική οργάνωση, την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο αποδίδονταν επίσης σε παράγοντες πέρα από τον έλεγχο των συμμετεχόντων υποδηλώνοντας την υιοθέτηση εξωτερικού κέντρου ελέγχου, το οποίο με τη σειρά του έμοιαζε να δρα ενισχυτικά στην ανάπτυξη συμπεριφορών μαθημένης αβοηθησίας, αλλά και σε αρνητικές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις. Όπως παρατηρείται στο παράδειγμα του Λουκά (ΥΙ, Συνεδρία 1 και 2), η διαιώνιση αυτών των χαμηλών αυτοαντιλήψεων φαινόταν να εμπλέκεται στη διαμόρφωση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας:

> «[Οι «καλοί» μαθητές τα καταφέρνουν] επειδή έχουν συγκέντρωση. Εγώ τα παρατάω πιο εύκολα, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι. Στα ιδιαίτερα μου τα εξηγεί. Επειδή ποτέ δεν μπορώ να συγκεντρωθώ για να διαβάσω. Πάντα κάτι μου αποσπάει την προσοχή»

«Ας πούμε για τις εξετάσεις που είχαμε να διαβάσουμε Ιστορία, ένα κεφάλαιο μου έπαιρνε τρεις ώρες να το διαβάσω. Οπότε δεν το 'χω να κάθομαι να συγκεντρώνομαι…»

Αξίζει να σημειωθεί ότι, αν και πολλοί από τους μαθητές είχαν γευθεί το βίωμα της επιτυχίας σε μη ακαδημαϊκούς εξωσχολικούς τομείς, οι ίδιοι έτειναν κατά κανόνα να αποδίδουν τα προηγούμενα επιτεύγματά τους σε ειδικές ικανότητες ή κλίσεις στους τομείς αυτούς, διατηρώντας εν πολλοίς τις συνολικά χαμηλές αυτοαντιλήψεις για την ευφυία τους.

«Έχω πάρει πρώτη θέση σε τρία πρωταθλήματα στο [άθλημα]. Πιστεύω ότι είμαι καλός γιατί έχω αντίληψη και στρατηγική. Δηλαδή χρησιμοποιώ την εμπειρία μετά από κάθε αγώνα για να χτίσω καλύτερη στρατηγική. Είμαι έξυπνος σ' αυτό»

Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Τα αυξανόμενα μαθησιακά κενά, που τροφοδοτούνταν διαρκώς εξαιτίας της χαμηλής σχολικής εμπλοκής και οργάνωσης των συμμετεχόντων, αναφέρονταν επίσης ως στοιχείο που καταμαρτυρούσε κάποιου είδους μαθησιακή ανεπάρκεια σε σχέση με τους συμμαθητές. Η προσπάθεια για κάλυψη των κενών αυτών ελλείψει εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης φάνταζε αδύνατη κατά την πεποίθηση των μαθητών παγιώνοντας έτσι την εκτίμηση ότι κάθε απόπειρα σχολικής προόδου ήταν εκ των προτέρων καταδικασμένη να αποτύχει. Πολύ περισσότερο, τα μαθησιακά κενά δεν αφορούσαν μόνο το έλλειμμα γενικών γνώσεων, αλλά και την ελλιπή ανάπτυξη απαραίτητων σχολικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική σχολική εμπλοκή και τη βελτίωση της τρέχουσας ακαδημαϊκής επίδοσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία και η αδυναμία αποτελεσματικής σχολικής εμπλοκής έδειχναν να παγιώνουν και να διαιωνίζουν τη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των μαθητών με υποεπίδοση. Η στάση της Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2) αντανακλούσε αυτές τις ισχυρές χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις:

«Πάλι το ίδιο… Τα διαβάζω, αλλά δεν πάει… Και ξέρω ότι δεν θα γράψω καλά στα τεστ»

ΜΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ

Η έλλειψη κινήτρων σχολικής μάθησης κι εμπλοκής αποτέλεσε ένα σταθερό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων, το οποίο περιέγραφαν συχνά ως το σημαντικότερο εμπόδιο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η χαμηλή αποτίμηση ορισμένων γνωστικών αντικειμένων, η έλλειψη διαδραστικότητας κατά τη διδασκαλία, η απουσία ευκαιριών για ανακαλυπτική μάθηση και μαθησιακές προκλήσεις αποτέλεσαν στοιχεία που συνδέθηκαν με τη χαμηλή κινητοποίηση των συμμετεχόντων εντός της σχολικής αίθουσας. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές δήλωναν ανήμποροι να κατανικήσουν την ανία και την έλλειψη

ενδιαφέροντος που βίωναν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Όπως επεσήμανε χαρακτηριστικά ο Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 1):

> «Παρόλο που είμαι καλός στ' Αγγλικά, βαριέμαι… Επειδή ξέρω στα Αγγλικά ότι τα ξέρω και πιστεύω ότι είμαι ο καλύτερος στην τάξη απ' όλους και λέω «Τώρα γιατί να κάτσω να το διαβάσω αυτό, βαριέμαι». Είναι και το μάθημα απίστευτα βαρετό. Απλά διαβάζουμε ασκήσεις του βιβλίου»

Σε μια προσπάθεια να δραπετεύσουν από το ανυπόφορο αίσθημα ανίας που τροφοδοτούσε η έλλειψη κινήτρων σχολικής εμπλοκής και η απουσία μαθησιακών προκλήσεων στην τάξη, οι μαθητές παραδέχθηκαν ότι συχνά κατέφευγαν σε κατά συνήθεια σχολικές απουσίες ή διασπαστικές σχολικές συμπεριφορές. Ωστόσο, οι συμπεριφορές αυτές φαίνονταν να επιβεβαιώνουν με τη σειρά τους την αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων, καθώς προκαλούσαν την αρνητική αντίδραση των εκπαιδευτικών και ενθάρρυναν την ρητή ή υπόρρητη κατηγοριοποίησή τους ως «αδιάφορων» ή «προκλητικών» μαθητών.

> «Χθες πήρα τσάμπα ωριαία [αποβολή] επειδή άρχισα να χτυπάω γρήγορα τα πλήκτρα ενώ μίλαγε ο κύριος Ξ. Μου είπε να σταματήσω κι άρχισα να τα χτυπάω πιο δυνατά (γελάει). Δεν ξέρω γιατί το έκανα. Νομίζω ότι ήθελα να με βγάλει [έξω από την αίθουσα] γιατί ήταν απίστευτα βαρετός»
>
> *Οδυσσέας (ΜΙ, Συνεδρία 2)*

Παρόλα αυτά, οι μαθητές έδειχναν να κινητοποιούνται περισσότερο όταν η πρακτικοποίηση της γνώσης καθίστατο σαφής ή όταν ένας συμπαθής σ' εκείνους διδάσκων χρησιμοποιούσε διαδραστικές μεθόδους και μαθησιακές προκλήσεις κατά τη διδασκαλία. Η περιστασιακή ή επιλεκτική κινητοποίηση αποτελούσε μια παραγνωρισμένη μορφή επιτυχούς σχολικής εμπλοκής των μαθητών, την οποία κατόρθωναν να αναγνωρίσουν μόνο μέσα από σχετικές και στοχευμένες παρεμβάσεις σχολικής μεντορείας.

ΑΔΙΚΗΜΕΝΟΣ

Κατά τη διάρκεια της έρευνας ορισμένοι συμμετέχοντες διατύπωναν συχνά την πεποίθηση ότι υπήρξαν θύματα κοινωνικής αδικίας, καθώς έρχονταν αντιμέτωποι φραγμούς σχετικούς με περιορισμένες ευκαιρίες και πόρους. Ως εκ τούτου, η κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα φαινόταν συχνά να συμπλέκεται σημαντικές διαστάσεις της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα εξέφραζαν την πεποίθηση ενός δεδομένου κοινωνικού πεπρωμένου στο οποίο υπήρξαν αθέλητα εγκλωβισμένοι και το οποίο συνδεόταν με την επιτακτική ανάγκη για πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας, την στροφή σε επαγγέλματα χαμηλού κύρους κι εξειδίκευσης και το χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Τα λόγια της Ρίτα (ΥΙ, Συνεδρία 2), η οικογένεια της οποίας

αντιμετώπιζε σοβαρό βιοποριστικό πρόβλημα, αντανακλούσαν ακριβώς αυτό το αίσθημα ματαιότητας:

«Δεν έχει σημασία τι θέλω. Σημασία έχει τι μπορώ… Και τι έχει μέλλον»

Από την άλλη πλευρά, ακόμη και στις περιπτώσεις των μαθητών από μεσοαστικά περιβάλλοντα διατυπώθηκε συχνά η πεποίθηση ότι το οικογενειακό περιβάλλον είχε αποδεχθεί ως σταθερή και απαράλλακτη την χαμηλή ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία κι ότι είχε πάψει να τους παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες για σχολική πρόοδο αποσύροντας την ενεργό γονεϊκή εμπλοκή.

Η Δανάη εξέφρασε έντονη δυσαρέσκεια απέναντι στην ανεκτικότητα των γονιών της. Αν και στην πρώτη μας συνάντηση καυχιόταν για την ελαστικότητά τους, σήμερα παραπονέθηκε ότι είχαν πάψει να πιστεύουν σ' αυτήν και στη δυνατότητά της για σχολική πρόοδο. Μου αφηγήθηκε πως τις προάλλες είχαν αντιδράσει θετικά, όταν τους ανακοίνωσε την επιθυμία της να φοιτήσει σε ΕΠΑΛ την επόμενη χρονιά και να σπουδάσει αισθητική (,). Όταν την ρώτησα πως αισθανόταν γι' αυτό, απάντησε ότι θα ήθελε να πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητές της.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καθημερινής καταγραφής
19 Φεβρουαρίου 2019 / Συνεδρία 2

ΣΤΟΧΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ Ή ΠΑΡΑΓΚΩΝΙΣΜΕΝΟΣ

Σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές εξέφραζαν την άποψη ότι είχαν περιθωριοποιηθεί, στοχοποιηθεί ή υποστεί διακρίσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ισχυριζόταν ότι οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονταν ως απάντηση στις χαμηλές μαθησιακές τους ικανότητες και τις φτωχές τους ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ άλλοι τις απέδιδαν σε διακρίσεις σχετικές με την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα. Επί παραδείγματι, ο Μαρίνος (ΥΙ, Συνεδρία 1 και 2) επαναλάμβανε την άποψη ότι οι καθηγητές του τον θεωρούσαν «*ρεμάλι*» επειδή ήταν «*μισοέλληνας, επαναστάτης και μεταλάς*».

Την ίδια στιγμή, οι αντιλαμβανόμενες ως χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούσαν έναν από τους παράγοντες που τροφοδοτούσαν τη σχολική παραίτηση και συνεπάγονταν τη διαιώνιση της υποεπίδοσης. Έτσι, οι συμμετέχοντες παρέμεναν συνήθως εγκλωβισμένοι σε έναν φαύλο κύκλο παραίτησης, υποεπίδοσης και απομειουμένης σχολικής εμπλοκής. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Έλις (ΥΙ, Συνεδρία 1) ερωτώμενος τι πιστεύει ότι σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για τον ίδιο:

«Ότι είμαι αδιάφορος, ότι δεν διαβάζω κι ότι όλο πετάγομαι κι έχω γνώμη! Από ένα σημείο και μετά δεν ασχολούμαι καν με το μάθημα…»

Αν και δεν είναι βέβαιο ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετώπιζαν όντως αρνητικές διακρίσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στις συζητήσεις με τους τελευταίους διαπιστώθηκε ότι αρκετοί εξ αυτών έτειναν να εκφράζουν χαμηλές αξιολογικές κρίσεις για τις ικανότητες των μαθητών, καθώς προσδοκίες σε σχέση με τη δυνατότητα των μαθητών να προοδεύσουν ακαδημαϊκά.

Συζήτηση με εκπαιδευτικούς του Ερμπλίν στο γραφείο καθηγητών. Παρατήρησα ότι υπήρχε ένα ιδιαίτερα αρνητικό κλίμα από τους περισσότερους, όπου αμφισβητήθηκαν όχι μόνο οι σχολικές ικανότητες του, αλλά και τα εξωσχολικά ταλέντα του.

Ο κος Λ. με πλησίασε κάπως εχθρικά στο διάλειμμα να με ρωτήσει για τη Γαβριέλα. Αναρωτήθηκε αν πράγματι πίστευα ότι είχε κάποιες ικανότητες να επιτύχει στο σχολείο. Τον διαβεβαίωσα πως είχε τα προσόντα για να τα καταφέρει και του εξήγησα πως προσπαθούσα να εντοπίσω και να απομακρύνω ό,τι την εμπόδιζε να επιτύχει. Μου είπε πως ίσως θα έπρεπε να αξιολογήσω ξανά τις ικανότητές της.

Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
18 Φεβρουαρίου και 4 Μαρτίου 2019

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν μεν τις ικανότητες των συμμετεχόντων και διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες με έναν τρόπο παθητικό, απέχοντας από την υιοθέτηση στόχων και το σχεδιασμό παρεμβάσεων για την ακαδημαϊκή υποστήριξή τους.

Η κα Μπ. (μαθηματικός) περιέγραψε τον Μαρίνο ως ιδιαίτερα οξυδερκή με πολλές δυνατότητες, αλλά χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αν και είχε διακρίνει τα θετικά του χαρακτηριστικά, δεν είχε κάνει κάτι για να τον εμπλέξει στο μάθημά της. Με ρώτησε αν θα βοηθούσε να του μιλήσει προσωπικά και να τον ενθαρρύνει.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
6 Φεβρουαρίου 2019

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΝΑΣΦΑΛΗΣ

Η ανησυχία για την επίπτωση των φτωχών ακαδημαϊκών επιδόσεων στην κοινωνική τους εικόνα αποτέλεσε κοινό τόπο μεταξύ των συμμετεχόντων. Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένοι εξ αυτών εμπλέκονταν σε κύκλους φίλων με εξίσου χαμηλές επιδόσεις από τους οποίους δήλωναν στην πορεία της έρευνας ότι θα αποσύρονταν αν βελτίωναν το ακαδημαϊκό τους προφίλ, καθώς θεωρούσαν ότι οι εν λόγω φίλοι σαμποτάριζαν τις προσπάθειές τους για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, μια πιθανή μεταπήδηση στην ομάδα των «καλών» μαθητών θα σηματοδοτούσε ενδεχομένως μια σειρά από σημαντικές ανακατατάξεις στον στενό κύκλο των συνομηλίκων.

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες υψηλών ικανοτήτων περιστοιχίζονταν κατά κανόνα από φίλους με υψηλή ευφυία και καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, η υποεπίδοση συνδεόταν με αισθήματα μειονεξίας, καθώς και με μια διάθεση αποσιώπησης της προσπάθειας για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους στενούς φίλους πιθανότατα υπό το φόβο της κριτικής σε περίπτωση αποτυχίας.

«Δεν τους έχω πει κάτι. Καλύτερα να φανεί αν τα καταφέρω»

Λουκάς (ΥΙ, Συνεδρία 3)

«Δεν το έχω συζητήσει μαζί τους. Θα σας πω πως το σκέφτομαι. Αν πάω καλά, οκ, τότε μπορεί να το συζητήσω και τότε όλοι θα μου πουν «Μπράβο» και τα λοιπά. Αν δεν πάω καλά και τους το έχω πει μπορεί να σκεφτούν ότι ίσως να μην έχω τελικά τόσες ικανότητες…»

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2)

Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες φαίνονταν να αναζητούν την κοινωνική αποδοχή μέσα από την εμπλοκή τους σε ριψοκίνδυνες, προκλητικές ή παραβατικές συμπεριφορές εντός κι εκτός σχολείου. Σε πολλές περιπτώσεις ισχυρίζονταν ότι με τις αμφιλεγόμενες δράσεις τους κατάφερναν να ενισχύσουν την κοινωνική τους εικόνα, να διακριθούν και να απολαύουν εκτίμησης και θαυμασμού μεταξύ των συνομηλίκων τους. Δεν ήταν, μάλιστα, λίγες οι φορές οπότε τέτοιες συμπεριφορές είχαν ιδιαίτερο αντίκτυπο στη σχολική πρόοδο, την αξιολόγηση της διαγωγής και την ακαδημαϊκή επίδοση τους.

«Πιστεύω ότι με θαυμάζουν κάπως [οι συμμαθητές μου], ακόμα κι αυτοί που με μισούν, γιατί έχω κάνει πράγματα που αυτοί δεν τα έχουν φανταστεί καν στην ηλικία μας. Μια φορά είχα φέρει σφεντόνα στο σχολείο και χτύπαγα τα πουλιά στα κάγκελα του σχολείου. Εντάξει, δεν το ξανάκανα. Πήρα και μια ωραία αποβολή μονοήμερη»

Στράτος (ΥΙ, Συνεδρία 3)

«Είμαι περισσότερο social άτομο. Είμαι καλός σ' αυτά! Φέτος είχα βάλει στόχο να μπω στο δεκαπεντελές. Οργάνωσα τη χοροεσπερίδα και πήγε τέλεια! Τώρα μαζεύω followers. Μερικές φορές φεύγω από το σχολείο, πάω σε άλλα σχολεία, τρυπώνω κρυφά και γνωρίζω κόσμο. Μετά τους λέω να με ακολουθήσουν στο Instagram. Έτσι έχω φίλους από διάφορες περιοχές»

Κέιντι (ΥΙ, Συνεδρία 2)

ΑΠΟΣΤΑΣΙΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΜΕ ΜΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ

Καθώς οι συμμετέχοντες με υποεπίδοση διέρχονταν από την εφηβική ηλικία και με την αυτονομία τους να αυξάνεται, η εμπλοκή τους σε διάφορα πεδία εξωσχολικών δραστηριοτήτων ενισχυόταν. Η υιοθέτηση μη ακαδημαϊκών μελλοντικών στόχων σταδιοδρομίας φαινόταν να

αποτελεί μια επιλογή που απέβλεπε στην προστασία της θετικής αυτοεικόνας, μολονότι περιγραφόταν συχνά ως απόρροια του προαναφερθέντος «πεπρωμένου» σχολικής αποτυχίας, όπως επί παραδείγματι στην περίπτωση του Μαρίνου (ΥΙ, Συνεδρία 1):

> «Κοιτάχτε, τώρα κάνω kick boxing. Μου έχουν πει κι εκεί ότι είμαι πολύ καλός και να το κάνω άμα μεγαλώσω. Αυτό μου αρέσει, γιατί είμαι αρκετά καλός!»

Η αναζήτηση της επιτυχίας, της διάκρισης και της κοινωνικής αποδοχής αποκλειστικά σε εξωσχολικούς τομείς φαινόταν να λειτουργεί επιβεβαιωτικά προς την υιοθέτηση μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων σταδιοδρομίας προωθώντας περαιτέρω την απομάκρυνση από την εκπαίδευση και ενισχύοντας τον κίνδυνο πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης.

6.5. Έρευνα δράση για την αξιολόγηση της συμβολής της παρέμβασης στην επίτευξη της αλλαγής

Η ποιοτική αποτίμηση της παρέμβασης εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας αποβλέπει στην περιγραφή των τρόπων με τους οποίους η έρευνα δράση συνέβαλε στην επίτευξη της αλλαγής μέσω μιας ολιστικής θεώρησης που δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπλέον, χάρη στον αναστοχαστικό της χαρακτήρα μια τέτοια ποιοτική αποτίμηση επιτρέπει μεταξύ άλλων τον εντοπισμό πιθανών περιορισμών και δυσκολιών, που μπορούν να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική επανάληψη της παρέμβασης παρέχοντας χρήσιμη ψυχοπαιδαγωγική ανατροφοδότηση (Κατσαρού, 2016). Προς το σκοπό αξιοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα από πολυεπίπεδες πηγές, όπως τα δομημένα ερευνητικά πρωτόκολλα συνεδριών, το αναστοχαστικό ημερολόγιο, τα portfolio των συμμετεχόντων και οι συνεντεύξεις των μαθητών και των πληροφορητών. Το παράδειγμα της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας επιλέχθηκε και πάλι ως κατάλληλη στρατηγική παραγωγής δεδομένων, καθώς καθιστούσε εφικτή τη διαρκή ερμηνεία και αντιπαραβολή των δεδομένων, αλλά και τον συνεχή εμπλουτισμό τους (Τσιώλης, 2014). Μέσω της μικροσκοπικής ανάλυσης γραμμή προς γραμμή και των τριών επιπέδων κωδικοποίησης (ανοιχτή, κατ' άξονα κι επιλεκτική κωδικοποίηση) προέκυψε η ανάδυση τεσσάρων θεματικών κύκλων έρευνας δράσης:

- Θεματικός κύκλος 1: *Αποσαφήνιση της κατάστασης*
- Θεματικός κύκλος 2: *Αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας*
- Θεματικός κύκλος 3: *Ανάληψη δράσεων για την αλλαγή*

- Θεματικός κύκλος 4: *Αποτίμηση της προσπάθειας για αλλαγή*

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω θεματικοί κύκλοι δεν παρουσιάζουν οπωσδήποτε κάποια γραμμική χρονική αλληλοδιαδοχή. Εξάλλου, η εξ ορισμού ανοικτή κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία εκδίπλωσης της έρευνας δράσης και ο αναστοχαστικός της χαρακτήρας καθιστούν δεδομένη τόσο τη μερική αλληλεπικάλυψη θεματικών κύκλων και σταδίων, όσο και την επιστροφή σε αναθεωρημένες εκδοχές των προηγούμενων κύκλων ή σταδίων. Απώτατος σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι να καταστεί εφικτή η διαρκής σύνδεση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας και κατ' επέκταση θεωρίας και πράξης (Carr & Kemmis, 1997, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

6.5.1. Αποσαφήνιση της κατάστασης

Ήδη από την πρώτη συνεδρία, οι μαθητές κλήθηκαν να ορίσουν την προβληματική κατάσταση την οποία καλούνταν να επιλύσουν μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας. Η διαδικασία δεν αποσκοπούσε στην ανάλυση της προβληματικής κατάστασης, αλλά στην διατύπωση της επίλυσής της ως θετικού στόχου. Πολύ περισσότερο, ακολουθώντας τις αρχές της ΕΛΒΣ, θεωρήθηκε ότι ένα τέτοιο ερώτημα θα κινητοποιούσε εξαρχής τη στοχοπροσανατολισμένη σκέψη (goal-oriented thinking) των μαθητών (Molnar & de Shazer, 1987, Walter & Peller, 1992). Από τις απαντήσεις τους, οι αφετηριακές προβληματικές καταστάσεις ταξινομήθηκαν σε τρεις ομοιάζουσες κατηγορίες:

- Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση
- Χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αναντίστοιχη προς το επίπεδο ικανοτήτων
- Σχολικές συμπεριφορές ακατάλληλες και ασύμβατες προς τα αποδεκτά πρότυπα της σχολικής κοινότητας

Αν και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προσδιόριζαν την αιτία της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα διαφοροποιούταν ελαφρώς, σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις τους αντανακλούσαν μια σειρά από χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις, που συνέβαλαν στη διαμόρφωση μιας γενικότερης αρνητικής αυτοεικόνας και ακαδημαϊκής ταυτότητας. Ενδεικτικά, μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

«Επειδή η βαθμολογία μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε να έχω για τις ικανότητες που έχω» (Άννα)

«Επειδή οι επιδόσεις μου στα μαθήματα είναι χάλια για τα προσόντα που έχω κι εσείς θα με βοηθήσετε να δω τι πάει στραβά» (Κέιντι)

«Είμαι εδώ, επειδή είχαμε κάνει το ερωτηματολόγιο για παιδιά που έχουνε μέτρια ή χάλια βαθμούς» (Λουκάς)

«Επειδή οι βαθμοί μου είναι για κλάματα» (Λευτέρης)

«Για να με βοηθήσετε με τα μαθήματα» (Ρίτα)

«Η συμπεριφορά μου στο σχολείο είναι «κάπως» (Στράτος)

Ακολούθησε η αναδιατύπωση του προβλήματος με τη μορφή στόχου προσδοκώμενου αποτελέσματος, η οποία θεωρήθηκε ως μείζονος σημασίας για την έναρξη μιας άδηλης αναδιαπραγμάτευσης της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας. Στο σημείο αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικός ο προσδιορισμός *θετικών στόχων*, που υποδήλωναν δηλαδή την παρουσία μιας συνθήκης ή την έναρξη μιας συμπεριφοράς και οι οποίοι καθοδηγούν το άτομο σε θετικές συμπεριφορές και λύσεις, αντί *αρνητικών στόχων* που αφορούν στην απουσία ή τη διακοπή μιας κατάστασης, η επίτευξη των οποίων είναι δύσκολο να μετρηθεί (Molnar & de Shazer, 1987). Έτσι, με διαρκείς μαιευτικές παρωθήσεις οι μαθητές οδηγήθηκαν στον προσδιορισμό ενός γενικού θετικού στόχου ως προσδοκώμενου αποτελέσματος της συμμετοχής στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι ο τρόπος διατύπωσης των γενικών θετικών στόχων υποδήλωνε μεταξύ άλλων τα πολυεπίπεδα κίνητρα εμπλοκής τους στην παρέμβαση. Ο πιθανός αντίκτυπος της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στους σημαντικούς «άλλους» φαινόταν να αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα αλλαγής.

«Θέλω να δω αν όντως μπορώ να καταφέρω κάτι» (Ρίτα)

«Να δείξω στους γύρω μου ότι μπορεί να είμαι τόσο χαζή τελικά» (Δανάη)

«Να πάρω καλύτερους βαθμούς για να νιώσω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση» (Άντριαν)

«Θα ήθελα να τα πάω καλύτερα στους βαθμούς για να χαρούν κάπως οι γονείς μου» (Ελεάννα)

«Να γλιτώσω από τη βαρεμάρα στο μάθημα κάνοντας κάτι διαφορετικό» (Στράτος)

«Ίσως να βρω κάποιο ενδιαφέρον σε μαθήματα που μισώ» (Έλις)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και τα συνοδά οφέλη της δεν αποτελούσαν κοινό αρχικό στόχο μεταξύ των μαθητών. Ορισμένοι από τους μαθητές εξέφρασαν την πεποίθηση ότι ανεξάρτητα από το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα, η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αποτελούσε μια θετική διάκριση που ευνοούσε την κοινωνική τους εικόνα στο σχολείο. Ακόμη και γι' αυτούς τους μαθητές, ωστόσο, κυρίαρχο ρόλο κατείχε η επιθυμία της βελτίωσης της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας, καθώς θεωρούσαν ότι συνήθως διακρίνονταν από τους συμμαθητές τους για αρνητικά χαρακτηριστικά ή μη αποδεκτές συμπεριφορές.

«Μου αρέσει να βλέπουν ότι έρχομαι στο γραφείο που πάνε οι «έξυπνοι» και πιστεύω ότι όλο και κάτι θα μου μάθετε για να έχω λιγότερους μπελάδες εδώ πέρα» (Κέιντι)

«Θέλω να έρχομαι γιατί λίγοι έχουν την ευκαιρία στο σχολείο μου! Και θέλω να περάσω την τάξη για να μη μείνω και ξεφτιλιστώ» (Στράτος)

«Θέλω να αλλάξω! Και να ξεχωρίζω από τους άλλους για καλό» (Ερμπλίν)

Τούτου δοθέντος, η ενεργοποίηση της στοχοπροσανατολισμένης σκέψης φάνηκε κατ' αρχάς να εκκινεί μια πρώιμη διαδικασία αναδιαπραγμάτευσης της παγιωμένης αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας ως ρευστής και ευμετάβλητης. Επρόκειτο για ένα ιδιαίτερα σημαντικό βήμα εκκίνησης, καθώς αφενός θα μπορούσε να συνδεθεί επίσης με την καλλιέργεια μιας αναπτυσσόμενης νοοτροπίας και τη σταδιακή μετατόπιση σε ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου, κι αφετέρου σηματοδοτούσε την ανάπτυξη της ελπίδας για αλλαγή. Ήδη από τη δραστηριότητα αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και μεταγνώσης της πρώτης συνεδρίας (Βλ. Παράρτημα 13), επρόκειτο για μια πρωτόγνωρη κι ελπιδοφόρο εμπειρία για τους μαθητές.

«[Κάτι που μου έμαθε η σημερινή συνεδρία:] Με έκανε να δω τον εαυτό μου από άλλη οπτική γωνία» (Γαβριέλα)

«[Κάτι που μου έμαθε η σημερινή συνεδρία:] Ότι θα ήθελα κι εγώ από μόνη μου να αλλάξω μυαλά» (Δανάη)

«[Το καλύτερο σημείο της σημερινής συνάντησης ήταν:] που με ρωτήσατε τι θέλω εγώ να πετύχω στο πρόγραμμα» (Άντριαν)

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές φαίνονταν να έχουν υιοθετήσει μια αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα την οποία επιβεβαίωναν με αντίστοιχες συμπεριφορές κι ως εκ τούτου να εγκλωβίζονται σ' ένα φαύλο κύκλο υποεπίδοσης. Μέσα από την ενθάρρυνση της επιλογής του κυρίαρχου γενικού προβλήματος που τους οδήγησε στο πρόγραμμα μεντορείας και εν συνεχεία τη μετατροπή του σε θετικό γενικό στόχο, επιδιώχθηκε η σταδιακή από-ταύτιση τους από την υποεπίδοσή τους. Πολύ περισσότερο, η διαδικασία απέβλεπε μεταξύ άλλων στην κατανόηση της υποεπίδοσης ως ενός προβλήματος που επιδέχεται λύση και το οποίο αποτελεί απόρροια μιας σειράς επιλογών που μπορούν να τροποποιηθούν ή να αντικατασταθούν από καταλληλότερες. Η ανάθεση του προσδιορισμού του προβλήματος και του γενικού στόχου στον ίδιο το μαθητή και η διακριτική καθοδήγησή του μέσω της μαιευτικής μεθόδου αποτέλεσε επίσης μια κρίσιμη επιλογή. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον αυτοέλεγχο και χαμηλή μαθησιακή αυτονομία, θεωρήθηκε ότι η παραπάνω ανάθεση θα αποτελούσε μια ευκαιρία για αυτονομία και αυτενέργεια. Πράγματι, κατά την αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης από τους μαθητές, δύο εβδομάδες έπειτα από τη λήξη του, παρατηρήθηκε ότι οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν την ενεργό εμπλοκή τους ως σημαντική

για την ανάπτυξη της αυτεπάρκειάς τους, αλλά και την οικοδόμηση μιας θετικής μεντορικής σχέσης εμπιστοσύνης.

«Με έκανε να σκεφτώ ότι εγώ έπρεπε να καταλάβω ποιο είναι το πρόβλημα και να σκεφτώ λύσεις» (Άννα)

«Στην αρχή πίστευα ότι θα μου μαθαίναπε εσείς δικές σας λύσεις. Συνήθως οι καθηγητές σου λένε τι να κάνεις, δηλαδή «κάνε αυτό κι αυτό». Εμείς ήμασταν κάπως σαν… συνεργάπες» (Κέιντι)

«Επειδή ήμουν εγώ το αφεντικό, αυτό με έκανε να αναλάβω τις ευθύνες μου» (Δανάη)

Βασικό περιορισμό στη διαδικασία αποσαφήνισης της κατάστασης αποτέλεσε σε ορισμένες περιπτώσεις το γεγονός ότι οι μαθητές έδειχναν να θέτουν κοινωνικά επιθυμητούς, αλλά μη εσωτερικευμένους γενικούς στόχους αλλαγής σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν τα οφέλη της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα παρέμβασης, όπως η «δραπέτευση» από μαθήματα που νοούνταν ως χαμηλής χρησιμότητας, η θετική διάκριση μεταξύ των συνομηλίκων και η προσδοκία της ευνοϊκότερης αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, οι παράπλευρες επιδιώξεις των μαθητών φαίνονταν να συνδέονται με τη βελτίωση της σχολικής τους καθημερινότητας και της σχέσης τους με τους συντελεστές της σχολικής λειτουργίας κι ως εκ τούτου αναδιαπραγματεύθηκαν, εξειδικεύθηκαν ή αναπλαισιώθηκαν περαιτέρω στην πορεία του προγράμματος παρέμβασης μέσα από δραστηριότητες επιλογής ειδικών στόχων για την επίτευξη της επιθυμητής αλλαγής.

6.5.2. Ανάληψη δράσης για την αλλαγή

Η χρήση δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα έδειχναν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός κλίματος φιλικού προς τους μαθητές σε αντίθεση με τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του σχολείου ως απειλητικού για την αυτοεικόνα τους. Η αξιοποίηση δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου που δεν απαιτούσαν προηγούμενη εμπειρία ή εξειδικευμένη γνώση αναφέρθηκαν συχνά ως κίνητρο συμμετοχής από τους μαθητές.

«Η Άννα κατέφθασε εμφανώς χαρούμενη. Μου είπε ότι περίμενε όλη την εβδομάδα τη συνάντησή μας. Είχε περιέργεια να δει τι «δοκιμασία ψυχολογίας» θα κάνουμε αυτή τη φορά»

Απόσπασμα από το δομημένο πρωτόκολλο συνεδρίας
6 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 2

Η επιλογή ειδικών στόχων και η ανάληψη δράσης για την επίτευξη της προσδοκώμενης αλλαγής αποτέλεσε το corpus της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας. Καθώς οι

μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη στρατηγική δράσης, αναπτύσσουν κρίσιμες δεξιότητες και αντιλήψεις που είναι απαραίτητες όχι μόνο για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσής τους και της τροποποίησης της αρνητικής ακαδημαϊκής τους ταυτότητας, αλλά και τη διατήρηση των θετικών αλλαγών μετά την ολοκλήρωση της συνεδρίας. Η ανάθεση της επιλογής στόχων με διακριτική μεντορική καθοδήγηση φάνηκε να ενισχύει το αίσθημα αυτονομίας των μαθητών. Και κατ' επέκταση να ενθαρρύνει περαιτέρω την υιοθέτηση ενός εσωτερικού κέντρου ελέγχου.

> «Άρχισα πιστεύω ότι μπορεί να έχω κάποιες ικανότητες γιατί σκέφτηκα ότι στις συναντήσεις μας τους στόχους και τη στραπηγική τα διαλέγω εγώ κι ότι μπορώ να καταλάβω όταν κάτι δεν είναι τόσο καλό» (Μαρίνος)

> «Με βοήθησε να οργανωθώ και βάλω σε μια τάξη τη ζωή μου στο σχολείο» (Ελεάνα)

> «Στόχους ήξερα να βάζω, αλλά όχι με αυτό τον τρόπο. Γιατί κατάλαβα ότι πολλά πράγματα στο σχολείο μπορώ να τα αλλάξω εγώ» (Δανάη)

Εξαίρεση αποτέλεσε η περίπτωση του Γιάννη, ο οποίος φάνηκε να δυσκολεύεται ιδιαίτερα σε συνθήκες ασάφειας και ερωτήματα ανοικτού τύπου κι ως εκ τούτου εκείνος κλήθηκε να επιλέξει τους σημαντικότερους για τον ίδιο από μια μακρά λίστα ενδεικτικών στόχων.

Επιπρόσθετα, οι εβδομαδιαίες συναντήσεις αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού έδειχναν να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση και την τήρηση μιας θετικής σχολικής ρουτίνας που διευκόλυνε την σχολική οργάνωση.

> «Με βοηθάει που λέω φωναχτά τους στόχους μου κάθε εβδομάδα σε κάποιον και με ρωτάει πως θα τους πετύχω» (Στράτος)

> «Πιο πολύ μου άρεσε ο τρόπος που βάζω στόχους και τους αξιολογώ με τον πύραυλο (ενν. ένα συγκεκριμένο φυλλάδιο αυτοαξιολόγησης). Βοήθησε πολύ που συναντιόμασταν για να το δούμε μαζί, γιατί πιστεύω ότι αν έπρεπε να το τηρήσω μόνη μου κάθε εβδομάδα, θα το παράταγα μετά τις πρώτες 2-3 φορές» (Άννα)

Κατά την παραγωγή και τη διαρκή αντιπαραβολή των δεδομένων που προέκυψαν από την αρχική διαγνωστική συνέντευξη των μαθητών παρατηρήθηκε ότι συχνά οι ίδιοι έτειναν να θέτουν μη ρεαλιστικούς ή ασαφείς στόχους. Έτσι, μέσω της μαιευτικής μεθόδου και εκκινώντας από την δραστηριότητα «Ερώτηση για το θαύμα» καλούνταν να διαμορφώσουν θετικούς, ρεαλιστικούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους κατά το πρότυπο της στοχοθεσίας τύπου S.M.A.R.T. (Aghera et al., 2018). Επρόκειτο για μια σημαντική διαδικασία που απέβλεπε στην ενεργοποίηση της στοχοπροσανατολισμένης σκέψης προς την κατεύθυνση της λύσης και την επιλογή καλά δομημένων στόχων. Κατά την επιλογή στόχων οι μαθητές ασκούνταν μεταξύ άλλων στη διάσπαση του γενικού στόχου σε μικρότερους, πιο ειδικούς και ρεαλιστικούς

στόχους που ήταν πιθανότερο να επιτευχθούν προσφέροντας μικρές εμπειρίες επιτυχίας που ήταν κρίσιμες για την ενίσχυση της αυτεπάρκειας των μαθητών και την περαιτέρω κινητοποίησή τους.

«Θα σήκωνα συχνότερα χέρι στο μάθημα» (Δανάη)

«Θα είχα τις ασκήσεις μου λυμένες» (Λουκάς)

«Θα καθόμουν ήσυχα στο μάθημα. Θα κοιτούσα το βιβλίο μου χωρίς να διακόπτω και θα ήξερα σε ποια σελίδα είμαστε» (Λευτέρης)

«Θα έπαιρνα καλύτερους βαθμούς στα τεστ» (Μαρίνος)

Παράλληλα, η καθοδήγηση στην επιλογή ειδικών στόχων για την επίτευξη της επιθυμητής αλλαγής φαινόταν να συμβάλει στην οριοθέτηση του πλαισίου συνεργασίας και στην ευκολότερη διευθέτηση τυχόν αποκλίσεων, καθώς η μεντορική σχέση στρεφόταν γύρω από έναν συγκεκριμένο στόχο και το πρόγραμμα παρέμβασης είχε συγκεκριμένο αντικείμενο. Μια τέτοια διακριτική οριοθέτηση έδειχνε να είναι σημαντική ιδιαίτερα για τους μαθητές που αντιμετώπιζαν χαμηλό αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και οι οποίοι χαρακτηρίζονταν από έντονη διάθεση διαπροσωπικής συνδιαλλαγής, όπως η Δανάη.

Η Δανάη πάλι ζήτησε να μείνει μαζί μου στο διάλειμμα. Προηγουμένως, στη διάρκεια της συνεδρίας είχε προσπαθήσει επανειλημμένως να φέρει στη συζήτηση θέματα άσχετα με το σκοπό των συναντήσεων μας, πχ νέα για τον αγαπημένο της τραγουδιστή, μυστικά φίλων της και προβληματισμούς για τη σχέση με το αγόρι της. Να είμαι ιδιαίτερα προσεκτική στην οριοθέτηση της συνεργασίας μας, χωρίς να γίνω απορριπτική προς την ανάγκη της για εγγύτητα.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
26 Φεβρουαρίου 2019 / Συνεδρία 3

Κατά την εκδίπλωση των δραστηριοτήτων και των επιμέρους παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες οραματιζόμενοι την επίτευξη του γενικού στόχου τους ως «θαύματος», καλούνταν επίσης να περιγράψουν τις ενδεχόμενες αντιδράσεις του άμεσου κοινωνικού τους περίγυρου στην αλλαγή. Σκοπός αυτών των περιγραφών ήταν η κατανόηση της αμοιβαίας ανταποκριτικότητας των σχέσεων βάσει της οποίας οι θετικές συμπεριφορές προκαλούν θετικές ανταποκρίσεις που μεγιστοποιούν το όφελος και μεγεθύνουν την επιτυχία. Μέσα από την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές φάνηκαν να αναγνωρίζουν τα πολλαπλά οφέλη μιας πιθανής βελτίωσης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και της σχολικής τους συμπεριφοράς και να κινητοποιούνται περαιτέρω προς την κατεύθυνση της αλλαγής.

«Οι καθηγητές μου θα ήταν έκπληκτοι και θα με επαινούσαν. Οι γονείς μου θα πίστευαν ξανά στις ικανότητές μου» (Ελεάννα)

«Οι γονείς μου θα ήταν πιο χαρούμενοι και δεν θα ανησυχούσαν συνέχεια για τα μαθήματα. Θα ήξεραν ότι κάνω το σωστό» (Τίτο)

«Θα με ρωτούσαν οι συμμαθητές μου για τα μαθήματα στο διάλειμμα» (Γαβριέλα)

«Οι καθηγητές θα μου έλεγαν «μπράβο». Το σόι μου στην Ινδία θα καμάρωνε για μένα» (Οσμάν)

«Θα πλησίαζα τις καλές μαθήτριες της τάξης μου χωρίς να ντρέπομαι» (Δανάη)

Ο εντοπισμός των πιθανών εμποδίων αποτέλεσε επίσης μια σημαντική επιμέρους παρέμβαση του προγράμματος. Μέσα από σχετικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που προωθούσαν την προετοιμασία τους για την αντιμετώπιση πιθανών αναστολέων, τόσο ενδογενών, όσο και εξωτερικών, οι μαθητές φαίνονταν να αναγνωρίζουν τους πολλαπλούς παράγοντες που εμπλέκονταν στην επίτευξη των στόχων τους και να οργανώνουν στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Λουκάς, η διαδικασία αυτή τον βοήθησε να διαχειριστεί το άγχος μιας ενδεχόμενης αποτυχίας καθιστώντας την προβλέψιμη και επιλύσιμη.

«[Αυτό που φάνηκε πιο χρήσιμο από το πρόγραμμα ήταν] ότι βρίσκαμε τα εμπόδια από την αρχή. Επειδή αγχώνομαι τρελά για τα πάντα, αυτό με βοήθησε να σκεφτώ ότι, οκ, κάποιες μέρες θα είναι πιο…κάπως, αλλά κι αυτό λύνεται» (Λουκάς)

Πέρα από τον εντοπισμό εμποδίων, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν επίσης μια σειρά από πιθανούς προστατευτικούς παράγοντες και συμμάχους οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλουν στην διαχείριση των ματαιώσεων, την αντιμετώπιση των εμποδίων και την διατήρηση των κινήτρων για αλλαγή. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές έτειναν να υιοθετούν έναν αναλυτικό τρόπο σκέψης προς την κατεύθυνση της λύσης. Η δυνατότητα αναζήτησης συμμάχων ήταν ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σηματοδοτούσε την επέκταση του οφέλους της παρέμβασης και τη διατήρηση του ακόμη και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Πράγματι, όπως επεσήμαναν ορισμένοι συμμετέχοντες, η διαμόρφωση μιας νοοτροπίας υιοθέτησης ρεαλιστικών, επιτεύξιμων και θετικών στόχων, η πρόβλεψη πιθανών εμποδίων και η επιλογή συμμάχων αποτελούσαν ίσως τα σημαντικότερα αντιλαμβανόμενα οφέλη της παρέμβασης.

«Η κα Ψ. μου έχει πει πολλές φορές ότι μπορώ να τα πάω καλύτερα. Θα ζητήσω βοήθεια από την κα Ψ. για να καλύψω τα κενά μου» (Ερμπλίν)

«Δεν έχω υπολογιστή και ίντερνετ για να κάνω τις εργασίες. Θα πάω στη δημοτική βιβλιοθήκη. Εκεί μπορώ να χρησιμοποιώ δωρεάν τον υπολογιστή» (Ρίτα)

«Θα φτιάχνω το χάρτη με τους συμμάχους, όπως μάθαμε» (Τίτο)

«Θα θυμίζω στον εαυτό μου ότι υπάρχουν άτομα στα οποία μπορώ να βασιστώ. Ο κολλητός μου ο Α., η κα. Π., ο καθηγητής της Πληροφορικής…» (Κέιντι)

«Θα χρησιμοποιώ checklist για να βάζω ένα πρόγραμμα. Θα μιλάω για το άγχος μου στη μητέρα μου» (Λουκάς)

6.5.3. Αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας

Όπως έχουν επισημάνει οι Weiner-Davis, deShazer και Gingerich (1987), συχνά οι θετικές αλλαγές ξεκινούν ήδη από την ανακοίνωση της ένταξης των μαθητών σε πρόγραμμα εστιασμένης στη λύση βραχείας συμβουλευτικής, ακόμη και πριν την έναρξη των συνεδριών. Πράγματι, για ορισμένους συμμετέχοντες η αναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας φαινόταν να εκκινεί πρώιμα, κατά τον εντοπισμό τους ως μαθητών με υποεπίδοση κι ως εκ τούτου ως ικανών να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις η σχετική ανακοίνωση φαινόταν να προκαλεί έκπληξη και προβληματισμό στους μαθητές, αλλά και στον άμεσο κοινωνικό κύκλο των συμμαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

«Νιώθω… Έχω ανακουφιστεί αρκετά και νιώθω ότι θα τα πάω καλύτερα στο σχολείο…» (Άντριαν)

«Δεν το περίμενα, αλλά είχα την ελπίδα ότι αν τα πάω καλά αυτό μπορεί να σημαίνει ότι κάτι μπορεί να πετύχω» (Ρίτα)

«Ε τώρα πως να το εξηγήσω… Εντάξει, μου ανέβασε λίγο την αυτοπεποίθηση. Γιατί πολλές φορές έχω σκεφτεί, δηλαδή, στα Αρχαία για παράδειγμα ότι δεν το μπορώ το μάθημα ή κάτι τέτοιο κι αυτό σε ρίχνει κιόλας λίγο και συχνά δεν έχεις όρεξη να διαβάσεις… Επειδή νομίζεις ότι απλά δεν είσαι καλός στο μάθημα. Οπότε, ναι, εντάξει, μου έχει ανέβει λίγο και η αυτοπεποίθηση…για τα μαθήματα» (Μαρίνος)

«Χάρηκαν πάρα πολύ [οι γονείς μου]. Μου είπαν «Μπράβο!» και τέτοια» (Τίτο)

«Οι φίλοι μου δεν το περίμεναν για κανέναν μας [να επιλεγεί για το πρόγραμμα]. Στην αρχή μου έκαναν πλάκα, ότι κάποιο λάθος θα έγινε… Μετά μου είπαν ότι χαίρονται και «μπράβο» (Άννα)

Στην πρώτη συνεδρία οι μαθητές καλούνταν να προσδιορίσουν αν από τη στιγμή της ανακοίνωσης της επιλογής τους είχαν παρατηρήσει κάποια θετική αλλαγή στον εαυτό ή τους γύρω τους. Οι απαντήσεις τους υποδήλωναν ακριβώς αυτή την πρώιμη έναρξη της αναδιαπραγμάτευσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας μέσα από την ανάπτυξη της ελπίδας για αλλαγή.

«Κι άμα μπορώ να τα καταφέρω κι απλά δεν το κάνω, Γι' αυτό ήρθα» (Δανάη)

«Όταν πήρα το χαρτί [με τα αποτελέσματα], σκέφτηκα να έρθω αμέσως σ' εσάς για να σας ζητήσω να με βοηθήσετε μήπως τα πάω καλύτερα. Και πριν το ήθελα, αλλά το θέλω πιο πολύ μετά το χαρτί» (Άννα)

«Αφού μπορώ στο τεστ που τα καταφέρανε λίγοι, ξέρω 'γω, θα μπορώ και στο σχολείο λογικά…» (Μαρίνος)

Οι δραστηριότητες που εστίαζαν στον εντοπισμό παραγνωρισμένων επιτυχιών φάνηκαν να εμπλέκονται στην προαναφερθείσα διαδικασία αναδιαπραγμάτευσης μέσω της αμφισβήτησης της υφιστάμενης ακαδημαϊκής ταυτότητας. Σε πρώτο επίπεδο, οι δραστηριότητες αυτές απέβλεπαν στην ενεργοποίηση ενός συνειδητού διαλόγου γύρω από τις ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις των μαθητών και ειδικότερα τη διάσταση της ακαδημαϊκής ταυτότητας που απαντά στο ερώτημα «Τι μαθητής είμαι,». Μέσα από την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές φάνηκαν να αντιλαμβάνονται ότι οι παραδεδομένες αυτοαντιλήψεις τους αποτελούσαν μάλλον γενικεύσεις που αποσιωπούσαν σημαντικές δυνατότητές τους οι οποίες τεκμηριώνονταν από προηγούμενες μικρές ή μεγαλύτερες επιτυχίες και οι οποίες καθιστούσαν την πιθανή αλλαγή επιτεύξιμη.

«Είχα σηκώσει χέρι μια φορά στην Ιστορία και η καθηγήτρια είχε πάθει σοκ! Το κατάφερα επειδή πρόσεχα στο προηγούμενο μάθημα και τα θυμόμουν» (Κέιντι)

«Στην Α' Γυμνασίου είχα 17-18 σε όλα τα μαθήματα, επειδή προετοιμαζόμουν καλύτερα. Μπορώ να το ξανακάνω» (Έλις)

«Δεν το είχα σκεφτεί, αλλά πέρυσι είχα πάρει καλούς βαθμούς σε κάποια τεστ επειδή πρόσεχα στο μάθημα και καπάλαβα ποια είναι τα sos» (Ρίτα)

Ο εντοπισμός των παραγνωρισμένων λύσεων φάνηκε επίσης να μεγιστοποιεί την ελπίδα χάρη στην τεκμηρίωση των δυνατοτήτων μέσω συγκεκριμένων επιτυχιών. Έτσι, η επιθυμία της αλλαγής άρχισε σταδιακά να αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός συνειδητού κι εσωτερικευμένου στόχου που λάμβανε υπόψη τον πιθανό αντίκτυπο της αλλαγής στο περιβάλλον, το αυτοσυναίσθημα και τη σχολική καθημερινότητα των μαθητών.

«Θα μπορούσα να κάνω περισσότερα σχέδια για το μέλλον, να έχω περισσότερες επιλογές» (Ελεάννα)

«Θα ένιωθα λιγότερο ντροπαλός και θα ήμουνα πιο άνετος με τους καθηγητές» (Τίτο)

Ακολούθως, οι δραστηριότητες οραματισμού της επιτυχίας στο πλαίσιο της διαδικασίας επιλογής στόχων και μέσων για την επίτευξή τους φάνηκε να ενισχύει την ελπίδα για αλλαγή, καθώς η αφηρημένη προσδοκία αποκτούσε της διαστάσεις μιας δυνητικής κι επιτεύξιμης πραγματικότητας. Επρόκειτο για μια ιδιαίτερα χρήσιμη διαδικασία, καθώς οι μαθητές καλούνταν εμμέσως να απαντήσουν εκ νέου στο ερώτημα «*Τι σημαίνει για εμένα να είναι κανείς καλός μαθητής*», που αποτελούσε σημαντική διάσταση της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι δραστηριότητες αυτές επέτρεπαν τη νοερή μετάβαση σε μια νέα ακαδημαϊκή

ταυτότητα μέσα στην ασφάλεια ενός φαντασιακού πλαισίου, που όμως ήταν δυνατό να μετουσιωθεί σε αντίστοιχες συμπεριφορές κι εμπειρίες.

«Θα ήμουν υπερήφανος. Θα ερχόμουν στο σχολείο με χαρά και δεν θα περίμενα να τελειώσει η μέρα όπως τώρα. Θα έκανα καλύτερα σχέδια για το μέλλον μου. Θα είχα περισσότερη όρεξη. Η οικογένειά μου θα ηρεμούσε γιατί θα ήξεραν ότι μπορώ να πετύχω καλύτερη ζωή» (Άντριαν)

Κατά τις δραστηριότητες στοχοθεσίας για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης κι ενώ οι μαθητές καλούνταν μεταξύ άλλων να προσδιορίσουν τόσο τους συμμάχους, όσο και τα πιθανά εμπόδια στην προσπάθειά τους, η επιθυμία για μια πιο θετική ακαδημαϊκή ταυτότητα καθίστατο ολοένα πιο πρόδηλη. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, η αλλαγή της ακαδημαϊκής ταυτότητας φάνηκε να συνδέεται με αλλαγές στην κοινωνική ταυτότητα και την υποκουλτούρα, καθώς η σχολική επιτυχία αποκτούσε προσωπική αξία.

«Θα είχα περισσότερους φίλους. Οι καθηγητές μου θα μου φερόντουσαν καλύτερα και δεν θα μου έριχναν ό,τι γίνεται στην τάξη» (Ερμπλίν)

«Θα έκανα παρέα με άτομα που έχουν στόχο και διαβάζουν περισσότερο» (Δανάη)

«Οι καθηγητές θα με έβαζαν στα μπροστινά θρανία με αυτούς που προσέχουν στο μάθημα και συμμετέχουν» (Οδυσσέας)

Καθόσον οι αλλαγές στην ακαδημαϊκή ταυτότητα φαίνονταν να προκαλούν σε ορισμένες περιπτώσεις αλυσιδωτές μεταβολές της κοινωνικής ταυτότητας, οι μαθητές έδειχναν να δυσκολεύονται περισσότερο να τηρήσουν τη στοχοθεσία τους ή να ταλανίζονται από άγχος, ανασφάλεια και ενοχή. Χαρακτηριστικό ήταν το παράδειγμα του Οδυσσέα, ο οποίος περιέγραφε την επιδιωκόμενη αλλαγή της σχολικής συμπεριφοράς του ως επιθυμητή και ωφέλιμη για τον ίδιο μεν, αλλά κι ως ένα είδος «προδοσίας» απέναντι στον στενό κύκλο των φίλων του, την κουλτούρα και τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση και τη σχολική επιτυχία.

«Εντάξει, οι φίλοι μου πιο πολύ με πειράζουν, ότι «Έγινες καλός μαθητής τώρα»… Μάλλον πρέπει να αλλάξω θρανίο γιατί με τσιγκλάνε και δεν με αφήνουν να προσέξω. Βέβαια δεν θέλω και να αλλάξω παρέα ή να πιστέψουμε ότι… άλλαξα γενικά» (Οδυσσέας)

Ως εκ τούτου, οι παράπλευρες αλλαγές και ο αντίκτυπός τους στην καθημερινότητα και το ψυχοσυναίσθημα των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο ως εμπόδια, όσο και ως πεδία που χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας κατά τις παρεμβάσεις που επιδιώκουν τροποποιήσεις στην ακαδημαϊκή ταυτότητα.

Υπό το πρίσμα του κοινωνικού εποικοδομητισμού που θέλει τα άτομα να οικοδομούν την αυτοεικόνα και τις ταυτότητές τους λαμβάνοντας υπόψη τις αποκρίσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, η μεντορική σχέση θεωρήθηκε ως ένα σημαντικό όχημα στην ενεργοποίηση της αναδιαπραγμάτευσης. Το γεγονός ότι οι μαθητές δημιουργούσαν μια θετική σχέση εμπιστοσύνης με έναν ενήλικα εκπαιδευτικό εντός σχολικού χώρου και «χωρίς παρελθόν», ήτοι χωρίς τους περιορισμούς μιας κοινώς αποδεκτής, δεδομένης και σταθερής αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας, φαινόταν να συμβάλει ως ένα βαθμό στην αναπλαισίωση της σχέσης τους με το σχολικό πλαίσιο. Η μεντορεία δεν περιοριζόταν στην προφορική διατύπωση της πίστης της στις ικανότητες των μαθητών με λεκτικές παρωθήσεις, αλλά στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης ως προβλήματος που αποτελούσε απόρροια συγκεκριμένων συμπεριφορών και μπορούσε να αποσαφηνιστεί και να επιλυθεί. Η ευκαιρία να δημιουργήσουν μια σχέση συμμαχίας στο πλαίσιο της οποίας ενθαρρύνονταν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δεξιότητες τις οποίες αναγνώριζαν ως χρήσιμες και ταιριαστές, έδειχνε να συμβάλει στη βελτίωση των στάσεων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση.

> «Μου αρέσει που πιστεύετε σ' εμένα, δηλαδή που κάποιος στο σχολείο πιστεύει σ' εμένα» (Έλις)

> «Είδε ότι έφερα τις ασκήσεις μου όλη την εβδομάδα κι όχι μόνο μια φορά και μετά τα παράτησα. Μετά φάνηκε να είναι πιο… ήρεμη. Μπορεί τελικά να μην είναι τόσο υστερικοί οι καθηγητές…» (Ερμπλίν)

Επιπλέον, η μεντορεία βασιζόταν στην αμοιβαιότητα και την ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων μεταξύ μέντορα και μεντορευόμενου. Κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποκτήσουν ένα πρότυπο μαθησιακής συμπεριφοράς, που ενστερνιζόταν την μόρφωση και την ακαδημαϊκή επιτυχία ως αξία και μπορούσε να μεταδώσει πιθανές καλές πρακτικές και χρήσιμες εμπειρίες για την επίτευξη της αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές φάνηκαν να επιζητούν τόσο το παραπάνω πρότυπο, όσο και τη συμμαχική σχέση και την εγγύτητα. Μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις, η μέντορας φάνηκε να αποτελεί πρόσωπο αναφοράς και ασφάλειας καθώς οι μαθητές διέρχονταν από σημαντικές και δύσκολες μεταβάσεις της κοινωνικής ή ακαδημαϊκής ταυτότητας.

> Ο Οδυσσέας φαίνεται να δυσκολεύεται καθώς οι φίλοι του δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί όσο θα ήθελε απέναντι στην προσπάθειά του. Τον δυσκολεύουν και τον σαμποτάρουν. Έχει αρχίσει να σκέφτεται να αλλάξει παρέες και γι' αυτό με ρώτησε αν πρόκειται να οργανώσω κάποια συνάντηση στην οποία θα συμμετέχει μαζί με άλλους μαθητές του προγράμματος
>
> Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
> 5 Μαρτίου 2019 / Συνεδρία 4

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι λοιποί συντελεστές της σχολικής λειτουργίας έτειναν να αποδέχονται επίσης τον μέντορα ως σημείο αναφοράς και συνηγορίας για τους συμμετέχοντες. Έτσι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προσέρχονταν στους χώρους υλοποίησης της μεντορείας για την ανταλλαγή πληροφοριών, την ανατροφοδότηση της παρέμβασης ή την αναζήτηση συμβουλών για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών. Η δημιουργία ενός πλαισίου συνηγορίας για τη βελτίωση της καθημερινότητας του μαθητή, αλλά και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη της αλλαγής φάνηκε να είναι μείζονος σημασίας αφού σηματοδοτούσε τη διάθεση των εκπαιδευτικών να παρατηρήσουν και να ενισχύσουν συμπεριφορές που αντανακλούσαν μια πιο θετική ακαδημαϊκή ταυτότητα. Η ενίσχυση των προσδοκιών, η στροφή του ενδιαφέροντος στην παρατήρηση της ελάχιστης θετικής αλλαγής και η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές σηματοδοτούσαν μικρές, αλλά επουσιώδεις αλλαγές στο πλαίσιο διαμόρφωσης κι επιβεβαιώσεις της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας επιτρέποντας μια πιο ολιστική αντιμετώπιση της υποεπίδοσης. Εντούτοις, μια μερίδα των εκπαιδευτικών εξακολουθούσε να αμφισβητεί τη δυνατότητα των μαθητών για αλλαγή θεωρώντας ως δεδομένη, παγιωμένη και αμετάβλητη την αρνητική ακαδημαϊκή τους ταυτότητα.

> Ο κος Ζ. ήρθε στο γραφείο για να με ρωτήσει γιατί πιστεύω ότι ο Λευτέρης δεν τα καταφέρνει με τα μαθήματα. Με ρώτησε αν υπήρχε κάτι που θα μπορούσε να κάνει για να τον ενθαρρύνει και να τον διευκολύνει στο μάθημά του. Έδειχνε να έχει ειλικρινές ενδιαφέρον και να πιστεύει στην δυνατότητα του παιδιού να βελτιώσει τις επιδόσεις του.
>
> Η φιλόλογος και η καθηγήτρια Αγγλικών του Ερμπλίν θέλησαν να με προειδοποιήσουν ότι… «αδίκως χάνω το χρόνο μου με το παιδί». Θεώρησαν ότι ψεύδεται για τις διακρίσεις του στις εξωσχολικές καλλιτεχνικές του δραστηριότητες, παρά το γεγονός ότι ήταν τεκμηριωμένες και γνωστές. Τον περιέγραψαν ως χειριστικό και προκλητικό.
>
> Αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
> 20 και 22 Μαρτίου 2019

Μονάχα ελάχιστοι από τους γονείς των συμμετεχόντων επεδίωξαν την επικοινωνία με τη μέντορα. Μολονότι οι κρούσεις των γονέων αυτών περιορίζονταν στην απλή ενημέρωσή τους, καθώς οι ίδιοι δήλωναν απρόθυμοι ή ανέτοιμοι για μια πιο ενεργή εμπλοκή στην προσπάθεια του παιδιού για αλλαγή, η επιθυμία τους για ενημέρωση φανέρωνε μια αλλαγή στη στάση τους απέναντι στο ακαδημαϊκό προφίλ του. Πολύ περισσότερο, οι ίδιοι διατύπωναν ρητά την επιθυμία τους για βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, την αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας ως αξίας και τη διάθεσή τους να εντοπίσουν και να ενισχύσουν τις ελάχιστες θετικές αλλαγές, ενισχύοντας έτσι το υποστηρικτικό δίκτυο γύρω από το παιδί.

Η μητέρα του Άντριαν μου τηλεφώνησε για να ρωτήσει τη γνώμη μου για τον μαθητή. Ζήτησε συμβουλές για την μαθησιακή του υποστήριξη και θέλησε να μου δώσει λεπτομερείς πληροφορίες για το ιστορικό του. Ήταν χαρούμενη για τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα και το περιέγραφε ως ευκαιρία για το παιδί.

Απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής
12 Φεβρουαρίου 2019

Από την άλλη πλευρά, πολλοί από τους απόντες γονείς, εκείνους δηλαδή που απείχαν από κάθε επικοινωνία ή ενεργό εμπλοκή, έδειχναν να αμφισβητούν, να υποτιμούν ή να σαμποτάρουν τις προσπάθειες των συμμετεχόντων για αλλαγή. Παρά το γεγονός ότι η αδιαφορία, η αμφισβήτηση ή η επικριτικότητα αναφέρθηκαν συχνά μεταξύ των εμποδίων στη διαδικασία της αλλαγής εκ μέρους των μαθητών, οι τελευταίοι φαίνονταν στην πορεία του προγράμματος να διαφοροποιούν ρητά τις προσδοκίες τους από εκείνες των γονέων χωρίς να αποκλίνουν ουσιαστικά από τους προαναφερθέντες στόχους τους.

«Θέλω κάτι καλύτερο για τον εαυτό μου. Στεναχωριέμαι που δεν το βλέπουν κι αυτοί (ενν. η οικογένειά τους). Εγώ θέλω να σπουδάσω. Δεν θέλω να πάω στο ΕΠΑΛ και να γίνω καθαρίστρια» (Ρίτα)

Τούτων λεχθέντων, πολλές διαστάσεις της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας μπορούν να συμβάλουν στην αναδιαπραγμάτευση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας τόσο από τον ίδιο τον μεντορευόμενο, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές ή τους γονείς του. Παρά τους περιορισμους της, η εφαρμογή της σχολικής μεντορείας εντός σχολικού χώρου και ωραρίου φαίνεται να διευκολύνει την ολιστική αντιμετώπιση της υποεπίδοσης μέσω της εμπλοκής σημαντικών «άλλων», όπως οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές.

6.5.4. Αποτίμηση της προσπάθειας για αλλαγή

Η τεχνική της ΕΛΒΣ περιλαμβάνει δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης που καθιστούν εφικτή την ποσοτικοποίηση της προόδου (Jones et al., 2009). Έτσι, σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές ήταν σε θέση να αξιολογούν την πρόοδό τους χρησιμοποιώντας μια δοσμένη δεκάβαθμη κλίμακα μέτρησης, αλλά υιοθετώντας τα δικά τους κριτήρια επιτυχίας ή αποτυχίας. Η χρήση της κλίμακας συνέβαλε τόσο στην υιοθέτηση ρεαλιστικών κι επιτεύξιμων στόχων, όσο και στον εντοπισμό παραγνωρισμένων επιτυχιών και κατ' επέκταση στον προσδιορισμό των συμπεριφορών που οδηγούν σε πρόοδο.

Κατά τη χρήση της κλίμακας αξιολόγησης η πορεία των μαθητών δεν απεδείχθη εν πάση περιπτώσει θετική ή απρόσκοπτη. Ιδιαίτερα στις αρχικές συνεδρίες οι μαθητές έτειναν να

θέτουν υψηλούς και απαιτητικούς στόχους τους οποίους επιθυμούσαν να εκπληρώσουν μέσα σε σύντομα χρονικά διαστήματα. Η αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και να επιτύχουν τους καθορισμένους στόχους απαντώνταν με την αναγνώρισή τους ως μη ρεαλιστικών και την αναθεώρησή τους σε επόμενες συνεδρίες. Αυτή η μορφή αυτοαξιολόγησης έδειχνε να διευκολύνει τη διαχείριση της αποτυχίας και να ενθαρρύνει την αιτιακή της απόδοση είτε στην επιλογή ακατάλληλων στόχων, είτε στην υιοθέτηση συμπεριφορών που δεν εξυπηρετούσαν όντων στόχων. Μια τέτοια στάση αφενός προωθούσε την υιοθέτηση μιας αναπτυσσόμενης νοοτροπίας και αφετέρου φαινόταν να δρα προστατευτικά απέναντι στην επιδείνωση των αρνητικών ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων εξαιτίας της αποτυχίας πλήρους ή μερικής επίτευξης ενός εβδομαδιαίου στόχου.

«Είμαι στο 4 επειδή φέρνω τα σωστά βιβλία και είμαι στην ώρα μου. Για να πάω στο 5 θα πρέπει να κάνω ησυχία στο μάθημα και να ξέρω σε ποια σελίδα είμαστε. Επίσης θα πρέπει να σημειώνω τι έχουμε για διάβασμα» (Τίτο)

«Είμαι στο 3 γιατί έρχομαι στο μάθημα και καμιά φορά ξέρω και τι μάθημα έχουμε. Θα είμαι στο 4 όταν θα πηγαίνω σε όλα τα μαθήματα χωρίς κοπάνες» (Κέιντι)

«Είχα βάλει τον εαυτό μου στο 7 και για να πάω στο 8 έπρεπε να διαβάζω όλα τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Προφανώς δεν… Δεν ήταν καλός στόχος γιατί έχω πολλά κενά. Τα παράπησα από την πρώτη μέρα και μετά ένιωθα χάλια. Νομίζω ότι πρέπει να αλλάξω λίγο το που βρίσκομαι και πως θα πάω στο επόμενο βήμα» (Στράτος)

Κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τόσο το ίδιο το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας, όσο και τον αντίκτυπό του στη βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς, της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της αυτοεικόνας τους. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι η υιοθέτηση ενός τρόπου σκέψης εστιασμένου στη λύση αποτελούσε το κυρίαρχο αντιλαμβανόμενο όφελος της παρέμβασης, που αξιοποιούνταν από τους μαθητές και σε άλλους τομείς της καθημερινής τους δραστηριότητας πέραν του σχολείου. Αν και η αποτίμηση πραγματοποιήθηκε μέσω γραπτής συνέντευξης σε χώρο και χρόνο της επιλογής των συμμετεχόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η ελευθερία της έκφρασης τους χωρίς να επηρεάζεται από την παρουσία της μέντορα, αξίζει να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους απέφυγαν να προσδιορίσουν πτυχές ή δραστηριότητες του προγράμματος ως λιγότερο χρήσιμες.

«Με βοήθησε να μάθω γενικά πως να σκέφτομαι για να λύσω συγκεκριμένα πράγματα» (Κέιντι)

«Με βοήθησε να καταλάβω ότι για να πετύχω κάτι πρέπει να το σπάω σε στόχους» (Άννα)

«Άρχισα να σκέφτομαι πότε τα καταφέρνω καλύτερα σε κάτι» (Δανάη)

«Μου άρεσε γιατί ανακάλυψα πολλές ικανότητες που δεν ήξερα ότι έχω! Κι έμαθα να βάζω μικρούς στόχους κάθε φορά για να πετυχαίνω και να νιώθω ωραία» (Οσμάν)

Αν και οι συμμετέχοντες έτειναν να παρουσιάζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεικόνα και θετικότερες σχολικές συμπεριφορές ήδη από τα πρώτα στάδια της παρέμβασης, οι ίδιοι εξέφραζαν έντονη ανησυχία για μια πιθανή οπισθοχώρηση σε προηγούμενες ακατάλληλες συμπεριφορές και αρνητικές αυτοαντιλήψεις. Χαρακτηριστική ήταν η σχετική δήλωση του Άντριαν:

> «Θα ήθελα για καλό και για κακό να επαναληφθεί το ίδιο πρόγραμμα στο σχολείο μου και την επόμενη χρόνια» (Άντριαν)

Με βάση τα παραπάνω, εκτιμήθηκε ότι η δυνατότητα των μαθητών να αναζητήσουν την καθοδήγηση του σχολικού μέντορα στο μέλλον και να διατηρήσουν τη συμμαχική σχέση γύρω από τη σχολική τους επιτυχία με ενήλικα πρόσωπα αναφοράς στο σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει στην επέκταση και τη διατήρηση του οφέλους.

6.6. Αποτελεσματικότητα προγράμματος παρέμβασης

6.6.1. Διαφορές στην αρχική και τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των συμμετεχόντων υψηλών και μέσων ικανοτήτων

Για την ποσοτική διερεύνηση της πιθανή επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από στατιστικές αναλύσεις. Ειδικότερα, όπως προαναφέρθηκε, στο πρόγραμμα εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας συμμετείχαν συνολικά 12 μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με υποεπίδοση και 6 μαθητές μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση. Προηγουμένως, κατά την ποιοτική παραγωγή δεδομένων με εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι δύο ομάδες συμμετεχόντων στην παρέμβαση παρουσίαζαν σχετική ομοιογένεια ως προς τους παράγοντες που εμπλέκονταν στη διαμόρφωση και την εκδήλωση της αρνητικής τους ακαδημαϊκής ταυτότητας, καθώς και στο περιεχόμενο της ταυτότητας αυτής. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν διατηρούσαν ένα εξίσου ομοιογενές προφίλ ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στην ακαδημαϊκή επίδοση με βάση το μέσο όρο της σχολικής τους βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση. Λόγω του μικρού και άνισου μεγέθους των δύο

δειγμάτων, καθώς και της μη κανονικής κατανομής των δεδομένων, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες υψηλών και μέσων ικανοτήτων δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους της ακαδημαϊκής τους επίδοσης πριν και μετά την παρέμβαση εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας, με U(6,12)=15,50, *p* = 0,055 και U(6,12)=19,50, *p* = 0,122 αντίστοιχα. Κατά συνέπεια, αποφασίστηκε η μεταχείρισή των συμμετεχόντων ως ενιαίας ομάδας στα επόμενα στάδια της στατιστικής ανάλυσης, ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων. Στον Πίνακα 20 παρατίθενται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 20.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων πριν και μετά την εφαρμογή στο πρόγραμμα παρέμβασης

		Ακαδημαϊκή επίδοση *Προμέτρηση*	Ακαδημαϊκή επίδοση *Μεταμέτρηση*
	N	*M*(SD)	*M*(SD)
Συμμετέχοντες ΥΙ	*12*	13,56(1,50)	14,15(1,44)
Συμμετέχοντες ΜΙ	6	12,22(0,97)	13,21(1,45)

6.6.2. Διαφορές στην αρχική και τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ ομάδας παρέμβασης και ομάδας ελέγχου

Προκειμένου να εξεταστεί αν τυχόν διαφορές στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση οφείλονταν μάλλον στην εφαρμογή της παρέμβασης, παρά σε μια γενικότερη τάση των μαθητών να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις στις τελικές σχολικές τους αξιολογήσεις, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και μιας ομάδας ελέγχου.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η πραγματοποίηση συγκρίσεων που θα επέτρεπαν την ποσοτική εκτίμηση της πιθανής συμβολής του προγράμματος παρέμβασης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων, δημιουργήθηκε μια ισάριθμη ομάδα ελέγχου με

18 υποκείμενα από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα μαθητών με υποεπίδοση, που δεν έλαβαν καμία παρέμβαση. Καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ειδικού ερευνητικού πληθυσμού από τον οποίο αντλήθηκε η ομάδα παρέμβασης καθιστούσαν πρακτικά αδύνατη τη δημιουργία αντιστοιχισμένων δειγμάτων, η άντληση των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου πραγματοποιήθηκε με τυχαίο τρόπο μέσω της σχετικής αυτοματοποιημένης λειτουργίας του στατιστικού λογισμικού SPSS v.26.

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για τη διερεύνηση τυχόν διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά στους μέσους όρους της αρχικής ακαδημαϊκής τους επίδοσης με $F(1,34) = 3,70$, $p > 0,05$, $d = 0,63$. Ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην τελική ακαδημαϊκή επίδοση ανάμεσα στις δύο ομάδες με $F(1,34) = 8,61$, $p < 0,01$, $d = 0,98$ (Βλ. Πίνακα 21).

Πίνακας 21.

Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδα ελέγχου

		Ακαδημαϊκή επίδοση *Προμέτρηση*	Ακαδημαϊκή επίδοση *Μεταμέτρηση*
	N	*M*(SD)	*M*(SD)
Ομάδα παρέμβασης	18	13,11(1,47)	13,84[a] (1,47)
Ομάδα ελέγχου	18	12,29(1,11)	12,61[a](0,98)

Σημείωση: Οι κοινοί δείκτες υποδηλώνουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων.

Μολονότι οι διαφορές στην αρχική ακαδημαϊκή επίδοση των δύο ομάδων δεν φάνηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές, η ομάδα ελέγχου φάνηκε να παρουσιάζει χαμηλότερη μέση ακαδημαϊκή επίδοση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Προκειμένου να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης στις τελικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο ομάδων, πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση συνδιακύμανσης (One-way ANCOVA). Ειδικότερα, ως εξαρτημένη μεταβλητή τέθηκε η τελική ακαδημαϊκή επίδοση, ως ανεξάρτητος παράγοντας ορίστηκαν οι δύο ομάδες και ως συμμεταβλητή η αρχική ακαδημαϊκή

επίδοση. Οι προκαταρκτικοί έλεγχοι Levene ($F(1,34) = 0,49$, $p > 0,05$) κατέδειξαν ότι δεν παραβιάζονταν οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ANCOVA με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα.

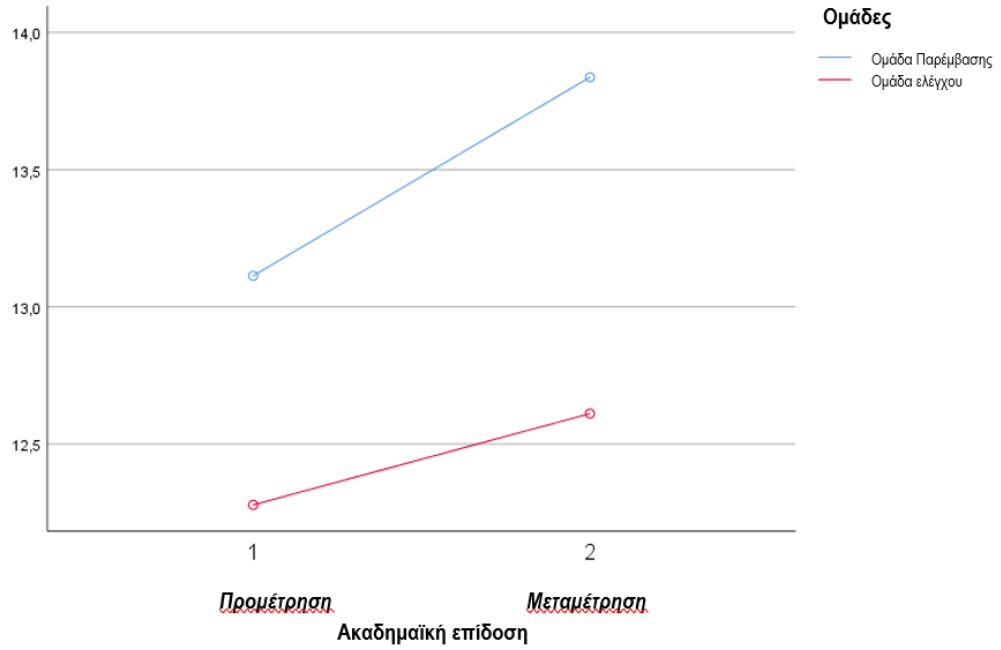
Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη τελική ακαδημαϊκή επίδοση ($M = 13,84$) από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου ($M = 12,61$), με $F(1,34) = 8,10$, $p < 0,05$ ακόμη και μετά την προσαρμογή της αρχικής ακαδημαϊκής επίδοσης.

6.6.3. Διαφορές στην βελτίωση της συνολικής αρχικής και τελικής ακαδημαϊκής επίδοσης

Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν αναλύσεις για τη διερεύνηση της σημαντικότητας και του μεγέθους της βελτίωσης για κάθε ομάδα, καθώς και της επίδρασης της παρέμβασης στην βελτίωση αυτή. Προς το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures ANOVA) με την αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση ως παράγοντα εντός των υποκειμένων (within-subjects factor) και τις δύο ομάδες (ομάδα παρέμβασης και ομάδα ελέγχου) ως παράγοντα μεταξύ των υποκειμένων (between-subjects factor).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μεταξύ των δύο μετρήσεων για το σύνολο του δείγματος με $F(1,34) = 40,81$, $p < 0,001$, $d = 0,39$. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ των δύο μετρήσεων και τη συμμετοχή στην παρέμβαση, με $F(1,34), = 5.58$, $p < 0,05$, $d = 0,28$.

Περαιτέρω αναλύσεις για καθεμιά από τις ομάδες χωριστά κατέδειξαν ότι τόσο η ομάδα παρέμβασης, όσο και η ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ωστόσο τόσο το μέγεθος βελτίωσης, όσο και το μέγεθος της επίδρασης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο για την ομάδα παρέμβασης, με $F(1,17), = 32,25$, $p < 0,001$, $d = 0,50$ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, με $F(1,17), = 9,97$, $p < 0,01$, $d = 0,31$. Στατιστικά σημαντική φάνηκε να είναι και η μέση διαφορά μεταξύ των ομάδων = 1,03 ($p < 0,01$) (Βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Διαφορές στην αρχική και την τελική ακαδημαϊκή επίδοση της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σχολιασμός ευρημάτων

Νοημοσύνη κι ακαδημαϊκή επίδοση

Η παρούσα έρευνα αφορούσε κατ' αρχάς τη σχέση ανάμεσα στη νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση και, ειδικότερα, το βαθμό στον οποίο οι έφηβοι με υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες είναι σε θέση να εκφράζουν τα σχετικά προσόντα τους στο σχολείο μετουσιώνοντάς τα σε ανάλογα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης δεν αποτελεί καινοφανές εγχείρημα, αλλά έχει απασχολήσει επί μακρόν τη διεθνή ψυχοπαιδαγωγική έρευνα μέσω της οποίας έχει καταδειχθεί ότι η προβλεπτική ισχύς της νοητικής ικανότητας επί της ακαδημαϊκής επίδοσης, αν και δεδομένη, τείνει να διαφοροποιείται ανάλογα με το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Deary et al., 2007, Illeris, 2008, Sternberg et al., 2001). Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι εν πολλοίς αναμενόμενες, αφού οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και κατ' επέκταση οι ικανότητες που νοούνται ως σημαντικές και προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης ποικίλουν ανάλογα με τα ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα (Illeris, 2008). Έτσι, προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν ότι σε ορισμένα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια ο δείκτης νοημοσύνης μπορεί να προβλέψει έως και το 50% της ακαδημαϊκής επίδοσης (Anderson & Keith, 1997, Neisser et al., 1996, Soares et al., 2015), καθώς και το βαθμό κατάκτησης μιας σειράς άλλων ικανοτήτων που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία, όπως ο ρυθμός μάθησης και η προσαρμοστικότητα (Aliotti & Blanton, 2006, Colzato et al., 2006, Primi et al., 2010, Sternberg & Detterman, 1986).

Στον ελληνικό χώρο, η απουσία σταθμισμένων εργαλείων για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης και το ασαφές πλαίσιο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επιτρέπει την υιοθέτηση αξιολογικών κριτηρίων με έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα, καθιστούν ιδιαίτερα ομιχλώδη τη σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τη νοητική ικανότητα των μαθητών (OECD, 2003, Ζμπάινος, 2002). Ωστόσο, ορισμένες έρευνες σε ελληνικούς μαθητικούς πληθυσμούς καταδεικνύουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής και θετικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών με την προβλεπτική ικανότητα της νοημοσύνης επί της ακαδημαϊκής επίδοσης να αυξάνεται κατά το πέρασμα από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γκόγκος, Μπελογιάννη, & Ζμπάινος, 2020). Αν και τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα παραμένουν εξαιρετικά περιορισμένα για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ισχυρή σχέση μεταξύ

νοημοσύνης, ως δείκτη μαθησιακής ικανότητας, και ακαδημαϊκής επίδοσης είθισται να θεωρείται ως δεδομένη και αποφασιστικής σημασίας. Εξάλλου, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα που χρήζει εξειδικευμένης παιδαγωγικής υποστήριξης και αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο για την ένταξη του ατόμου στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Τούτου δοθέντος η αξιολόγηση του δείκτη νοημοσύνης δεν λαμβάνεται μονάχα υπόψη ως πιθανός δείκτης σχολικής επιτυχίας, αλλά αποτελεί σημαντικό κριτήριο στη λήψη αποφάσεων για την παιδαγωγική κι εκπαιδευτική διαδρομή του ατόμου.

Στην παρούσα έρευνα, οι δύο μεταβλητές βρέθηκαν να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση. Μάλιστα, η νοητική ικανότητα βρέθηκε να εξηγεί έως και το 18,1% της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών Γυμνασίου. Αν και το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την σημαντική σχέση μεταξύ γνωστικής ικανότητας και σχολικής επιτυχίας, παρατηρείται ότι η προβλεπτική ισχύς της νοημοσύνης παραμένει χαμηλή σε σχέση με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών άλλων χωρών (Deary et al., 2007, Rohde & Thompson, 2007, Soares et al., 2015). Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως να αντανακλά την εστίαση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο σε άλλους μη γνωστικούς παράγοντες, όπως επί παραδείγματι η προσπάθεια, η συμμόρφωση και η επιμέλεια, όπως εκείνη έχει καταδειχθεί από προηγούμενες έρευνες (Ζμπάινος, 2002, Houtte, 2004, Kelly, 2008).

Ακαδημαϊκή υποεπίδοση και υπερεπίδοση

Παρά τον σημαντικό ρόλο της νοητικής ικανότητας, η ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται να επηρεάζεται περαιτέρω από μια ποικιλία άλλων παραγόντων, τόσο ατομικών, όσο και περιβαλλοντικών, όπως επί παραδείγματι η ψυχική ανθεκτικότητα, τα κίνητρα, η πολιτισμική καταγωγή ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Primi et al., 2010, Siegle, 2018). Μάλιστα, η επίδραση των παραγόντων αυτών είναι τέτοια, ώστε συχνά φθάνει να υπονομεύει ή να επισκιάζει το ρόλο της νοημοσύνης με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές παρά την επάρκεια γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων τους να αποτυγχάνουν στο σχολείο και, αντιστρόφως, ορισμένοι άλλοι μαθητές να παρουσιάζουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις παρά τις χαμηλές ή μέτριες γνωστικές και μαθησιακές ικανότητές τους (Brewer et al., 1995, Persson 2017).

Τόσο η υπερεπίδοση, όσο και η υποεπίδοση, ως η εμφάνιση μη αναμενόμενων ακαδημαϊκών επιδόσεων, φαίνεται να αποτελούν ένα σταθερό και κοινό ζήτημα μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο (Castejón et al., 2016, Persson, 2017, Siegle, 2013). Εντούτοις, η υποεπίδοση αποτελεί μάλλον εκείνη τη διάσταση του φαινόμενου

που έχει απασχολήσει εντατικότερα την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα (Siegle & McCoach, 2005, Reis & McCoach, 2000). Τούτο διότι, σε αντίθεση με την υπερεπίδοση, η υποεπίδοση φαίνεται να συνδέεται με μια σειρά δυσμενών επιπτώσεων που επεκτείνονται στην ενήλικη ζωή του ατόμου, όπως σχολική διαρροή, το χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο, ο επαγγελματικός αποκλεισμός και η χαμηλότερη ποιότητα ζωής (Mandel & Marcus, 1988, van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013). Σημαντικές είναι επίσης οι κοινωνικές προεκτάσεις της υποεπίδοσης καθώς άτομα με υψηλές ικανότητες και προοπτικές που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επιστημονική, τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο, προωθούνται συχνά στο περιθώριο της κοινωνικής κι επιστημονικής δραστηριότητας κατέχοντας περιορισμένο εκπαιδευτικό κεφάλαιο (Henry et al., 2012).

Στον ελληνικό χώρο η έρευνα γύρω από τη μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση χαρακτηρίζεται από σημαντικό βιβλιογραφικό κενό. Έτσι, η συγκεκριμένη εργασία απέβλεπε μεταξύ άλλων στον εντοπισμό μαθητών από όλο το εύρος των γνωστικών ικανοτήτων με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση και τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους. Λαμβάνοντας δε υπόψη την παραδοχή προηγούμενων ερευνών ότι η απόκλιση ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση τείνει να εμφανίζεται ή να μεγιστοποιείται κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Banerjee, 2016, Γκόγκος et al., 2020, Peterson & Colangelo, 1996, Ritchotte, Rubenstein, & Murry, 2015), ως πληθυσμός-στόχος επιλέχθηκαν οι μαθητές Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι το 14,7% των εφήβων μαθητών Γυμνασίου του δείγματος παρουσίαζε υποεπίδοση, ενώ το 11,8% εμφάνιζε υπερεπίδοση. Πράγματι, σε προηγούμενη έρευνα σε μικρότερο δείγμα μαθητών Γυμνασίου είχε διαπιστωθεί ότι 11,8% των μαθητών παρουσίαζαν υποεπίδοση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 8,1% παρουσίαζαν υπερεπίδοση (Γκόγκος et al., 2020), καταδεικνύοντας ότι πιθανότατα οι μη αναμενόμενες υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελούν σταθερό, αλλά λιγότερο συχνό φαινόμενο στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι μαθητές μάλλον αδικούνται συχνότερα, παρά ευνοούνται κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Παλαιότερες έρευνες έχουν καταδείξει, μάλιστα, ότι οι αρνητικές προσδοκίες και προκαταλήψεις τείνουν επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις θετικές προσδοκίες τους ((Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982).

Μολονότι η υποεπίδοση μπορεί να απαντά σε μαθητές από όλο το εύρος των ικανοτήτων, η συχνότητα και επίπτωσή της τείνουν γενικά να είναι μεγαλύτερες για τους μαθητές με υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες (Montgomery, 2008, Phillipson, 2008, Phillipson & Tse, 2007, Rimm, 1997). Πράγματι, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η μη αναμενόμενη χαμηλή επίδοση αφορούσε το 23,1% των μαθητών υψηλών ικανοτήτων του

δείγματος, αλλά το 13,1% των μαθητών από το υπόλοιπο εύρος ικανοτήτων. Η απουσία εκπαιδευτικών στρατηγικών και δραστηριοτήτων που ικανοποιούν τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών υψηλών ικανοτήτων για μαθησιακές προκλήσεις, αυτονομία και δημιουργικότητα έχει αναφερθεί ένας από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν την υπερεκπροσώπησή των εφήβων υψηλών ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών με υποεπίδοση (Reis & McCoach, 2000, Siegle, 2013, 2018).

Από την άλλη πλευρά, έχει συχνά διαπιστωθεί ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση παρουσιάζουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με τους μαθητές από όλο το εύρος των ικανοτήτων με υποεπίδοση, παρά με τους υψηλών ικανοτήτων αριστούχους συμμαθητές τους (Dowdall & Colangelo, 1982). Τα ευρήματα της παρούσης έρευνας φάνηκαν να υποστηρίζουν αυτή την διαπίστωση, καθώς οι μαθητές με υποεπίδοση του συγκεκριμένου δείγματος παρουσίαζαν σημαντική ομοιογένεια ως προς το δημογραφικό, αλλά και το ευρύτερο ατομικό τους προφίλ ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων. Μια τέτοια διαπίστωση ενδεχομένως να σηματοδοτεί την σημαντική και ευρεία επίδραση των λοιπών παραγόντων που εμπλέκονται στην ακαδημαϊκή επιτυχία και προβλέπουν την ακαδημαϊκή επίδοση, ενίοτε δε ακόμη και εις βάρος των γνωστικών και μαθησιακών προσόντων των μαθητών (Hartmann et al., 2009, Kessler et al., 1995, Petrides, et al., 2005).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά και υποεπίδοση

Ορισμένα χαρακτηριστικά του κοινωνικοπολιτισμικού προφίλ των μαθητών έχουν επανειλημμένως βρεθεί να συνδέονται με την εμφάνιση υποεπίδοσης. Αρκετές έρευνες καταμαρτυρούν ότι στην πλειονότητά τους οι μαθητές αυτοί τείνουν να προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, με αυξημένο κίνδυνο φτώχειας ή μειονοτική καταγωγή (Smith, 2005, Welch, 2014, Wyner et al., 2007). Παράλληλα, τα αγόρια έχουν βρεθεί να παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης γενικευμένης και χρόνιας υποεπίδοσης σε σχέση με τα συνομήλικά τους κορίτσια (Majzub & Rais, 2010, McCall, 1994, McCoach, 2002, Reis & McCoach, 2000, Wood, 2003). Τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας φάνηκαν να συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, αφού κατά τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και τύπου ακαδημαϊκής επίδοσης διαπιστώθηκε η στατιστικά σημαντική υπερεκπροσώπηση των αγοριών, των δίγλωσσων μαθητών και των μαθητών αλλοδαπής καταγωγής μεταξύ των εφήβων με υποεπίδοση. Αντιστρόφως, τα κορίτσια και οι μονόγλωσσοι μαθητές ελληνικής καταγωγής βρέθηκαν να υπερεκπροσωπούνται μεταξύ των εφήβων με υπερεπίδοση. Τα παραπάνω ευρήματα είναι

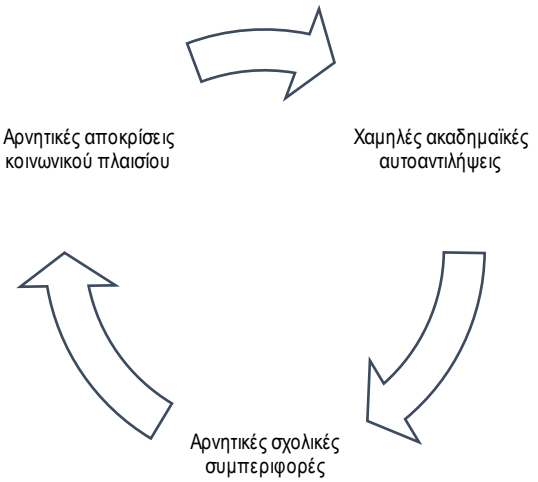
πιθανό να συνδέονται με τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα που λανθάνουν στα κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως η ευνοϊκή αξιολόγηση συμπεριφορών που σχετίζονται με έμφυλα στερεότυπα και οι προσδοκίες επίδοσης για τους μαθητές μειονοτικής καταγωγής (Croizet et al., 2001, Croizet & Millet, 2011, Dunne & Gazeley, 2008). Επιπλέον, η έλλειψη πόρων και ευκαιριών για ακαδημαϊκή επιτυχία, οι χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και τα μαθησιακά κενά των μαθητών αλλοδαπής καταγωγής θα μπορούσαν δυνητικά να συμβάλουν στην ερμηνεία του παραπάνω φαινομένου (Siegle, 2013). Υπό αυτή την οπτική, η θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε μεταξύ άλλων να συνδέεται με την θετική εμπειρία απροκατάληπτης και πολιτισμικά ευαισθητοποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο της σχολικής μεντορείας.

Ακαδημαϊκή ταυτότητα μαθητών με υποεπίδοση

Προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι πιθανοί παράγοντες που εμπλέκονταν στην εμφάνιση της υποεπίδοσης, πραγματοποιήθηκε εμπειρικά θεμελιωμένη διαπεριπτωσιακή ανάλυση στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Χάρη στον ανοικτό διερευνητικό της χαρακτήρα, η συγκεκριμένη στρατηγική επέτρεπε την συνεξέταση πολλαπλών παραγόντων, όπως αυτοί ανέκυπταν από τη διαρκή εισροή δεδομένων από πολλαπλές πηγές, χωρίς επιβεβαιωτική διάθεση προς την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και με τον θεωρητικό προϊδεασμό να περιορίζεται στην ερμηνεία των δεδομένων για την καλύτερη αντιπαραβολή και την ταξινόμησή τους στη διάρκεια της έρευνας. Τούτου δοθέντος, η προσέγγιση αυτή δεν εξαντλούνταν στον απλό εντοπισμό και την κατονομασία παραγόντων που πιθανόν συνδέονταν με την εμφάνιση υποεπίδοσης, αλλά, πολύ περισσότερο αποσκοπούσε στην περιγραφή των πολλαπλών διαστάσεων των παραγόντων αυτών, καθώς και του τρόπου με τον οποίο σχετίζονταν και συνέβαλαν στην υποεπίδοση.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ένα θεωρητικό ετεραρχικό μοντέλο τριών επιπέδων το οποίο περιέγραφε μια σειρά από παράγοντες, δράσεις και αλληλεπιδράσεις που εμπλέκονταν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου εμφάνισης της υποεπίδοσης. Στην κορυφή του παραπάνω μοντέλου τοποθετήθηκε η *ακαδημαϊκή ταυτότητα* ως η μεταβλητή που φάνηκε να κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη και διαιώνιση της υποεπίδοσης. Επρόκειτο επί της ουσίας για μια εννοιολογική δομή που αντανακλούσε τον ακαδημαϊκό «εαυτό» των μαθητών με υποεπίδοση και αποτελούσε τη σύζευξη των ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεών τους και των κοινωνικών και σχολικών ρόλων που τους αποδίδονταν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ιδιαιτερότητα της ακαδημαϊκής ταυτότητας των μαθητών με υποεπίδοση έγκειται στο γεγονός ότι εκείνη δεν συνιστά απλά μια μορφή ακαδημαϊκής αυτοεικόνας, αλλά κι έναν

τύπο κοινωνικής ταυτότητας που γίνεται αποδεκτός και αναπαράγεται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η διαδικασία οικοδόμησης και αναπαραγωγής της ακαδημαϊκής ταυτότητας φάνηκε να ακολουθεί μια κυκλική πορεία· το άτομο διαμορφώνει τις ακαδημαϊκές του αυτοαντιλήψεις υπό την επίδραση των αποκρίσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος κι ακολούθως οι αυτοαντιλήψεις αυτές υπαγορεύουν και συνεπάγονται ανάλογες σχολικές συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους επιβεβαιώνουν τη σχολική εικόνα του ατόμου ως μορφή ταυτότητας στο κοινωνικό περιβάλλον και μέσω των αποκρίσεων του οδηγούν στην εκ νέου επιβεβαίωση των ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων. Έτσι, οι μαθητές με υποεπίδοση έμοιαζαν εγκλωβισμένοι σε μια αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι συμμαθητές τους συχνά αναγνώριζαν και υιοθετούσαν. Πράγματι, όπως επισημαίνει η Oyserman (2001), σε αντίθεση με την αυτοεικόνα, οι ταυτότητες του εαυτού γίνονται εν μέρει αποδεκτές από τον κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος συντελεί τόσο στη διαμόρφωση, όσο και στην αναπαραγωγή τους.



Σχήμα 10. Η κυκλική διαδικασία διαμόρφωσης και επιβεβαίωσης της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας

Κεντρικό πυλώνα της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας των συμμετεχόντων αποτελούσε η πεποίθηση ότι οι ίδιοι δεν διέθεταν τα γνωρίσματα, τις ικανότητες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο που ήταν απαραίτητο για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Πολύ περισσότερο, οι ίδιοι έδειχναν να εντάσσουν τον εαυτό τους σε μια άτυπη κοινωνική ομάδα εντός της σχολικής κοινότητας η οποία ήταν προορισμένη να κινείται στο περιθώριο των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, με τη φοίτηση στο σχολείο να αποτελεί καταναγκασμό χαμηλής χρησιμότητας για την επίτευξη των μελλοντικών τους στόχων. Εντούτοις, μολονότι η αρνητική

ακαδημαϊκή ταυτότητά τους βρισκόταν σε πλήρη αναντιστοιχία με τα πραγματικά γνωστικά και μαθησιακά προσόντά τους, δεν διαμορφωνόταν εκ κενώ αλλά υπό την επίδραση των προηγούμενων σχολικών εμπειριών τους, αφού το σχολικό πλαίσιο φάνηκε να τους παρέχει ελάχιστες ευκαιρίες για την αναγνώριση, την ανάδειξη και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ταλέντων τους πέρα από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Προηγούμενοι μελετητές έχουν επίσης επισημάνει την έλλειψη ευκαιριών για την μετουσίωση των «χαρισμάτων» των μαθητών υψηλών ικανοτήτων σε ταλέντα και την επικράτηση μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει την μονοτονία, την αφομοίωση και την ομοιογένεια ως παράγοντα που συμβάλλει στην εμφάνιση υποεπίδοσης (Gallagher, 2005, Knowles, 2017, Reis & McCoach, 2000).

Ο αποφασιστικός ρόλος των προηγούμενων εμπειριών και των αποκρίσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος έχει υπογραμμιστεί από ποικιλία ερευνών που εστιάζουν στη διαμόρφωση τόσο της αυτοεικόνας και της αυτεπάρκειας, όσο και των διαφόρων κοινωνικών ταυτοτήτων (Artino, 2012, Bandura, 1997, Bong & Skaalvin, 2003, Oyserman, 2001).

Παράγοντες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση και την επιβεβαίωση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας

Όπως προαναφέρθηκε, ορισμένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών βρέθηκαν να σχετίζονται με την διαμόρφωση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητάς τους. Η εφαρμογή ποιοτικής έρευνας δράσης σε δείγμα 18 μαθητών υψηλών και μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση απέβλεπε στην περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου ευνοϊκού για την εμφάνιση της υποεπίδοσης, αλλά και των τρόπων με τους οποίους οι παράγοντες αυτοί εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στην οικοδόμηση ενός τέτοιου πλαισίου. Προκειμένου δε να επιτευχθεί μια πιο ολιστική προσέγγιση του φαινομένου, αξιοποιήθηκαν δεδομένα από πολλαπλές πηγές που υιοθετούσαν διαφορετική οπτική, όπως οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων μαθητών, οι αποκρίσεις τους στο πλαίσιο της παρέμβασης, η δηλώσεις γονέων κι εκπαιδευτικών ως πληροφορητών κ.α.

Ειδικότερα, μέσα από την υλοποίηση εμπειρικά θεμελιωμένης διαπεριπτωσιακής ανάλυσης εντοπίστηκαν κατ' αρχάς τέσσερις ευρείς παράγοντες που χαρακτηρίστηκαν ως «*συνθήκες*» και φαίνονταν να εμπλέκονται στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που ενθάρρυνε την αποστασιοποίηση από ακαδημαϊκούς στόχους, την υιοθέτηση αρνητικών ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων και την εμφάνιση υποεπίδοσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι συχνά οι παράγοντες αυτοί φαίνονταν να συμπλέκονται και να συμμετέχουν από κοινού στην διαμόρφωση και την

παγίωση αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών που σηματοδοτούσαν ή ενίσχυαν την υποεπίδοση.

Αναφορικά με τις συνθήκες, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με υποεπίδοση έτειναν να παρουσιάζουν περιορισμένους *πόρους κι ευκαιρίες* μάθησης και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Η διαπίστωση αυτή βρισκόταν σε συνάφεια με τον προηγηθέντα έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και υποεπίδοσης που καταμαρτυρούσε το σημαντικό ρόλο του μειονεκτικού κοινωνικοοικονομικού προφίλ και της μειονοτικής καταγωγής στην εμφάνιση μη αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης. Πράγματι, τα παραπάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνονταν να συνεπάγονται μια σειρά από συνθήκες που παρεμπόδιζαν τη σχολική επιτυχία, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικής απασχόλησης των μαθητών, οι αρνητικές ή φορτισμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις λόγω οικονομικής δυσχέρειας και η περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους για την αντιμετώπιση μαθησιακών κενών και γλωσσικών δυσκολιών. Πολύ περισσότερο, όμως, οι φτωχοί πόροι κι ευκαιρίες έμοιαζαν να συντελούν στη διαμόρφωση χαμηλών ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων, που βασίζονταν στην πεποίθηση ενός δεδομένου κοινωνικού πεπρωμένου συνυφασμένου με την άσκηση επαγγελμάτων χαμηλού κύρους κι εξειδίκευσης και την ύπαρξη ενός χαμηλού βιοτικού επιπέδου. Προηγούμενες έρευνες έχουν υπογραμμίσει επίσης το ρόλο της κοινωνικοοικονομικής ταυτότητας στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων, των σχολικών προσδοκιών και κατ' επέκταση της σχολικής ταυτότητας (Croizet et al., 2001, Delisle & Schultz, 2019, Dunne & Gazeley, 2008, Stahl, 2013).

Ακολούθως, παράγοντες σχετικοί με τη *γονεϊκή υποστήριξη* φαίνονταν επίσης να κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών στόχων, αυτοαντιλήψεων και συμπεριφορών των μαθητών με υποεπίδοση. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες διαβίωναν κατά κανόνα σε οικογενειακά περιβάλλοντα με χαμηλές ή ασαφείς γονεϊκές προσδοκίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση, εντός των οποίων η σχολική επιτυχία φαινόταν να αποτελεί αξία μονάχα διακηρυκτικά χωρίς να συνοδεύεται από ανάλογες γονεϊκές συμπεριφορές που να την θέτουν και να τη στηρίζουν ως στόχο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, οι μαθητές από οικογένειες σε υψηλό κίνδυνο φτώχειας φαίνονταν να ενθαρρύνονται από τους γονείς στην υιοθέτηση μη ακαδημαϊκά προσανατολισμένων στόχων, οι οποίοι απαιτούσαν ελάχιστη επένδυση σε εξειδίκευση και θεωρείτο ότι θα τους εξασφάλιζαν αμεσότερη ένταξη στην αγορά εργασίας. Η ιδιαίτερα περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή έδειχνε να εμπλέκεται περαιτέρω στη διαμόρφωση της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοεικόνας των μαθητών, στην απομάκρυνσή τους από στόχους ακαδημαϊκής επίδοσης και στην θεώρηση του σχολείου ως ελάχιστα χρήσιμου για την προώθηση των προσωπικών τους στόχων. Παράλληλα, λόγω της περιορισμένης

γονεϊκής εμπλοκής, οι μαθητές στερούνταν ικανών προτύπων μάθησης και μαθησιακής καθοδήγησης στο οικογενειακό περιβάλλον. Κατά την παραγωγή των δεδομένων, η κατά κανόνα χαμηλή γονεϊκή εμπλοκή συνδέθηκε επανειλημμένως με το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας, το εκπαιδευτικό κεφάλαιο των γονέων ή την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακού φόρτου για το συγκεκριμένο δείγμα. Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα έχουν υπογραμμίσει τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, την ικανοποίησή τους από το σχολείο, καθώς και την υιοθέτηση ακαδημαϊκών στόχων και υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών (Fan & Chen, 2001, Wilder, 2014). Εν προκειμένω, η περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή θα μπορούσε να συνδεθεί με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την μειονοτική πολιτισμική τους καταγωγή, τη διγλωσσία και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ -παράγοντες οι οποίοι έχουν συχνά βρεθεί να επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των γονέων που αποτελούν προϋποθέσεις γονεϊκής εμπλοκής (Fan & Chen, 2001, Hornby & Blackwell, 2018). Ο εργασιακός φόρτος, η έλλειψη χρόνου και η οικονομική επισφάλεια έχουν επίσης αναφερθεί ως παράγοντες που είθισται να παρεμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή σε αστικές περιοχές (Williams & Sánchez, 2011).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η διαπίστωση ότι τόσο οι γονείς, όσο και τα μεγαλύτερα αδέλφια των συμμετεχόντων έτειναν επίσης να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, περιορισμένο εκπαιδευτικό κεφάλαιο και να ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κύρους και εξειδίκευσης. Το παραπάνω εύρημα ερμηνεύθηκε ως αποτέλεσμα μιας πιθανής διαγενεακής μεταβίβασης της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας που ενισχύει την πεποίθηση ενός προδιαγεγραμμένου πεπρωμένου χαμηλού βιοτικού επιπέδου, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής περιθωριοποίησης. Πράγματι, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών φανερώνουν ότι τόσο η γονεϊκή εμπλοκή, όσο και οι σχολικές στάσεις κι εμπειρίες των γονέων επιδρούν στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των νεότερων μελών της οικογένειας στο σχολείο και επηρεάζουν τα βασισμένα στην ταυτότητα κίνητρά τους (identity-based motivation) (Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007, Oyserman & Destin, 2010).

Ένας τρίτος παράγοντας που βρέθηκε να ευνοεί την ανάπτυξη της υποεπίδοσης μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν η έκθεσή τους σε *ψυχοπιεστικές καταστάσεις*, που αντανακλούσαν τρέχουσες ή παρελθούσες συναισθηματικές κρίσεις με σημαντικό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα, τις ικανότητες αυτοελέγχου και τα κίνητρα σχολικής εμπλοκής τους. Ως ψυχοπιεστικές καταστάσεις αναφέρθηκαν ενδεικτικά οι παρατεταμένες ή έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις με συνομηλίκους, οι σημαντικές αλλαγές στη ρουτίνα ή τη δομή της οικογένειας και η έκθεση των μαθητών σε σοβαρές κοινωνικές αντιξοότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι καταστάσεις αυτές

αποτελούσαν συχνά μια αφανή πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι μαθητές να στερούνται ενηλίκων προσώπων αναφοράς ικανών να παρέχουν υποστήριξη και ασφάλεια εντός του σχολικού χώρου. Ο ρόλος των ψυχοπιεστικών παραγόντων και των κοινωνικών αντιξοοτήτων έχει αναφερθεί συχνά ως σημαντικός προβλεπτικός δείκτης της σχολικής αποτυχίας (Diab & Schultz, 2021). Όπως έχει συχνά επισημανθεί, οι συναισθηματικές κρίσεις και πιέσεις συνδέονται συχνά με αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των ατόμων, καθώς και τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς τους που αποτελούν το κατεξοχήν κίνητρο σχολικής εμπλοκής και προσπάθειας (Bandura, 1984, Obergriesser & Stoeger, 2015, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, Siegle & McCoach, 2005). Μάλιστα, τα αισθήματα θυμού, άγχους ή θλίψης έχουν βρεθεί να σχετίζονται με την εμφάνιση συμπεριφορών αποφυγής ή παραίτησης από τα μαθησιακά έργα (Davidson, Jackson, & Kalin, 2000, Gilman & Anderman, 2006) και την εμφάνιση υποεπίδοσης (van Batenburg-Eddes & Jolles, 2013).

Η τέταρτη κατηγορία συνθηκών που συμμετείχε τόσο στην εμφάνιση υποεπίδοσης, όσο και στη διαμόρφωση της αντίστοιχης αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας αφορούσε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους *εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία*, καθώς και τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών. Σε αδρές γραμμές οι μαθητές έτειναν να εκφράζουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα αγνοούσαν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις κλίσεις τους και ως εκ τούτου αποτύγχαναν να τους κινητοποιήσουν και τους να εμπλέξουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική πράξη. Οι πεποιθήσεις αυτές φαίνονταν να λειτουργούν επιβεβαιωτικά προς την αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητά τους, καθώς οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έτειναν να ερμηνεύουν τις αντιλαμβανόμενες στάσεις των εκπαιδευτικών ως απόρροια των χαμηλών προσδοκιών των τελευταίων, όπως αυτές υπαγορεύονταν από το μειονοτικό ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις οι δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αντανακλούσαν την αποδοχή και την αναπαραγωγή της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες έδειχναν να εμφορούνται από ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς τους οποίους περιέγραφαν ως «φωτεινές» εξαιρέσεις. Μάλιστα, οι μαθητές έδειχναν να παρουσιάζουν υψηλότερα κίνητρα σχολικής εμπλοκής και να θέτουν στόχους βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης κυρίως στα μαθήματα που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς τους οποίους αντιλαμβάνονταν ως προοδευτικούς, ευχάριστους και υποστηρικτικούς. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνονταν να κατέχουν ρόλο-κλειδί στην ενεργοποίηση

μιας διαδικασίας αμφισβήτησης και αναδιαπραγμάτευσης της παγιωμένης αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας και κατ' επέκταση στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης μέσω των θετικών ενισχύσεων και της εκδήλωσης προσωπικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές.

Προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι στάσεις απέναντι στο σχολείο να συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση μέσα από μία αμφίδρομη σχέση αμοιβαίας αιτιώδους συνάφειας στο πλαίσιο της οποίας οι στάσεις οδηγούν σε ανάλογα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ενώ τα χαμηλά ή υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα τροφοδοτούν αρνητικές ή θετικές σχολικές στάσεις και αντιλήψεις (Marjoribanks, 1992, McCoach & Siegle, 2001). Επιπρόσθετα, οι θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς έχουν φανεί να αποτελούν ισχυρό κίνητρο σχολικής εμπλοκής, αλλά και να δρουν προστατευτικά, καθώς έχουν συνδεθεί με την διαμόρφωση θετικότερων ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων, μειωμένο κίνδυνο πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν στο σχολικό περιβάλλον (Akey, 2006, Oyserman, Brickman, Bybee, & Celious, 2006, Oyserman & Destin, 2010, Pianta & Stuhlman, 2004).

Πέρα από τους παράγοντες που αντανακλούσαν το πλέγμα των συνθηκών οι οποίες συντελούσαν στη διαμόρφωση μιας αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας συνυφασμένης με την υποεπίδοση, το θεωρητικό μοντέλο που αναδύθηκε, κατέδειξε την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου επιπέδου καίριων «*δράσεων και αλληλεπιδράσεων*». Επρόκειτο επί της ουσίας για τις διάφορες αποκρίσεις των μαθητών στις υφιστάμενες συνθήκες. Οι αποκρίσεις αυτές φαίνονταν να υπαγορεύονται κατά κανόνα από ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις που αποτελούσαν σημαντικές διαστάσεις της ακαδημαϊκής ταυτότητας και, αντιστρόφως, να επιβεβαιώνουν τις παραδεδομένες ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και τους ρόλους του εαυτού ως μαθητή. Ως κύριες κατηγορίες δράσεων και αλληλεπιδράσεων διακρίθηκαν τα φτωχά *κίνητρα σχολικής εμπλοκής κι επίδοσης*, ο περιορισμένος *αυτοέλεγχος*, με σημαντικές δυσκολίες στη σχολική οργάνωση και τη μαθησιακή αυτορρύθμιση και η εκδήλωση *αρνητικών σχολικών συμπεριφορών*.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έτειναν να χαρακτηρίζονται από αυξημένα κίνητρα μάθησης σε μη ακαδημαϊκούς εξωσχολικούς τομείς, συναφείς προς τα ενδιαφέροντά τους, στους οποίους παρουσίαζαν μεταξύ άλλων υψηλή αυτεπάρκεια. Ωστόσο, η κινητοποίησή τους παρέμεινε ιδιαίτερα φτωχή όταν αφορούσε την επιδίωξη ακαδημαϊκών στόχων. Τα ανεπαρκή κίνητρα σχολικής εμπλοκής έχουν αναφερθεί επανειλημμένως ως το κυρίαρχο αίτιο της υποεπίδοσης, αφού το άτομο διαθέτει τα απαιτούμενα γνωστικά εφόδια, αλλά απορρίπτει τη σχολική σταδιοδρομία ως ανέφικτη ή ασύμβατη προς τα ενδιαφέροντα και την κοινωνικοπολιτισμική του ταυτότητα (Butler-Por, 1987, Farrell, 1990, Gordon, Iwamoto, Ward,

Potts, & Boyd, 2009, Stahl, 2013). Όπως επισημαίνει ο Siegle (2013), ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική κινητοποίηση, καθώς αντιλαμβάνονται τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα ως περιορισμένης αξίας για τους προσωπικούς στόχους τους που είναι συνυφασμένοι με την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας και την ελάχιστη δυνατή επένδυση στην επαγγελματική τους εξειδίκευση.

Οι χαμηλές δεξιότητες σχολικής οργάνωσης, η έντονη διάσπαση προσοχής και φτωχές δεξιότητες αυτορρύθμισης και μεταγνώσης αποτελέσαν τις συνηθέστερες ενδείξεις περιορισμένου αυτοελέγχου μεταξύ των συμμετεχόντων. Καθώς ο περιορισμένος αυτοέλεγχος φαινόταν να αποτελεί απόρροια της χαμηλής τους κινητοποίησης προς την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, παρατηρήθηκε ότι οι σχετικές δυσκολίες δεν γενικεύονταν και δεν απαντούσαν σε τομείς για τους οποίους οι μαθητές εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και υψηλές πεποιθήσεις αυτεπάρκειας. Η απόδοση των παραπάνω δυσκολιών εκ μέρους των μαθητών σε παράγοντες πέρα από τον έλεγχό τους μαρτυρούσε κατ' αρχάς την υιοθέτηση ενός εξωτερικού κέντρου ελέγχου που βρισκόταν σε συνάφεια με την αρνητική ακαδημαϊκή τους ταυτότητα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έτειναν να εκφράζουν την πεποίθηση ότι δεν διαθέτουν το σετ δεξιοτήτων ή τις ευκαιρίες που απαιτούνται προκειμένου να αποκτήσουν υψηλότερο αυτοέλεγχο επί των σχολικών και μαθησιακών συμπεριφορών τους. Η προηγούμενη αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή και η διακοπή της κατά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαινόταν να συνδέεται με την ανάπτυξη μαθημένης αβοηθησίας και χαμηλής ακαδημαϊκής ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας, οι οποίες αποτελούσαν ένα από τα δομικά χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω πεποιθήσεις και δυσκολίες οδηγούσαν σε συμπεριφορές αποφυγής, παραίτησης ή σχολικής αποτυχίας που έμοιαζαν να επαληθεύουν στην αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα τόσο για τους ίδιους τους μαθητές, όσο και στην αντίληψη του κοινωνικού περίγυρου τους εντός του σχολικού πλαισίου.

Ακολούθως, οι ελλιπείς δεξιότητες αυτοελέγχου έχουν συχνά αναφερθεί ως κυρίαρχο αίτιο της υποεπίδοσης (Borkowski & Thorpe, 1994, Reis & Green, 2012). Κατά κανόνα, το έλλειμμα αυτό έχει αποδοθεί στην απουσία αναστοχασμού επί της μαθησιακής διαδικασίας από την πλευρά των μαθητών λόγω της χαμηλής αποτίμησης των στόχων ακαδημαϊκής επίδοσης και των περιορισμένων κινήτρων σχολικής εμπλοκής (Dweck & Master, 2008, Howse et al., 2003, Mofield & Parker Peters, 2019). Σε σχετική έρευνά της η Oyserman (2001) υπογραμμίζει το ρόλο των πεποιθήσεων αναφορικά την αξία της εκπαίδευσης για την

εκπλήρωση της δεδομένης κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας στην ανάπτυξη σχολικών κινήτρων συμπεριφορών μαθησιακής αυτορρύθμισης.

Οι ακατάλληλες ή αρνητικές εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές των μαθητών αποτέλεσαν μια εξέχουσα διάσταση των αποκρίσεων τους, καθώς φαίνονταν να συντελούν αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της αρνητικής ακαδημαϊκής τους ταυτότητας και την επιβεβαίωσή της για τους συντελεστές της σχολικής λειτουργίας. Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφηκαν ποικίλες εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές ως μια μορφή πραγμάτωσης των αρνητικών ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων και σχολικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Σε πολλές περιπτώσεις, επί παραδείγματι, οι μαθητές εξέφραζαν ρητά την απόρριψή του σχολείου και της διδασκαλίας ως ασύμβατων προς τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητές τους. Η απόρριψη αυτή διατυπωνόταν είτε λεκτικά, ακόμη και στη διάρκεια του μαθήματος προς τον διδάσκοντα, είτε μη λεκτικά με μια στάση σώματος που υποδήλωνε ανία, αδιαφορία και απροθυμία σχολικής εμπλοκής. Οι συμπεριφορές αυτές φάνηκαν να επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές, καθώς οι ίδιοι ήταν σε θέση να τις περιγράψουν ή να τις αναπαραστήσουν σκόπιμα στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης κι ενόσω διατύπωναν τις απόψεις τους για το σχολείο, τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί έτειναν να παρατηρούν και να περιγράφουν τις παραπάνω λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές ως ένδειξη χαμηλής σχολικής προσαρμογής, αντικοινωνικότητας και αποχής από τις δραστηριότητες της τάξης. Ωστόσο, οι συμπεριφορές αυτές ενδεχομένως να σηματοδοτούν τις χαμηλές αυτοαντιλήψεις των μαθητών που τους ωθούν σε αποφυγή της σχολικής εμπλοκής για την προστασία της αυτοεικόνας τους (Ames, 1990, Hebert, 2011, Siegle, 2013). Επιπλέον, πολύ συχνά η λεκτική ή μη λεκτική απόρριψη έχει βρεθεί να αντανακλά μια σύγκρουση αξιών (value conflict) ως τη απόσταση ανάμεσα στην αξία που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για συγκεκριμένα μαθησιακά έργα και τη χρησιμότητα που τους αποδίδουν οι μαθητές (Reis & McCoach, 2000, Siegle, 2013, Subotnik et al., 2011).

Οι κατά συνήθεια σχολικές απουσίες αποτελούσαν επίσης ένα συχνό φαινόμενο, το οποίο οι εκπαιδευτικοί έτειναν να ερμηνεύουν ως σύμπτωμα γονεϊκής παραμέλησης, παραβατικότητας και κακής διαγωγής. Εντούτοις, το χαμηλό αίσθημα του ανήκειν, η δραπέτευση από δραστηριότητες που λογίζονταν ως ελάχιστα χρήσιμες κι ενδιαφέρουσες, οι χαμηλές ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και η αποφυγή έκθεσης σε μαθησιακές καταστάσεις απειλητικές για την αυτοεικόνα φάνηκαν να αποτελούν τις κατεξοχήν αιτίες των συχνών σχολικών απουσιών των μαθητών. Πράγματι, προηγούμενες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι κατά συνήθεια σχολικές απουσίες είναι συνυφασμένες με τη χαμηλή επίδοση, τη χαμηλή αποτίμηση

της εκπαίδευσης και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών (Ράτσικα, Κουτράς, & Κριτσωτάκης, 2017). Μάλιστα, έχει συχνά επισημανθεί ότι καθώς η πιθανότητα επανάληψης της σχολικής τάξης λόγω απουσιών αυξάνεται, ο κίνδυνος για πρόωρη σχολική εγκατάλειψη μεγιστοποιείται (Farrell, 1990, Henry et al., 2012, Rodríguez & Conchas, 2008, Ράτσικα et al., 2017). Αν και η σταδιακή αποστασιοποίηση από τη σχολική ρουτίνα αποτελεί ένα δυσεπίλυτο εκπαιδευτικό πρόβλημα, η δημιουργία ενός θεσμού συνηγορίας, συμβουλευτικής και υποστήριξης των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου έχει βρεθεί να συνεισφέρει στην αναχαίτισή της και την πρόληψη της σχολικής διαρροής (Sikorski, 1996).

Αντίστοιχα ως ένδειξη απόρριψης του σχολείου ή του διδάσκοντα, αλλά και κακής διαγωγής αναφέρθηκε από τους διδάσκοντες η εκδήλωση διασπαστικών συμπεριφορών, παραβατικότητας ή εναντίωσης που φαίνονταν να αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τα αγόρια του δείγματος. Οι ίδιοι οι μαθητές αναγνώριζαν και επιβεβαίωναν τις συμπεριφορές αυτές ως αναπόσπαστο στοιχείο της αρνητικής ακαδημαϊκής τους ταυτότητας, ενώ ορισμένοι εξ αυτών εξηγούσαν τις διασπαστικές συμπεριφορές ή την παραβατική δράση τους στο σχολείο ως μια προσπάθεια ενίσχυσης της κοινωνικής τους εικόνας. Η ισχυρή σχέση ανάμεσα στις προκλητικές ή διασπαστικές συμπεριφορές και την υποεπίδοση, ιδιαίτερα μεταξύ των αγοριών έχει επισημανθεί πολύ συχνά στη σχετική βιβλιογραφία (Hinshaw, 1992, Kim & VanTassel-Baska, 2010, Timmermans, van Lier, & Koot, 2009). Προηγούμενες έρευνες σε πληθυσμούς μαθητών με υποεπίδοση έχουν ερμηνεύσει επίσης τις διασπαστικές συμπεριφορές ως μια προσπάθεια ενίσχυσης της θετικής αυτοεικόνας μέσω αρνητικών διακρίσεων (Timmermans et al., 2009). Μάλιστα, η έκθεση σε καταστάσεις απειλητικές για την αυτοεικόνα συχνά δεν περιορίζονται στο σχολικό πλαίσιο, όπως επισημαίνει ο Hinshaw (1992) ο οποίος επιχείρησε α ερμηνεύσει την σχέση μεταξύ υποεπίδοσης και παραβατικότητας στην κοινή αιτιολογική βάση τους, όπως οι κοινωνικές αντιξοότητες, η μειονοτική καταγωγή και η συνοδή κοινωνική περιθωριοποίηση και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Αντιμετώπιση της ακαδημαϊκής επίδοσης μέσω σχολικής μεντορείας

Ο σχεδιασμός και η παροχή ενός αποτελεσματικού προγράμματος υποστήριξης για τους μαθητές υψηλών και μέσων ικανοτήτων με υποεπίδοση αποτέλεσε έναν από τους κύριους στόχους της παρούσης έρευνας. Η επιλογή της σχολικής μεντορείας ως μοντέλου παρέμβασης θεωρήθηκε ως καταλληλότερη προς το σκοπό αυτό, αφού προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις παρέμβασης παρουσιάζουν περιορισμένη και παροδική αποτελεσματικότητα (Reis & McCoach, 2000, Shevitz et al., 2003, Siegle, 2013, Steenbergen-Hu et al., 2020). Πράγματι, τα σχετικά εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι

αμιγώς συμβουλευτικές παρεμβάσεις συμβάλουν μεν στη διαμόρφωση θετικότερων σχολικών αντιλήψεων και αυτοαντιλήψεων, χωρίς όμως να μεταφράζονται σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς οι μαθητές με υποεπίδοση τείνουν μεταξύ άλλων να στερούνται αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Delisle, 2000, Flint, 2002, Rimm, 2008a). Αντίστοιχα, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας έχουν βρεθεί επίσης να παρουσιάζουν φτωχή αποτελεσματικότητα, αφού εστιάζουν στην κάλυψη μαθησιακών κενών παραγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου της υποεπίδοσης και χωρίς να καταφέρνουν να κάμψουν τα σημαντικά αντικίνητρα σχολικής εμπλοκής των μαθητών με υποεπίδοση (Siegle, 2013, Siegle & McCoach, 2005, Supplee, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μεντορεία επιλέχθηκε ως ένα σύγχρονο ψυχοπαιδαγωγικό μοντέλο που γεφυρώνει την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης με την εκπαίδευση των μαθητών σε καλές πρακτικές και αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Cohen & Galbraith, 1995, Gordon et al., 2009, Randolph & Johnson, 2008, RBKC, 2011). Εξάλλου, όπως έχει καταδείξει η σχετική μετα-ανάλυση των Snyder και συν. (2019), οι συνδυαστικές και ολιστικές προσεγγίσεις συνδέονται με αυξημένα και μακροπρόθεσμα οφέλη για τους μαθητές με υποεπίδοση. Πολύ περισσότερο, η σχολική μεντορεία παρείχε τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας θετικής σχέσης συνηγορίας στο πλαίσιο της οποίας ο μαθητής αποκτούσε επιπλέον ένα ισχυρό πρότυπο μαθησιακής συμπεριφοράς. Η σχέση αυτή φάνηκε να λειτουργεί διευκολυντικά προς την αναπλαισίωση της σχέσης των μεντορευόμενων με το σχολικό περιβάλλον, καθώς η μέντορας λειτουργούσε ως πρόσωπο αναφοράς τόσο για τους ίδιους μαθητές με υποεπίδοση, όσο και για τους σημαντικούς «άλλους», όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους. Σε πολλές περιπτώσεις δε, οι μαθητές περιέγραφαν τη σχέση με τη μέντορα ως μία από τις ελάχιστες εμπειρίες θετικής συναλλαγής με ενήλικες του σχολικού περιβάλλοντος. Πράγματι, προηγούμενες έρευνες έχουν επισημάνει το ρόλο της συνηγορίας στην άμβλυνση των αρνητικών σχολικών συμπεριφορών των εφήβων από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα (Rodríguez & Conchas, 2008).

Η χρήση τεχνικών εστιασμένης στη λύση βραχείας συμβουλευτικής φάνηκε με τη σειρά της να διευκολύνει πολλαπλά την προσπάθεια αντιμετώπισης της υποεπίδοσης στοχεύοντας στην «καρδιά» του προβλήματος. Η έμφαση στις παραγνωρισμένες λύσεις, οι ευκαιρίες για αυτονομία και η ενεργός εμπλοκή του μαθητή ως ισότιμου συνεργάτη στην εύρεση λύσεων επέτρεψαν την παροχή θετικών αποκρίσεων, οι οποίες φαίνονταν να ενεργοποιούν μια διαδικασία αμφισβήτησης της υπάρχουσας ακαδημαϊκής ταυτότητας και να ενθαρρύνουν την αναδιαπραγμάτευσή της. Καθώς οι μαθητές εκπαιδεύονταν σε αυτοαξιολογικές, αναστοχαστικές και μεταγνωστικές τεχνικές, οι ευκαιρίες για αυτονομία ενισχύονταν και οι ίδιοι

έτειναν να στρέφονται συχνότερα προς την υιοθέτηση πεποιθήσεων αναπτυσσόμενης νοοτροπίας και εσωτερικού κέντρου ελέγχου. Η μετατόπιση αυτή ήταν αποφασιστικής σημασίας, αφού σηματοδοτεί την τόνωση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας που αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα κίνητρα σχολικής εμπλοκής (Castor, 1997, Dweck, 2006, Kaur, 2016, Mofield & Parker Peters, 2019).

Βασικό πλεονέκτημα της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας φάνηκε να αποτελεί επίσης η δυνατότητά της για πολιτισμικά ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών (Cohen & Galbraith, 1995, Converse & Lignugaris-Kraft, 2008, Yusuf & George, 2016). Οι ευκαιρίες για θετική αναφορά και πραγμάτευση των ιδιαίτερων κοινωνικών ταυτοτήτων ως στοιχείων που σηματοδοτούν τη διαφορετικότητα και όχι τη μειονεξία φάνηκαν να συνεισφέρουν στην ενδυνάμωση των μαθητών, καθώς οι ίδιοι έτειναν να αναφέρονται όλο και συχνότερα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η μειονοτική καταγωγή και η σεξουαλική ετερότητα, στη διάρκεια της παρέμβασης (Ridley, 1995).

Σημαντικό ρόλο στην διάρκεια της παρέμβασης φαινόταν επίσης να κατέχει η καθοδήγηση των συμμετεχόντων στην επιλογή ρεαλιστικών, επιτεύξιμων, συγκεκριμένων και μετρήσιμων στόχων με θετικό περιεχόμενο. Η εκπλήρωση των στόχων αυτών σηματοδοτούσε την παροχή μιας εμπειρίας επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση μιας θετικής απόκρισης που ενίσχυε τις θετικές ακαδημαϊκές αντιλήψεις και κινητοποιούσε την αναδιαπραγμάτευση της ακαδημαϊκής ταυτότητας. Περαιτέρω ώθηση προς μια τέτοια αναδιαπραγμάτευση φαίνονταν να παρέχουν οι δραστηριότητες που στόχευαν στον εντοπισμό των θετικών αποκρίσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος στην αλλαγή, μέσα από την τροποποίηση βασικών συστατικών της κυκλικής διαδικασίας διαμόρφωσης κι επιβεβαίωσης της ακαδημαϊκής ταυτότητας. Έτσι, οι μαθητές έδειχναν όλο και πιο πρόθυμοι να υιοθετήσουν θετικές σχολικές συμπεριφορές, καθώς αντιλαμβάνονταν τα οφέλη μιας πιθανής αλλαγής όχι μόνο στη σχολική καθημερινότητα και την ακαδημαϊκή ταυτότητά τους, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική τους εικόνα. Ταυτόχρονα, η επικοινωνία και η συνεργασία της μέντορα με τους σημαντικούς «άλλους» επέτρεπε μια πιο ολιστική προσέγγιση τόσο της κατανόησης, όσο και της αντιμετώπισης της υποεπίδοσης. Πράγματι, συχνά έχει παρατηρηθεί ότι μικρές αλλαγές στις σχολικές συμπεριφορές μπορούν να ενεργοποιήσουν διαφορετικές κοινωνικές αποκρίσεις που με μεγιστοποιούν ή αναχαιτίζουν την επανάληψη των συμπεριφορών αυτών και διαμορφώνουν ανάλογες αυτοαντιλήψεις (Oyserman, 2001, Oyserman et al., 2007, Ziegler & Phillipson, 2012).

Η χρήση της έρευνας δράσης ως μεθοδολογικού πλαισίου και μεθόδου της παρούσης έρευνας θεωρήθηκε κρίσιμης σημασίας, αφού επέτρεπε τη δημιουργία και τη διαρκή αξιολόγηση διαφοροποιημένων παρεμβάσεων με βάση τις ανάγκες, τις δυνατότητες και την ανταπόκριση του εκάστοτε μαθητή. Χάρη στον αναστοχαστικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης εντοπίστηκαν προβλήματα και προοπτικές που οδηγούσαν σε κρίσιμες αναθεωρήσεις των ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων και εμπλούτιζαν διαρκώς τη γνώση γύρω από το φαινόμενο της υποεπίδοσης σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επιπλέον, κατέστη δυνατή ως ένα βαθμό η αποκάλυψη των μηχανισμών που εμπλέκονταν και συνέβαλαν στην επίτευξη της αλλαγής.

Η ανταπόκριση των μαθητών στο πρόγραμμα υπήρξε αυξημένη. Αξίζει να τονιστεί ότι όλοι οι μαθητές που συναίνεσαν στη συμμετοχή τους, παρέμειναν στο πρόγραμμα παρέμβασης ως τη λήξη του χωρίς διαρροές. Σε αρκετές περιπτώσεις ζητήθηκε η χρονική επέκταση των παρεμβάσεων είτε από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, είτε από τους εκπαιδευτικούς υπό την πεποίθηση ότι μια πιθανή παράταση θα συνέβαλε στη διατήρηση ή τη μεγιστοποίηση του οφέλους. Από την άλλη πλευρά, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς παρέμεινε σημαντικά περιορισμένη, με τους σημαντικούς «άλλους» να επιδιώκουν πρωτίστως την ανταλλαγή πληροφοριών παρά την ενεργότερη εμπλοκή τους προς την κατεύθυνση της επίτευξης της αλλαγής. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επεδίωξαν την τακτική επικοινωνία με τη μέντορα και τη συμβουλευτική καθοδήγησή για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Η χαμηλή ανταπόκριση των σημαντικών «άλλων» στις ευκαιρίες συνεργασίας αποτέλεσε ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και προώθησης, καθώς εκτιμάται ότι η ενεργότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία αντιμετώπισης της υποεπίδοσης θα μπορούσε να μεγιστοποιήσει το όφελος και να συμβάλει στη διατήρηση των θετικών μεταβολών της ακαδημαϊκής ταυτότητας.

Η ποσοτική διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων επιβεβαίωσε το όφελος. Αν και διαπιστώθηκε μια τάση των μαθητών να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις στη διάρκεια της χρονιάς, η οποία έχει παρατηρηθεί σε διάφορες προηγούμενες έρευνες (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001), εν προκειμένω το μέγεθος της βελτίωσης φάνηκε να είναι μεγαλύτερο και στατιστικά σημαντικότερο για την ομάδα παρέμβασης. Ως εκ τούτου, η παρέμβαση σχολικής μεντορείας φάνηκε να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων μαθητών με υποεπίδοση ανεξάρτητα από το επίπεδο των γνωστικών και μαθησιακών τους ικανοτήτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Ζητήματα δειγματοληψίας

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε σε ένα περιορισμένο δείγμα 519 μαθητών Γυμνασίου από αστικές περιοχές του Δήμου Αθηναίων. Καθώς οι μαθητικοί πληθυσμοί των σχολείων του αθηναϊκού κέντρου είθισται να είναι ετερόκλητοι και πολυπολιτισμικοί, τα ιδιαίτερα συστατικά της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητάς τους ενδέχεται να διαφοροποιούνται από εκείνα των μαθητών που φοιτούν σε ημιαστικές ή λιγότερο πολυπολιτισμικές περιοχές. Επιπλέον, η συχνότητα εμφάνισης της υποεπίδοσης και η αρνητική ακαδημαϊκή ταυτότητα είναι πιθανό να διαφοροποιούνται σε περιβάλλοντα με προεξέχουσα τη συλλογική κουλτούρα και με χαμηλότερη εκπροσώπηση μειονοτικών ομάδων.

Επιπρόσθετα, η ευκαιριακή δειγματοληψία και περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης καθιστούν με τη σειρά του ανέφικτη την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της υποεπίδοσης, της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας της και συμβολής της εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας στην αντιμετώπιση της σε μεγαλύτερα δείγματα από διαφορετικές περιοχές και σχολικές τάξεις τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μετρήσεις γενικής γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας

Η χρήση των Προοδευτικών Μητρών του Raven για τον εντοπισμό των μαθητών υψηλών ικανοτήτων ενείχε πολλούς περιορισμούς, καθώς το εργαλείο δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Έτσι, η χορήγησή του απέβλεπε σε μια πρώτη ανίχνευση των μαθητών που εντάσσονταν στο υψηλότερο 10% των γνωστικών επιδόσεων εντός του συγκεκριμένου δείγματος, χωρίς να είναι βέβαιο ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν εξίσου υψηλές γνωστικές ικανότητες σε σύγκριση με τον γενικό μαθητικό πληθυσμό. Για την ελαχιστοποίηση τυχόν σφαλμάτων στον εντοπισμό και τον χαρακτηρισμό των μαθητών της ομάδας παρέμβασης ως υψηλών ή μέσων ικανοτήτων χορηγήθηκε επίσης το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας Detroit 4, το οποίο διαθέτει ελληνική στάθμιση και επιτρέπει την εκτίμηση της γενικής γνωστικής και μαθησιακής ικανότητας των μαθητών με κατανομή στη νόρμα. Αν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επιβεβαίωσαν την αρχική ταξινόμηση των μαθητών της ομάδας παρέμβασης σε υψηλών ή μέσων ικανοτήτων, οι αντίστοιχες κατανομές των μαθητών του αρχικού δείγματος δεν μπόρεσαν να επιβεβαιωθούν με απόλυτη ασφάλεια.

Αν και η χορήγηση του Κριτηρίου Μαθησιακής Επάρκειας επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης που έφεραν μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν μέσο ή υψηλό νοητικών ικανοτήτων χωρίς σοβαρά ελλείμματα στους επιμέρους τομείς μαθησιακών ικανοτήτων, ο πιθανός ρόλος των μαθησιακών δυσκολιών στην εμφάνιση και το μέγεθος της υποεπίδοσης δεν διερευνήθηκε περαιτέρω στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, η στοχευμένη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την υποεπίδοση ενδεχομένως να αποκαλύψει νέες διαστάσεις του φαινομένου, που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας παρέμβασης για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Περιγραφή του ρόλου των καταστασιακών κι αιτιακών συνθηκών στην εμφάνιση υποεπίδοσης

Το ετεραρχικό μοντέλο που προέκυψε από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας αποκάλυψε μια σειρά από καταστασιακές κι αιτιακές συνθήκες που φαίνονταν να εμπλέκονται τόσο στην εμφάνιση, όσο και στην αναπαραγωγή της ακαδημαϊκής ταυτότητας της υποεπίδοσης και των συμπεριφορών μέσω των οποίων εκείνη εκφραζόταν στο σχολικό πλαίσιο. Μολονότι στην παρούσα έρευνα περιγράφηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνθηκών αυτών και ο τρόπος με τον οποίο ενδεχομένως συμβάλλουν στην υποεπίδοση, δεν κατέστη εφικτή η περαιτέρω διερεύνηση τους ως πολυδιάστατων παραγόντων που εμπλέκονται πολλαπλά στη σχολική επιτυχία και την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, η παρουσία ορισμένων καταστασιακών συνθηκών, όπως λόγου χάριν η περιορισμένη ή ασαφής γονεϊκή εμπλοκή, οι στάσεις και οι στόχοι των εκπαιδευτικών, μπόρεσαν να περιγραφούν, αλλά όχι να ερμηνευθούν. Η επιπλέον μελλοντική διερεύνηση των συνθηκών αυτών, ωστόσο, και του μηχανισμού ανάπτυξής τους θα μπορούσε να φωτίσει ορισμένες ομιχλώδεις πτυχές του ζητήματος που αποτελούν ενδεχομένως την κοινωνικοπολιτισμική βάση της υποεπίδοσης.

Αποτίμηση συμβολής του προγράμματος παρέμβασης

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του δείγματος που αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης, δεν κατέστη εφικτή η δημιουργία αντιστοιχιζόμενου δείγματος για τη διαμόρφωση μιας ισοδύναμης ομάδας ελέγχου. Αν και η τυχαιοποιημένη επιλογή υποκειμένων από το αρχικό ευκαιριακό δείγμα αποτελούσε την πλέον αντικειμενική μέθοδο για την δημιουργία μιας ομάδας παρέμβασης με παρόμοια χαρακτηριστικά τηρουμένων των αναλογιών, η σύγκριση αντιστοιχισμένων ή πολυπληθέστερων δειγμάτων ενδεχομένως να συμβάλει στην καλύτερη και πιο αξιόπιστη εξαγωγή συγκρίσεων και συμπερασμάτων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης σχολικής μεντορείας.

Στη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης η μεντορεία ασκήθηκε αποκλειστικά από την ερευνήτρια, χωρίς οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με μέντορες του ίδιου φύλου ή διαφορετικής προσωπικότητας. Αν και ο περιορισμός αυτός δεν φάνηκε να επηρεάζει την επιθυμία των συμμετεχόντων για την εμπλοκή και την παραμονή τους στο πρόγραμμα, η επανάληψη της έρευνας με τη συμμετοχή μεντόρων διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ειδικότητας και ιδιοσυγκρασίας ενδεχομένως να αποκαλύψει μια σειρά από παράγοντες που βελτιώνουν την αντιστοίχιση μέντορα-μεντορευόμενου και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Τόσο τα ποιοτικά, όσο και τα ποσοτικά δεδομένα γύρω από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης κατέδειξαν την ύπαρξη θετικών επιδράσεων προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων. Εντούτοις, λόγω πρακτικών περιορισμών δεν κατέστη εφικτή η εκτίμηση της διάρκειας των αποτελεσμάτων με τη διεξαγωγή μεταγενέστερων μετρήσεων (follow-up) της ακαδημαϊκής επίδοσης και τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων για τον εντοπισμό τυχόν μεταβολών στην ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών. Κατά συνέπεια, απαιτείται η περαιτέρω διερεύνηση τόσο της διάρκειας, όσο και τυχόν μεταβολών στο μέγεθος της βελτίωσης συν τω χρόνω με την εφαρμογή μεταγενέστερων αξιολογήσεων σε δείγματα μαθητών που έλαβαν αντίστοιχες παρεμβάσεις.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τη σημασία της ύπαρξης ενός προσώπου αναφοράς εντός του σχολικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές με υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας μέσω συνηγορίας και συμβουλευτικής καθοδήγησης. Η ίδρυση του θεσμού του συμβούλου σχολικής ζωής (ΥΑ 129431/ΓΔ4, ΦΕΚ 4183Β΄/ 28-09-2020) αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Εντούτοις, όπως επισημαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η προηγούμενη εκπαίδευση του παιδαγωγού στις βασικές αρχές, τις τεχνικές και τους περιορισμούς της μεντορείας είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων, εμπειρικά τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Έτσι, συστήνεται η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων σχολικής ζωής και των επίδοξων μεντόρων σε ανάλογες προσεγγίσεις.

Πολύ περισσότερο, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για την εφαρμογή ολιστικών παρεμβάσεων που αναγνωρίζουν τον αμφίδρομο χαρακτήρα της διαδικασίας αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης, Στο πλαίσιο αυτό, οι διάφορες παρεμβάσεις θα

πρέπει να μην εστιάζουν αποκλειστικά στην τροποποίηση των αρνητικών σχολικών στάσεων συμπεριφορών του μαθητή, αλλά να αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός σχολικού πλαισίου με πολλαπλές ευκαιρίες επιτυχίας για τους μαθητές, που αναγνωρίζει και ενισχύει τα ιδιαίτερα ταλέντα τους προλαμβάνοντας έτσι την ανάπτυξη και τη διαιώνιση της αρνητικής ακαδημαϊκής ταυτότητας.

Ακολούθως, η έρευνα δράση φάνηκε να αποτελεί μια μέθοδο η οποία μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στον εμπλουτισμό της ψυχοπαιδαγωγικής γνώσης, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων. Παρά τα πολλαπλά οφέλη της, η έρευνα δράση παραμένει στο περιθώριο της εκπαιδευτικής έρευνας στον ελληνικό χώρο που είθισται να μονοπωλείται από τη χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων. Εκτιμάται, ωστόσο, ότι η περαιτέρω αξιοποίησή της έρευνας δράσης θα μπορούσε να συμβάλει μεταξύ άλλων στην κατανόηση των μηχανισμών επίδρασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ κρίσιμων παραγόντων πέραν του απλού εντοπισμού τους, καθώς και στο σχεδιασμό παρεμβάσεων που είναι δυνατό να αξιολογηθούν και να αναθεωρηθούν κατά τη χρήση τους.

Εν προκειμένω, η έρευνα δράση γύρω από την εφαρμογή ενός πρωτότυπου προγράμματος εστιασμένης στη λύση σχολικής μεντορείας κατέδειξε ότι οι μαθητές με υποεπίδοση μπορούν να ωφεληθούν από τη μεντορική σχέση ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και το επίπεδο των γνωστικών και των μαθησιακών τους ικανοτήτων. Ωστόσο, η σημασία των παραπάνω παραγόντων δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων υποστήριξης μαθητών με υποεπίδοση ή υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Αντιθέτως, θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω ο ρόλος τους τόσο στην εμφάνιση της υποεπίδοσης, όσο και κατά την αντιμετώπισή της. Πολύ περισσότερο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να θεσμοθετήσει ένα πλαίσιο εντοπισμού και υποστήριξης των μαθητών αυτών μέσα από πολιτισμικά ευαίσθητοποιημένες προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές ταυτότητες των ληπτών και αποβλέπουν στην ενδυνάμωσή τους.

Βιβλιογραφία

Abdel-Khalek, A. M. (1988). Egyptian results on the standard progressive matrices. *Personality and Individual Differences, 9*(1), 193-195. doi: https://doi.org/10.1016/0191-8869(88)90051-7

Abdel-Khalek, A. M. (2005). Reliability and Factorial Validity of the Standard Progressive Matrices among Kuwaiti Children Ages 8 to 15 Years. *Perceptual and Motor Skills, 101*(2), 409-412. doi: 10.2466/pms.101.2.409-412

Abdel-Khalek, A. M., & Raven, J. (2006). Normative Data from the Standardization of Raven's Progressive Matrices in Kuwait in an International Context. *Social Behavior and Personality: an international journal, 34*(2), 169-180. doi: 10.2224/sbp.2006.34.2.169

Ablard, K. E. (2002). Achievement Goals and Implicit Theories of Intelligence among Academically Talented Students. *Journal for the Education of the Gifted, 25*(3), 215-232. doi: 10.1177/016235320202500302

Adderholt-Elliott, M. (1989). Perfectionism & Underachievement. *Gifted Child Today Magazine, 12*(1), 19-21. doi: 10.1177/107621758901200108

Aghera, A., Emery, M., Bounds, R., Bush, C., Stansfield, R. B., Gillett, B., & Santen, S. A. (2018). A Randomized Trial of SMART Goal Enhanced Debriefing after Simulation to Promote Educational Actions. *The western journal of emergency medicine, 19*(1), 112-120. doi: 10.5811/westjem.2017.11.36524

Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC.

Aliotti, N. C., & Blanton, W. E. (1973). Creative thinking ability, school readiness, and intelligence in first grade children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 84*(1), 137-143. doi: 10.1080/00223980.1973.9915641

Allen, K., Sheve, J., Nieter, V., & Kaiser, G. J. (2011). *Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Allen, M. (2017). Informant interview *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (Vol. 1(4)). Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

Alzaanin, E. I. M. (2020). Combining Case Study Design and Constructivist Grounded Theory to Theorize Language Teacher Cognition *The Qualitative Report, 25*(5), 1361-1376.

Anderson, E. S., & Keith, T. Z. (1997). A Longitudinal Test of a Model of Academic Success for At-Risk High School Students. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 259-268.

Annesley, F., Odhner, F., Madoff, E., & Chansky, N. (1970). Identifying the First Grade Underachiever. *The Journal of Educational Research, 63*(10), 459-462.

Ardito, R. B., & Rabellino, D. (2011). Therapeutic alliance and outcome of psychotherapy: historical excursus, measurements, and prospects for research. *Front Psychol, 2*, 270-270. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00270

Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callaghan & J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19-36). Storrs: University of Connecticut & The National Research Center on the Gifted and the Talented.

Arshad, Y., Ahlan, A. R., & Ibrahim, S. (2013). Combining Grounded Theory and Case Study Methods in IT Outsourcing Study. *JOURNAL OF INFORMATION SYSTEMS RESEARCH AND INNOVATION, 4*, 84-93.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education, 1*(2), 76-85. doi: 10.1007/s40037-012-0012-5

Asay, T. P., & Lambert, J. (2010). The empirical case for the common factors in therapy: Quantitative findings. In M. A. Hubble, B. L. Duncan & S. D. Miller (Eds.), *The Heart and Soul of Change: What works in Therapy* (pp. pp. 23-55). Washigton DC: American Psychological Association.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence, 23*(2), 205-222. doi: https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308

Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *74*, 459-474. doi: 10.1037/0022-0663.74.4.459

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*, 829. doi: 10.1038/nrn1201

Bailey, C. L. (2011). An Examination of the Relationships Between Ego Development, Dabrowski's Theory of Positive Disintegration, and the Behavioral Characteristics of Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 55*(3), 208-222. doi: 10.1177/0016986211412180

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of Underachievement Among Gifted Preadolescents: The Role of Personal, Family, and School Factors. *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 5-15. doi: 10.1177/001698629804200102

Bakker, J. I. (2019). Grounded Theory Methodology and Grounded Theory Method: Introduction to the Special Issue. *Sociological Focus, 52*(2), 91-106. doi: 10.1080/00380237.2019.1550592

Balduf, M. (2009). Underachievement Among College Students. *Journal of Advanced Academics, 20*(2), 274-294. doi: 10.1177/1932202X0902000204

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8*(3), 231-255. doi: 10.1007/bf01172995

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education, 3*(1), 1178441. doi: 10.1080/2331186X.2016.1178441

Bannink, F. P. (2007). Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 37*(2), 87-94. doi: 10.1007/s10879-006-9040-y

Bar-On, R., & Maree, J. G. (2009). In Search of Emotional–Social Giftedness: A Potentially Viable and Valuable Concept. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 559-570). Dordrecht: Springer Netherlands.

Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. *Front Psychol, 10*(2533). doi: 10.3389/fpsyg.2019.02533

Bartholomew, D. J., Deary, I. J., & Lawn, M. (2009). A new lease of life for Thomson's bonds model of intelligence. *Psychological Review, 116*(3), 567-579. doi: 10.1037/a0016262

Bashan, B., & Holsblat, R. (2017). Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork. *Cogent Education, 4*(1), 1374234. doi: 10.1080/2331186X.2017.1374234

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. *Gifted Child Quarterly, 39*(4), 224-235. doi: 10.1177/001698629503900406

Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social–Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist, 37*(4), 197-214. doi: 10.1207/S15326985EP3704_1

Behrens, L. T., & Vernon, P. E. (1978). Personality correlates of over-achievement and under-achievement. *British Journal of Educational Psychology, 48*(3), 290-297. doi: doi:10.1111/j.2044-8279.1978.tb03015.x

Belfiore, P. J., Auld, R., & Lee, D. L. (2005). The Disconnect of Poor-Urban Education: Equal Access and a Pedagogy of Risk Taking. *Psychology in the Schools, 42*(8), 855-863. doi: doi:10.1002/pits.20116

Benson, M. J. (1992). Beyond the Reaction Range Concept: A Developmental, Contextual, and Situational Model of the Heredity-Environment Interplay. *Human Relations, 45*(9), 937-956. doi: 10.1177/001872679204500904

Benson, M. J. (2003). Intelligence across cultures. *Monitor Staff, 34*(2), 56.

Beres, K. A., Kaufman, A. S., & Perlman, M. D. (2000). Assessment of Child Intelligence. In G. Goldstein & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment (Third Edition)* (pp. 65-96). Amsterdam: Pergamon.

Berg, G. v. d., & Coetzee, L. R. (2014). Academic Self-concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Sciences, 6*(3), 469-478. doi: 10.1080/09751122.2014.11890158

Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist, 34*(1), 15-28. doi: 10.1207/s15326985ep3401_2

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development, 66*(5), 1312-1329. doi: 10.2307/1131649

Bickley, P. G., Keith, T. Z., & Wolfle, L. M. (1995). The three-stratum theory of cognitive abilities: Test of the structure of intelligence across the life span. *Intelligence, 20*(3), 309-328. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(95)90013-6

Bidell, T. R., & Fischer, K. W. (1999). Between nature and nurture. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity and Environment* (pp. 193-241). Cambridge-NY: Cambridge University Press.

Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2018). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychol Rep, 121*(2), 303-323. doi: 10.1177/0033294117724447

Bird, M., Hammersley, M., Roger, G., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική ποιοτική έρευνα στη πράξη. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Bishop, J. (2011). Learning Mentors Eight Years on: Still Removing Barriers to Learning? *Research in Education, 85*(1), 30-42. doi: 10.7227/RIE.85.3

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*: Routledge.

Black, D. W., & Grant, J. E. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5*. Washington DC-London: American Psychiatric Publishing.

Bleske-Rechek, A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2004). Meeting the Educational Needs of Special Populations: Advanced Placement's Role in Developing Exceptional Human Capital. *Psychological Science, 15*(4), 217-224. doi: 10.1111/j.0956-7976.2004.00655.x

Boehnke, K. (2008). Peer pressure: a cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education, 11*(2), 149-160. doi: 10.1007/s11218-007-9041-z

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1-40.

Borg, S. (2001). The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development. *Language Teaching Research, 5*(2), 156-177.

Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. S. B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B., & Lee, R. (2006). Cross-Case Analysis *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London-NY: Routledge.

Bouchard, T. J., & McGue, M. (1981). Familial studies of intelligence: a review. *Science, 212*(4498), 1055-1059.

Bouchard, T. J., & Segal, N. (1985). Environment and IQ. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 361-464). New York: Wiley.

Bracken, B. (2009). *Positive self-concepts*. California: Taylor & Francis.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2011). Individual differences. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 63-78). New York: Oxford University Press.

Brewer, E. W., Hollingsworth, C., & Campbell, A. C. (1995). Characteristics and Theories of the Overachiever. *SAEOPP Journal, 1*(3), 9-32.

Brigandi, C. B. (2015). *Gifted Secondary School Students: The Perceived Relationship Between Enrichment and Achievement Orientation.* (Doctoral Dissertation), University of Connecticut, Storrs.

Brigandi, C. B., Siegle, D., Weiner, J. M., Gubbins, E. J., & Little, C. A. (2016). Gifted Secondary School Students: The Perceived Relationship Between Enrichment and Goal Valuation. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(4), 263-287. doi: 10.1177/0162353216671837

Brod, G., Werkle-Bergner, M., & Shing, Y. L. (2013). The influence of prior knowledge on memory: a developmental cognitive neuroscience perspective. *Frontiers in behavioral neuroscience, 7*, 139-139. doi: 10.3389/fnbeh.2013.00139

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities, 30*(3), 282-296. doi: 10.1177/002221949703000304

Brody, N. (2004). History and theories of measurement of intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 16-33). Cambridge: Cambridge University Press.

Brody, N., & Brody, E. B. (1976). *Intelligence: nature, determinants, and consequences*. New York: Academic Press.

Brown, C. S., & Leaper, C. (2010). Latina and European American Girls' Experiences with Academic Sexism and their Self-Concepts in Mathematics and Science During Adolescence. *Sex Roles, 63*(11-12), 860-870. doi: 10.1007/s11199-010-9856-5

Burke, M. D., Hagan-Burke, S., & Sugai, G. (2003). The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors: Preliminary Results from a Single-Case Experiment. *Learning Disability Quarterly, 26*(1), 15-25. doi: 10.2307/1593681

Burns, M. K., Warmbold-Brann, K., & Zaslofsky, A. F. (2015). Ecological Systems Theory in School Psychology Review. *School Psychology Review, 44*(3), 249-261. doi: 10.17105/spr-15-0092.1

Burns, N. R., Nettelbeck, T., & McPherson, J. (2009). Attention and intelligence: A factor analytic study. *Journal of Individual Differences, 30*(1), 44-57. doi: 10.1027/1614-0001.30.1.44

Burt, C. (1909). Experimental Tests of General Intelligence. *British Journal of Psychology, 3*(1-2), 94-177. doi: doi:10.1111/j.2044-8295.1909.tb00197.x

Butler-Por, N. (1987). *Underachievers in School: Issues and intervention*. Chichester: Wiley & Sons.

Çakir, L. (2014). The Relationship between Underachievement of Gifted Students and their Attitudes toward School Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 1034-1038. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.269

Calhoun, E. (2002). Action Research for School Improvement. *Educational Leadership, 59*(6), 18-24.

Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective Parental Influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 501-519. doi: 10.1080/13803610701785949

Carbo, M. (1983). Research in Reading and Learning Style: Implications for Exceptional Children. *Exceptional Children, 49*(6), 486-494. doi: 10.1177/001440298304900601

Carlson, J. S., & Jensen, C. M. (1982). Reaction time, movement time, and intelligence: A replication and extension. *Intelligence, 6*(3), 265-274. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(82)90003-4

Carman, C. A. (2013). Comparing Apples and Oranges: Fifteen Years of Definitions of Giftedness in Research. *Journal of Advanced Academics, 24*(1), 52-70. doi: 10.1177/1932202X12472602

Carr, M., Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology, 27*(1), 108-118. doi: 10.1037/0012-1649.27.1.108

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου, Trans.). Αθήνα: Κώδικας.

Carroll, J. B. (2003). The Higher-stratum Structure of Cognitive Abilities: Current Evidence Supports g and About Ten Broad Factors. In H. Nyborg (Ed.), *The Scientific Study of General Intelligence* (pp. 5-21). Oxford: Pergamon.

Carroll, J. B. (2005). The Three-Stratum Theory of Cognitive Abilities *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues.* (pp. 69-76). New York, NY, US: Guilford Press.

Carter, D. R., & Horner, R. H. (2007). Adding Functional Behavioral Assessment to First Step to Success: A Case Study. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 229-238. doi: 10.1177/10983007070090040501

Castejón, J. L., Gilar, R., Veas, A., & Miñano, P. (2016). Differences in Learning Strategies, Goal Orientations, and Self-Concept between Overachieving, Normal-Achieving, and Underachieving Secondary Students. *Front Psychol, 7*, 1438. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01438

Castor, S. E. (1997). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving gifted students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 57*(10B), 6003.

Chan, D. W. (1999). Reversing Underachievement: Can We Tap Unfulfilled Talents in Hong Kong? *Educational Research Journal, 14*(2), 177-190.

Chang, J. (2011). A case study of the "Pygmalion effect": Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies, 4*(1), 198-201.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A practical guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publishing.

Cheng, L., & Sun, Y. (2015). Teachers' Grading Decision Making: Multiple Influencing Factors and Methods. *Language Assessment Quarterly, 12*(2), 213-233. doi: 10.1080/15434303.2015.1010726

Chere, N. E., & Hlalele, D. (2014). Academic Underachievement of Learners at School: A Literature Review. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 23*(5), 827-840.

Chou, W.-J., Chang, Y.-P., & Yen, C.-F. (2018). Boredom proneness and its correlation with Internet addiction and Internet activities in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences, 34*(8), 467-474. doi: https://doi.org/10.1016/j.kjms.2018.01.016

Ciaccio, J. (2004). *Totally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*: Association for Supervision and Curriculum Development.

Clarkson, W. P. (2003). Beautiful minds. *American School Board Journal, 190*(8), 24-28.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of Highly able Students and the Peer Society. *Gifted and Talented International, 10*(2), 67-75. doi: 10.1080/15332276.1995.11672824

Cocodia, E. A. (2014). Cultural Perceptions of Human Intelligence. *Journal of Intelligence, 2*(4), 180-196. doi: 10.3390/jintelligence2040180

Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap. *Science, 324*(5925), 400-403.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Oxon-New York: Routledge.

Cohen, N. H., & Galbraith, M. W. (1995). Mentoring in the learning society. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1995*(66), 5-14. doi: 10.1002/ace.36719956603

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: University of Iowa.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers. *Gifted Child Quarterly, 37*(4), 155-160. doi: 10.1177/001698629303700404

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (2004). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In S. M. Moon (Ed.), *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (pp. 119-132). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Colzato, L. S., van Wouwe, N. C., Lavender, T. J., & Hommel, B. (2006). Intelligence and cognitive flexibility: fluid intelligence correlates with feature "unbinding" across perception and action. *Psychon Bull Rev, 13*(6), 1043-1048.

Converse, N., & Lignugaris-Kraft, B. (2008). Evaluation of a School-based Mentoring Program for At-Risk Middle School Youth. *Remedial and Special Education, 30*(1), 33-46. doi: 10.1177/0741932507314023

Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education, 50*(10), 997-1014. doi: 10.1111/medu.13074

Coppen, J., & Worth, M. (2008). *Learning Mentor Guidance*. Haringey: Haringey Council.

Cornell, D. G., Callahan, C. M., & Loyd, B. H. (1991). Socioemotional Adjustment of Adolescent Girls Enrolled in a Residential Acceleration Program. *Gifted Child Quarterly, 35*(2), 58-66. doi: 10.1177/001698629103500202

Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Macmillan.

Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press - Sage.

Crane, P. R., L. (2000). *Action Research Induction Kit*. Canberra: Australian Department of Social Services.

Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2012). Response to Intervention: Promises and Pitfalls for Gifted Students With Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 48*(3), 142-151. doi: 10.1177/1053451212454005

Cresswell, J. W., & Cresswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Sage Publishing.

Croizet, J. C., Désert, M., Dutrévis, M., & Leyens, J.-P. (2001). Stereotype Threat, Social Class, Gender, and Academic Under-Achievement: When Our Reputation Catches Up to Us and Takes Over. *Social Psychology of Education, 4*(3), 295-310. doi: 10.1023/a:1011336821053

Croizet, J. C., & Millet, M. (2011). Social Class and Test Performance. From Stereotype Threat to Symbolic Violence and Vice Versa. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype Threat : Theory, Process and Application* (pp. 188-201). Oxford-New York: Oxford University Press.

Cruddas, L., & Cruddas, L. (2005). *Learning Mentors in Schools: Policy and Practice*. Oakhill: Trentham Books.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Cummins, J. (2015). How to reverse a legacy of exclusion? Identifying high-impact educational responses. *Language and Education, 29*(3), 272-279. doi: 10.1080/09500782.2014.994528

D'Angiulli, A., & Siegel, L. S. (2003). Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 48-58. doi: 10.1177/00222194030360010601

Da Costa Pereira, M., & Lubart, T. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Annals of Psychology, 32*(3), 662-671.

Dagnew, A. (2017). The Relationship between Students' Attitudes towards School, Values of Education, Achievement Motivation and Academic Achievement in Gondar Secondary Schools, Ethiopia. *Research in Pedagogy, 7*(1), 30-42.

Dauber, S. L., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1996). Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories. *Sociology of education, 69*(4), 290-307. doi: 10.2307/2112716

Davidson, R. J., Jackson, D. C., & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context, and regulation: perspectives from affective neuroscience. *Psychol Bull, 126*(6), 890-909.

Davies, G., Tenesa, A., Payton, A., Yang, J., Harris, S. E., Liewald, D., & Deary, I. J. (2011). Genome-wide association studies establish that human intelligence is highly heritable and polygenic. *Molecular Psychiatry, 16*, 9961005. doi: 10.1038/mp.2011.85

https://www.nature.com/articles/mp201185#supplementary-information

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Pearson.

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014a). Characteristics of Gifted Students. In G. A. Davis, S. Rimm & D. Siegle (Eds.), *Education of the Gifted and Talented* (6th Edition ed., pp. 31-54). Essex: Pearson.

Davis, G. A., Rimm, S., & Siegle, D. (2014b). *Education of the Gifted and Talented* (6th Edition ed.). London: Pearson.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. E. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge: Cambridge University Press.

De jong, T. (2010). Cross case analysis: Relating the empirical findings. In T. de jong (Ed.), *Linking social capital to knowledge productivity: An Explorative Study on the Relationship Between Social Capital and Learning in Knowledge-Productive Networks* (pp. 149-162). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Deary, I. J. (1995). Auditory inspection time and intelligence: What is the direction of causation? *Developmental Psychology, 31*(2), 237-250. doi: 10.1037/0012-1649.31.2.237

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence, 35*(1), 13-21. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001

Delisle, J. (2000). *Once upon a mind: The stories and scholars of gifted education*. New York: Harcout Brace.

Delisle, J. R. (2012). Reaching Those We Teach: The Five Cs of Student Engagement. *Gifted Child Today, 35*(1), 62-67. doi: 10.1177/1076217511427513

Delisle, J. R., & Schultz, R. A. (2019). Underachievement and the Quest for Dignity: Contemporary Perspectives on a Timeless Issue. In S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 1-24). Singapore: Springer Singapore.

Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G., & Platsidou, M. (2002). The development of mental processing: efficiency, working memory, and thinking. *Monogr Soc Res Child Dev, 67*(1), i-viii, 1-155, discussion 156.

Demie, F. (2001). Ethnic and gender differences in educational achievement and implications for school improvement strategies. *Educational Research, 43*(1), 91-106. doi: 10.1080/00131880110040968

Diab, S. Y., & Schultz, J.-H. (2021). Factors contributing to student academic underachievement in war and conflict: A multilevel qualitative study. *Teaching and Teacher Education, 97*, 103211. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103211

Diaz, E. I., Reis, S., Hebert, T. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School*. Storrs: University of Connecticut - The National Research Center of the Gifted and the Talented.

Diener, C. L. (1960). Similarities and Differences Between Over-Achieving and Under-Achieving Students. *The Personnel and Guidance Journal, 38*(5), 396-400. doi: doi:10.1002/j.2164-4918.1960.tb02570.x

Dimitriadis, C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organisational provision. *Educational Review, 64*(2), 241-260. doi: 10.1080/00131911.2011.598920

Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*. Cambridge-NY: Cambridge University Press.

Dowdall, C., & Colangelo, N. (1982). Underachieving Gifted Students: Review and Implications. *Gifted Child Quarterly, 26*(4), 179-184.

Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2016). Effects of Locus of Control, Academic Self-Efficacy, and Tutoring on Academic Performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(4), 433-451. doi: 10.1177/1521025116645602

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind Leaves Behind: The Roles of IQ and Self-Control in Predicting Standardized Achievement Test Scores and Report Card Grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(2), 439-451. doi: 10.1037/a0026280

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 198-208. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.198

Duff, O. L., & Siegel, L. (1960). Biographical factors associated with academic over- and underachievement. *Journal of Educational Psychology, 51*(1), 43-46. doi: 10.1037/h0038990

Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction, 22*(4), 271-280. doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.003

Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn Learning Styles Model and the need for individual diagnosis and prescription. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International, 6*(3), 223-247. doi: 10.1080/0748763900060303

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12.* Boston: Allyn and Bacon.

Dunn, R., & Honigsfeld, A. (2013). Learning Styles: What We Know and What We Need. *The Educational Forum, 77*(2), 225-232. doi: 10.1080/00131725.2013.765328

Dunne, M., & Gazeley, L. (2008). Teachers, Social Class and Underachievement. *British Journal of Sociology of Education, 29*(5), 451-463.

Dustmann, C., Machin, S., & Schönberg, U. (2010). Ethnicity and Educational Achievement in Compulsory Schooling. *The Economic Journal, 120*(546), F272-F297. doi: 10.1111/j.1468-0297.2010.02377.x

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York: Random House.

Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World from Two Perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285.

Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications.* (pp. 31-51). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence *Handbook of motivation at school.* (pp. 123-140). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.

Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681-698. doi: 10.1080/10409289.2010.497451

Ekins, A. (2010). *Understanding and Tackling Underachievement: Whole-school Strategies to Meet the Needs of Vulnerable Children in Primary Schools*. London: Optimus Education eBooks.

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531. doi: doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open, 4*(1), 2158244014522633. doi: 10.1177/2158244014522633

Embretson, S. E., & Schimdt-McCollam, K. M. (2004). Psychometric approaches to understanding and measuring intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 423-444). Cambridge: Cambridge University Press.

Emerick, L. J. (1988). *Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors relating to reversal of the underachievement academic pattern*. University of Connecticut. Storrs. Retrieved from https://books.google.gr/books?id=h2E7uAAACAAJ

Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students' Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly, 36*(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304

Emerick, L. J. (2004). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. In S. M. Moon & S. M. Reis (Eds.), *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (pp. 105-118). New York: SAGE Publications.

Endepohls-Ulpe, M. (2009). Teaching gifted and talented students. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Vol. 2, pp. 881-894). New York: Springer.

Erickson, L. D., McDonald, S., & Elder, G. H. (2009). Informal Mentors and Education: Complementary or Compensatory Resources? *Sociology of education, 82*(4), 344-367. doi: 10.1177/003804070908200403

European-Commision. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22. doi: 10.1023/a:1009048817385

Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *J Pers Assess, 50*(1), 4-17. doi: 10.1207/s15327752jpa5001_2

Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out: Voices of at-risk high school students*. New York, NY, US: Teachers College Press.

Fehrenbach, C. R. (1993). Underachieving gifted students: Intervention programs that work. *Roeper Review, 16*(2), 88-90. doi: 10.1080/02783199309553546

Feldhusen, J. F., & Kroll, M. D. (1991). Boredom or Challenge for the Academically Talented in School. *Gifted Education International, 7*(2), 80-81. doi: 10.1177/026142949100700207

Fernández, E., García, T., Arias-Gundín, O., Vázquez, A., & Rodríguez, C. (2017). Identifying Gifted Children: Congruence among Different IQ Measures. *Front Psychol, 8*, 1239. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01239

Fiedler, E. D., Lange, R. E., & Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. *Roeper Review, 24*(3), 108-111. doi: 10.1080/02783190209554142

Figg, S. D., Rogers, K. B., McCormick, J., & Low, R. (2012). Differentiating Low Performance of the Gifted Learner: Achieving, Underachieving, and Selective Consuming Students. *Journal of Advanced Academics, 23*(1), 53-71. doi: 10.1177/1932202X11430000

Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV Assessment*. New York: John Wiley.

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. *Child development perspectives, 3*(1), 30-37. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues *Perfectionism: Theory, research, and treatment.* (pp. 5-31). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Flint, L. (2002). *Self-interventions of gifted underachievers: Stories of Success*. (Doctoral Dissertation), University of Georgia, Athens, Atlanta.

Fong, C. J., & Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: a mixed methods study of underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of Education, 17*(2), 249-268. doi: 10.1007/s11218-013-9239-1

Fong, C. J., Snyder, K. D., Barr, S. L., & Patall, E. A. (2014). *Everything and the kitchen sink: A meta-analytic review of the effectiveness of interventions for academically underachieving students*. Paper presented at the The 2014 annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.

Ford, D. Y. (1992). Self-Perceptions of under Achievement and Support for the Achievement Ideology among Early Adolescent African-Americans. *The Journal of Early Adolescence, 12*(3), 228-252. doi: 10.1177/0272431692012003001

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising Practices and Programs*. New York: Teachers College Press.

Ford, D. Y. (1998). The Underrepresentation of Minority Students in Gifted Education: Problems and Promises in Recruitment and Retention. *The Journal of Special Education, 32*(1), 4-14. doi: 10.1177/002246699803200102

Freebody, P. R. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: SAGE Publications.

Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of consulting and clinical psychology, 59*(2), 289-294.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99. doi: 10.1598/RRQ.41.1.4

Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: a decade later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195-203. doi: 10.1177/0022219412442150

Gagné, F. (2001). Gifted and Talented Individuals: Developmental and Educational Overview. In N. J. Smelser & P. B. Bates (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6218-6222). Oxford-Uk: Elsevier.

Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99. doi: 10.1080/13598139.2010.525341

Galbraith, J., & Delisle, J. (2015). *When Gifted Kids Don't Have All the Answers: How to Meet Their Social and Emotional Needs*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Galili, S. (2014). Cooperative Learning by Teacher Trainers as a Tool for Improving Teacher Training in Heterogeneous Elementary School Track Classes. *American Journal of Educational Research, 28*(2), 568-576. doi: doi: 10.12691/education-2-8-2

Gallagher, G. (2005). Underachievement: How do we define, analyse, and address it in schools? *ACE Papers, 15*, 26-35.

Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review, 19*(3), 132-136. doi: 10.1080/02783199709553808

Galton, F. (1904). Eugenics: Its Definition, Scope, and Aims. *American Journal of Sociology, 10*(1), 1-25. doi: 10.1086/211280

Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2003). Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning. Cambridge: Department for Education and Skills.

García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., & León, S. P. (2021). Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children, 8*(5), 365.

Gardner, H. E. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. London: Basic Books.

Gardner, M. K. (2011). Theories of Intelligence. In M. A. Bray & T. J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 79-102). New York: Oxford University Press.

Gardner, M. K., & Clark, E. (1992). The psychometric perspective on intellectual development in childhood and adolescence. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual Development* (pp. 16-43). Cambridge: Cambridge University Press.

Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). *Validity Of High-School Grades In Predicting Student Success Beyond The Freshman Year: High-School Record vs. Standardized Tests as Indicators of Four-*

Year College Outcomes. Berkeley - California: UC Berkeley - Center for Studies in Higher Education.

Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education, 1*(3), 189-209. doi: 10.1007/BF02339890

Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*(5), 375-391. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.004

Goleman, D. (1996). Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. *Learning, 24*(6), 49-50.

Gorard, S., & Smith, E. (2004). What is 'underachievement' at school? *School Leadership & Management, 24*(2), 205-225. doi: 10.1080/1363243041000695831

Gordon, D. M., Iwamoto, D., Ward, N., Potts, R., & Boyd, E. (2009). Mentoring urban Black Middle-School Male Students: Implications for Academic Achievement. *The Journal of Negro education, 78*(3), 277-289.

Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 92-115. doi: 10.1177/1069072705281367

Gottfredson, L. S. (2002). Where and Why g Matters:Not a Mystery. *Human Performance, 15*(1-2), 25-46. doi: 10.1080/08959285.2002.9668082

Gowan, J. C. (1957). Dynamics of the Underachievement of Gifted Students. *Exceptional Children, 24*(3), 98-101. doi: 10.1177/001440295702400301

Green, K., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1988). Family Systems Characteristics and Underachieving Gifted Adolescent Males. *Gifted Child Quarterly, 32*(2), 267-272. doi: 10.1177/001698628803200205

Gross, M. U. M. (2003). *Exceptionally gifted children* (2nd Edition ed.). London: Routlefge.

Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted, 29*(4), 404-429. doi: 10.4219/jeg-2006-247

Gross, M. U. M., & van Vliet, H. E. (2005). Radical Acceleration and Early Entry to College: A Review of the Research. *Gifted Child Quarterly, 49*(2), 154-171. doi: 10.1177/001698620504900205

Grygiel, P., Modzelewski, M., & Pisarek, J. (2017). Academic self-concept and achievement in Polish primary schools: cross-lagged modelling and gender-specific effects. *European Journal of Psychology of Education, 32*(3), 407-429. doi: 10.1007/s10212-016-0300-2

Guay, F., Larose, S., & Boivin, M. (2004). Academic Self-concept and Educational Attainment Level: A Ten-year Longitudinal Study. *Self and Identity, 3*(1), 53-68. doi: 10.1080/13576500342000040

Gubbins, E. J., Emerick, L. J., Delcourt, M. B., Newman, J. L., & Imbeau, M. (1995). Research Related to the Enrichment Triad Model. In E. J. Gubbins (Ed.). Storrs: The National Research Center of the Gifted and Talented.

Guignard, J.-H., Jacquet, A.-Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PLoS ONE, 7*(7), e41043. doi: 10.1371/journal.pone.0041043

Guignard, J.-H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences, 52*, 209-215. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006

Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist, 14*(8), 469-479. doi: 10.1037/h0046827

Guilford, J. P. (2010). Components versus factors. *Behavioral and Brain Sciences, 3*(4), 591-592. doi: 10.1017/S0140525X00007020

Gurman, A. S. (1970). The role of the family in underachievement. *Journal of School Psychology, 8*(1), 48-53. doi: https://doi.org/10.1016/0022-4405(70)90055-5

Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society* (Vol. 1). Boston: Beacon Press.

Hagmann-von Arx, P., Gygi, J. T., Weidmann, R., & Grob, A. (2016). Testing Relations of Crystallized and Fluid Intelligence and the Incremental Predictive Validity of Conscientiousness and Its Facets on Career Success in a Small Sample of German and Swiss Workers. *Front Psychol, 7*, 500. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00500

Haier, R. J., Siegel, B., Tang, C., Abel, L., & Buchsbaum, M. S. (1992). Intelligence and changes in regional cerebral glucose metabolic rate following learning. *Intelligence, 16*(3), 415-426. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(92)90018-M

Hammill, D. D. (1998). *Detroit Tests of Learning Aptitude (4th ed.)*. Austin, TX: Pro-Ed.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

Han, H. Y., & Park, S. G. (2020). A Study on the Correlations of Self-Esteem, Self-Efficacy, and Learning Motivations of Underachieving Elementary School Students. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange, 6*(8), 79-89. doi: 10.47116/apjcri.2020.08.08

Hartmann, P., Larsen, L., & Nyborg, H. (2009). Personality as Predictor of Achievement. *Journal of Individual Differences, 30*(2), 65-74. doi: 10.1027/1614-0001.30.2.65

Hartog, J., & Oosterbeek, H. (1998). Health, wealth and happiness: why pursue a higher education? *Economics of Education Review, 17*(3), 245-256. doi: https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00064-2

Hayward, A. (2001). *Good Practice Guidelines for Learning Mentors*. Nottingham: DfES.

Heacox, D. (1991). *Up from Underachievement: How Teachers, Students, and Parents Can Work Together to Promote Student Success*. London: Free Spirit Pub.

Heacox, D., & Cash, R. M. (2013). *Differentiation for Gifted Learners: Going Beyond the Basics*. Minessota: Free Spirit Publishing.

Hébert, T. P. (2010). *Understanding the Social and Emotional Lives of Gifted Students*. Waco-TX: Prufrock Press.

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for Gifted Underachieving Males: Developing Potential and Realizing Promise. *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 196-207. doi: 10.1177/001698620004400307

Hébert, T. P., & Schreiber, C. A. (2010). An Examination of Selective Achievement in Gifted Males. *Journal for the Education of the Gifted, 33*(4), 570-605. doi: 10.1177/016235321003300406

Heller, K. A. (1999). Individual (Learning and Motivational) Needs versus Instructional Conditions of Gifted Education. *High Ability Studies, 10*(1), 9-21. doi: 10.1080/1359813990100102

Helmke, A., & Schrader, F. W. (2001). School Achievement: Cognitive and Motivational Determinants. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 13552-13556). Oxford: Pergamon.

Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use during Adolescence and Early Adulthood. *Journal of youth and adolescence, 41*(2), 156-166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3

Heyder, A., Kessels, U., & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys' underachievement in language grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions? *British Journal of Educational Psychology, 87*(2), 205-223. doi: doi:10.1111/bjep.12145

Hilliard, A. (2003). No mystery: Closing the achievement gap between Africans and excellence. In T. Perry, C. Steele & A. Hilliard (Eds.), *Young, gifted and black: Promoting high achievement among African-American students* (pp. 131-166). Boston: Beacon Press.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychol Bull, 111*(1), 127-155. doi: 10.1037/0033-2909.111.1.127

Hofer, S. I., & Stern, E. (2016). Underachievement in physics: When intelligent girls fail. *Learning and Individual Differences, 51*, 119-131. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.006

Hoffmann, J. P. (2018). Academic Underachievement and Delinquent Behavior. *Youth & Society*, 0044118X18767035. doi: 10.1177/0044118X18767035

Holfve-Sabel, M. A. (2006). A comparison of student attitudes towards school, teachers and peers in Swedish comprehensive schools now and 35 years ago. *Educational Research, 48*(1), 55-75. doi: 10.1080/00131880500498446

Holly, M. L. (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. *Cambridge Journal of Education, 19*(1), 71-80. doi: 10.1080/0305764890190109

Holyoake, D.-D., & Golding, E. (2010). The 'uncanny sense of self', Solution Focused Practice and a theoretical re-thinking of 'the self' in psychotherapy. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 1*(1), 87-96. doi: 10.1080/21507680903570276

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology, 57*(5), 253-270. doi: 10.1037/h0023816

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review, 70*(1), 109-119. doi: 10.1080/00131911.2018.1388612

Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies, 30*(2), 159-173. doi: 10.1080/0305569032000159804

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education, 71*(2), 151-174. doi: 10.1080/00220970309602061

Hubbard, L. (2005). The role of gender in academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 18*(5), 605-623. doi: 10.1080/09518390500224887

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *J Educ Psychol, 100*(1), 1-14. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1

Hymes, R. M., & Bullock, F. O. (1975). Alternative Schools Answer To the Gifted Child's Boredom. *Gifted Child Quarterly, 19*(4), 340-345. doi: 10.1177/001698627501900415

Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Ε. Κωστάρα, Trans.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning : learning theorists-- in their own words* (Second edition. ed.). Milton Park, Abingdon, Oxon , New York, NY: Routledge.

Inam, A., Nomaan, S., & Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research, 38*(1), 57-74.

Ivankova, N. V. (2015). *Mixed Methods Applications in Action Research: From Methods to Community Actions*. LA - London: Sage.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*(2), 129-153. doi: 10.1080/104132001753149865

Jackson, Y. (2005). Unlocking the Potential of African American Students: Keys to Reversing Underachievement. *Theory Into Practice, 44*(3), 203-210. doi: 10.1207/s15430421tip4403_4

Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies, 31*(4), 431-448. doi: 10.1080/03055690500415746

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., & Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 105*(19), 6829-6833. doi: 10.1073/pnas.0801268105

Jalomo, R. (2000). Assessing Minority Student Performance. *New Directions for Community Colleges, 2000*(112), 7-18. doi: doi:10.1002/cc.11201

James, R. P. (1984). A correlational analysis between the Raven's Matrices and WISC—R Performance Scales. *The Volta Review, 86*(7), 336-341.

Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The Science of mental ability*. Westport, CT: Praeger.

Jiménez, C., & Álvarez, B. (1997). High ability students and unsatisfactory academic achievement. *Rev Educ, 313*, 279-295.

Johnson, L. K. (2007). *Handbook of intelligence studies*. London , New York: Routledge.

Jones, C. N., Hart, S. R., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Earhart, J., Renshaw, T. L., . . . Anderson, D. (2009). Solution-Focused Brief Counseling: Guidelines, Considerations, and Implications for School Psychologists. *The California School Psychologist, 14*(1), 111-122. doi: 10.1007/BF03340957

Jones , S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education, 25*(5), 547-561. doi: 10.1080/0142569042000252044

Kan, K. J., Wicherts, J. M., Dolan, C. V., & van der Maas, H. L. J. (2013). On the Nature and Nurture of Intelligence and Specific Cognitive Abilities: The More Heritable, the More Culture Dependent. *Psychological Science, 24*(12), 2420-2428. doi: 10.1177/0956797613493292

Kanazawa, S. (2012). Intelligence, Birth Order, and Family Size. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38*(9), 1157-1164. doi: 10.1177/0146167212445911

Kane, M. J., & Engle, R. W. (2002). The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: An individual-differences perspective. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*(4), 637-671. doi: 10.3758/bf03196323

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26*(1), 20-28. doi: 10.1080/02783190309554235

Kanoy, R. C., Johnson, B. W., & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools, 17*(3), 395-399. doi: doi:10.1002/1520-6807(198007)17:3<395::AID-PITS2310170320>3.0.CO;2-N

Karagiorgi, Y., Afantiti-Lamprianou, T., Alexandrou-Leonidou, V., Karamanou, M., & Symeou, L. (2018). 'Out of the Box' leadership: action research towards school improvement. *Educational Action Research, 26*(2), 239-257. doi: 10.1080/09650792.2017.1310052

Kaufman, S. B., & Kaufman, J. C. (2007). Ten Years to Expertise, Many More to Greatness: An Investigation of Modern Writers. *The Journal of Creative Behavior, 41*(2), 114-124. doi: doi:10.1002/j.2162-6057.2007.tb01284.x

Kaul, C. R., Johnsen, S. K., Saxon, T. F., & Witte, M. M. (2016). Project Promise: A Long-Term Follow-Up of Low-Income Gifted Students Who Participated in a Summer Enrichment Program. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(2), 83-102. doi: 10.1177/0162353216640938

Kaur, T. D. (2016). A Comparative Study of Locus of Control in Underachievers and Normal Achievers. *The International Journal of Indian Psychology, 4*(1), 2349-3429.

Kaya, F., Juntune, J., & Stough, L. (2015). Intelligence and Its Relationship to Achievement. *Elementary Education Online, 14*(3), 1060-1078. doi: 10.17051/io.2015.25436

Kelly, S. (2008). What Types of Students' Effort Are Rewarded with High Marks? *Sociology of education, 81*(1), 32-52. doi: 10.1177/003804070808100102

Kember, D., Ha, T.-S., Lam, B.-H., Lee, A., Ng, S., Yan, L., & Yum, J. C. K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research, 5*(3), 463-481. doi: 10.1080/09650799700200036

Kemmis, S. (1993). Action Research and Social Movement. *Education Policy Analysis Archives, 1*, 1-2/. doi: 10.14507/epaa.v1n1.1993

Kendler, K. S., Turkheimer, E., Ohlsson, H., Sundquist, J., & Sundquist, K. (2015). Family environment and the malleability of cognitive ability: A Swedish national home-reared and adopted-away cosibling control study. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 112*(15), 4612-4617. doi: 10.1073/pnas.1417106112

Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research, 56*(2), 220-229. doi: 10.1080/00131881.2014.898916

Kessler, R. C., Foster, C. L., Saunders, W. B., & Stang, P. E. (1995). Social consequences of psychiatric disorders I: Educational attainment. *The American Journal of Psychiatry, 152*(7), 1026-1032. doi: 10.1176/ajp.152.7.1026

Khan, M. A. (2005). *Gifted Achievers and Underachievers: An Appraisal*. New Delhi: Discovery Publishing House.

Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review, 31*(4), 464-470. doi: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.10.002

Kim, K. H., & VanTassel-Baska, J. (2010). The Relationship Between Creativity and Behavior Problems Among Underachieving Elementary and High School Students. *Creativity Research Journal, 22*(2), 185-193. doi: 10.1080/10400419.2010.481518

Kim, M. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116. doi: 10.1177/0016986216630607

Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology, 29*(6), 970-977. doi: 10.1037/0012-1649.29.6.970

Klavas, A. (1994). Learning Style Program Boosts Achievement and Test Scores: In Greensboro, North Carolina. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 67*(3), 149-151. doi: 10.1080/00098655.1994.9956048

Knight, B. A. (1995). The Influence of Locus of Control on Gifted and Talented Students. *Gifted Education International, 11*(1), 31-33.

Knowles, G. (2017). Children who are gifted and talented. In G. Knowles (Ed.), *Supporting Inclusive Practice*. London: Routledge.

Kolb, K. J., & Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review, 17*(1), 26-30. doi: 10.1080/02783199409553613

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching, 11*(1), 17-30.

Kranzler, J. H., & Jensen, A. R. (1989). Inspection time and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence, 13*(4), 329-347. doi: https://doi.org/10.1016/S0160-2896(89)80006-6

Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2007). Explaining the relation between birth order and intelligence. *Science, 316*(5832), 1717-1717. doi: 10.1126/science.1141493

Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist, 16*(3), 151-164. doi: 10.1080/00461528109529237

Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*(3), 441-451. doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001

Laitusis, C., Mandinach, E., & Camara, W. (2002). *Predictive validity of SAT I: Reasoning Test for test takers with learning disabilities and extended time accommodations* (Vol. 2002).

Lane, K., Rogers, L. A., Parks, R. J., Weisenbach, J. L., Mau, A. C., Merwin, M. T., & Bergman, W. A. (2007). Function-Based Interventions for Students Who Are Nonresponsive to Primary and Secondary Prevention Efforts: Illustrations at the Elementary and Middle School Levels. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(3), 169-183. doi: 10.1177/10634266070150030401

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students. *American Journal of Education, 99*(4), 418-443.

Lau, K.-L., & Chan, D. W. (2001). Identification of Underachievers in Hong Kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies, 27*(2), 187-200. doi: 10.1080/03055690120050419

Lee, J.-S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research, 53*, 330-340. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care, 4*(3), 324-327. doi: 10.4103/2249-4863.161306

Li, P., Zhou, N., Zhang, Y., Xiong, Q., Nie, R., & Fang, X. (2017). Incremental Theory of Intelligence Moderated the Relationship between Prior Achievement and School Engagement in Chinese High School Students. *Front Psychol, 8*(1703). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01703

Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology, 20*(4), 628-636. doi: 10.1037/0012-1649.20.4.628

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation, 1986*(30), 73-84. doi: https://doi.org/10.1002/ev.1427

Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series* (pp. 107-124). San Diego: Elsevier Academic.

Liu, Y., & Lu, Z. (2014). The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic-Related Boredom: MAOA Gene as a Moderator. *Youth & Society, 49*(2), 254-267. doi: 10.1177/0044118X14535219

Low, M., King, R. B., & Caleon, I. S. (2016). Positive Emotions Predict Students' Well-Being and Academic Motivation: The Broaden-and-Build Approach. In R. B. King & A. B. I. Bernardo (Eds.), *The Psychology of Asian Learners: A Festschrift in Honor of David Watkins* (pp. 485-501). Singapore: Springer Singapore.

Lubinski, D. (2004). Introduction to the Special Section on Cognitive Abilities: 100 Years After Spearman's (1904) "'General Intelligence,' Objectively Determined and Measured". *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 96-111.

Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: a 10-year follow-up of the profoundly gifted. *J Appl Psychol, 86*(4), 718-729. doi: 10.1037/0021-9010.86.4.718

Lupart, J. L., & Pyryt, M. C. (1996). "Hidden Gifted" Students: Underachiever Prevalence and Profile. *Journal for the Education of the Gifted, 20*(1), 36-53. doi: 10.1177/016235329602000103

Lyon, M. A. (1993). Academic Self-Concept and its Relationship to Achievement in a Sample of Junior High School Students. *Educational and Psychological Measurement, 53*(1), 201-210. doi: 10.1177/0013164493053001022

Müller, U., Ten Eycke, K., & Baker, L. (2015). Piaget's Theory of Intelligence. In S. Goldstein, D. Princiotta & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts* (pp. 137-151). New York, NY: Springer New York.

Ma, F. (2016). Underachievement and Its Causes in EFL Learning in China's Non-government Universities. *Journal of Language Teaching and Research, 7*(4), 808-118. doi: 10.17507/jltr.0704.24

Mackintosh, N. J. (1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford: OUP Oxford.

Mackintosh, N. J. (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Mahiri, J. (2004). *What they don't learn in school: Literacy in the lives of urban youth*. New York: Peter Lang.

Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: Causes and strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3160-3164. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.482

Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted Students' Implicit Beliefs About Intelligence and Giftedness. *Gifted Child Quarterly, 59*(4), 203-212. doi: 10.1177/0016986215599057

Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted Adolescents' Attitudes Toward Their Giftedness: A Partial Replication. *Gifted Child Quarterly, 38*(4), 176-178. doi: 10.1177/001698629403800404

Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley and Sons.

Marjoribanks, K. (1992). The Predictive Validity of an Attitudes-To-School Scale in Relation to Children'S Academic Achievement. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 945-949. doi: 10.1177/0013164492052004017

Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal, 23*(1), 129-149. doi: 10.2307/1163048

Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 646-656.

Marsh, H. W. (2007). *Self-concept theory, measurement and research into practice: the role of self concept in educational psychology.* Leicester: British Psychological Society.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59-77. doi: doi:10.1348/000709910X503501

Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(4), 542-552. doi: 10.1177/0146167207312313

Marshalek, B., Lohman, D. F., & Snow, R. E. (1983). The complexity continuum in the radex and hierarchical models of intelligence. *Intelligence, 7*(2), 107-127. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(83)90023-5

Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mathison, S. (2005). Cross-case analysis *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.

Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School Factors and the Underachievement of Gifted Students in a Talent Search Summer Program. *Gifted Child Quarterly, 51*(2), 167-181. doi: 10.1177/0016986207299473

Mavrommatis, Y. (1996). Classroom assessment in Greek primary schools. *The Curriculum Journal, 7*(2), 259-269. doi: 10.1080/0958517960070209

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O., & Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 238-241. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.001

McCall, R. B. (1994). Academic Underachievers. *Current Directions in Psychological Science, 3*(1), 15-19. doi: 10.1111/1467-8721.ep10769838

McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

McClain, C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology, 28*, 59-88.

McCoach, B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. . *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 66.

McCoach, B., & Siegle, D. (2001). Why Try? Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students from High Achieving Gifted Students *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, WA: Office of Educational Research and Improvement.

McCoach, B., & Siegle, D. (2003a). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144-154. doi: 10.1177/001698620304700205

McCoach, B., & Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement, 63*(3), 414-429. doi: 10.1177/0013164403063003005

McCoach, B., & Siegle, D. (2011). *Underachievers*. New York: Springer Science & Business Media.

McGiboney, G. W., & Carter, C. (1988). Boredom proneness and adolescents' personalities. *Psychol Rep, 63*(3), 741-742. doi: 10.2466/pr0.1988.63.3.741

McIntosh, K., & Av-Gay, H. (2007). Implications of Current Research on the Use of Functional Behavior Assessment and Behavior Support Planning in School Systems *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 3*(1), 38-52.

McKenna, S. A., & Main, D. S. (2013). The role and influence of key informants in community-engaged research: A critical perspective. *Action Research, 11*(2), 113-124. doi: 10.1177/1476750312473342

McKenzie, R. G. (2010). The Insufficiency of Response to Intervention in Identifying Gifted Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(3), 161-168. doi: 10.1111/j.1540-5826.2010.00312.x

Miller, J. K. (1999). A cultural-psychology perspective on intelligence. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity and Environment* (pp. 269-302). Cambridge: Cambridge University Press.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). Cross-Case Synthesis and Analysis *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Mirowsky, J., & Ross, C. E. (2003). *Education, social status, and health*. New York: A. de Gruyter.

Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). *Attitude towards school, motivation, emotions and academic achievement*. Padova: Nova Science Publishers.

Mofield, E., & Parker Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted, 42*(2), 107-134. doi: 10.1177/0162353219836737

Mofield, E., Peters, M. P., & Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfectionism , Coping , and Underachievement in Gifted Adolescents : Avoidance vs . Approach Orientations. *Educational Sciences, 21*(6), 1-22.

Molnar, A., & de Shazer, S. (1987). Solution-focused therapy: Towards the identification of therapeutic tasks. *J Marital Fam Ther, 13*(4), 349-358. doi: https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1987.tb00716.x

Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In D. Montgomery (Ed.), *Able, gifted and talented underachievers*. West Sussex: John Wiley & Sons.

Moon, S. M., & Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *J Marital Fam Ther, 24*(1), 59-80.

Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 31*(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793

Morrison, E. (1969). Underachievement among preadolescent boys considered in relationship to passive aggression. *Journal of Educational Psychology, 60*(3), 168-173. doi: 10.1037/h0027621

Moustakas, C. (1994). *(Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mruk, C. J. (2013). *Self-esteem and positive psychology: Research, theory, and practice, 4th ed*. New York, NY, US: Springer Publishing Co.

Muir, M. (2001). What Engages Underachieving Middle School Students in Learning? *Middle School Journal, 33*(2), 37-43. doi: 10.1080/00940771.2001.11494662

Mundy-Castle, A. C. (1974). Social and technological intelligence in Western and non-Western cultures. *Universitas, 4*, 46-52.

Murayama, N., Iseki, E., Tagaya, H., Ota, K., Kasanuki, K., Fujishiro, H., . . . Sato, K. (2013). Intelligence or years of education: which is better correlated with memory function in normal elderly Japanese subjects? *Psychogeriatrics, 13*(1), 9-16. doi: 10.1111/j.1479-8301.2012.00408.x

Murphy, J. J. (2015). *Solution-Focused Counseling in Schools* (3rd Edition ed.). Arkansas: Wiley & Sons.

Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher–student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*(2), 137-152. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.01.003

NAGC. (2010). Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf

NAGC. (2017a). Gifted Students, Gifted Services, and Response to Intervention (RtI). from http://www.nagc.org/sites/default/files/administrators/GT%20and%20RtI.pdf

NAGC. (2017b). Tests & Assessments. *Gifted Education Strategies: Identification.* Retrieved 24/9/2019, from https://www.nagc.org/resources-publications/gifted-education-practices

Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1033-1053. doi: 10.1037/a0027697

Nash, R. (1987). Binet and the nature of intelligence theory. *Interchange, 18*(4), 70-83. doi: 10.1007/bf01812242

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., . . . Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*(2), 77-101. doi: 10.1037/0003-066X.51.2.77

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Wade Boykin, A., Brody, N., J. Ceci, S., . . . Urbina, S. (1996). *Intelligence: Knowns and Unknowns* (Vol. 51).

Neumeister, K. L. S., & Hébert, T. P. (2003). Underachievement versus Selective Achievement: Delving Deeper and Discovering the Difference. *Journal for the Education of the Gifted, 26*(3), 221-238. doi: 10.1177/016235320302600305

Nickerson, R. S. (2011). Developing intelligence through instruction. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 107-129.). Cambridge: Cambridge University Pressi.

Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought: How Asians and Westerners Think Differently, and Why*. New York: Free Press.

Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to Get it: Why Schools and Cultures Count*. New York: W.W. Norton & Company.

Nisbett, R. E., & Masuda, T. (2007). Culture and point of view. *Intellectica, 2007/2-3*, 153-172. doi: 10.1073/pnas.1934527100

O' Brien, G. (2001). Defining learning disability: what place does intelligence testing have now? *Developmental Medicine & Child Neurology, 43*, 570-573.

O'Connor, K., Greene, H., & Anderson, P. (2006). Action Research: A Tool for Improving Teacher Quality and Classroom Practice. *Ontario Action Researcher*.

O'Neil, B. (2001). Improving Learning for Underachievers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 74*(5), 236-237. doi: 10.1080/00098650109599198

Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies, 26*(1), 167-190. doi: 10.1080/13598139.2015.1043003

OECD. (2003). *PISA literacy skills for the world of tomorrow – further results from PISA 2000*. Paris: OECD and UNESCO.

Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S.-Y. (2011). Gender and Other Group Differences in Performance on Off-Level Tests: Changes in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 54-73. doi: 10.1177/0016986210382574

Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Isabel Reyes-Lagunes, L. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues, 5*(2), 117-130. doi: https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304

Oreshkina, M., & Greenberg, K. (2010). Teacher-student Relationships: The Meaning of Teachers' Experience Working with Underachieving Students. *Journal of Pedagogy, 1*(2), 52-66. doi: https://doi.org/10.2478/v10159-010-0009-2

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1989). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale *Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education* (pp. 1-8). New Orleans, LA.

Oyserman, D. (2001). Self-concept and identity. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *The Blackwell Handbook of Social Psychology* (pp. 499-517). Malden, MA: Blackwell.

Oyserman, D., Brickman, D., Bybee, D., & Celious, A. (2006). Fitting in matters: markers of in-group belonging and academic outcomes. *Psychol Sci, 17*(10), 854-861. doi: 10.1111/j.1467-9280.2006.01794.x

Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement*. *Family Relations, 56*(5), 479-489. doi: https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00475.x

Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-Based Motivation: Implications for Intervention. *The Counseling Psychologist, 38*(7), 1001-1043. doi: 10.1177/0011000010374775

Pajares, F. (1996). Self-efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pal, H. R., Pal, A., & Tourani, P. (2004). Theories of Intelligence. *Everyman's Science, 39*(3), 181-192.

Pallier, G., Roberts, R. D., & Stankov, L. (2000). Biological Versus Psychometric Intelligence: Halstead's (1947) Distinction Revisited. *Archives of Clinical Neuropsychology, 15*(3), 205-226. doi: https://doi.org/10.1016/S0887-6177(99)00005-0

Palm, G. (2007). Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men. *Network Notes, 5*(4), 1-4.

Pauls, C. A., & Stemmler, G. (2003). Substance and bias in social desirability responding. *Personality and Individual Differences, 35*(2), 263-275. doi: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00187-3

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science, 26*(6), 784-793. doi: 10.1177/0956797615571017

Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling, 12*(2), 100-107. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.100

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: The National Academies Press.

Perry, S. L. (2008). Gifted Underachievement and its Dynamic Etiology. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1*(1), 106-117.

Persson, R. S. (2017). Accountable talent: Under and overachievement as investible human capital. In R. Klinger (Ed.), *Gifted Underachiever* (pp. 1-32). Hauppage, NY: Nova Science.

Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review, 22*(4), 217-224. doi: 10.1080/02783190009554041

Peterson, J. S. (2001). Successful Adults Who Were Once Adolescent Underachievers. *Gifted Child Quarterly, 45*(4), 236-250. doi: 10.1177/001698620104500402

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files. *Journal of Counseling & Development, 74*(4), 399-407. doi: doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01886.x

Petrides, K. (2010). Emotional Intelligence as a personality trait. In A. S. Antoniou & C. Cooper (Eds.), *New Directions in Organizational Psychology and Behavioral Medicine* (pp. 139-146). London-NY: Routledge.

Petrides, K., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. *Br J Educ Psychol, 75*(Pt 2), 239-255. doi: 10.1348/000709904x24735

Pfeiffer, S. I. (2009). The gifted: clinical challenges for child psychiatry. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 48*(8), 787-790. doi: 10.1097/CHI.0b013e3181aa039d

Phillipson, S. N. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: an application of the Rasch model. *Psychology Science Quarterly, 50*(2), 147-172.

Phillipson, S. N., & Tse, A. K. (2007). Discovering patterns of achievement in Hong Kong students: An application of the Rasch measurement model. *High Ability Studies, 18*(2), 173-190. doi: 10.1080/13598130701709640

Phoenix, D. A. (1999). Intelligence — a question of nature or nurture? *Journal of Biological Education, 33*(4), 179-180. doi: 10.1080/00219266.1999.9655661

Piaget, J. (2003). *The Psychology of Intelligence*. New York: Taylor & Francis.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295-312. doi: 10.1017/S0954579400006519

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.

Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104. doi: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. doi: 10.1037//0022-0663.82.1.33

Pirozzo, R. (1982). Gifted underachievers. *Roeper Review, 4*(4), 18-21. doi: 10.1080/02783198209552625

Plante, I., O'Keefe, P. A., & Théorêt, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion, 37*(1), 65-78. doi: 10.1007/s11031-012-9282-9

Plomin, R. (1999). Genetics of childhood disorders: III. Genetics and intelligence. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 38*(6), 786-788.

Plomin, R. (2014). Genotype-Environment Correlation in the Era of DNA. *Behavior Genetics, 44*(6), 629-638. doi: 10.1007/s10519-014-9673-7

Plomin, R., & Deary, I. J. (2015). Genetics and intelligence differences: five special findings. *Molecular Psychiatry, 20*(1), 98-108. doi: 10.1038/mp.2014.105

Plucker, J., Burroughs, N., & Song, R. (2010). *Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K-12 education*.

Plucker, J. A., & McIntire, J. (1996). Academic survivability in high-potential, middle school students. *Gifted Child Quarterly, 40*(1), 7-14.

Popham, J. W. (1999). Why Standardized Tests Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership, 56*(6), 8-15.

Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: Is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International, 30*(1-2), 68-84. doi: 10.1080/15332276.2015.1137458

Preckel, F., Holling, H., & Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools, 43*(3), 401-411. doi: doi:10.1002/pits.20154

Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences, 20*(5), 446-451. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.001

Purkey, W. W. (1969). Project Self Discovery: Its Effect On Bright But Underachieving High School Students. *Gifted Child Quarterly, 13*(4), 242-246. doi: 10.1177/001698626901300404

Putnam, L. R. (1986). Test Review: Detroit Tests of Learning Aptitude: 2. *Journal of Reading, 30*(1), 52-55.

Pyryt, M. C., Sandals, L. H., & Begoray, J. (1998). Learning Style Preferences of Gifted, Average-Ability, and Special Needs Students: A Multivariate Perspective. *Journal of Research in Childhood Education, 13*(1), 71-76. doi: 10.1080/02568549809594728

Rackensperger, T. (2012). Family influences and academic success: the perceptions of individuals using AAC. *Augment Altern Commun, 28*(2), 106-116. doi: 10.3109/07434618.2012.677957

Radencich, M. C. (1986). Test Review: Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (1986). Detroit Tests of Learning Aptitude-Primary-DTLA-P. Austin, TX: Pro-Ed. *Journal of Psychoeducational Assessment, 4*(4), 319-324. doi: 10.1177/073428298600400408

Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational Pathways to Underachievement model. *Journal of Adolescence, 88*, 146-161. doi: https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001

Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-Based Mentoring Programs: A Review of the Research. *Children & Schools, 30*(3), 176-185.

Rangvid, B. S. (2007). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA—Copenhagen. *Education Economics, 15*(3), 293-326. doi: 10.1080/09645290701273558

Raufelder, D., & Ringeisen, T. (2016). Self-Perceived Competence and Test Anxiety. *Journal of Individual Differences, 37*(3), 159-167. doi: 10.1027/1614-0001/a000202

Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology, 41*(1), 1-48. doi: https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735

Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2000). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 3: The standard progressive matrices.* . Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.

Rayneri, L. J., Gerber, B. L., & Wiley, L. P. (2003). Gifted Achievers and Gifted Underachievers: The Impact of Learning Style Preferences in the Classroom. *Journal of Secondary Gifted Education, 14*(4), 197-204. doi: 10.4219/jsge-2003-434

RBKC. (2011). *Practice Guide to Learning Mentoring: A guide for new learning mentors and their line managers*. Kensington: RBKC.

Redding, R. E. (1990). Learning Preferences and Skill Patterns among Underachieving Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 34*(2), 72-75. doi: 10.1177/001698629003400204

Reid, E., & Boettger, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal, 4*(2), 158-171.

Reid, K. (2002). Mentoring with Disaffected Pupils. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 10*(2), 153-169. doi: 10.1080/1361126022000002465

Reid, M. (2011). Teaching implications of gifted and talented learners within the mainstream classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters, 1*(1), 29-32.

Reis, S. (1987). We Can't Change What We Don't Recognize: Understanding the Special Needs of Gifted Females. *Gifted Child Quarterly, 31*(2), 83-89. doi: 10.1177/001698628703100208

Reis, S. (2003). Reconsidering Regular Curriculum for High-Achieving Students, Gifted Underachievers, and the Relationship Between Gifted and Regular Education. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education* (pp. 186-200). Bew York: Teachers College Press.

Reis, S., & Green, M. J. (2012). Using Self-Regulated Learning to Reverse Underachievement in Talented Students. https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/self-regulated_learning_reverse_underachievement/

Reis, S., Hebert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School *Research Monograph 95120*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S., Hébert, T. P., Díaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (Research Monograph 95120)*. Storrs: University of Connecticut.

Reis, S., & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Reis, S., & McCoach, B. (2002). Underachievement in Gifted and Talented Students With Special Needs. *Exceptionality, 10*(2), 113-125. doi: 10.1207/S15327035EX1002_5

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Education International, 18*(1), 15-39. doi: 10.1177/026142940301800104

Renwick, C. (2011). From political economy to sociology: Francis Galton and the social-scientific origins of eugenics. *The British Journal for the History of Science, 44*(3), 343-369. doi: 10.1017/S0007087410001524

Renzulli, J. S. (1975). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa, 60*, 180-181.

Renzulli, J. S. (2003). The Three-Ring Conception of Giftedness: Its Implications for Understanding the Nature of Innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Innovation* (pp. 79-96). Oxford: Pergamon.

Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (Vol. 2, pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S., & Park, S. (2000). Gifted Dropouts: The Who and the Why. *Gifted Child Quarterly, 44*(4), 261-271. doi: 10.1177/001698620004400407

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model1. *Gifted Child Quarterly, 38*(1), 7-20. doi: 10.1177/001698629403800102

Richardson, L., & Reid, C. (2006). 'I've lost my husband, my house and I need a new knee … why should I smile?': Action research evaluation of a group cognitive behavioural therapy program for older adults with depression. *Clinical Psychologist, 10*(2), 60-66. doi: 10.1080/13284200600690453

Ridgeway, T., Price, D., Simpson, C., & Rose, C. (2012). Reviewing the roots of response to intervention: Is there enough research to support the promise? *Administrative Issues Journal: Education, Research, & Practice, 2*, 3-15. doi: 10.5929/2011.2.1.8.

Ridley, C. R. (1995). Imperatives for ethnic and cultural relevance in psychology training programs. *Professional Psychology: Research and Practice, 16*(5), 611-622. doi: 10.1037/0735-7028.16.5.611

Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling Prophecy: How Teachers' Attributions, Expectations, and Stereotypes Influence the Learning Opportunities Afforded Aboriginal Students. *Canadian Journal of Education, 35*(2), 303-333.

Rimm, S. (1987). Why bright children underachieve: the pressures they feel. *Gifted Child Today, 10*(1), 30-36.

Rimm, S. (1997). An Underachievement Epidemic. *Educational Leadership, 54*(7), 18-22.

Rimm, S. (2005). *Growing up too fact: The Rimm report on the secret world of America's middle schoolers.* Emmaus, PA: Rodale.

Rimm, S. (2007). What's Wrong with Perfect? Clinical Perspectives on Perfectionism and Underachievement. *Gifted Education International, 23*(3), 246-253. doi: 10.1177/026142940702300305

Rimm, S. (2008a). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 139-160). Tallahassee, FL: Springer.

Rimm, S. (2008b). *Why Bright Kids Get Poor Grades and what You Can Do about it: A Six-step Program for Parents and Teachers*. Ohio: Great Potential Press.

Rimm, S., & Lovance, K. J. (1992a). How Acceleration May Prevent Underachievement Syndrome. *Gifted Child Today Magazine, 15*(2), 9-14. doi: 10.1177/107621759201500202

Rimm, S., & Lovance, K. J. (1992b). The Use of Subject and Grade Skipping for the Prevention and Reversal of Underachievement. *Gifted Child Quarterly, 36*(2), 100-105. doi: 10.1177/001698629203600208

Rimm, S., & Lowe, B. (1988). Family Environments of Underachieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 32*(4), 353-359. doi: 10.1177/001698628803200404

Rindermann, H., & Neubauer, A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence, 32*(6), 573-589. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.005

Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the Underachievement of Gifted Middle School Students: Lessons From Another Field. *Gifted Child Today, 38*(2), 103-113. doi: 10.1177/1076217514568559

Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 183-198. doi: 10.1177/0016986214534890

Robertson, E. (1991). Neglected Dropouts The Gifted and Talented. *Equity & Excellence in Education, 25*(1), 62-73. doi: 10.1080/1066568910250112

Robertson, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a Procedural Guide to Implement Response to Intervention (RtI) With High-Ability Learners. *Roeper Review, 38*(1), 9-23. doi: 10.1080/02783193.2015.1112863

Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives of the Past Presage Modern Scholarship. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 13-32). New York: Springer.

Robinson, D. L. (1997). A test of the hendrickson postulate that reduced EEG response variance causes increased aep contour length: Implications for the 'neural transmission errors' theory of intelligence. *Personality and Individual Differences, 22*(2), 173-182. doi: https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00197-3

Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist, 55*(12), 1413-1424. doi: 10.1037/0003-066X.55.12.1413

Robinson, W. P. (1965). The Achievement Motive, Academic Success and Intelligence Test Scores. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(2), 98-103. doi: doi:10.1111/j.2044-8260.1965.tb00446.x

Rodríguez, L. F., & Conchas, G. Q. (2008). Preventing Truancy and Dropout Among Urban Middle School Youth: Understanding Community-Based Action From the Student's Perspective. *Education and Urban Society, 41*(2), 216-247. doi: 10.1177/0013124508325681

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.

Rogers, K. B. (2006). *A menu of options for grouping gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83-92. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.05.004

Romanelli, F., Cain, J., & Smith, K. M. (2006). Emotional Intelligence as a Predictor of Academic and/or Professional Success. *American Journal of Pharmaceutical Education, 70*(3), 69.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.

Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *Span J Psychol, 12*(1), 118-127.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review, 3*(1), 16-20. doi: 10.1007/bf02322211

Rost, D. H. (1991). 'Identifizierung von "Hochbegabung" [Identification of giftedness]. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie, 23*, 197-231.

Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling, 16*(3), 2156759X1701600301. doi: 10.1177/2156759X1701600301

Ruban, L., & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review, 28*(3), 148-156. doi: 10.1080/02783190609554354

Rubenstein, L. (2011). *Project ATLAS: Empowering Academically Underachieving High Potential Students.* (Doctoral Dissertation), University of Connecticut, Storrs.

Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S., McCoach, B., & Burton-Greene, M. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 678-694. doi: doi:10.1002/pits.21620

Ryan, A. M. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development, 72*(4), 1135-1150. doi: doi:10.1111/1467-8624.00338

Ryan, C. (2012). Cross-case analysis. In K. F. Hyde (Ed.), *Field Guide to Case Study Research in Tourism, Hospitality and Leisure Advances in Culture, Tourism and Hospitality Research* (Vol. 6, pp. 543–558).

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sastre-Riba, S. (2013). High Intellectual Ability: Extracurricular Enrichment and Cognitive Management. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(1), 119-132. doi: 10.1177/0162353212472407

Schmidt, F. L., & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: occupational attainment and job performance. *J Pers Soc Psychol, 86*(1), 162-173. doi: 10.1037/0022-3514.86.1.162

Schoenherr, J. R., & Dopko, R. L. (2019). Heterarchical social organizations and relational models: Understanding gender biases in psychological science. *Theory & Psychology, 29*(2), 258-281. doi: 10.1177/0959354318825307

Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183-196. doi: 10.4219/jsge-2000-629

Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 83-110). New York, NY: Springer New York.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2014). Academic self-efficacy *Handbook of positive psychology in schools, 2nd ed.* (pp. 115-130). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 313-322. doi: 10.1037/0022-0663.77.3.313

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*. Amsterdam: Teachers College Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5

Shapiro, A., & Trunk-Sirca, N. (2007). Action research and constructivism: two sides of the same coin? Or, one side? *International Journal of Management in Education, 1*(1). doi: 10.1504/IJMIE.2007.014380

Shapiro, B. K. (2011). Academic underachievement: A neurodevelopmental perspective. *Revista Médica Clínica Las Condes, 22*(2), 211-217. doi: https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70415-1

Shapiro, E. S. (1984). Self-monitoring procedures. In T. H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Child behavior assessment: Principles and procedures* (pp. 148-165). New York: Pergamon.

Shapiro, E. S., Durnan, S. L., Post, E. E., & Levinson, T. S. (2002). *Self-monitoring procedures for children and adolescents*.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi: 10.2307/1170010

Shaw, M. C., & Alves, G. J. (1963). The self-concept of bright academic underachievers: II. *Personnel & Guidance Journal, 42*(4), 401-403. doi: 10.1002/j.2164-4918.1963.tb04412.x

Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Freudenheim, D. A., Fletcher, J. M., Makuch, R. W., & Shaywitz, B. A. (2001). Heterogeneity Within the Gifted: Higher IQ Boys Exhibit Behaviors Resembling Boys With Learning Disabilities. *Gifted Child Quarterly, 45*(1), 16-23. doi: 10.1177/001698620104500103

Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2006). Locus of control and academic achievement in high school students. *Psychol Rep, 98*(2), 318-322. doi: 10.2466/pr0.98.2.318-322

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S., & Barnes-Robinson, L. (2003). Mentoring empowers gifted/Learning disabled students to soar! *Roeper Review, 26*(1), 37-40. doi: 10.1080/02783190309554237

Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2013). *Enhancing Adolescents' Motivation for Science*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Siegel, L. S. (2003). IQ-Discrepancy Definitions and the Diagnosis of LD: Introduction to the Special Issue. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 2-3. doi: 10.1177/00222194030360010101

Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Waco-Texas: Prufrock Press.

Siegle, D. (2018). Understanding Underachievement. In S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 285-297). New York: Springer International Publishing.

Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motvating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children, 38*(1), 22-27.

Siegle, D., McCoach, B., & Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the Job Satisfaction of Teachers of the Gifted. *Roeper Review, 36*(4), 210-220. doi: 10.1080/02783193.2014.945219

Siegle, D., & Reis, S. (1998). Gender Differences in Teacher and Student Perceptions of Gifted Students' Ability and Effort. *Gifted Child Quarterly, 42*(1), 39-47. doi: 10.1177/001698629804200105

Sikorski, J. B. (1996). Academic Underachievement and School Refusal. In R. J. DiClemente, W. B. Hansen & L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior* (pp. 393-411). Boston, MA: Springer US.

Simons, R. H., & Bibb, J. J. (1974). Achievement Motivation, Test Anxiety, and Underachievement in the Elementary School. *The Journal of Educational Research, 67*(8), 366-369. doi: 10.1080/00220671.1974.10884657

Sirin, S. R., & Gupta, T. (2015). School Achievement as Moderated by Sociodemographic Status: The US Case. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 42-47). Oxford: Elsevier.

Sisk, D. A. (1988). The Bored and Disinterested Gifted Child: Going through School Lockstep. *Journal for the Education of the Gifted, 11*(4), 5-18. doi: 10.1177/016235328801100402

Sklare, G. B. (2011). *Βραχεία συμβουλευτική στην εκπαίδευση που φέρνει αποτέλεσματα. Προσέγγιση εστιασμένη σε λύσεις* (Σ. Βασιλόπουλος, Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη, Trans.). Αθήνα: Κοντύλι.

Smith, C. (2005). School Factors That Contribute to the Underachievement of Students of Color and What Culturally Competent School Leaders Can Do. *Educational Leadership and Administration, 17*, 21-32.

Smith, E. (2005). *Analysing Underachievement in Schools*. Birmingham - UK: Bloomsbury Publishing.

Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory Into Practice, 23*(1), 44-50. doi: 10.1080/00405848409543088

Snyder, K. E., Barger, M. M., Wormington, S. V., Schwartz-Bloom, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Identification as Gifted and Implicit Beliefs About Intelligence: An Examination of Potential Moderators. *Journal of Advanced Academics, 24*(4), 242-258. doi: 10.1177/1932202X13507971

Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, 100294. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294

Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 63-66. doi: 10.1177/0016986220909179

Snyderman, M., & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist, 42*(2), 137-144. doi: 10.1037/0003-066X.42.2.137

Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences, 41*, 73-78. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005

Sorić, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International, 30*(4), 403-420. doi: 10.1177/0143034309106946

Spearman, C. E. (1904). General intelligence," objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*(201-293).

Spearman, C. E. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York: MacMillan and Company.

Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y., & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development, 83*(4), 1180-1195. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x

Stahl, G. (2013). Habitus Disjunctures, Reflexivity and White Working-Class Boys' Conceptions of Status in Learner and Social Identities. *Sociological Research Online, 18*(3), 19-30. doi: 10.5153/sro.2999

Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Publications.

Steele, C. (2000). *Promoting educational success: Social and cultural considerations*. Paper presented at the Achieving high educational standards for all, Washinghton, DC.

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2010). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly, 55*(1), 39-53. doi: 10.1177/0016986210383155

Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calvert, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis

and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly, 64*(2), 132-165. doi: 10.1177/0016986220908601

Sternberg, R. J. (1984). A contextualist view of the nature of intelligence. *International Journal of Psychology, 19*(1-4), 307-334. doi: doi:10.1080/00207598408247535

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*(3), 607-627. doi: 10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. J. (1993). The concept of 'giftedness': a pentagonal implicit theory. In G. R. Bock & K. Ackrill (Eds.), *The origins and development of high ability* (pp. 5-16). New York: John Wiley & Sons.

Sternberg, R. J. (1997). The Concept of Intelligence and Its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist, 52*(10), 1030-1037.

Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(11), 436-442. doi: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01391-1

Sternberg, R. J. (2000a). *Handbook of intelligence*. Cambridge , New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2000b). The Theory of Successful Intelligence. *Gifted Education International, 15*(1), 4-21. doi: 10.1177/026142940001500103

Sternberg, R. J. (2004). *International handbook of intelligence*. Cambridge , New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005a). The theory of Succesful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189-202.

Sternberg, R. J. (2005b). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology, 39*(2), 189-202.

Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology, 8*(2), 76-84. doi: https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.004

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is Intelligence?* Norwood, USA: Ablex.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2003). *The psychology of abilities, competencies, and expertise*.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2004). Intelligence and culture: how culture shapes what intelligence means, and the implications for a science of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359*(1449), 1427-1434. doi: 10.1098/rstb.2004.1514

Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Bundy, D. A. (2001). The Predictive Value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*(1), 1-41.

Sternberg, R. J., & Kaufman, S. B. (2011). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge , New York: Cambridge University Press.

Stiggins, R. (2008). *An Introduction to Student-involved Assessment for Learning*. Columbus, OH: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Praise in Gifted Education: Analyses on the Basis of the Actiotope Model of Giftednesss. *Gifted Education International, 20*(3), 306-329. doi: 10.1177/026142940502000306

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded Theory in Practice*. New York: Sage Publications.

Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence, 35*(5), 401-426. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54.

Sue, S., Zane, N., Nagayama Hall, G. C., & Berger, L. K. (2009). The case for cultural competency in psychotherapeutic interventions. *Annual Review of Psychology, 60*, 525-548. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163651

Supplee, P. L. (1990). *Reaching the gifted underachiever: Program strategy and design*. New York, NY, US: Teachers College Press.

Swiatek, M. A., & Benbow, C. P. (1992). Nonintellectual correlates of satisfaction with acceleration: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence, 21*(6), 699-723. doi: 10.1007/BF01538740

Tempelaar, W. M., de Vos, N., Plevier, C. M., van Gastel, W. A., Termorshuizen, F., MacCabe, J. H., & Boks, M. P. M. (2017). Educational Level, Underachievement, and General Mental Health Problems in 10,866 Adolescents. *Academic Pediatrics, 17*(6), 642-648. doi: https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.04.016

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted group grows up: Twenty five years' follow-up of a superior group. Genetic studies of genius* (Vol. 4). Stanford, CA: Stanford University Press.

Thomas, K. M., & Mathieu, J. E. (1994). Role of causal attributions in dynamic self-regulation and goal processes. *Journal of Applied Psychology, 79*(6), 812-818. doi: 10.1037/0021-9010.79.6.812

Thomson, G. (1939). The factorial analysis of human ability. *British Journal of Educational Psychology, 9*(2), 188-195. doi: doi:10.1111/j.2044-8279.1939.tb03204.x

Thummaphan, P., Yoelao, D., Suwanmonkha, S., & Damsuwan, W. (2013). The Effects of Using a Program Applying Self-Regulation in Combination with Teacher's Social Support on Learning Behaviors of Underachieving Primary Students *International Journal of Behavioral Science, 8*(1), 1-16.

Thurstone, L. L. (1946). Theories of Intelligence. *The Scientific Monthly, 62*(2), 101-112.

Thurstone, L. L. (2013). *The Nature of Intelligence*: Taylor & Francis.

Timmermans, M., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2009). Pathways of Behavior Problems From Childhood to Late Adolescence Leading to Delinquency and Academic Underachievement.

Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(5), 630-638. doi: 10.1080/15374410903103502

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145.

Tomlinson, C. A., & Sally M. Reis, S. E. (2004). *Differentiation for Gifted and Talented Students*: SAGE Publications.

Tourón, J., & Freeman, J. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. In J. W. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook on Giftedness and Talent* (pp. 54-70). Washington: American Psychological Association.

Trzaskowski, M., Harlaar, N., Arden, R., Krapohl, E., Rimfeld, K., McMillan, A., . . . Plomin, R. (2014). Genetic influence on family socioeconomic status and children's intelligence. *Intelligence, 42*, 83-88. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.11.002

Tsai, D.-M. (2007). Differentiating Curriculum for Gifted Students by Providing Accelerated Options. *Gifted Education International, 23*(1), 88-97. doi: 10.1177/026142940702300111

Urbina, S. (2011). Tests of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 20-38). New York: Cambridge University Press.

Urhahne, D., Chao, S. H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *Br J Educ Psychol, 81*(Pt 1), 161-177. doi: 10.1348/000709910x504500

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child development perspectives, 6*(2), 129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x

van Batenburg-Eddes, T., & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Front Psychol, 4*, 673. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00673

Vandenberg, S. G., & Vogler, G. P. (1985). Genetic Determinates of Intelligence. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 3-58). New York: John Wiley & Sons.

VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of Identification and Performance Among Gifted Students Identified Through Performance Tasks: A Three-Year Analysis. *Gifted Child Quarterly, 51*(3), 218-231. doi: 10.1177/0016986207302717

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 211-217.

Veas, A., Castejón, J.-L., O'Reilly, C., & Ziegler, A. (2018). Mediation Analysis of the Relationship Between Educational Capital, Learning Capital, and Underachievement Among Gifted

Secondary School Students. *Journal for the Education of the Gifted, 41*(4), 369-385. doi: 10.1177/0162353218799436

Veas, A., Gilar, R., Miñano, P., & Castejón, J.-L. (2016). Estimation of the Proportion of Underachieving Students in Compulsory Secondary Education in Spain: An Application of the Rasch Model. *Front Psychol, 7*, 303. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00303

Vella, F., & Gregory, R. G. (1996). Selection bias and human capital investment: Estimating the rates of return to education for young males. *Labour Economics, 3*(2), 197-219. doi: https://doi.org/10.1016/0927-5371(96)00006-1

Verešová, M., & Mala, D. (2016). *Attitude toward School and Learning and Academic Achievement of Adolescents*.

Vernon, P. E. (1964). *The Structure of Human Abilities*. Minessota: Methuen.

Vernon, P. E. (1981). Reaction time and intelligence in the mentally retarted. *Intelligence, 5*(4), 345-355. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(81)90025-8

Waldfofel, J., Garfinkel, I., & Kelly, B. (2005). *Public Assistance Programs: How Much Could Be Saved with Improved Education?* . Paper presented at the The Social Costs of Inadequate Education Teachers College, Columbia.

Wallace, P. (2009). Distance Learning for Gifted Students: Outcomes for Elementary, Middle, and High School Aged Students. *Journal for the Education of the Gifted, 32*(3), 295-320. doi: 10.4219/jeg-2009-855

Walter, J. L., & Peller, J. E. (1992). *Becoming solution-focused in brief therapy*. New York: Brunnel - Mazer.

Ward, A., Stoker, H. W., & Murray-Ward, M. (1996). *Educational Measurement: Theories and applications*. Lanham, Maryland: University Press of America.

Wechsler, D. (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* Baltimore: Williams & Witkins.

Weiner-Davis, M., de Shazer, S., & Gingerich, W. J. (1987). Building on pretreatment change to construct the therapeutic solution: An exploratory study. *J Marital Fam Ther, 13*(4), 359-363. doi: 10.1111/j.1752-0606.1987.tb00717.x

Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence*. New York: John Wiley & Sons.

Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Front Psychol, 4*, 442. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00442

Weisz, J. R., Ng, M. Y., Rutt, C., Lau, N., & Masland, S. (2013). Psychotherapy for children and adolescents. In J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. pp. 541-586). Hoboken, NJ: Wiley.

Welch, A. L. (2014). The effect of poverty on the achievement of urban African American male students successfully completing high school. *ProQuest Information & Learning*, 74.

Wennergren, A.-C. (2016). Teachers as learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research, 24*(2), 260-279. doi: 10.1080/09650792.2015.1058170

West, C. K., Fish, J. A., & Stevens, R. J. (1980). General Self-Concept, Self-Concept of Academic Ability and School Achievement: Implications for "Causes" of Self-Concept. *Australian Journal of Education, 24*(2), 194-213. doi: 10.1177/000494418002400207

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education, 25*(1), 21-50.

White, P. H., Sanbonmatsu, D. M., Croyle, R. T., & Smittipatana, S. (2002). Test of Socially Motivated Underachievement: "Letting Up" for Others. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*(2), 162-169. doi: https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1495

White, S. L. J., Graham, L. J., & Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review. *Educational Research Review, 24*, 55-66. doi: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.001

Whitley, M. D. (2001). *Bright Minds, Poor Grades*: Perigee.

Whitmore, J. R. (1979). The Etiology of Underachievement in Highly Gifted Young Children. *Talents and Gifts, 3*(1), 38-51. doi: 10.1177/016235327900300105

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

Wickett, J. C., Vernon, P. E., & Lee, D. H. (2000). Relationships between factors of intelligence and brain volume. *Personality and Individual Differences, 29*(6), 1095-1122. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00258-5

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78. doi: 10.1007/bf02209024

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81. doi: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2006). Development of Achievement Motivation and Engagement. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. 3, pp. 1-44). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, personality development* (pp. 933–1002). New York: Wiley & Sons.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009

Willerman, L., Schultz, R., Neal Rutledge, J., & Bigler, E. D. (1991). In vivo brain size and intelligence. *Intelligence, 15*(2), 223-228. doi: https://doi.org/10.1016/0160-2896(91)90031-8

Williams, T. T., & Sánchez, B. (2011). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society, 45*(1), 54-74. doi: 10.1177/0044118X11409066

Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: the case of gender and underachievement. *Research Papers in Education, 18*(4), 365-383. doi: 10.1080/0267152032000176864

Wright, R. J. (2008). *Educational Assessment: Tests and Measurements in the Age of Accountability*: SAGE Publications.

Wu, E. (2013). Enrichment and Acceleration: Best Practice for the Gifted and Talented. *Gifted Education Press Quarterly, 27*, 2-8.

Wyner, J. S., Bridgeland, J. M., & Dilulio, J. J. (2007). *Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families*. Lansdowne, VA: Jack Cooke Kent Foundation.

Yeager, D., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805

Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Yusuf, D., & George, E. (2016). Mentoring children and young people: a solution-focused approach. *Coaching Today, 1/2016*, 29-34.

Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 6*, 175-190.

Zagorsky, J. L. (2007). Do you have to be smart to be rich? The impact of IQ on wealth, income and financial distress. *Intelligence, 35*(5), 489-501. doi: https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.02.003

Zbainos, D., & Hallam, S. (2001). Grading in the Greek Primary School: Towards a model of the factors that affect it. *Curriculum, 22*(2), 52-62.

Zbainos, D., & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review, 26*(2), 26-36.

Zell, E., & Krizan, Z. (2014). Do People Have Insight Into Their Abilities? A Metasynthesis. *Perspectives on Psychological Science, 9*(2), 111-125. doi: 10.1177/1745691613518075

Zenderland, L. (1998). *Measuring minds: Henry Herbert Goddard and the origins of American intelligence testing*. New York, NY, US: Cambridge University Press.

Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness *Conceptions of giftedness, 2nd ed.* (pp. 411-436). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 3-22). Oxford: Elsevier.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies, 23*(1), 3-30. doi: 10.1080/13598139.2012.679085

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness *Psychology Science Quarterly, 50*(2), 222-236.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-Based Construct of Underachievement. *Roeper Review, 34*(2), 123-132. doi: 10.1080/02783193.2012.660726

Ziegler, A., Vialle, W., & Wimmer, B. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. In S. N. Phillipson, H. Stoeger & A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). London: Routledge.

Zilli, M. J. (1971). Reasons why Gifted Adolescent Underachieves and some implications of guidance and counseling to this problem. *Gifted Child Quarterly, 15*, 279-292.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation *Handbook of academic learning: Construction of knowledge.* (pp. 105-125). San Diego, CA, US: Academic Press.

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Βαλιάντη, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής, 2/2015*(7-35).

Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2018). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (υπό δημοσίευση)*.

Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 5*, 13-25.

Ζμπάινος, Δ. (2002). *Βαθμολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο: Τι μας δείχνουν οι βαθμοί, Η περίπτωση της Δυτικής Αθήνας*. Paper presented at the Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.

Ζύμνη, Α. (2017). *Διδακτορική διατριβή: Μια εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία θεραπευτικής αλλαγής από την οπτική του πελάτη.* Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ζύμνη, Α. Σ., Α. (2015, 27-31/5/2015). *Διερευνώντας την παρουσία θετικών συναισθημάτων στις αφηγήσεις πελατών μετά την ολοκλήρωση επιτυχούς θεραπευτικής διαδικασίας*. Paper presented at the 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Λευκωσία, Κύπρος.

Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15*(57), 197-217.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κάλλιπος.

Καλιανίδου, Μ., & Χαντζούλη, Ε. (2017). *Μοντέλα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στην Ευρώπη.* Paper presented at the 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσίλλης, Μ. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας, 3*, 131-138.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Ζ., Καυκά, Δ., & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*(4), 241-280.

Μόπη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαϊζάνης, Ν., Οικονόμου, Μ., Θελερίτης, Χ., Καρβουντζής, Σ., Παπαδημητρίου, Γ., Τσάλτα, Ε., & Παπαγεωργίου, Χ. (2016). Εκτίμηση της νοημοσύνης με τα τεστ Raven και WAIS σε ασθενείς με ψύχωση. *Εγκέφαλος, 53*, 67-75.

Μπάρμπας, Γ., & Τουτουνζή, Ε. Π., Μ. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο δημοτικό σχολείο. *Μέντορας, 9*, 60-77.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.

Πλατσίδου, Μ., & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών. έργων

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 42, 160-177.

Πορνάρη, Χ., & Μασούρα, Ε. (2007). *Η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου και η σχέση της με τη σχολική επίδοση.* Paper presented at the 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρέθυμνο.

Ράτσικα, Ν., Κουτράς, Κ., & Κριτσωτάκης, Γ. (2017). *Ποιοτική Έρευνα για την Προώθηση Λύσεων για το πρόβλημα των Σχολικών Απουσιών*. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ρούκη, Ο. (2013). *Υποεπίδοση χαρισματικών μαθητών Γυμνασίου.* (Διπλωματική εργασία), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α., & Νικολόπουλος, Δ. (2003). *Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές πρώτης γυμνασίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Κ. (2016). Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 61*(117-132).

Σχίζα, Ρ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: Ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. In Κ. Ξενοφώντος & Χ. Χατζησωτηρίου (Eds.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (pp. 112-133). Καβάλα: Σαϊτα.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουνζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA-P:3, DTLA-4): Οδηγός εξεταστή - τεύχος οδηγιών*. Θεσσαλονίκη.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φουστάνα, Α. (2007). *Διαδικασίες μάθησης παιδιών με υψηλό νοητικό πηλίκο.* (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Χαντζούλη, Ε. (2016). *Εκπαίδευση ευφυών μαθητών.* (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2*, 31-48.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Άδεια διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

[redacted] [redacted]

Ψηφιακά υπογεγραμμένο από ANASTASIA PASCHALIDOU
Ημερομηνία: 2018.06.12 10:30:37 EEST

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 12-06-2018
Αρ. Πρωτ. 96199/Δ2

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Ελ. Ζήκου
Τηλέφωνο: 210-3442240

ΠΡΟΣ:
- **κ. Βασιλική Μπελογιάννη** vibelo@outlook.com.gr
- **Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης Α΄ και Δ΄ Αθήνας**

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής **(πράξη 20/2018 του Δ.Σ)**, σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή της έρευνας από την **κ. Βασιλική Μπελογιάννη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα τεστ μαθησιακών ικανοτήτων και το ερωτηματολόγιο, καθώς και να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

Παράρτημα 2. Έγκριση διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛ. ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ 70, 176 71 ΑΘΗΝΑ – ΤΗΛ.: 9577051– 5, FAX: 9577050

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αθήνα, 18/02/2019

Προς
Τον κ. Δημήτριο Ζμπάινο
Επίκουρο Καθηγητή
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

ΘΕΜΑ:
Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας(ΕΗΔΕ) του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, κατά την 5η Συνεδρίαση που πραγματοποιήθηκε στις 18/02/2019 αφού εξέτασε το περιεχόμενο του προγράμματος (αρ πρωτ αιτησης 77988/31-01-2019) με τίτλο: «Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση: Ο ρόλος της σχολικής μεντορείας στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης», απεφάνθη ομόφωνα και ενέκρινε ότι το ανωτέρω πρόγραμμα μπορεί να υλοποιηθεί στους χώρους του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Πανεπιστημίου. Επίσης ενεκρινε το εντυπο που αφορά την εθελοντική συμμετοχή , όπως επισυναπτεται στα πρακτικά της 5ης Συνεδρίασης της ΕΗΔΕ.

Ο Πρόεδρος της Επιτροπής

Ευάγγελος Δ. Ηλιοκρονόπουλος
Καθηγητής

Παράρτημα 3. Έντυπο βεβαίωσης γονεϊκής συγκατάθεσης

Βασιλική Μπελογιάννη,
Ειδική παιδαγωγός, Υπ. διδάκτωρ
vbeloyianni@hua.gr
[Τηλ. Επικοινωνίας]

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
HAROKOPIO UNIVERSITY

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Βασιλική Μπελογιάννη και είμαι ειδική παιδαγωγός και διδακτορική φοιτήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Όπως ήδη γνωρίζετε, διεξάγω έρευνα για τη διδακτορική μου διατριβή με επίβλεψη του επίκουρου καθηγητή Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, κυρίου Δημήτριου Ζμπάινου. Θέμα της εργασίας μου είναι ο *εντοπισμός και η υποστήριξη των μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης και ακαδημαϊκή υποεπίδοση*.

Από το πρώτο στάδιο της έρευνάς μου διαπιστώθηκε ότι [όνομα παιδιού] παρουσιάζει υψηλές μαθησιακές ικανότητες. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι παρουσιάζει χαμηλές ή μέτριες ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο.

Για το λόγο αυτό θα ήθελα να βοηθήσω τη μαθήτρια να βελτιώσει τη σχολική της επίδοση μέσω της συμμετοχής της σε ένα σύντομο πρόγραμμα σχολικής υποστήριξης (mentoring) που θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου κι εντός του σχολικού ωραρίου.

Με τι ακριβώς ασχολείται η έρευνά σας,

Πιστεύω ότι σε όλα τα παιδιά πρέπει να δίνονται ευκαιρίες ώστε να αναδείξουν τις ικανότητες και τις κλίσεις τους στην εκπαίδευση. Έτσι, μέσα από την εργασία μου τους πιθανούς λόγους για τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις στο σχολείο παρά τις υψηλές μαθησιακές του ικανότητες. Μέσα από την αναλυτική αξιολόγηση των μαθησιακών ικανοτήτων του μπορούμε να εντοπίσουμε συγκεκριμένες δυσκολίες, αλλά και ταλέντα που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.

Επιπλέον, με τη διεξαγωγή ενός σύντομου προγράμματος σχολικής μεντορείας θέλουμε να διαπιστώσουμε αν μπορούμε να βοηθήσουμε τους ικανούς μαθητές να αποκτήσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, να αναγνωρίσουν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους, να οργανώσουν καλύτερα τη μελέτη τους και να τα πάνε καλύτερα στο σχολείο.

Τι χρειάζεται να κάνω,

Η συγκατάθεσή σας είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα. Αν συμφωνείτε, θα πρέπει να συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης που θα βρείτε στο τέλος της επιστολής και να την επιστρέψετε στο σχολείο υπογεγραμμένη.

Αν το παιδί συμμετάσχει στο πρόγραμμα υποστήριξης, θα με συναντά μία φορά την εβδομάδα για έξι εβδομάδες στο σχολικό χώρο σε ώρα σχολικών μαθημάτων. Στις συναντήσεις αυτές θα προσπαθήσω να ανακαλύψω μαζί με το παιδί λόγους για τους οποίους παρουσιάζει χαμηλή ή μέτρια σχολική επίδοση, αλλά και να του δείξω τρόπους για την πιο αποτελεσματική οργάνωση της μελέτης του. Ουσιαστικά, στις

συναντήσεις αυτές θα λειτουργήσω ως προσωπική σύμβουλος μάθησης του παιδιού ώστε να το βοηθήσω να βελτιώσει τη σχέση του με τον εαυτό του, το σχολείο και τη μελέτη.

Ποια είναι τα οφέλη της συμμετοχής του παιδιού μου στο πρόγραμμα σχολικής υποστήριξης,

Σκοπός του προγράμματός μου είναι να βοηθήσω παιδιά με υψηλές ικανότητες να χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους για να επιτύχουν στο σχολείο. Ελπίζω λοιπόν ότι με τη συμμετοχή του το παιδί θα γνωρίσει καλύτερα τις ικανότητές και τα ταλέντα του, θα βελτιώσει τη σχολική του οργάνωση και τις επιδόσεις του σχολείο. Επιπλέον, μέσα από αυτή την προσπάθεια θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τους λόγους για τους οποίους ορισμένοι μαθητές δεν εκφράζουν τις υψηλές ικανότητές τους στο σχολείο και να οργανώσουμε αποτελεσματικά προγράμματα εκπαιδευτικής υποστήριξης στο μέλλον. Τέλος, στο τέλος του προγράμματος θα ενημερωθείτε αναλυτικά για το μαθησιακό προφίλ του παιδιού (ικανότητες, δυσκολίες), ενώ θα σας δοθούν κι εξατομικευμένες συμβουλές για την αποδοτικότερη μελέτη στο σπίτι.

Τα παιδιά που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα δεν θα αναλάβουν περισσότερες εργασίες ή μελέτη για το σπίτι.

Κι αν το παιδί μου δεν θέλει να συμμετέχει,

Η συμμετοχή είναι προαιρετική. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να αρνηθεί να συμμετέχει ή, αν δεχθεί, μπορεί να αποχωρήσει από το πρόγραμμα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς επιπτώσεις.

Πως θα χρησιμοποιήσετε τις πληροφορίες που θα συλλέξετε,

Η ανωνυμία του παιδιού διασφαλίζεται πλήρως. Τα στοιχεία του δεν κοινοποιούνται σε τρίτους, ούτε θα αναφερθούν στην εργασία μου. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα ενημερωθούν για την πορεία του παιδιού στο πρόγραμμα μόνο εφόσον το επιθυμείτε και αφού πρώτα ενημερωθείτε. Επίσης, στη διδακτορική μου διατριβή θα αναφερθούν μονάχα πληροφορίες που αφορούν το πρόγραμμα και τα αποτελέσματά του χωρίς καμία αναφορά στα προσωπικά στοιχεία του παιδιού (όνομα, σχολείο, περιοχή κ.α.).

Ποιος άλλος παίρνει μέρος στην έρευνα,

Για τις ανάγκες της διδακτορικής μου μελέτης έχουν επιλεχθεί κι άλλοι μαθητές Γυμνασίου που έχουν υψηλές ικανότητες μάθησης, αλλά χαμηλές ή μέτριες σχολικές επιδόσεις από διάφορα σχολεία της Αθήνας. Αυτοί οι μαθητές θα συμμετάσχουν επίσης στην έρευνα με τη συγκατάθεση των γονέων τους.

Πως θα είμαι σίγουρος/η ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στο πρόγραμμα δεν το επηρεάζει αρνητικά,

Το πρόγραμμα έχει ελεγχθεί και εγκριθεί από την επιστημονική επιτροπή του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής κι έχει λάβει άδεια διεξαγωγής από το Υπουργείο Παιδείας (αρ. άδειας 96199/Δ2). Επιπλέον, χρηματοδοτείται από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (2018-2021). Έτσι, έχει ελεγχθεί πολλαπλά ώστε να είναι ασφαλές για τα παιδιά. Παράλληλα, σε όλη τη διάρκειά του ελέγχεται από τον επιβλέποντα καθηγητή κο Δημήτριο Ζμπάινο. Τέλος, το πρόγραμμα στο σχολείο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν ανά πάσα στιγμή να βεβαιώνονται για την ασφάλεια και την εθελοντική συμμετοχή του παιδιού.

Κι αν χρειαστώ περαιτέρω διευκρινίσεις,

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνείτε στο προσωπικό μου τηλέφωνο: Βασιλική Μπελογιάννη, [τηλ. Επικοινωνίας], στο προσωπικό μου e-mail: vbeloyianni@hua.gr ή απευθείας με το σχολικό διευθυντή. Εφόσον επιτρέψετε στο παιδί να συμμετέχει στην έρευνα, μπορείτε να επικοινωνείτε

μαζί μου για να ενημερωθείτε για την ανταπόκρισή του ή για να μοιραστείτε σκέψεις και προβληματισμούς αναφορικά με τη μάθησή του.

Κι αν δώσω την άδειά μου να συμμετέχει το παιδί στην έρευνα, αλλά αλλάξω γνώμη,

Έχετε το δικαίωμα να αλλάξετε γνώμη σε οποιαδήποτε φάση του προγράμματος χωρίς καμία επίπτωση.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Ο/Η ……………………………………………………………………., γονέας του/της ………………………………………………, μαθητή/τριας της …….. τάξης για το σχολικό έτος 2018-2019, αφού διάβασα την παραπάνω ενημερωτική επιστολή επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετέχει στο πρόγραμμα μεντορείας που θα πραγματοποιηθεί για έξι συναντήσεις εντός σχολικού χώρου και ωραρίου από την Βασιλική Μπελογιάννη στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής

Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας σε οποιαδήποτε φάση της διεξαγωγής του χωρίς καμία επίπτωση.

Ο δηλών/Η δηλούσα

……………………………..

Σχόλια ή παρατηρήσεις που θέλετε να ληφθούν υπόψη: ……………………………………………………………
………
………
………
………

Παράρτημα 4. Έντυπο συναίνεσης μαθητή/τριας

Βασιλική Μπελογιάννη,
Ειδική παιδαγωγός, Υπ. διδάκτωρ
vbeloyianni@hua.gr
6984570664

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
HAROKOPIO UNIVERSITY

Αγαπητέ μαθητή/ Αγαπητή μαθήτρια

Όπως έχετε ήδη ενημερωθεί, είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και διεξάγω έρευνα για τη διδακτορική μου διατριβή με επίβλεψη του επίκουρου καθηγητή, κυρίου Δημήτριου Ζμπάινου. Μέσα από την έρευνά μου θα προσπαθήσω να κατανοήσω τους λόγους για τους οποίους μαθητές με υψηλές ικανότητες παίρνουν χαμηλούς βαθμούς, αλλά και να διαπιστώσω αν οι επιδόσεις τους μπορούν να βελτιωθούν μέσα από ένα πρόγραμμα σχολικής μεντορείας.

Χάρη στις υψηλές σου μαθησιακές ικανότητες έχεις επιλεχθεί για να συμμετέχεις στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας που θα εφαρμόσω στο σχολείο σου. Ωστόσο, η συμμετοχή σου είναι προαιρετική. Γι' αυτό σου ζητώ να διαβάσεις τις λεπτομέρειες του προγράμματος που ακολουθούν και να υπογράψεις το συγκεκριμένο έντυπο, αν επιθυμείς να συμμετάσχεις.

Σε περίπτωση που επιθυμείς να ενταχθείς στο πρόγραμμα, θα ζητηθεί επίσης η συγκατάθεση των γονέων σου.

Με τι ακριβώς ασχολείται η έρευνά μου,

Η εργασία μου αναζητά τους πιθανούς λόγους για τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις στο σχολείο παρά τις υψηλές μαθησιακές του ικανότητες.

Επιπλέον, με τη διεξαγωγή ενός σύντομου προγράμματος σχολικής μεντορείας θέλω να διαπιστώσω αν μπορώ να σε βοηθήσω να αποκτήσεις μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, να αναγνωρίσεις τα ταλέντα και τις ικανότητές σου, να οργανώνεις καλύτερα τη μελέτη σου και να τα πας καλύτερα στο σχολείο.

Τι χρειάζεται να κάνεις,

Αρχικά θα πρέπει να συμφωνείς ότι επιθυμείς να συμμετέχεις στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας. Στη συνέχεια θα ζητηθεί η άδεια των γονέων σου.

Αν επιθυμείς να συμμετέχεις, θα πρέπει να συμπληρώσεις το έντυπο που θα βρεις στο τέλος της επιστολής και να την επιστρέψεις στο σχολείο υπογεγραμμένη μαζί με το έντυπο συγκατάθεσης που απευθύνεται στους γονείς σου.

Με τη συμμετοχή σου στο πρόγραμμα, θα με συναντάς μια φορά την εβδομάδα για διάστημα έξι εβδομάδων τις ώρες που λειτουργεί το σχολείο και στη θέση κάποιου μαθήματος. Θα φροντίσουμε ώστε οι συμμαθητές σου να σου διαθέτουν σημειώσεις για το μάθημα από το οποίο θα χρειαστεί να λείψεις, ώστε να μην έχεις κενά.

Στις συναντήσεις μας θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε μαζί τους λόγους για τους οποίους οι βαθμοί σου είναι χαμηλοί παρόλο που μπορείς να τα καταφέρεις πολύ καλύτερα.

Εγώ ως σχολική μέντορας θα αναλάβω καθήκοντα προσωπικής σου συμβούλου και θα προσπαθήσω να σε καθοδηγήσω ώστε να ξεπεράσεις τα εμπόδια και να βελτιώσεις τους βαθμούς σου.

Ποια είναι τα οφέλη της συμμετοχής μου στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας,

Ελπίζω ότι θα σε βοηθήσω να γνωρίσεις καλύτερα τις ικανότητες και τα ταλέντα σου, να βελτιώσεις τη σχολική σου οργάνωση και να τα καταφέρνεις καλύτερα στο σχολείο. Επιπλέον μέσα από τη συμμετοχής σου θα μας βοηθήσεις να καταλάβουμε καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές ικανότητες και οργανώσουμε αποτελεσματικότερα προγράμματα για τη στήριξή τους.

Θα έχω διάβασμα για το σπίτι,

Όχι, αλλά θα σου δοθούν μερικές αποστολές που θα πρέπει να φέρεις εις πέρας μέσα στην εβδομάδα. Οι αποστολές αυτές δεν απαιτούν διάβασμα, αλλά παρατηρητικότητα. Δεν θα έχεις ασκήσεις και γράψιμο για το σπίτι.

Κι αν δεν θέλω να συμμετέχω,

Η συμμετοχή είναι προαιρετική. Έχεις το δικαίωμα να αρνηθείς εξαρχής να συμμετέχεις ή ακόμη και να αποχωρήσεις από το πρόγραμμα σε οποιαδήποτε φάση χωρίς καμία απολύτως συνέπεια.

Πως θα χρησιμοποιήσετε τις πληροφορίες που θα συλλέξετε,

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας πρόκειται να κρατάω μερικές σημειώσεις για ό,τι μου ακούγεται ενδιαφέρον και σημαντικό. Ωστόσο καμία από αυτές τις πληροφορίες δεν πρόκειται να αναφερθεί με το όνομά σου στην εργασία μου, αφού η έρευνά μου είναι ανώνυμη. Το σχολείο μπορεί να έχει πρόσβαση στις πληροφορίες αυτές μόνο με τη συγκατάθεση των γονιών σου κι αφού ενημερωθείς

Ποιος άλλος παίρνει μέρος στην έρευνα,

Για τις ανάγκες της διδακτορικής μου μελέτης έχουν επιλεχθεί κι άλλοι μαθητές Γυμνασίου που έχουν υψηλές ικανότητες μάθησης, αλλά χαμηλές ή μέτριες σχολικές επιδόσεις. Αυτοί οι μαθητές θα συμμετάσχουν επίσης στην έρευνα με τη συγκατάθεση των γονέων τους. Η συμμετοχή είναι ατομική και οι συμμετέχοντες δεν έρχεστε σε επαφή μεταξύ σας.

Κι αν εγώ και οι γονείς μου επιθυμούμε να συμμετέχω, αλλά μετά αλλάξουμε γνώμη,

Έχετε το δικαίωμα να αλλάξετε γνώμη σε οποιαδήποτε φάση του προγράμματος χωρίς καμία επίπτωση.

Ο/Η ……., μαθητής/τρια της ….. τάξης για το σχολικό έτος 2018-2019, αφού διάβασα την παραπάνω ενημερωτική επιστολή δηλώνω ότι επιθυμώ να συμμετέχω στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο μου. Η έρευνα αυτή γίνεται ανώνυμα και διατηρώ το δικαίωμα να αποσυρθώ από αυτή σε οποιαδήποτε φάση της διεξαγωγής της χωρίς καμία επίπτωση.

Ο/Η μαθητής/τρια

……..

(όνομα)

Παράρτημα 5. Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης: Ενδεικτικά θέματα και ερωτήσεις

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΙΤΙΑΚΕΣ ΑΠΟΔΟΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΤΗΝ Α' ΦΑΣΗ

1. Γνωρίζεις γιατί είσαι εδώ, Μπορείς να σκεφτείς γιατί επιλέχθηκες να συμμετέχεις σ' αυτό το πρόγραμμα, Τι έκανες διαφορετικά από τους συμμαθητές σου,

2. Πως σου φάνηκε το τεστ με τα σχήματα,

3. Από τους βαθμούς σου φαίνεται ότι δεν θα προσπαθούσες το ίδιο αν επρόκειτο για ένα τεστ Μαθηματικών ή Γλώσσας, έτσι δεν είναι, Τι ήταν αυτό που σε έκανε να λύσεις το συγκεκριμένο τεστ μέχρι το τέλος χωρίς να τα παρατήσεις,

4. Πως νιώθεις που τα κατάφερες, Περίμενες ότι θα επιτύχεις, Τι σε έκανε να το πιστεύεις αυτό,

5. Υπάρχουν συμμαθητές σου που πίστευες ότι θα τα πάνε καλά στο τεστ, αλλά δεν τα πήγαν, Γιατί πίστευες ότι αυτοί θα τα πάνε καλά, Τους είπες ότι τα πήγες πολύ καλά στο τεστ, Πως αντέδρασαν, Τι σκέφτεσαι τώρα που έχεις τα αποτελέσματα,

6. Έχεις καμιά ιδέα για το τι δείχνει το γεγονός ότι τα πήγες καλά στο τεστ,

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΦΥΙΑ – ΤΟΜΕΙΣ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑΣ - ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

7. Θέλω να σκεφτείς κάποιον άνθρωπο που θεωρείς αρκετά έξυπνο… Μπορείς να μου τον περιγράψεις, Τι κάνει που σου δείχνει ότι είναι έξυπνος,

8. Εσύ πιστεύεις ότι είσαι ικανός άνθρωπος, Πιστεύεις ότι είσαι ικανότερος από άλλους συμμαθητές σου, Τι είναι αυτό που σου δείχνει ότι είσαι ικανός, Πίστευες ότι είσαι ικανός και πριν τα αποτελέσματα του τεστ,

9. Υπάρχει κάποιος τομέας στον οποίο πιστεύεις ότι δείχνεις τις ικανότητές σου, Είσαι πάντα καλός στον τομέα αυτό, Τι κάνεις για να παραμείνεις καλός, Γιατί πιστεύεις ότι είσαι καλός στον τομέα αυτό,

10. Υπάρχουν άλλα πράγματα στα οποία είσαι πολύ καλός, Γιατί πιστεύεις ότι τα πηγαίνεις καλά σ' αυτά τα πράγματα, Χρησιμοποιείς αυτά τα προσόντα σου στο σχολείο,

11. Τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο χρόνο σου, Κάνεις δραστηριότητες όπως π.χ. μπάσκετ ή πιάνο, Πόσο χρόνο ή κόπο ξοδεύεις σ' αυτά τα πράγματα,

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

12. Φαίνεται ότι δεν τα πηγαίνεις πολύ καλά στο σχολείο. Είχες πάντα αυτές τις επιδόσεις,

13. Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα, Γιατί είναι το αγαπημένο σου, Αυτό είναι και το μάθημα στο οποίο έχεις τους καλύτερους βαθμούς, Αν όχι, σε ποιο μάθημα έχεις τις καλύτερες επιδόσεις, Γιατί πιστεύεις ότι παίρνεις αυτούς τους βαθμούς,

14. Ποιο είναι το λιγότερο αγαπημένο σου μάθημα, Γιατί, Είναι και το μάθημα που έχεις τους χειρότερους βαθμούς, Αν όχι, σε ποιο μάθημα έχεις τους χειρότερους βαθμούς και γιατί,

15. Θα έλεγες γενικά ότι σου αρέσει το σχολείο, Πιστεύεις ότι δείχνεις την εξυπνάδα σου στο σχολείο,

16. Έχεις αρκετές απουσίες στο σχολείο φέτος, Πέρυσι, Έχεις πάρει ποτέ ωριαία αποβολή, Για ποιο λόγο,

17. Θα ήθελες να σπουδάσεις, Τι θα ήθελες να γίνεις όταν μεγαλώσεις, Γιατί,

18. Πως σκέφτεσαι να πετύχεις το στόχο σου, Πιστεύεις ότι το σχολείο μπορεί να σε βοηθήσει να πετύχεις το στόχο σου, Κάνεις πράγματα για να πετύχεις το στόχο σου,

19. Πιστεύεις ότι καθηγητές σου γνωρίζουν για το στόχο σου ή τα προσόντα σου, Έχεις καλή σχέση μαζί τους, Υπάρχει κάποιος που συμπαθείς πιο πολύ, Τι μάθημα κάνει, Γιατί τον συμπαθείς, Τι πιστεύεις ότι σκέφτεται για σένα, Υπάρχει κάποιος που τον συμπαθείς λιγότερο, Γιατί, Τι πιστεύεις ότι θα μου έλεγε αν τον ρωτούσα για σένα,

20. Πιστεύεις ότι οι καθηγητές σου θα χαίρονταν αν βελτίωνες τους βαθμούς σου,

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

21. Οι γονείς σου, Πιστεύεις ότι θα χαίρονταν αν έπαιρνες μεγαλύτερους βαθμούς, Τι σου λένε για το σχολείο, Τι θα ήθελαν εκείνοι να γίνεις όταν μεγαλώσεις,

22. Με τι ασχολούνται οι γονείς σου, Είναι και οι δύο από την Ελλάδα, Μένετε όλοι μαζί, Μιλάτε άλλες γλώσσες στο σπίτι,

23. Έχεις αδέλφια, Αυτά πως τα πηγαίνουν στο σχολείο,

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

24. Εσύ θα ήθελες να βελτιώσεις τους βαθμούς σου, Πιστεύεις ότι μπορείς να το κάνεις, Τι πιστεύεις ότι σε εμποδίζει να πάρεις μεγαλύτερους βαθμούς,

25. Υπάρχει κάποιος που σε βοηθάει με το διάβασμα,

26. Κάνεις μαθήματα εκτός σχολείου, όπως π.χ ξένες γλώσσες ή κάποιο φροντιστήριο,

27. Μελετάς καθημερινά, Μπορείς να μου περιγράψεις πως προετοιμάζεσαι για την επόμενη μέρα στο σχολείο, Τι κάνεις όταν βαριέσαι να διαβάσεις, Τι κάνεις όταν αυτό που διαβάζεις σου φαίνεται πολύ δύσκολο, Ζητάς βοήθεια από κάποιον, Τι είναι αυτό που σε δυσκολεύει περισσότερο με το διάβασμα συνήθως,

28. Πως προετοιμάζεσαι για ένα τεστ,

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

29. Ποιος είναι ο διπλανός σου στο σχολείο, Είναι ο καλύτερος σου φίλος, Μπορείς να μου πεις σε τι ταιριάζετε και σε τι διαφέρετε, Αυτός πως τα πηγαίνει στο σχολείο,

30. Έχεις άλλους στενούς φίλους, Πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο μ' εσένα, Στην ίδια τάξη, Πως γνωριστήκατε, Είστε καιρό φίλοι, Γιατί πιστεύεις ότι ταιριάξατε ως φίλοι, Τι κάνετε όταν είστε μαζί,

31. Πως πιστεύεις ότι θα σε περιέγραφαν οι φίλοι σου,

32. Οι φίλοι σου θεωρούν σημαντικό να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο, Εκείνοι θα ήθελαν να σπουδάσουν, Θα έλεγες ότι οι περισσότεροι είναι καλοί, κακοί ή μέτριοι μαθητές,

33. Πως τους φάνηκε που τα πήγες καλά στο τεστ, Πως τους φάνηκε που συμμετέχεις σ' αυτό το πρόγραμμα, Αν αρχίσεις να τα πηγαίνεις καλύτερα στο σχολείο πως πιστεύεις ότι θα αντιδράσουν, Εσύ πως θα αντιδράσεις απέναντί τους αν αρχίσεις να τα πηγαίνεις καλύτερα στο σχολείο,

34. Πως πιστεύεις ότι θα αντιδράσουν άλλοι συμμαθητές σου αν αρχίσεις να τα πηγαίνεις καλύτερα

Παράρτημα 6. Βεβαίωση συμμετοχής μαθητή/τριας στο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ

Βεβαιώνεται ότι ο/η μαθητής/τρια …….. του τμήματος …….. συμμετείχε σε ατομική συνεδρία σχολικής μεντορείας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου στις ……..…..…… και ώρα ……..…..…..

Η υπεύθυνη του προγράμματος

Βασιλική Μπελογιάννη

Παράρτημα 7. Έντυπο καταγραφής της πορείας συνεδρίας

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΕΝΤΟΡΕΙΑΣ[5]

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	
Όνομα μαθητή: Α.	Σχολείο: ----------––––––
Ημερομηνία: 27/3/2019	Ημερομηνία και ώρα επόμενης συνεδρίας: 4/3/2019
Αρ. Συνάντησης: 4	

ΕΝΑΡΞΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ (Συζήτηση, παιχνίδι κτλ)	Τα νέα της εβδομάδας. Θα πάνε τριήμερη στην Καλαμάτα και ανυπομονεί
ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΜΑΘΗΤΗ (Δηλώνω με θετικούς όρους, προσδιορίζω ενέργειες/συμπεριφορές)	Να βελτιώσει τους βαθμούς της για να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να ευχαριστήσει τους γονείς της.
ΕΚΜΑΙΕΥΩ (Τι είναι διαφορετικό από την τελευταία φορά που συναντηθήκαμε, Εντοπισμός παραγνωρισμένων επιτυχιών από την προηγούμενη συνάντηση. Πως το κατάφερες,)	Δεν άλλαξε κάτι ιδιαίτερα. Απλά προσπάθησε να έρχεται στην ώρα της, να μην κάνει πολλές απουσίες και δήλωσε στους φίλους της το ενδιαφέρον να βελτιωθεί στα μαθήματα.
ΜΕΓΕΘΥΝΩ (Ποιος παρατήρησε τη διαφορά πάνω σου, Τί παρατήρησαν, Πως	Δεν νομίζει ότι το παρατήρησε κανείς. Πιστεύει ότι είναι αναβλητική και επειδή υπόσχεται συνεχώς ότι θα προσπαθήσει, οι καθηγητές και οι γονείς της είναι δύσπιστοί.

[5] **Σημείωση:** Το έντυπο καταγραφής αποτελεί την εμπλουτισμένη και προσαρμοσμένη εκδοχή της φόρμας καταγραφής του Sklare, G.B. (2011). *Βραχεία Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση που φέρνει αποτελέσματα*. Αθήνα: Κονδύλι, σελ. 136-137.

αντέδρασαν, Πως αντέδρασες εσύ απέναντί τους,)	
ΕΝΙΣΧΥΩ (Πως κατάφερες να συμβεί η αλλαγή, Επευφημώ)	Ξεκίνησε από αυτό που μπορεί να κάνει και θεωρεί πιο εύκολο. Δεν θεωρεί όμως ότι έχει κάνει αποφασιστικά βήματα προόδου.
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ (Από το 0 έως το 10 σε ποιο σημείο βρίσκεσαι τώρα σε σχέση με το στόχο σου, Πως έφτασες εδώ, Τι θα παρατηρείς τον εαυτό σου να κάνει όταν φτάσεις στο επόμενο νούμερο,)	Βρίσκεται στο 4. Θα προσπαθήσει να πάει στο 5 επιδιώκοντας δυο στόχους: --Θα προετοιμαστώ για Ιστορία, Αρχαία, Χημεία, Μαθηματικά --Θα συμμετέχω περισσότερο στα μαθήματα αυτά
ΣΗΜΑΔΙΑ ΣΤΟ ΝΑΡΚΟΠΕΔΙΟ (Τι μπορεί να σ' εμποδίσει, Τι θα κάνεις αν…, Ποιος μπορεί να σε βοηθήσει αν…,)	Αναβλητικότητα. Θα τηρήσει την λίστα ελέγχου
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (Είσαι ικανοποιημένος/η από τις συναντήσεις μας, Πως θα ξέρεις ότι δεν χρειάζεται πια να συναντιόμαστε,)	Της αρέσει χωρίς να προσδιορίζει γιατί. Το βρίσκει ενδιαφέρον και κινητοποιείται. Εκφράζει την επιθυμία να ξανασυναντηθούμε.
ΜΗΝΥΜΑ (Φιλοφρονήσεις, γέφυρα, εργασία)	Παρατήρησε τι λειτουργεί καλά ώστε να πας από το 4 στο 5. Της δόθηκε λίστα ελέγχου επίτευξης στόχων για την επόμενη εβδομάδα

Ανταπόκριση παιδιού:
Χαρούμενη και αποφασιστική. Ενδιαφέρον για πρακτικές λύσεις. Έφερε δικές της ιδέες στη συνεδρία. Μικρή αλλαγή στην εμφάνιση (πιο περιποιημένη, χτενισμένη)

Τι πήγε καλά,
Η λίστα στόχων αποδοτικής μελέτης τη βοήθησε αρκετά να διαμορφώσει τους δικούς της στόχους.

Τί δεν φάνηκε να λειτουργεί,
Έντονη αναβλητικότητα και έλλειψη οργάνωσης.

Καινούργια στοιχεία που προέκυψαν:
Οι φίλοι της, αν και καλύτεροι μαθητές, φαίνεται να έχουν συχνά προκλητική συμπεριφορά (μιλούν άσχημα σε καθηγητές κτλ).

Μίλησα με τη φίλη της τη Φ., επειδή βρέθηκα μπροστά σε ένα περιστατικό όπου μιλούσε άσχημα σε μια καθηγήτρια. Προσέγγισα το παιδί χωρίς επιθετικότητα και με διάθεση κατανόησης. Μιλήσαμε για τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και τρόπους ελέγχου των συναισθημάτων. Η Φ. έφυγε χαρούμενη και αποφασισμένη να ελέγχει το θυμό της. Μετέφερε τα θετικά της σχόλια στην Α.

Σκέψεις για την επόμενη συνάντηση:
Έμφαση στην πρακτική αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και την αυτοαξιολόγηση.

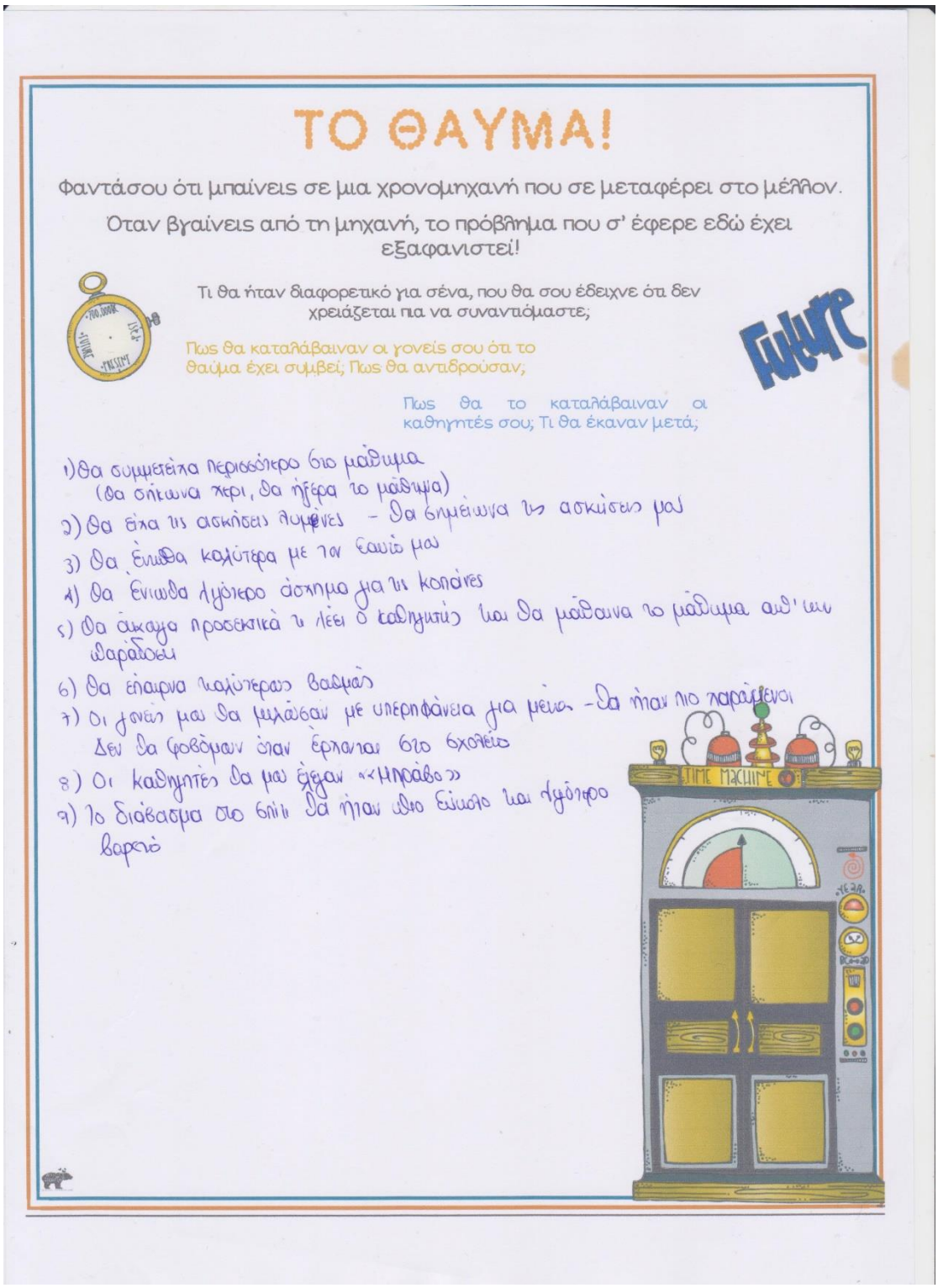
Παράρτημα 8. Αναστοχαστικό ημερολόγιο καταγραφής – Ενδεικτικά αποσπάσματα

Παρασκευή, 8 Φεβρουαρίου 2019. Ο Σ. αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο χωρισμό των γονιών του. Υποστήριξε ότι εξαιτίας των ανακατατάξεων στην οικογένεια έχασε το ενδιαφέρον του για το σχολείο. Τον άφησα να εκφράσει ελεύθερα τα παράπονά του και να αποφορτιστεί για να συνεχίσουμε με το πρόγραμμά μας. Οι γονείς δεν έχουν επικοινωνήσει ούτε μ' εμένα, ούτε το σχολείο προκειμένου να μάθουν λεπτομέρειες για το παιδί και το πρόγραμμα.

Τρίτη, 13 Φεβρουαρίου 2019. Συνάντησα τον Λ. την πρώτη ώρα. Είχε έρθει πάλι καθυστερημένος. Είπε ότι δυσκολεύεται να κοιμηθεί και να ξυπνήσει στην ώρα του. Συζητήσαμε για τους βαθμούς που πήραν τη Δευτέρα. Ήταν απογοητευμένος διότι η φιλόλογος, μολονότι είπε καλά λόγια γι' αυτόν στους γονείς του, του έβαλε 13 και 14 στη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Από τη συζήτηση θέσαμε ως στόχο να ρωτήσει τη φιλόλογο τι ακριβώς πρέπει να κάνει διαφορετικά για να βελτιώσει την επίδοσή του στα μαθήματα που διδάσκει εκείνη.

Τρίτη, 5 Μαρτίου 2019. Η Δ. πάλι ζήτησε να καθίσει μαζί μου στο διάλειμμα για να αποφύγει μια συνάντηση με συμμαθήτριές της που είχε κακολογήσει. Σκέφτεται ότι αν βελτιώσει τους βαθμούς της, θα μπορούσε ίσως να «κολλήσει» στην παρέα των επιμελών μαθητριών της τάξης για να μην είναι μόνη της στα διαλείμματα. Να παρατηρήσω συστηματικότερα την κοινωνική της συμπεριφορά εκτός αίθουσας.

Παράρτημα 9. Προσδιορισμός στόχων με την τεχνική της «Ερώτησης για το θαύμα»



ΤΟ ΘΑΥΜΑ!

Φαντάσου ότι μπαίνεις σε μια χρονομηχανή που σε μεταφέρει στο μέλλον.

Όταν βγαίνεις από τη μηχανή, το πρόβλημα που σ' έφερε εδώ έχει εξαφανιστεί!

Τι θα ήταν διαφορετικό για σένα, που θα σου έδειχνε ότι δεν χρειάζεται πια να συναντιόμαστε;

Πως θα καταλάβαιναν οι γονείς σου ότι το θαύμα έχει συμβεί; Πως θα αντιδρούσαν;

Πως θα το καταλάβαιναν οι καθηγητές σου; Τι θα έκαναν μετά;

1) Θα συμμετείχα περισσότερο στο μάθημα (θα σήκωνα χέρι, θα ήξερα το μάθημα)
2) Θα είχα τις ασκήσεις γραμμένες - Θα σημείωνα τις ασκήσεις μου
3) Θα ένιωθα καλύτερα με τον εαυτό μου
4) Θα ένιωθα λιγότερο άσχημα για τις κοπάνες
5) Θα άκουγα προσεκτικά τι λέει ο καθηγητής και θα μάθαινα το μάθημα αυτή την παράδοση
6) Θα είχαμε καλύτερους βαθμούς
7) Οι γονείς μου θα μιλούσαν με υπερηφάνεια για μένα - Θα ήταν πιο χαρούμενοι Δεν θα φοβόμουν όταν έρχονται στο σχολείο
8) Οι καθηγητές θα μου έλεγαν «Μπράβο»
9) Το διάβασμα στο σπίτι θα ήταν πιο εύκολο και λιγότερο βαρετό

TIME MACHINE

Σημείωση: Το παρόν αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή εντύπου από το φάκελο υλικού "Solution Focused School Counseling: Goal Setting & Strength-Based Interventions"© του δημιουργού WholeHearted School Counseling.

Παράρτημα 10. Απόσπασμα από τη Δομημένη Συνέντευξη των Zimmerman & Pons (1986)

Ενδεικτικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου

1. Συχνά οι εκπαιδευτικοί σας αναθέτουν εργασίες κι οι εργασίες αυτές καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της συνολικής σας βαθμολογίας στο μάθημά τους. Σ' αυτή την περίπτωση, υπάρχει κάποια συγκεκριμένη μέθοδος που ακολουθείς για να οργανώσεις και να γράψεις την εργασία σου,

2. Πως προετοιμάζεσαι για ένα σχολικό τεστ,

3. Τι κάνεις, όταν αντιμετωπίζεις δυσκολίες στη μελέτη, Υπάρχει κάποιο σχέδιο που ακολουθείς,

Ενδεικτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου

1. Ρίξε μια ματιά σ' αυτήν την κλίμακα και πες μου πόσο συχνά χρησιμοποιείς καθεμιά από αυτές τις μεθόδους

Ξαναδιαβάζω τις απαντήσεις μου σε ένα τεστ για να βεβαιωθώ ότι απάντησα στο ζητούμενο

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Πριν απαντήσω σε μια ερώτηση ανάπτυξης, κάνω ένα μικρό σχεδιάγραμμα που περιλαμβάνει όσα θέλω να πω

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Στο μάθημα σημειώνω αυτά που αναφέρει ο καθηγητής ως τα πιο σημαντικά

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Πριν τις εξετάσεις οργανώνω το διάβασμά μου, ώστε να μελετάω λίγο κάθε μέρα και όχι την τελευταία στιγμή

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

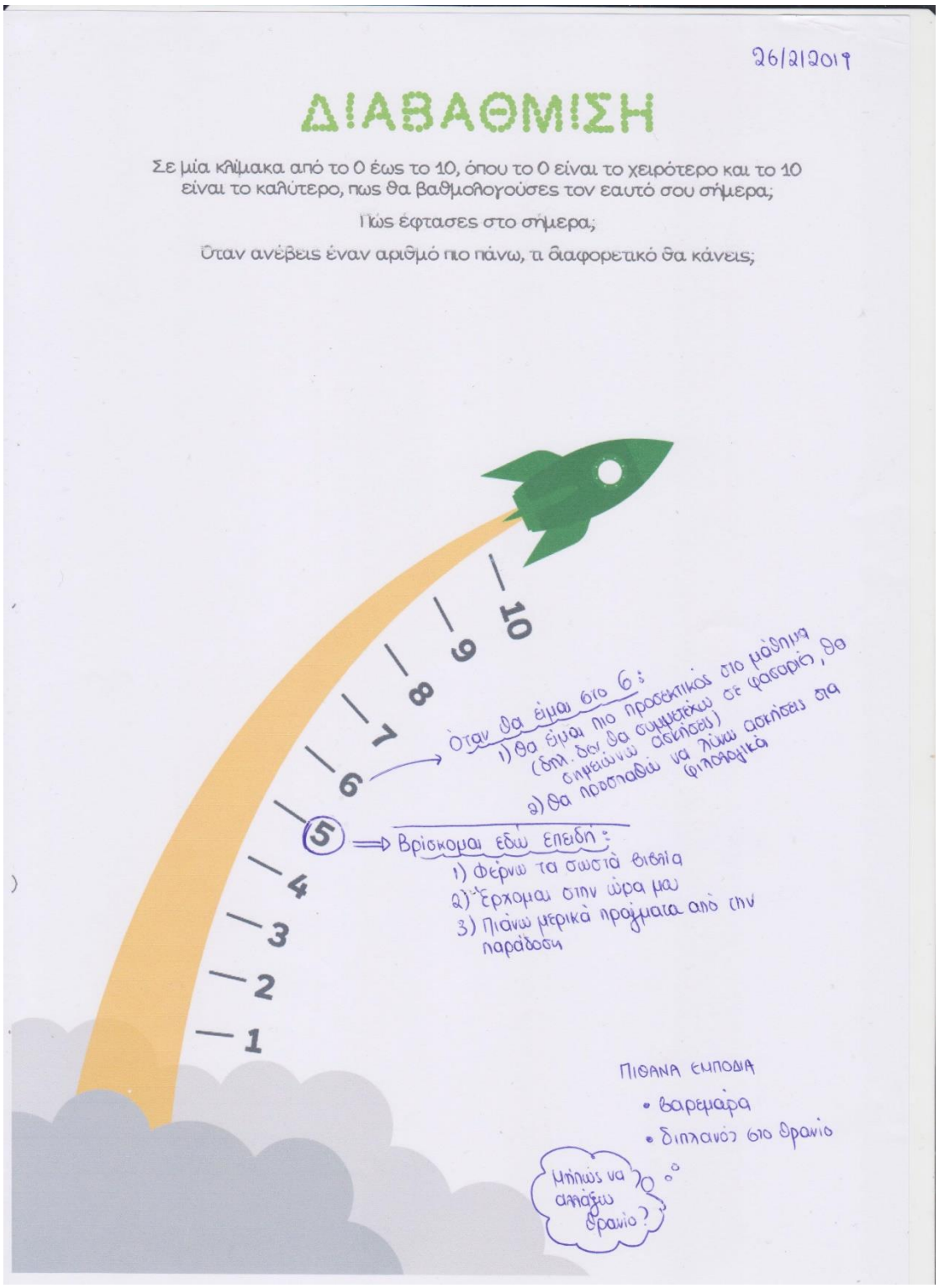
Όταν μελετάω στο σπίτι, απομακρύνω οτιδήποτε μπορεί να μου αποσπάσει την προσοχή

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Αναζητώ πληροφορίες γι' αυτά που με δυσκολεύουν, ψάχνοντας στο διαδίκτυο ή ρωτώντας κάποιον συμμαθητή ή εκπαιδευτικό που μπορεί να με βοηθήσει

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα

Παράρτημα 11. Αυτοαξιολόγηση και προσδιορισμός στόχων μέσω διαβάθμισης



Σημείωση: Το παρόν αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή εντύπου από το φάκελο υλικού "Solution Focused School Counseling: Goal Setting & Strength-Based Interventions"© του δημιουργού WholeHearted School Counseling.

Παράρτημα 12. Θετικό σημείωμα σχολικής μέντορα

19/2/2019

[Ερμπλίν],

Η επιθυμία σου να νιώσεις καλύτερα παίρνοντας καλύτερους βαθμούς, μου δείχνει ότι πραγματικά νοιάζεσαι για τον εαυτό σου, τους γονείς και τους δασκάλους σου. Επίσης γνωρίζεις ότι είναι σημαντικό να πάρεις καλύτερους βαθμούς για να νιώσεις πιο χαλαρός στο σχολείο, να μειώσεις το άγχος που νιώθεις για τα μαθήματα και να βελτιώσεις την επικοινωνία με τους γονείς σου. Η προηγούμενη επιτυχία σου στα φιλολογικά μαθήματα μου δείχνει ότι είσαι ικανός και μπορείς να τα καταφέρεις! Για να σε βοηθήσω να παραμείνεις στο σωστό δρόμο για να βελτιώσεις τους βαθμούς σου, θέλω να παρατηρήσεις τις φορές που τα πράγματα είναι καλύτερα και τις ενέργειες που κάνεις για να ανέβεις αυτή την εβδομάδα από το σκαλί 4 στο 5.

Τα λέμε την επόμενη Δευτέρα!

Από το portfolio του Ερμπλίν.

Παράρτημα 13. Δραστηριότητα αξιολόγησης, αυτοαξιολόγησης και μεταγνώσης

Ρίξε το ζάρι και απάντησε στις ερωτήσεις

	Ερωτήσεις	Απαντήσεις
	Τι μου έμαθε η σημερινή συνεδρία,	
	Νιώθω... για τη σημερινή μας συνάντηση, επειδή....	
	Στην επόμενη συνάντηση θα ήθελα περισσότερη βοήθεια για...	
	Το καλύτερο σημείο της σημερινής συνάντησης ήταν...	
	Κάτι που πιστεύω ότι δεν με βοήθησε τόσο ή δεν μου άρεσε στη σημερινή συνάντηση ήταν...	
	Κάτι που θα προσπαθήσω να κάνω ως την επόμενη φορά είναι...	

Παράρτημα 14. Ευχαριστήριος έπαινος συμμετοχής μαθητή/τριας στο ερευνητικό πρόγραμμα

ΕΠΑΙΝΟΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

ΑΠΟΝΕΜΕΤΑΙ ΣΤΟΝ/ΣΤΗΝ

.....

για την επιτυχή συμμετοχή του/της σε πρόγραμμα σχολικής επιστροφής στο παλαιό διδακτορικό Χαροκόπειου Πανεπιστημίου με θέμα «Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών με ψηφιακές ικανότητες μαθητής και υποστήριξη του δημοκρατικού έτους 2018-2019.

Αθήνα, .../.../ 2019

Η υπεύθυνη του προγράμματος,

Βασιλική Μπελογιάννη

Ο διευθυντής του (όνομα σχολείου)

(όνομα σχολικού διευθυντή)

Παράρτημα 15. Ευχαριστήριος έπαινος συμμετοχής σχολείου στο ερευνητικό πρόγραμμα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟΣ ΕΠΑΙΝΟΣ

ΑΠΟΝΕΜΕΤΑΙ ΣΤΟ

(ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)

για την επιτυχή συμμετοχή σε πρόγραμμα σχολικής ιατροφέτας στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας με θέμα «Εντοπισμός και υποστήριξη μαθητών με υψηλές ικανότητες μαθητών και υποεπίδοση», που πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 για το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Αθήνα, .../.../ 2019

Η υπεύθυνη του προγράμματος,

Βασιλική Μπελογιάννη
Υποψήφια Διδάκτωρ

Ο επιβλέπων της έρευνας,

Δημήτριος Ζμπάνος
Επίκουρος Καθηγητής

Παράρτημα 16. Σύντομο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προγράμματος σχολικής μεντορείας από τους συμμετέχοντες μαθητές

ΟΝΟΜΑ: ……

Με αυτό το ερωτηματολόγιο ζητείται η γνώμη σου για το πρόγραμμα σχολικής μεντορείας το οποίο παρακολούθησες. Η άποψή σου είναι σημαντική, καθώς μπορεί να με βοηθήσει να κατανοήσω αν και με ποιο τρόπο το πρόγραμμα σου φάνηκε χρήσιμο, αλλά και να βελτιώσω τις παρεμβάσεις μου στο μέλλον. Προσπάθησε να απαντήσεις με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια.

Σημείωση: Το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τις ανάγκες της έρευνάς μου **ανώνυμα**. Οι καθηγητές σου δεν έχουν πρόσβαση στις απαντήσεις σου.

1. Πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι συναντήσεις μας, Αν ναι, με ποιο τρόπο ή σε τι σε βοήθησαν,

……
……
……
……

2. Υπήρχε κάτι από αυτά που είπαμε ή κάναμε που σου φάνηκε πιο χρήσιμο και βοηθητικό,

……
……
……
……

3. Υπήρχε κάτι που δεν σου άρεσε ή σου φάνηκε λιγότερο χρήσιμο,

……
……
……
……

4. Κατά τη γνώμη σου υπάρχει κάτι που θα μου μπορούσα να αλλάξω ή να προσθέσω στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικής μεντορείας,

……
……
……
……

Ευχαριστώ για το χρόνο και τη συμμετοχή σου!

Παράρτημα 17. Ταξινόμηση ποιοτικών δεδομένων σε κύριες, βασικές και αρχικές κατηγορίες

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

1. Ακαδημαϊκή ταυτότητα

ΚΥΡΙΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1. Πόροι κι ευκαιρίες
2. Γονεϊκή υποστήριξη
3. Ψυχοπιεστικές καταστάσεις
4. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία
5. Κίνητρα σχολικής εμπλοκής και επιτυχίας
6. Αυτοέλεγχος
7. Εξωτερικευμένες σχολικές συμπεριφορές

ΒΑΣΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1. Αίσθημα ανήκειν στο σχολικό πλαίσιο
2. Αποτίμηση σχολικής εκπαίδευσης
3. Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις
4. Αντιλήψεις και αυτοαντιλήψεις υποεπίδοσης
5. Αντιλήψεις και αυτοαντιλήψεις ικανότητας
6. Μη ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις
7. Κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό προφίλ
8. Πρότυπα μάθησης
9. Γονεϊκή εμπλοκή
10. Γονεϊκές προσδοκίες
11. Σχέσεις μεταξύ αδελφών
12. Συναισθηματικές κρίσεις
13. Άγχος και συναισθηματική διάθεση

14. Στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία

15. Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών

16. Προφίλ υποεπίδοσης

17. Ακαδημαϊκά κίνητρα μάθησης

18. Μη ακαδημαϊκά κίνητρα μάθησης

19. Αυτοέλεγχος

20. Σχολική οργάνωση

21. Δεξιότητες και στρατηγικές σχολικής μελέτης

22. Μη ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση

23. Σχολική εμπλοκή

24. Συμμόρφωση

ΕΝΔΙΑΜΕΣΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1. Αίσθημα ανήκειν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο

2. Σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων

3. Συνάφεια σχολικών στόχων - κοινωνικής ταυτότητας

4. Στόχοι σταδιοδρομίας

5. Τύποι αυτοαντιλήψεων ικανότητας

6. Πηγές αυτοαντιλήψεων ικανότητας

7. Τύποι ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων

8. Πηγές ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων

9. Πεδία μη ακαδημαϊκών ικανοτήτων και δυσκολιών

10. Αυτοαντιλήψεις προσωπικότητας

11. Πηγές μη ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων

12. Ορισμός ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (γενικά)

13. Αναγνώριση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (στον εαυτό)

14. Κέντρο ελέγχου

15. Πηγές αντιλήψεων ακαδημαϊκής υποεπίδοσης

16. Μορφωτικό επίπεδο γονέων
17. Παροχή πρόσθετης διδακτικής στήριξης
18. Πολιτισμικά ερεθίσματα
19. Μεταναστευτική καταγωγή
20. Διγλωσσία
21. Τύπος και επάρκεια γονεϊκής εμπλοκής
22. Επίπεδο και περιεχόμενο γονεϊκών προσδοκιών
23. Δομή οικογένειας
24. Ακαδημαϊκή επίδοση αδελφών
25. Στόχοι σταδιοδρομίας αδελφών
26. Σχέσεις μεταξύ αδελφών
27. Τρέχουσα ή πρόσφατη συναισθηματική κρίση
28. Αντίκτυπος συναισθηματικής κρίσης
29. Πηγές συναισθηματικής κρίσης
30. Αγχώδεις διαταραχές
31. Διαταραχές διάθεσης
32. Αναβλητικότητα
33. Ενδείξεις τελειομανίας
34. Αντιλήψεις για εκπαιδευτικούς και διδασκαλία
35. Πηγές αντιλήψεων για εκπαιδευτικούς και διδασκαλία
36. Ποιότητα σχέσεων με εκπαιδευτικούς
37. Πηγές ποιότητας σχέσεων με εκπαιδευτικούς
38. Έναρξη υποεπίδοσης
39. Γενικευσιμότητα υποεπίδοσης
40. Αντιλήψεις για αίτια υποεπίδοσης
41. Προτίμηση γνωστικού αντικειμένου
42. Επάρκεια και σταθερότητα ακαδημαϊκών κινήτρων
43. Πηγές ακαδημαϊκών κινήτρων

44. Μη ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα
45. Επάρκεια και σταθερότητα μη ακαδημαϊκών κινήτρων
46. Πηγές μη ακαδημαϊκών κινήτρων
47. Επάρκεια αυτοελέγχου
48. Μαθησιακές δυσκολίες
49. Επάρκεια σχολικής οργάνωσης
50. Είδη στρατηγικών και δεξιοτήτων σχολικής μελέτης
51. Επίπεδο στρατηγικών σχολικής μελέτης
52. Επίπεδο και τύπος σχολικής εμπλοκής
53. Προκλητικότητα / παραβατικότητα
53. Σχολική αντιγραφή
54. Απουσίες / αποβολές
55. Άλλες σχολικές συμπεριφορές
56. Αντιφάσεις

ΑΡΧΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

1. Αίσθημα ανήκειν (κοινωνικά)
2. Αίσθημα ανήκειν (πολιτισμικά)
3. Σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων
4. Αποτίμηση σχολικών στόχων
5. Ρόλος σχολείου στην κοινωνική ταυτότητα
6. Στόχοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας
7. Προσδοκίες γονέων για σταδιοδρομία
8. Αντιλήψεις για την ικανότητα (ορισμός)
9. Είδη αυτοαντιλήψεων ικανότητας
10. Πηγές αυτοαντιλήψεων ικανότητας
11. Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις
12. Πηγές ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων
13. Σταθερότητα ακαδημαϊκών δεξιοτήτων
14. Μη ακαδημαϊκά ταλέντα

15. Μη ακαδημαϊκές δυσκολίες
16. Πηγές μη ακαδημαϊκών αυτοαντιλήψεων
17. Περιγραφές προσωπικότητας
18. Ορισμός ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (γενικά)
19. Αναγνώριση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (στον εαυτό)
20. Αντιμετώπιση ακαδημαϊκής υποεπίδοσης
21. Πηγές αντιλήψεων ακαδημαϊκής υποεπίδοσης
22. Τύπος κέντρου ελέγχου
23. Σταθερότητα κέντρου ελέγχου
24. Μορφωτικό επίπεδο γονέων
25. Επάγγελμα γονέων
26. Ιδιαίτερα μαθήματα
27. Πολιτισμικά ερεθίσματα
28. Μεταναστευτική καταγωγή
29. Επιλεγμένη πολιτισμική ταυτότητα
30. Διγλωσσία
31. Γονεϊκή εμπλοκή (τύπος)
32. Γονεϊκή εμπλοκή (επάρκεια και σταθερότητα)
33. Γονεϊκές προσδοκίες (περιεχόμενο)
34. Γονεϊκές προσδοκίες (έκφραση)
35. Δομή οικογένειας
36. Προβλήματα στην οικογένεια
37. Σειρά γέννησης στην οικογένεια
38. Ακαδημαϊκή επίδοση αδελφών
39. Στόχοι σταδιοδρομίας αδελφών
40. Σχέσεις μεταξύ αδελφών
41. Τρέχοντα συναισθηματικά προβλήματα
42. Προηγούμενα συναισθηματικά προβλήματα
43. Επιπτώσεις συναισθηματικών προβλημάτων
44. Πηγές και αίτια συναισθηματικών προβλημάτων
45. Ενδείξεις άγχους
46. Ενδείξεις δυσθυμίας

47. Αναβλητικότητα
48. Ενδείξεις τελειομανίας
49. Αντιλήψεις για εκπαιδευτικούς
50. Αντιλήψεις για διδασκαλία
51. Πηγές αντιλήψεων για εκπαιδευτικούς
52. Πηγές αντιλήψεων για διδασκαλία
53. Σχέσεις με εκπαιδευτικούς
54. Απόδοση σχέσεων με εκπαιδευτικούς
55. Καθοριστικές σχολικές εμπειρίες
56. Έναρξη υποεπίδοσης
57. Πεδία υποεπίδοσης
58. Αντιλήψεις για αίτια υποεπίδοσης
59. Προτίμηση σχολικού μαθήματος
60. Αποφυγή σχολικού μαθήματος
61. Αίτια προτίμησης ή αποφυγής σχολικού μαθήματος
62. Ακαδημαϊκά κίνητρα μάθησης
63. Επάρκεια και σταθερότητα ακαδημαϊκών κινήτρων
64. Τύποι ακαδημαϊκών κινήτρων
65. Μη ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα
66. Επάρκεια και σταθερότητα μη ακαδημαϊκών κινήτρων
67. Τύποι μη ακαδημαϊκών κινήτρων
68. Προσοχή και συγκέντρωση
69. Διαφοροποιήσεις προσοχής και συγκέντρωσης
70. Διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες
71. Πιθανές μαθησιακές δυσκολίες
72. Σχολική οργάνωση
73. Ρουτίνες στο σπίτι
74. Στρατηγικές και δεξιότητες σχολικής μελέτης
75. Επίπεδο στρατηγικών σχολικής μελέτης
76. Σχολική εμπλοκή
77. Προκλητικότητα / παραβατικότητα στο σχολείο
78. Χαρακτηριστικά κύκλου φίλων

79. Ακαδημαϊκή ταυτότητα κύκλου φίλων
80. Απουσίες / αποβολές
81. Άλλες σχολικές συμπεριφορές
82. Αντιφάσεις