

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:
«ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. ΝΟΜΟΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ»



ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΠΟΛΥΔΩΡΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ
Α.Μ.: 20448
ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Κ. ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ
ΜΕΛΗ: Μ. ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ
Α. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΘΗΝΑ, 2010

Τα παιδιά σας δεν είναι παιδιά σας,
Είναι οι γιοι κι οι κόρες της Ζωής
που γι' αυτή λαχταρούν.

Μπορείς να τους δίνεις την αγάπη σου,
όχι όμως και τις σκέψεις σου,
Γιατί έχουν σκέψεις δικές τους.

Μπορείς να στεγάζεις τα κορμιά τους,
όχι όμως και τις ψυχές τους,
Γιατί οι ψυχές τους ζουν στο σπίτι
του αύριου,
Κι αυτό δεν μπορείς να το επισκεφτείς,
μήτε ακόμα και στα όνειρά σου.
Μπορείς να μοχθείς για να γίνεις σαν κι αυτά,
Όμως μη γυρεύεις να τα κάνεις
σαν και εσένα.

ΧΑΛΙΑ ΓΚΙΜΠΡΑΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	
Εισαγωγή	1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

κεφάλαιο 1

Νομός Αιτωλοακαρνανίας

1.1 Γενικές πληροφορίες	5
1.1.1 Γεωλογία και φυσική γεωγραφία	6
1.1.1.1 Γεωλογία	6
1.1.1.2 Φυσική γεωγραφία	6
1.2.1 Οικονομία	7
1.2.1.1 Γεωργία	8
1.2.1.2 Κτηνοτροφία	9
1.2.1.3 Δάση	9
1.2.1.4 Αλιεία	9
1.2.1.5 Ορυκτός πλούτος.....	10
1.2.1.6 Βιομηχανία-βιοτεχνία.. ..	11
1.2.1.7 Τουρισμός	11
1.2.1.8 Συγκοινωνίες-επικοινωνίες	11
1.2 Η εκπαίδευση στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας	12
1.2.1 Καταγραφή και παρουσίαση σχολικών μονάδων κατά επαρχία.....	12
1.2.2 Αριθμητικά δεδομένα για την κατανομή των σχολικών μονάδων.....	19
1.2.2.1 Κατανομή των σχολικών μονάδων κατά επαρχία	19
1.2.2.2 Κατανομή των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές	20
1.2.2.3 Διοικητική κατανομή των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	21
1.2.3 Μαθητικό δυναμικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	22
1.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας	26

κεφάλαιο 2

Τυπολογία Της Οικογένειας

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οικογένειας	28
---	----

κεφάλαιο 3

Ο Θεσμός Του Σχολείου

3.1 Το σχολείο ως οργανωμένη κοινωνία.....	34
3.2 Ο ρόλος του σχολείου και οι γενικότεροι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί	37

κεφάλαιο 4

Σχολική Επίδοση

4.1 Η επίδοση ως έννοια και περιεχόμενο στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα ..	39
4.2 Το πορτραίτο του καλού και κακού μαθητή στην Ελλάδα.....	42
4.2.1 Ο «κακός» μαθητής.. ..	42
4.2.2 Ο «καλός» μαθητής.....	43
4.2.3 Συμπεράσματα της ενότητας.. ..	43
4.3 Παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης	45
4.3.1 Οι ατομικοί παράγοντες	46
4.3.1.1 Κληρονομικά ή βιολογικά χαρακτηριστικά	47
4.3.1.2 Επίκτητοι προσωπικοί παράγοντες	47
4.3.2 Οι εξωατομικοί παράγοντες	51
4.3.2.1 Οικογένεια και κοινωνία	51
4.3.2.2 Το σχολείο	54
4.3.2.3 Τυχαίοι και περιστασιακοί παράγοντες.....	57
4.4 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας	59
4.4.1 Συμπεράσματα της ενότητας.....	67

κεφάλαιο 5

Προφίλ Της Οικογένειας Και Σχολική Επίδοση

5.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο (γενικά)	69
5.2 Γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και σχολική επίδοση .	72
5.2.1 Τι σημαίνει «γονεϊκή εμπλοκή» και τι «γονεϊκή συμμετοχή»	72
5.2.1.1 «Γονεϊκή εμπλοκή»	72
5.2.1.2 «Γονεϊκή συμμετοχή»	73
5.2.2 Παράμετροι της εμπλοκής.. ..	75
5.2.3 Συνέπειες της εμπλοκής	75
5.3 Σύνθεση της οικογένειας και επίδοση	78
5.4 Η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονιών στη σχολική επίδοση	85
5.5 Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας	89

5.5.1 Η κοινωνική προέλευση	89
5.5.2 Η οικονομική θέση της οικογένειας.	92
5.6 Επάγγελμα γονιών και επίδοση	95
5.7 Τύπος κατοικίας και επίδοση.....	98
5.8 Προσδοκίες και στερεότυπα των γονέων ..	100
5.9 Επίδοση ανάλογα με την ηλικία, φύλο και τη σειρά του παιδιού	104
5.9.1 Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού	104
5.9.2 Ανάλογα με το φύλο του παιδιού	105
5.9.3 Ανάλογα με τη σειρά γέννησης του παιδιού	108
5.9.3.1 Το πρωτότοκο.....	108
5.9.3.2 Το υστερότοκο	108
5.9.3.3 Το μεσαίο παιδί	109
5.9.3.4 Το μοναχοπαίδι	109
5.9.3.5 Το υιοθετημένο παιδί	110

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

κεφάλαιο 1

Έρευνα Πεδίου

1.1 Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία έρευνας	113
1.1.1 Επιλογή δείγματος	113
1.1.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	113
1.1.3 Χρόνος διεξαγωγής έρευνας.....	114
1.1.4 Ανάλυση ερωτηματολογίων	114

κεφάλαιο 2

Αποτελέσματα

2.1 Παρουσίαση και σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας.....	115
2.2 Περί ελέγχου υποθέσεων και πινάκων διπλών εισόδων	142
2.3 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων.....	143
2.3.1 Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων	143
2.4 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα	143
2.4.1 Συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και του μέσου όρου βαθμολογίας των μαθητών/τριων του δείγματος.	143
2.5 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών	145

2.5.1 Συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της συχνότητας συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις επαγγελματικές επιλογές	145
---	-----

2.6 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με δείκτες οικονομικής κατάστασης της οικογένειας .	147
---	-----

2.6.1 Συσχέτιση μεταξύ της διάθεσης ηλεκτρονικού υπολογιστή στην οικογένεια και του μέσου όρου βαθμολογίας	147
--	-----

κεφάλαιο 3

Συμπεράσματα

3.1 Από βιβλιογραφική έρευνα.....	150
3.2 Από την έρευνα πεδίου	155
3.3 Προτάσεις – προοπτικές	157

κεφάλαιο 4

Παραρτήματα

4.1 Ερωτηματολόγιο έρευνας	161
4.2 Διαγράμματα και πίνακες	169
4.3 Συνέντευξη.....	173
4.4 Βιογραφικό	177
4.5 Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού	179
4.6 Πίνακες συσχετίσεων πριν και μετά τη συγχώνευση μέσω του προγράμματος.....	181

κεφάλαιο 5

Βιβλιογραφία

5.1 Βιβλιογραφία	194
------------------------	-----

Ευρετήριο ονομάτων

Ευρετήριο ονομάτων	210
--------------------------	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, στο τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας εκπονήθηκε η παρούσα πτυχιακή μελέτη, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, με θέμα: *Μαθητική απόδοση σε σχέση με το προφίλ της οικογένειας. Νομός Αιτωλοακαρνανίας.*

Στη μελέτη αυτή προσπάθησα να εξετάσω, να ερευνήσω και να παρουσιάσω τη σημασία που έχει η οικογένεια και η γενικότερή της εικόνα στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο και γενικότερα το ρόλο και την αξία της ευνοϊκής ατμόσφαιρας για την ολοκληρωτική ανάπτυξή του.

Η μελέτη αυτή απευθύνεται κυρίως στους γονείς και σε όλους όσους αποτελούν την οικογένεια ενός παιδιού και την έχω διαπραγματευτεί σαν να είχα μπροστά μου τους δικούς μου γονείς και να κουβεντιάζαμε για το τι πρέπει να κάνουν σαν γονείς, τι να προσφέρουν στο παιδί τους και πώς να συμπεριφερθούν απέναντί του, ώστε να του δημιουργήσουν τις πιο κατάλληλες και τις πιο ευνοϊκές προϋποθέσεις, την πιο καλή ψυχική διάθεση, για τη διανοητική του ανάπτυξη και την επίδοσή του στα γράμματα.

Σαφώς, και σαν μελλοντικός εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να αντιμετωπίσω τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και με ιδιαίτερη ευαισθησία να του μεταλαμπαδεύσω τις γνώσεις μου μέσα από τις κατάλληλες και σωστές κάθε φορά διαδικασίες.

Επιθυμία μου είναι να δώσω ευχαριστίες σε κάποια άτομα τα οποία συνέβαλαν με την πολύτιμη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής μελέτης.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τη μεγάλη υπομονή που μου έδειξαν όλο αυτό το διάστημα της συγγραφής της πτυχιακής μου μελέτης, καθώς επίσης και για την στήριξη και ενθάρρυνση που μου παρείχαν ανά πάσα στιγμή έως την ολοκλήρωσή της.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω στην υπεύθυνη καθηγήτρια της μελέτης μου κυρία Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, καθώς και στα μέλη της τριμελούς επιτροπής κυρία Βαμβακάρη Μαλβίνα και Αντωνοπούλου Αικατερίνη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω σε όλους τους διευθυντές των σχολείων Νομού Αιτωλοακαρνανίας που με δέχτηκαν και σε όλους τους μαθητές που είχαν την πρόθεση να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια παρόλο τον όλο φόρτο εργασίας τους. Δεν θα μπορούσα βέβαια να παραλείψω τις ευχαριστίες μου απέναντι στην κυρία Κοργιαλά – Κωνσταντακοπούλου Γιώτα για το χρόνο που μου αφιέρωσε να με πληροφορήσει πάνω στο θέμα της εργασίας μου.

Ελπίζω η παρούσα εργασία να ανταποκριθεί, τόσο στο στόχο που είχα θέσει κατά την έναρξη της συγγραφής της, όσο και στις προσδοκίες σας, γεγονός που θα με γεμίσει με ικανοποίηση και την αίσθηση ανταμοιβής των προσπαθειών μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία πως αν είσαι γονιός, μητέρα ή πατέρας, λαχταράς να δεις τα παιδιά σου να είναι έξυπνα, να παίρνουν τα γράμματα, να είναι πρώτοι και άριστοι μαθητές, γιατί η επίδοση στα γράμματα και η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων του παιδιού είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την πρόοδό του και την ευτυχία του στη ζωή.

Κατά ένα μεγάλο μέρος εξαρτάται από τους γονείς αν το παιδί τους θα γίνει έξυπνο ή κουτό, αν θα αγαπήσει τα γράμματα ή αν θα ακούει μόνο τη λέξη σχολείο και βιβλίο και θα το πιάνει σωστός πονοκέφαλος. Γιατί από την αγωγή και την ανατροφή που θα δώσουν οι γονείς στο παιδί τους, θα εξαρτηθεί σε ένα μεγάλο μέρος η ψυχική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και η αγάπη ή η αντιπάθεια του προς τα βιβλία και το σχολείο.

Οι γονείς επηρεάζουν καθοριστικά την εξέλιξη των παιδιών του, ως οι φυσικοί φορείς της αγωγής του. Ιδιαίτερα τον πρώτο καιρό μετά τη γέννηση, εκείνοι μονοπωλούν την καθημερινή του αλληλεπίδραση. Η διαρκής παρουσία, ειδικά της μητέρας, δημιουργεί στο βρέφος ένα αίσθημα σιγουριάς, η οποία προκαλεί μια ευεργετική επίδραση, ένα είδος αυτοπεποίθησης, που του επιτρέπει να προχωρήσει στις πρώτες και καθοριστικές φάσεις της εξέλιξής του.

Αλλά και αργότερα, καθώς ο χρόνος περνάει και ο κύκλος της επικοινωνίας του παιδιού διαρκώς ευρύνεται, και τότε οι γονείς αποτελούν τα σταθερά πρότυπα και σημεία αναφοράς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών τους.

Όταν έλθει η ώρα του σχολείου, οπότε ανοίγεται ένας καινούριος κύκλος ζωής και εμπειρίας για το παιδί, και σε αυτό το στάδιο οι γονείς εξακολουθούν να διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο, ο οποίος μάλιστα αξιολογείται ανάλογα με το βαθμό που αυτός εναρμονίζεται με τη σχολική εκπαίδευση και γενικά με τους στόχους του σχολείου.

Στην περίοδο της εφηβείας, όταν εμφανίζονται οι πρώτες τάσεις στο παιδί για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών, η παρουσία και η στήριξη των γονέων οδηγούν τις επιλογές του στη σωστή κατεύθυνση.

Γενικά οι γονείς συμμετέχουν δυναμικά σε ολόκληρη την πορεία εξέλιξης του παιδιού τους και μαζί με το σχολείο, το φορέα της οργανωμένης αγωγής, ευθύνονται για την πρόοδο και την ευτυχία του.

Ένα ερώτημα που συχνά αναδύεται από την καθημερινή παρατήρηση αφορά στο κατά πόσο οι γονείς μπορούν να είναι πάντα σωστοί στο ρόλο τους και να επηρεάζουν θετικά την

ανάπτυξη του παιδιού τους. Αν δηλαδή μπορούν όλοι οι γονείς να ανταποκρίνονται στην κάθε ανάγκη του παιδιού τους και να κάνουν κάθε φορά τις καλύτερες επιλογές στη συμπεριφορά τους, εκείνες που τα κατευθύνουν στην επιτυχία και στην πρόοδο.

Η Πηνελόπη Δέλτα έλεγε συχνά ότι όλοι αγαπάνε τα παιδιά τους, αλλά δυστυχώς αυτό δεν αρκεί, γιατί πρέπει να ξέρουν πώς να τα αγαπάνε. Σήμερα, ογδόντα πέντε χρόνια μετά, οι σκέψεις αυτές εξακολουθούν να είναι περισσότερο από ποτέ άλλοτε επίκαιρες.

Η σύγχρονη ζωή προβάλλει συνεχώς καινούριους προβληματισμούς στην ανατροφή του παιδιού, καθώς οι κίνδυνοι στο περιβάλλον συνεχώς αυξάνονται.

Το οικογενειακό περιβάλλον λοιπόν είναι υπεύθυνο για τη σχέση που θα αποκτήσει το παιδί με το σχολείο. Η σχολική επίδοση όμως είναι μια μεταβλητή εξαρτημένη από πολλές άλλες, σημαντική όμως είναι αυτή που αναφέρεται στους γονείς και στη γενικότερή τους εικόνα. Έτσι η σχολική επίδοση στη συγκεκριμένη έρευνα δεν θα εξεταστεί σε σχέση με έναν παράγοντα αλλά με ένα σύμπλεγμα παραγόντων οι οποίοι αλληλοεπηρεάζονται.

Σκοπός της συγκεκριμένης λοιπόν μελέτης είναι να μελετηθούν όλοι οι παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση του παιδιού.

Η εργασία απαρτίζεται από δυο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό-ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια, αναφερόμενα στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας (γενικές πληροφορίες), στη τυπολογία της οικογένειας, στο θεσμό του σχολείου, στη σχολική επίδοση και στο προφίλ της οικογένειας σε σχέση με την σχολική επίδοση του παιδιού, αντίστοιχα.

Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται εισαγωγική αναφορά στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας γενικές πληροφορίες και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού. Στο δεύτερο κεφάλαιο, έχουμε εννοιολογική προσέγγιση της οικογένειας περιλαμβανομένων των ρόλων και των λειτουργιών της οικογένειας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο θεσμός του σχολείου ως οργανωμένη κοινωνία και ο ρόλος του με τους γενικότερους εκπαιδευτικούς του προσανατολισμούς. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λεπτομερής αναφορά στην έννοια της σχολικής επίδοσης, στους παράγοντες που τη διαμορφώνουν καθώς και ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στο τελευταίο, το πέμπτο κεφάλαιο, αναλύεται διεξοδικά το προφίλ της οικογένειας και το πώς επιδρά η γενικότερή της εικόνα στη σχολική επίδοση του παιδιού.

Στο τέλος του πρώτου μέρους παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος και κάποιες βασικές αρχές επίλυσης του προβλήματος της εκπαιδευτικής ανισότητας που προκύπτει από την ποικιλομορφία του θεσμού της οικογένειας.

Απαραίτητο συμπλήρωμα της εργασίας ήταν η διεξαγωγή της έρευνας η οποία αποτελεί το δεύτερο μέρος της εργασίας. Εδώ περιλαμβάνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε καθώς επίσης και η επιλογή του δείγματος και η διαδικασία συλλογής δεδομένων, καθώς και τα ευρήματα των ερωτηματολογίων. Στο τέλος του δεύτερου μέρους, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.

Ω ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Ω

ΝΟΜΟΣ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ

1.1 . Γενικές πληροφορίες

Ο νομός Αιτωλίας και Ακαρνανίας ή Αιτωλοακαρνανίας είναι ο μεγαλύτερος σε έκταση από τους νομούς της Ελλάδας. Κατέχει το Δ. τμήμα του γεωγραφικού διαμερίσματος της Στερεάς Ελλάδας και περιλαμβάνεται μεταξύ των παραλλήλων $38^{\circ} 17'$ και $39^{\circ} 16'$ βορείου πλάτους και των μεσημβρινών $20^{\circ} 45'$ και $22^{\circ} 05'$ ανατολικού μήκους. Βόρεια βρέχεται από τον Αμβρακικό κόλπο και συνορεύει με τον νομό Άρτας, Α συνορεύει με τους νομούς Ευρυτανίας, Φθιώτιδας και Φωκίδας, Δ βρέχεται από το Ιόνιο Πέλαγος και Ν από τους κόλπους Πατραϊκό και Κορινθιακό. Ο νομός έχει έκταση 5.447 τετρ. Χιλιόμετρα, από τα οποία 266 τετρ. Χιλιόμετρα καλύπτουν τα εσωτερικά ύδατα του νομού. Ο πληθυσμός ανερχόταν κατά την απογραφή του 1981 σε 219.762 και πυκνότητα 40,3 κάτ./τ.χλμ. (Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη, 1982)



1.1.1 Γεωλογία και φυσική γεωγραφία

1.1.1.1 Γεωλογία

Η περιοχή του νομού ανήκει σε τρεις γεωτεκτονικές ζώνες που όπως και οι άλλες ζώνες της Ελλάδας έχουν διεύθυνση ΒΔ-ΝΑ. Αυτές οι τρεις ζώνες είναι (από Α προς Δ): Ωλονού - Πίνδου, Γραμβόβου – Τριπόλεως και Αδριατικοιόνιος. Τα αλπικά ιζήματα της ζώνης Ωλονού – Πίνδου είναι κύρια ασβεστόλιθοι, δολομίτες και σχιστοκερατόλιθοι ηλικίας από Μέσο Τριαδικό έως Μαιστρίχτιο.

Η ζώνη Γραμβόβου – Τριπόλεως εμφανίζει μια συνεχή ασβεστολιθική ιζηματογένεση από το Ανώτερο Τριαδικό μέχρι το Κατώτερο Ηώκαινο.

Η Αδριατικοιόνιος ζώνη χαρακτηρίζεται από τα μεγάλου πάχους στρώματα γύψου που βρίσκονται κάτω από τους μεσοτριαδικούς ασβεστόλιθους.

1.1.1.2 Φυσική γεωγραφία

Το έδαφος του νομού είναι κατά 46,4% (2.496 τετρ. χιλιόμετρα) ορεινό, 33% (1.825 τετρ. χιλιόμετρα) ημιορεινό και 20,6% (1.126 τετρ. χιλιόμετρα) πεδινό, ενώ 7% κατέχουν τα εσωτερικά ύδατα και η κατοικίσιμη έκταση. Το μεγαλύτερο τμήμα του νομού βρίσκεται στη ζώνη του φλύσχη, που αρχίζει Α από την Ευρυτανία, τη Φθιώτιδα και τη Φωκίδα και συνεχίζεται, μετά την διακοπή της από το Παναιτωλικό, ως το όρος Θύαμο και ως τον Πατραϊκό κόλπο. Η παρουσία του φλύσχη είναι αιτία συχνών κατολισθήσεων, γιατί τα αποτελούν τον φλύσχη σχηματίζουν μια πολύ ανομοιογενή και ασταθή γεωλογική διάπλαση. Αρκετά μεγάλη έκταση καταλαμβάνουν και οι ασβεστόλιθοι και δολομίτες μεσοζωικής ηλικίας, ιδιαίτερα στο ΒΔ. και στο Α. ορεινό τμήμα του νομού.

Όρη. Οι οροσειρές του νομού έχουν δειναρική κατεύθυνση, δηλαδή από ΒΔ προς ΝΔ. Κυριότερα όρη είναι τα Όρη του Βάλτου, το Μακρυνόρος, τα Ακαρνανικά, το Παναιτωλικό, ο Ζυγός ή Αράκυνθος, τα Όρη της Ναυπακτίας, η Κλόκοβα ή Ταφιασσός, η Βαράσοβα, το Θύαμο κ.ά.

Πεδιάδες. Οι πεδινές εκτάσεις του νομού βρίσκονται στο Ν. τμήμα του και έχουν σχηματιστεί με τις φερτές ύλες που μεταφέρουν και αποθέτουν στη Ν. παραλιακή περιοχή οι ποταμοί Αχελώος, Εύηνος και Μόρνος, καθώς και με τις προσχώσεις των βυθισμάτων ανάμεσα στα βουνά. Κυριότερες πεδιάδες είναι: του Αγρινίου, που εκτείνεται μεταξύ του Αχελώου και του Παναιτωλικού, Β της Τριχωνίδας – Λυσιμαχίας και ΝΑ της Οζερού – Αμβρακίας.

Υδρογραφία. Στην περιοχή του νομού βρίσκονται αρκετές λίμνες, λιμνοθάλασσες και ποταμοί, καθώς και τεχνητές λίμνες. Οι πέντε κύριες λίμνες του νομού είναι: Τριχωνίδα, Αμβρακία, Λυσιμαχία, Οζερός και Βουλκαρία. Οι δύο κυριότερες τεχνητές λίμνες είναι: η τεχνητή λίμνη των Κρεμαστών και η τεχνητή λίμνη Καστρακίου. Ποταμοί του νομού αποτελούν ο Αχελώος, ο Εύηνος και ο Μόρνος.

Ακτές. Τα παράλια του νομού παρουσιάζουν πλούσιο διαμελισμό, με πολλούς κόλπους και ακρωτήρια.

Κλίμα. Το κλίμα του νομού παρουσιάζει σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη θέση και το υψόμετρο. Στα πεδινά Δ. και Ν. παράλια είναι ήπιο τον χειμώνα και δροσερό το καλοκαίρι ενώ στο εσωτερικό και ιδιαίτερα στα ορεινά πλησιάζει προς το ηπειρωτικό με βαρείς χειμώνες. Οι ΒΔ. ακτές, στην περιοχή των Ακαρνανικών ορέων, δέχονται τις μεγαλύτερες βροχοπτώσεις, με ετήσιο ύψος πάνω από 1000 χιλιοστόμετρα. Νοτιότερα και προς το εσωτερικό οι βροχοπτώσεις είναι λιγότερες, αλλά αυξάνονται προς τα Α. Στο Αγρίνιο το ύψος βροχοπτώσεων είναι 899 χιλιοστόμετρα και στο Μεσολόγγι 737 χιλιοστόμετρα.

Ιαματικές πηγές. Στον νομό υπάρχουν πολυάριθμες πηγές, αλλά επτά είναι μονάχα αναγνωρίσιμες και τους γίνεται συστηματική εκμετάλλευση. Οι πηγές αυτές είναι: Χούνης στην κοιν. Χούνης της επ. Τριχωνίδας, Αγραπιδόκαμπου ή Μαμάκου στην κοιν. Μαμάκου της επ. Τριχωνίδας, Λιτσέκι στην κοιν. Βλαχομάνδρας της επ. Ναυπακτίας, Μουρτσιάνου στην κοιν. Λυσιμαχίας της επ. Μεσολογγίου, Χέλοβα – Μπανιώτη στην κοιν. Κλεισορευμάτων της επ. Μεσολογγίου, Στάχτης – Ποριάρη στην κοιν. Στρανώμης της επ. Ναυπάκτου και Άγιος Βάρβαρος στην κοιν. Τρύφου της επ. Βόνιτσας.

1.2.1. Οικονομία

Με την εκμετάλλευση των νερών του Αχελώου, μετά το 1960, για άρδευση και τη δημιουργία υδροηλεκτρικών σταθμών, ο νομός σημείωσε αξιόλογη οικονομική ανάπτυξη στον τομέα της γεωργίας, της κτηνοτροφίας και της παραγωγής ηλεκτρενέργειας. Κύρια πηγή εισοδήματος του νομού είναι η αγροτική οικονομία, όπου ασχολούνται τα 65% περίπου του ενεργού πληθυσμού. Η κατανομή του εδάφους κατά κατηγορίες χρήσης παρουσιάζεται ως εξής (σε τετραγωνικά χιλιόμετρα): Καλλιεργήσιμη γη 1.278 (684 πεδινό, 381 ημιορεινό, 213 ορεινό), ζευγαρολίβαδα 29, βοσκοτόπια 2.512, δάση 1.207, εκτάσεις καλυπτόμενες με νερά 266, κατοικίσιμη έκταση 122.

1.2.1.1 Γεωργία

Στη γεωργία είναι αφιερωμένα γύρω στα 1.270.000 στρέμματα (καλλιεργούμενα και σε αγρανάπαυση), από τα οποία 380.000 αρδεύονται. Οι αρώσιμες εκτάσεις είναι 796.774 στρέμματα, κηπευτική γη 24.343 στρέμματα, αμπέλια και σταφίδες 13.670 στρέμματα, δενδρώδεις καλλιέργειες 203.994 στρέμματα και σε αγρανάπαυση 230.247 στρέμματα. η γεωργία είναι αναπτυγμένη μονάχα στις πεδιάδες και στις προσχωσιγενείς κοιλάδες, κυρίως στις επ. Τριχωνίδας, Μεσολογγίου και Ξηρομέρου και Βάλτου. Στις άλλες περιοχές, ιδιαίτερα στις ημιορεινές και ορεινές περιοχές της Ναυπακτίας και του Βάλτου, ή δεν ασκείται γεωργία ή περιορίζεται σε ασήμαντες καλλιέργειες.

Ο νομός παρουσιάζει σημαντικές δυνατότητες ανάπτυξης της αγροτικής οικονομίας. Στις πεδινές περιοχές είναι δυνατή η επέκταση της άρδευσης που θα επιτρέψει την ανάπτυξη των καλλιεργειών σε βιομηχανικά φυτά και κηπευτικά και την ίδρυση εργοστασίων κονσερβοποιίας. Τα ημιορεινά εδάφη προσφέρονται για την ανάπτυξη της καλλιέργειας κτηνοτροφικών και οπωροφόρων δένδρων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της οικόσιτης κτηνοτροφίας.

Κυριότερο γεωργικό προϊόν είναι ο καπνός, ο οποίος καλλιεργείται στις περιφέρειες Αργινίου, Μακρυνίας, Ξηρομέρου, Αμφιλοχίας και Κάτω Βάλτου. Στην παραγωγή καπνού, ο νομός Αιτωλοακαρνανίας κατέχει την πρώτη θέση ανάμεσα στους νομούς της Ελλάδας. Ρύζι καλλιεργείται στην περιοχή γύρω από τον Αχελώο, τη Λυσιμαχία και την κοιλάδα του Μόρνου, βαμβάκι καλλιεργείται στο Λεσίνι, τη Λυσιμαχία και την Ακαρνανική πεδιάδα, κτηνοτροφικά φυτά στην περιοχή του Ευηνοχωρίου και τη λεκάνη του του Αχελώου, ελαιόδεντρα στις παραλιακές περιοχές, εσπεριδοειδή στο Μεσολόγγι και τη λεκάνη του Αχελώου, όσπρια στην Κατοχή και το Νεοχώριο. Καλλιεργούνται επίσης στις διάφορες πεδινές περιοχές σιτηρά, αμπέλια, διάφορα όσπρια, αραβόσιτος και κηπευτικά. Στις ορεινές και ημιορεινές κοιλάδες καλλιεργούνται φασόλια, αραβόσιτος κ.ά. και ευδοκιμούν διάφορα οπωροφόρα (μηλιές, καρυδιές, κερασιές, συκιές, καστανιές κ.ά.).

1.2.1.2 Κτηνοτροφία

Εκτός από την ορεινή Ναυπακτία και την ορεινή Τριχωνίδα, στις άλλες περιοχές του νομού οι κάτοικοι ασχολούνται και με την κτηνοτροφία. Στις ημιορεινές περιοχές του Βάλτου και της Τριχωνίδας τρέφονται κατσίκες και στις πεδιάδες και τις ημιορεινές περιοχές που υπάρχει ανεπτυγμένη γεωργία ημιοικόσιτα κοπαδιάρικα πρόβατα. Η νομαδική προβατοτροφία χρησιμοποιεί για βοσκή τα πλούσια ορεινά λιβάδια. Τα πρόβατα και οι κατσίκες αντιπροσωπεύουν γύρω στα 78% του δυναμικού της κτηνοτροφίας. Τα βοοειδή και

η χοιροτροφία αποτελούν κυρίως μικρές κτηνοτροφικές επιχειρήσεις. Παράγονται πολλά κτηνοτροφικά προϊόντα και κατά κύριο λόγο τυρί, δέρματα μικρών ζώων, βούτυρο, τρίχες κατσίκας, κρέας κ.ά.

1.2.1.3 Δάση

Τα δάση στα ορεινά των επαρχιών Βάλτου, Τριγωνίδας και Ναυπακτίας αποτελούνται από έλατα, οξιές, καστανιές, αγριοκερασιές κ.ά. Στα χαμηλότερα ευδοκιμούν βελανιδιές και άλλα δένδρα. Παλαιότερα το βελανίδι αποτελούσε σημαντικό έσοδο πολλών χωριών κυρίως στα ημιορεινά, που είναι πλούσια σε βελανιδιές. Τα δάση δίνουν στρογγυλή ξυλεία, καυσόξυλα, ξυλάνθρακες, δαφνόφυλλα και ρίγανη. Η εκμετάλλευσή τους όμως δεν είναι ανεπτυγμένη ως προς την οργάνωση και τα τεχνικά μέσα. Η ορθολογιστική εκμετάλλευση των δασών του νομού θα μπορούσε να τροφοδοτήσει βιομηχανίες ξύλου, ινοσανίδων, μοριοσανίδων κ.ά.

1.2.1.4 Αλιεία

Ο νομός έχει εκτεταμένα παράλια και βρέχεται από πολλές θάλασσες. Ωστόσο η αλιεία παρουσιάζει ανάπτυξη μονάχα στις λιμνοθάλασσες του Μεσολογγίου και του Αιτωλικού, όπου υπάρχουν ιχθυοτροφεία. Αλιεία ασκείται σε περιορισμένη έκταση και στον Αμβρακικό, όπου ψαρεύονται και οι περίφημες γαρίδες γάμπαρας. Υπάρχουν ιχθυοτροφεία στο Μενίδι, την Αμφιλοχία και αλλού.

Βασικός τομέας της οικονομίας είναι η ιχθυοτροφία, η παραγωγή αβγοτάραχου από τη Λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου και του Αιτωλικού και η εκμετάλλευση των αλυκών που υπάρχουν στον νομό. Η Λιμνοθάλασσα του Μεσολογγίου είναι η μεγαλύτερη ενιαία λιμνοθάλασσα στην Ευρώπη με έκταση 150.000 στρεμμάτων, και με παραγωγή αλιευμάτων 1000 περίπου τόννους τον χρόνο. Με την σωστή αξιοποίηση των αλιευτικών δυνατοτήτων της περιοχής είναι δυνατόν η παραγωγή να φτάσει τους 20.000 τόννους τον χρόνο. Η αλιεία, ωστόσο, που αποτελεί σήμερα βασικό τομέα της οικονομίας του νομού, πάει σιγά σιγά να εκλείψει, λόγω των ανεπίτρεπτων μεθόδων αλιείας και των αποβλήτων των εργοστασίων, που περιορίζουν ακόμη περισσότερο την ανάπτυξή της.

Το περιβάλλον των εκβολών του Αχελώου αποτελεί ένα πολύπλοκο οικοσύστημα με σπάνια πανίδα και χλωρίδα και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί τουριστικά. Επίσης το έδαφος της περιοχής παρουσιάζει πολύ υψηλή γονιμότητα χάρη στις φερτές ύλες και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με την εγκατάσταση αγροτικών βιομηχανιών.

1.2.1.5 Ορυκτός πλούτος

Από τη γενικότερη δομή του υπεδάφους του νομού και το πλήθος των ιαματικών πηγών, συνάγεται ότι υπάρχουν αρκετά μέταλλα και ορυκτά, αν και συστηματική έρευνα δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα. Από χερσαίες γεωτρήσεις μεγάλου βάθους έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη υδρογονανθράκων στις περιφέρειες Αιτωλικού και Κλεισούρας Μεσολογγίου. Έχει επίσης βρεθεί ορυκτή άσφαλτος στην περιφέρεια Οζερού και Αμβρακίας, γύψος σε διάφορα μέρη, βωξίτες στην περιοχή Κλόκοβας της Ναυπακτίας, καθώς και κοιτάσματα λιθογραφικού ασβεστόλιθου, ορυκτού άλατος και μαρμάρων στην περιοχή Αστακού. Υπάρχει επίσης στην Ακαρνανία λιγνίτης καλής ποιότητας, που τα αποθέματά του τον κατατάσσουν στα 15 μεγαλύτερα κοιτάσματα της Ελλάδας. Οι αλυκές της Λιμνοθάλασσας του Μεσολογγίου – Αιτωλικού αποτελούν σημαντική πηγή πλούτου του νομού.



ΕΙΚΟΝΑ 1: ΑΛΥΚΕΣ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

1.2.1.6 Βιομηχανία-βιοτεχνία

Η βιομηχανία του νομού είναι περιοσμένη. Συνολικά υπάρχουν 2.250 βιομηχανικά και βιοτεχνικά καταστήματα με μέση ετήσια απασχόληση γύρω στα 5.700 άτομα. Σημαντικότερες βιομηχανίες είναι η καπνοβιομηχανία, συσκευασίας και κονσερβών ελιάς, αποφλοιώσης και τυποποίησης ρυζιού, ελαιουργίας, επιπλοποιίας και οικοδομικών υλικών (Αγρίνιο), παραγωγής και επεξεργασίας μαγειρικού άλατος, προϊόντων αλιείας (αβγοτάραχο), κατασκευής επιτραπέζιων ειδών (Μεσολόγγι), κτηνοτρόφων, επεξεργασίας ξυλείας και αγροτικών προϊόντων. Στις βιοτεχνίες περιλαμβάνονται η ελαιουργία, η επιπλοποιία, οι βιοτεχνίες ξύλου, οικοδομικών υλικών, ειδών λαικής τέχνης (υφαντά), η βιομηχανία προϊόντων γάλακτος, η βυρσοδεψία κ.ά.

1.2.1.7 Τουρισμός

Στον τομέα του τουρισμού, η Αιτωλοακαρνανία παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Τα αρχαιολογικά ευρήματα των Οινιαδών, της Λιμναίας, της Στράτου, του Θέρμου, της Χαλκίδας κ.ά. απομεινάρια ενός λαμπρού πολιτισμού των Αιτωλών και Ακαρνάνων, η ιερή πόλη του Μεσολογγίου, η καταπράσινη Ναύπακτος με την πολυτάραχη ιστορία της και το γραφικό βενετσιάνικο κάστρο της, η Αμφιλοχία με τη φωσφορίζουσα θάλασσα και τις αρχαιότητές της, καθώς και τα γραφικά ακρογιάλια και τα καταπράσινα βουνά του νομού προσελκύουν πολλούς ντόπιους και ξένους τουρίστες.

1.2.1.8 Συγκοινωνίες – επικοινωνίες

Οι συγκοινωνίες του νομού παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση κατά την τελευταία εικοσαετία. Το σύνολο των οδών του εθνικού δικτύου στον νομό ανέρχεται σε 371 χιλιόμετρα και των οδών του επαρχιακού δικτύου σε 1.266 χιλιόμετρα. Το Αγρίνιο συνδέεται με τη Λαμία μέσω Καρπενησίου καθώς και με την εθνική οδό Αντιρρίου – Ηγουμενίτσας (Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα, 1981).

1. 2 Η Εκπαίδευση στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας

Παραθέτοντας τα παρακάτω στοιχεία, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε ανάγλυφη την εικόνα εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης στο νομό Αιτωλοακαρνανίας κατά περιοχή με σκοπό να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία πιστεύεται να αποτελέσουν πολύτιμο οδηγό στην εκπόνηση της έρευνας που πραγματοποιείται. Θα γίνει αναφορά κυρίως στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον δεύτερο κύκλο της (γενικά, κλασσικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά – επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά λύκεια), καθώς ο κύκλος αυτός αποτελεί μέρος του αντικειμένου μελέτης της εργασίας.

1.2.1 Καταγραφή και παρουσίαση σχολικών μονάδων κατά επαρχία

Στους παρακάτω πίνακες (Καζαντζής, Κοταντάκης, Παπαδόπουλος & Τσουνής, 1997) φαίνονται οι σχολικές μονάδες του νομού κατανομημένες κατά επαρχία με την παρακάτω γεωγραφική σειρά:

Ναυπακτίας, Μεσολογγίου, Τριχωνίδας, Βάλτου, Βονίτσης και Ξηρομέρου.

❖ ΕΠΑΡΧΙΑ ΝΑΥΠΑΚΤΙΑΣ

Γενικά Λύκεια

Α/Α	Σχολείο Γενικά Λύκεια	Δ/νση	Τ.Κ.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	1 ^ο Ναυπάκτου	Μεσολογγίου 49	30300	22045	Δ/νση ΔΕ
02	2 ^ο Ναυπάκτου	Ν. Τσάρα 5	30300	23394	Δ/νση ΔΕ

Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.)

Α/Α	Σχολείο ΤΕΛ	Δ/νση	Τ.Κ.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Ναυπάκτου	Ν. Τσάρα 10	30300	28833	Γρ.Δ.Τ.Ε.Ε

❖ ΕΠΑΡΧΙΑ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

Γενικά Λύκεια

A/A	Σχολείο Γενικά Λύκεια	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Αιτωλικού	Αν. Συγγρού 10	30400	26320-22318	Δ/νση ΔΕ
02	1 ^ο Μεσολογγίου	Κύπρου 86	30200	26310-22298	Δ/νση ΔΕ
03	2 ^ο Μεσολογγίου	Κύπρου 86	30200	26310-22671	Δ/νση ΔΕ
04	Γαβαλούς	Γαβαλού	30015	26350-41204	1 ^ο Γραφείο ΔΕ
05	Ευηνοχωρίου	Ευηνοχώριο	30014	26310-39361	Δ/νση ΔΕ
06	Ματαράγκας	Ματαράγκα	30011	26350-22033	1 ^ο Γραφείο ΔΕ
07	Νεοχωρίου	Νεοχώρι	30001	26320-91311	Δ/νση ΔΕ

Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.)

A/A	Σχολείο ΤΕΛ	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Μεσολογγίου	Τέρμα ΣΠ. Τρικούπη	30200	26310-28776	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.
02	Μακρυνείας	Παπαδάτες	30011	26350-22500	Γρ.Δ-Τ.Ε.Ε.

❖ ΕΠΑΡΧΙΑ ΤΡΙΧΩΝΙΔΑΣ

Γενικά Λύκεια

A/A	Σχολείο Γενικά Λύκεια	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	1 ^ο Αγρινίου	Τέρμα Γούναρη	30100	26410-22465	1 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	2 ^ο Αγρινίου	Ρήγα Φεραίου 36	30100	26410-23467	1 ^ο Γραφείο ΔΕ
03	4 ^ο Αγρινίου	Λορέντζου			1 ^ο Γραφείο

		Μαβίλη	30100	26410-26523	ΔΕ
04	Αγίου Κων/νου	Άγιος Κων/νος	30027	26410-55185	1^ο Γραφείο ΔΕ
05	Θέρμου	Θέρμο	30008	26440-22261	1^ο Γραφείο ΔΕ
06	Παραβόλας	Παραβόλα	30010	26410-61225	1^ο Γραφείο ΔΕ
07	Αγίου Βλασίου	Άγιος Βλάσιος	30021	26410-81359	1^ο Γραφείο ΔΕ
08	Παναιτωλίου	Παναιτώλιο	30003	26410-51288	

Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.)

A/A	Σχολείο	Δ/νση	Τ.Κ.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	1^ο Αγρινίου	Εθν. Στάδιο Αγρινίου	30100	26410-31072	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.
02	2^ο Αγρινίου	Εθν. Στάδιο Αγρινίου	30100	26410-48020	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.
03	Καινούργιου	Καινούργιο	30005	26410-62879	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.

Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (Ε.Π.Λ.)

A/A	Σχολείο ΕΠΛ	Δ/νση	Τ.Κ.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Αγρινίου	Αγρίνιο	30100	26410-59860	1^ο Γραφείο ΔΕ

Ιδιωτικά Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια

A/A	Σχολείο ΤΕΛ	Δ/νση	Τ.Κ.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Ελένης Πανίτσα “Φυτιλά”	Σκόπα 22	30100	26410-59291	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.
02	Σωτηρίου Μανθόπουλου “Τομή”	Μπουκογιάννη 7	30100	26410-29924	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.
03	Αλεξάνδρας Κορδόση	Αντωνοπούλου 6	30100	26410-45959	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.

Λυκειακές Τάξεις

A/A	Σχολείο	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Εσπερινού Γ/σίου	Ρήγα Φεραίου 36	30100	26410-57740	1 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	Ιδιωτικού Γ/σίου Παλλάδιο	3 ^η Πάροδος Αγγελόκαστρου	30100	26410-57573	1 ^ο Γραφείο ΔΕ

Σχολές Εκκλησιαστικές Λυκείου (Σ.Ε.Λ.)

A/A	Σχολείο	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Αγρινίου	Αγρίνιο	30100	26410-31936	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.

❖ ΕΠΑΡΧΙΑ ΒΑΛΤΟΥ

Γενικά Λύκεια

A/A	Σχολείο Γενικά Λύκεια	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Αμφιλοχίας	Αμφιλοχία	30500	26420-22425	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	Εμπεσού	Εμπεσός	30017	26470-31390	2 ^ο Γραφείο ΔΕ

Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.)

A/A	Σχολείο ΤΕΛ	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Αμφιλοχίας	Αμφιλοχία	30500	26420-22023	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.

Λυκειακές Τάξεις

A/A	Σχολείο	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Γ/σίου Μαλεσιάδας	Μαλεσιάδα	30018	26470-51033	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	Γ/σίου Λεπενούς	Λεπενού	30100	26410-92125	1 ^ο Γραφείο ΔΕ

❖ **ΕΠΑΡΧΙΑ ΒΟΝΙΤΣΗΣ & ΞΗΡΟΜΕΡΟΥ**

Γενικά Λύκεια

A/A	Σχολείο Γενικά Λύκεια	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Βόνιτσας	Βόνιτσα	30002	26430-22269	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	Κατούνας	Κατούνα	30004	26460-31487	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
03	Αστακού	Αστακός	30006	26460-41586	Δ/νση ΔΕ
04	Μύτικα	Μύτικας	30019	26460-81252	2 ^ο Γραφείο ΔΕ

Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ.)

A/A	Σχολείο ΤΕΛ	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Βόνιτσας	Βόνιτσα	30002	26430-22259	Γρ. Δ-Τ.Ε.Ε.

Λυκειακές Τάξεις

A/A	Σχολείο	Δ/νση	T.K.	Τηλέφωνο	Διοικητική Διαίρεση
01	Γ/σίου Κανδήλας	Κανδήλα	30019	26460-51326	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
02	Γ/σίου Παλαίρου	Πάλαιρος	30012	26430-41369	2 ^ο Γραφείο ΔΕ
03	Γ/σίου Φυτειών	Φυτείες	30009	26460-22342	3 ^ο Γραφείο ΔΕ

1.2.2 Αριθμητικά δεδομένα για την κατανομή των σχολικών μονάδων

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται αριθμητικά σύνολα για την κατανομή των σχολικών μονάδων:

1. κατά επαρχία

2. κατά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές

3. κατά γραφείο εκπαίδευσης

Για το νομό Αιτωλοακαρνανίας θεωρούνται ως:

i. αστικές περιοχές το Μεσολόγγι, Αγρίνιο και Ναύπακτος

ii. ημιαστικές περιοχές το Αιτωλικό, Αμφιλοχία και η Βόνιτσα

iii. αγροτικές περιοχές όλες οι υπόλοιπες. (Υδρία Gambridge Ήλιος, 1991)

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται:

1) σε 08 ΤΕΛ

2) σε 01 ΕΠΛ

3) σε 01 ΣΕΛ

4) σε 06 Γ/σια με λυκειακές τάξεις

5) σε 03 ιδιωτικά ΤΕΛ

6) σε 01 ιδιωτικό Γ/σιο με λυκειακές τάξεις

1.2.2.1 Κατανομή των σχολικών μονάδων κατά επαρχία

Επαρχία	Γενικά Λύκεια	ΤΕΛ	ΕΠΛ	ΣΕΛ	Γ/σια με Λυκειακές Τάξεις	Ιδιωτ. Γ/σιο με Λυκει- ακές Τάξεις	Ιδιωτ. ΤΕΛ
Ναυπακτίας	2	1	-	-	-	-	-
Μεσολογγίου	7	2	-	-	-	-	-
Τριγωνίδας	8	3	1	1	2	1	3
Βάλτου	2	1	-	-	1	-	-
Βόνιτσας- Ξηρομερίου	4	1	-	-	3	-	-
Σύνολο	23	8	1	1	6	1	3



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΕΠΑΡΧΙΑ

B2.2 Κατανομή των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπ/σης κατά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές

Κατηγορία Περιοχής	Γενικά Λύκεια	ΤΕΛ	ΕΠΛ	ΣΕΛ	Γ/σια με Λυκειακές Τάξεις	Ιδιωτ. ΤΕΛ	Ιδιωτ. Γ/σια με Λ.Τάξεις
Αστικές	7	4	1	1	1	3	1
Ημιαστικές	3	2	-	-	-	-	-
Αγροτικές	13	2	-	-	5	-	-
Σύνολο	23	8	1	1	6	3	1



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΠΕΡΙΟΧΗ

B2.3 Διοικητική κατανομή των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπ/σης

Γραφείο ΔΕ	Γενικά Λύκεια	ΤΕΛ	ΕΠΛ	ΣΕΛ	Γ/σια με Λυκειακές Τάξεις	Ιδιωτ. ΤΕΛ	Ιδιωτ. Γ/σια με Λ.Τάξεις
Δ/νση	8	-	-	-	-	-	-
1 ^ο Γραφείο ΔΕ	10	-	1	-	2	-	1
2 ^ο Γραφείο ΔΕ	5	-	-	-	4	-	-
Γρ.Δ-Τ.Ε.Ε	-	8	-	1	-	3	-
Σύνολο	23	8	1	1	6	3	1



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟ Δ.Ε

1.2.3 Μαθητικό δυναμικό δευτεροβάθμιας εκπ/σης

Στην υποενότητα αυτή γίνεται αναφορά του μαθητικού δυναμικού δευτεροβάθμιας εκπ/σης στο νομό Αιτωλοακαρνανίας κατά τα σχολικά έτη 2001-2006. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διαφανεί η ροή του μαθητικού δυναμικού κατά αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

❖ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γενικά Λύκεια

Έτος	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Σύνολο	4385	4980	5168	5173	5039	4981



**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ,
"ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ"**

Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια

Έτος	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Σύνολο	3685	3504	3344	2954	2532	2351



**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
"ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΛ-ΕΠΛ"**

❖ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΑ

Γενικά Λύκεια

Έτος	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Σύνολο	51	62	73	87	92



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΑ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ"

Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια

Έτος	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Σύνολο	291	402	516	450	495



**ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ
ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΑ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΛ-ΕΠΛ"**

1. 3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας

Γενικά Συμπεράσματα

Από τους παραπάνω πίνακες και γραφήματα συνάγεται εύκολα το συμπέρασμα ότι ο Νομός Αιτωλοακαρνανίας παρουσιάζει έναν ικανοποιητικό αριθμό σχολικών μονάδων καθώς και έναν αρκετά μεγάλο αυξημένο αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα λύκεια [γενικά, τεχνικά (ΤΕΛ), επαγγελματικά (ΕΠΛ), εκκλησιαστικά (ΣΕΛ), ιδιωτικά γυμνάσια με λυκειακές τάξεις, γυμνάσια με λυκειακές τάξεις].

Από τις αναλύσεις διαπιστώνεται ότι οι αγροτικές περιοχές σε σύγκριση με τις αστικές και ημιαστικές παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση σχολικών μονάδων, στη συνέχεια οι αστικές από τις ημιαστικές. Παρόλη όμως την ύπαρξη των πολλαπλών σχολικών μονάδων, οι αγροτικές περιοχές έχουν μεγάλη μείωση του αριθμού των μαθητών, στη συνέχεια οι ημιαστικές από τις αστικές. Παρατηρείται ακόμη μια αγωνία των ανθρώπων να κρατήσουν τα σχολεία στα μικρά χωριά τους, πιστεύοντας ότι έτσι θα σωθούν και πολλές φορές οι 5-6 μαθητές ή και οι 10 είναι θύματα των μεγάλων στερούμενοι της κοινωνικοποίησης της γνώσης των νέων εξελίξεων και γενικά μιας ξένης γλώσσας και όλων των αποτελεσμάτων της νέας προόδου και τεχνολογίας που έχει μπει πια στο σχολείο. Στερούνται σε πολλά σχολεία των βιβλιοθηκών και πολλών σπουδαστικών μέσων γιατί είναι αδύνατη η κάλυψη των σχολικών μονάδων που δεν είναι βιώσιμες. Η κατανομή αυτή του μαθητικού δυναμικού οφείλεται στις εξής επίσης παραμέτρους:

- ❖ Στην αστυφιλία που παρατηρήθηκε από τις αγροτικές περιοχές προς τα μεγάλα αστικά κέντρα.
- ❖ Στην μετακίνηση των μαθητών Λυκείου από Λύκεια αγροτικών περιοχών προς Λύκεια της πόλης λόγω ανάγκης προετοιμασίας για τις Γενικές Εξετάσεις (αφενός μεν με την λογική παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων, αφετέρου στην αντίληψη που επικρατεί για αποδυνάμωση των περιφερειακών λυκείων από μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό), φοίτησης των μαθητών σε τμήματα ειδικότητας των ΤΕΛ, παρακολούθησης από τους μαθητές ειδικών προγραμμάτων που συνδέονται κυρίως με τις ξένες γλώσσες και τη μουσική.

Με τη βοήθεια της Δ/σης Κοινωνικών Στατιστικών της Γενικής Γραμματείας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος, παρουσιάστηκαν στατιστικά στοιχεία που εμφανίζουν την εξέλιξη της Δευτεροβάθμιας Γενικής, Τεχνικής και Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης σε γενικό μαθητικό σύνολο και σύνολο μαθητών που διέκοψαν τη φοίτηση αδικαιολόγητα. Τα στοιχεία προέρχονται από ετήσια απογραφική έρευνα που διεξάγει η ΕΣΥΕ σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της Χώρας.

Έτσι, παρατηρείται μια συνεχής αύξηση των μαθητών Γενικών Λυκείων κατά τα έτη 2001 έως και 2005 της τάξεως 13,8%, ενώ από το 2005 μέχρι και το 2007 παρουσιάζεται μείωση κατά 2,16%. Ταυτόχρονα, σημαντική είναι η συνεχής αισθητή μείωση του αριθμού μαθητών των ΤΕΛ & ΕΠΑ κατά 56,7%.

Τέλος, όσον αφορά τη μαθητική διαρροή ανέρχεται σε αισθητή αύξηση 44,5% των μαθητών των Γενικών Λυκείων κατά τα έτη 2001-2006 ενώ των ΤΕΛ & ΕΠΑ επίσης αύξηση κατά 43,6% μεταξύ 2001 και 2003, και μετά μια μικρή μείωση κατά 9% για τα 2004 έως 2006. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού δυναμικού αδικαιολόγητα διακόπτει τη φοίτησή του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο δεύτερο κύκλο αυτής [γενικά λύκεια, τεχνικά (ΤΕΛ), επαγγελματικά (ΕΠΑ), εκκλησιαστικά (ΣΕΛ), ιδιωτικά γυμνάσια με λυκειακές τάξεις, γυμνάσια με λυκειακές τάξεις.

Παραθέτοντας λοιπόν όσα στοιχεία υπήρχε η δυνατότητα να συλλεχθούν, έγινε προσπάθεια να δοθεί ανάγλυφη η εικόνα της εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Όπως διαπιστώθηκε, ο νομός Αιτωλοακαρνανίας παρόλο τον άπλετο φυσικό, ιστορικό και πολιτισμικό του πλούτο παρουσιάζει δυστυχώς διαρροή μαθητικού δυναμικού, δυσκολίες κάλυψης των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό όλων των ειδικοτήτων, υπάρχον κτιριακό πρόβλημα και "κακή" γεωγραφική κατανομή των σχολείων. Στον τομέα, λοιπόν της εκπαίδευσης παρατηρούνται αρκετές αδυναμίες, οι οποίες απαιτούν προσπάθεια για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού.

Προτάσεις υπήρξαν πολλές κατά καιρούς, οι οποίες όμως δεν πήραν το δρόμο της υλοποίησης τόσα χρόνια. Οι αιτίες είναι πολλές και η ευθύνη δεν βρίσκεται μόνο στο ένα μέρος, βρίσκεται και στα δυο μέρη και στους εκπαιδευτικούς και στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ και κατ' επέκταση σε όλους τους αρμόδιους.

ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2. 1 Εννοιολογική προσέγγιση της οικογένειας

1. Η οικογένεια είναι βιοκοινωνική – ψυχολογική ομάδα αποτελούμενη από το έγγαμο ετερόφυλο ζευγάρι και τα παιδιά, η κοινωνικοποίηση των οποίων πραγματοποιείται από τους συζύγους σε ένα χρονικό διάστημα που είναι αναγκαίο για την ανατροφή και την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους.

Η οικογένεια έχει δομή και επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες. «Δομή» είναι ο αριθμός των μελών της οικογένειας, καθώς και οι ρόλοι και οι θέσεις των μελών της, όπως ο πατέρας, η μητέρα, ο γιος, η κόρη, οι θείοι, και οι άλλοι συγγενείς. Με άλλα λόγια, η οικογένεια ως κοινωνικός και πολιτιστικός φορέας είναι μια συνεργατική μονάδα, η οποία διαμορφώνεται με βάση τη συγγένεια (Κρίβας, 2005). Η «λειτουργία» αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια



ικανοποιεί τις φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μελών της και εξασφαλίζει την επιβίωσή της (Γεωργιάς, 2000). Παράλληλα με το δομικό υπάρχει και ο λειτουργικός ορισμός της οικογένειας. Για την οικογένεια, λοιπόν, δεν αρκεί μόνο η κάλυψη και κατοχή από τα μέλη της, ορισμένων θέσεων. Επιβάλλεται ακόμη η συμπλήρωση από τα μέλη αυτά του κοινωνικού συστήματος της οικογένειας και κάποιων λειτουργιών και δραστηριοτήτων. Είναι προφανές ότι ένα οικογενειακό σύστημα θεωρείται πλήρως ανεπτυγμένο, όταν εκπληρώνονται και τα δυο αυτά κριτήρια, το δομικό και το λειτουργικό (Μοριχοβίτης, 2001).

2. Η οικογένεια σχετίζεται με την οργάνωση τόσο της κοινωνικής, όσο και της ιδιωτικής ζωής των ατόμων. Η οικογένεια αποτελεί κύριο και καίριο στοιχείο της οργάνωσης του συλλογικού και του ατομικού βίου. Η σημασία που της αποδίδεται οφείλεται κυρίως στο ρόλο της ως «γέφυρας» που συνδέει τον κοινωνικό και τον ατομικό, το δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο (Μουσούρου, 1989).

3. Η οικογενειακή ομάδα είναι η κοινωνική ομάδα στην οποία το άτομο ανήκει και βιώνει ψυχικές καταστάσεις που διαφοροποιούνται στο χρόνο, ενώ η ίδια η οικογένεια ως σύστημα παραμένει σταθερή. Είναι η ομάδα που λειτουργεί σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Η οικογένεια αποτελεί ένα βασικό κύτταρο από πλευράς κοινωνιολογικής και από πλευράς ψυχολογικής. Ανήκουμε σε μια οικογένεια, ανήκαμε σε μια άλλη όπου μεγαλώσαμε, θα φτιάξουμε μια νέα δική μας οικογένεια. Μέσα στην οικογένεια, χαιρόμαστε, λυπούμαστε, απογοητευόμαστε, έχουμε τις δεσμεύσεις μας (Χουρδάκη, 1992).

4. Τα άτομα που απαρτίζουν μια οικογενειακή ομάδα βιώνουν ομαδικά καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου και αναπτύσσουν μεταξύ τους στενές συναισθηματικές σχέσεις που λειτουργούν σε πολλαπλά επίπεδα. Μέσα στην οικογένεια βιώνουν τα μέλη όλη την κλίμακα των συναισθημάτων. Πρόκειται για πρωταρχική και ιδιότυπη συλλογική κοινωνική ομάδα, οι λειτουργίες της οποίας είναι μοναδικές και αναντικατάστατες. Σε αυτή την ομάδα τα μέλη που τη συγκροτούν εμπλέκονται σε πεδία πολυάριθμων ψυχολογικών μορφών ζωής με έντονο συναισθηματικό φορτίο (Κρασσανάκης & Πασχάλης, 1996).

5. Τα μέλη της οικογένειας ζουν στον ίδιο χώρο, συνδέονται συναισθηματικά και συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες μεταξύ τους. Η έννοια του νοικοκυριού, που αναφέρεται σε ομάδα ατόμων που συγκατοικούν, δεν είναι συνώνυμη με αυτήν της οικογένειας στη σύγχρονη κοινωνία, ωστόσο, το νοικοκυριό αποτελεί την οικογένεια.

Η οικογένεια είναι κοινωνικός θεσμός, που συμβάλλει στην αποδοχή και κατανόηση, από την πλευρά των ατόμων, της λειτουργικότητας, της διατήρησης της κοινωνίας, και αυτή η διαπίστωση οδηγεί τα άτομα σε ομαλή συνύπαρξη και συνεξέλιξη, στο πλαίσιο της κοινωνίας όπου ζουν. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός (δηλ. η επιδίωξη ενός κοινωνικά σημαντικού σκοπού με κοινωνικά παραδεκτούς και παγιωμένους τρόπους ατομικής ή συλλογικής συμπεριφοράς και δράσης). Ορίζεται δε σαν μια ομάδα ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με το γάμο, την εξ αίματος συγγένεια ή την υιοθεσία (Τσουραμάνης, 2004).

6. Η οικογένεια αποτελεί σύστημα μεταβαλλόμενο, που αλλάζει και εξελίσσεται, και οι σχέσεις των μελών είναι δυνατό να επαναπροσδιοριστούν σε κάποιες περιπτώσεις, κάτω από τις επιδράσεις των διαφόρων αλλαγών που συμβαίνουν μέσα στην οικογένεια. Αλλαγές που αφορούν ολόκληρη την οικογένεια, συνολικά ως σύστημα, επηρεάζουν τα μέλη της ξεχωριστά, ενώ αλλαγές που απευθύνονται αποκλειστικά σε ένα μέλος επηρεάζουν αναπόφευκτα ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα.

7. Ως οικογένεια ορίζεται ομάδα ατόμων που συνδέονται με δεσμούς γάμου, αίματος ή υιοθεσίας, αποτελώντας ένα μοναδικό νοικοκυριό και αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους στις

αντίστοιχες κοινωνικές θέσεις του και της συζύγου, της μητέρας και του πατέρα, του γιου και της κόρης, του αδελφού και της αδελφής (Γαλάνης, 1995).

8. Οικογένεια είναι μια κοινωνικά αναγνωρισμένη και παραδοσιακά καθιερωμένη μορφή συμβίωσης των μελών της κοινωνίας (Τσαρδάκης, 1987).

9. Η οικογένεια θεωρείται ένα υποσύστημα που επηρεάζεται άμεσα από τον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός διαμορφώνεται, ανάλογα με τις εκάστοτε κρατούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Μαράτου – Αλιπράντη, 1999).

Στο σημείο αυτό αξιόλογη αναφορά αποτελούν οι έρευνες της Μαριδάκη – Κασσωτάκη (υπό δημοσίευση) και των Αντωνοπούλου και Τσίτσα (υπό κρίση) που αφορούν την τυπολογία της ελληνικής οικογένειας.

Συγκεκριμένα, η Μαριδάκη – Κασσωτάκη (υπό δημοσίευση) πραγματοποίησε έρευνα μέσω του προτύπου ερωτηματολογίου «*Parenting Styles and Dimension Questionnaire (PSDQ)*»¹ (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001) για την διευκρίνιση των τύπων των Ελλήνων πατέρων. Οι συμμετέχοντες ήταν 1572 πατέρες από 13 διαφορετικά διαμερίσματα της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τέσσερις κυρίαρχους πατρικούς τύπους της ελληνικής εκδοχής του PSDQ, με το οποίο απεικονίστηκαν οι επιτακτικές, οι απολυταρχικές, οι αυστηρές και οι επιτρεπτικές διαστάσεις των πατρικών γονεϊκών τύπων. Έτσι, η έρευνα ανέδειξε το 23,40% να αντιστοιχεί στον υποστηρικτικό τύπο πατέρα, το 14,18% να συνθέτει τον αυταρχικό πατέρα, το 8,60% να συνθέτει τον τύπο του αυστηρού πατέρα ο οποίος θέτει όρια στην προβληματική κυρίως συμπεριφορά του παιδιού του και δεν διαπραγματεύεται τους τρόπους διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζει και, τέλος, ένα 6,25% να συνθέτει τον τύπο του επιτρεπτικού πατέρα. Η παραπάνω δομή είναι ανάλογη με αυτή που διαπιστώθηκε από τους Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (2001) για τους γονεϊκούς τύπους, αφού και εδώ ο υποστηρικτικός, ο αυταρχικός και ο επιτρεπτικός τύπος ερμηνεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης. Τα ελληνικά δεδομένα όμως ανέδειξαν άλλον ένα τύπο, τον αυστηρό τύπο γονέα, ο οποίος δεν ταυτίζεται με κανέναν από τους γονεϊκούς τύπους των Robinson, Mandleco, Olsen & Hart. Για το λόγο αυτό, ο αυστηρός πατέρας, είναι τύπος πατέρα που μπορεί να χαρακτηρίσει ιδιαίτερα τον Έλληνα πατέρα.

Πάνω στο ίδιο πλαίσιο έρευνας κινήθηκαν και οι Αντωνοπούλου και Τσίτσας (υπό κρίση), οι οποίοι αυτή τη φορά διερεύνησαν με βάση πάλι το ερωτηματολόγιο RSDQ, τους

¹ Το ερωτηματολόγιο Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) αποτελεί ένα από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιείται ευρέως στη διεθνή έρευνα για την αξιολόγηση των γονεϊκών τύπων. Είναι ένα αυτό – συμπληρούμενο εργαλείο το οποίο είναι βασισμένο στο μοντέλο τυπολογίας της Baumrind (1989). Κατασκευάστηκε από τους Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (2001) και περιλαμβάνει 32 προτάσεις, οι οποίες αξιολογούνται με βάση πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολύ συχνά, 5=πάντα).

τύπους της ελληνίδας μητέρας. Οι συμμετέχουσες ανήλθαν στις 2472 μητέρες από 13 διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Τα αποτελέσματα από την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξαν επίσης τέσσερις γονεϊκούς τύπους στην ελληνίδα μητέρα: την υποστηρικτική (23,88%), την απολυταρχική (14,43%), την αυστηρή (5,20%) και την επιτρεπτική (4,47%). Φαίνεται λοιπόν, ότι η δομή του ελληνικού ερωτηματολογίου συμφωνεί με τη δομή του αρχικού ερωτηματολογίου των Robinson, Mandleco, Olsen & Hart (2001) για τους τρεις βασικούς γονεϊκούς τύπους και επιπλέον αναδεικνύει έναν τέταρτο τύπο μητέρας, τον αυστηρό, ο οποίος δεν ταυτίζεται με κανέναν από τους προηγούμενους γονεϊκούς τύπους. Η αυστηρή ελληνίδα μητέρα συγκεντρώνει χαρακτηριστικά τόσο από τον αυταρχικό τύπο μητέρας όσο και από τον υποστηρικτικό. Είναι η μητέρα που ενώ ασκεί αυστηρό έλεγχο και θέτει ξεκάθαρα όρια στη συμπεριφορά του παιδιού της, ταυτόχρονα είναι δίκαιη, νοιάζεται για τις επιθυμίες και τα συναισθήματα του παιδιού της και οι προσδοκίες της διαμορφώνονται με βάση τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες του παιδιού της.

Η οικογένεια αποτελεί τεράστια μορφοποιό δύναμη για την ανάπτυξη του παιδιού, γιατί το άτομο παραμένει υπό την άμεση επίδραση της για μακρό χρονικό διάστημα και μάλιστα στα πρώτα χρόνια της ζωής, όπου ο ψυχισμός του ατόμου είναι εύπλαστος.

Χρέος της οικογένειας είναι να προστατεύσουν τα παιδιά τους και χρησιμοποιώντας την γνώση και τη πείρα τους, να προετοιμάσουν κατάλληλα τα παιδιά, ώστε σε κάποια χρονική στιγμή να είναι σε θέση στηριζόμενα στις δικές τους δυνάμεις να αντεπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους και να πάρουν το πηδάλιο της ζωής στα χέρια τους.

Οι γονείς στις σχέσεις τους με το παιδί, θα πρέπει να σέβονται τόσο τη δική τους αξιοπρέπεια όσο και του παιδιού. Ωστόσο, για τη σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού υπάρχουν τρεις βασικές αρχές, οι οποίες είναι:

- όχι πόλεμο με το παιδί,
- διατήρηση της τάξης και,
- συνεχή ενθάρρυνση.

Οι αρχές αυτές είναι αδιαίρετες και καμία δεν είναι εφαρμοσμένη χωρίς τις άλλες δυο.

Το παιδί που μεγαλώνει σε ατμόσφαιρα αγάπης και κατανόησης είναι πρόθυμο να έχει διάθεση να προσφέρει τη συμμετοχή του. Περιτριγυρισμένο από φιλικό και πραγματικό ενδιαφέρον, μεγαλώνει ευτυχισμένο και με την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις (Καργάκος, 1984).

Η οικογένεια σε σχέση με το παιδί έχει αναλάβει και επιτελεί τουλάχιστον τέσσερις λειτουργίες:

- α) Τη φροντίδα για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και για τη σωματική υγεία και ακεραιότητα του παιδιού,
- β) Τη φροντίδα για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την εκμάθηση δηλαδή των μορφών συμπεριφοράς τις οποίες απαιτεί η κοινωνική ομάδα από κάθε μέλος της για να γίνει αποδεκτό,
- γ) Τη φροντίδα για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας, την ενίσχυση και τη διατήρηση της συναισθηματικής ισορροπίας και της εν γένει ψυχικής υγείας,
- δ) Τη φροντίδα για την ανάπτυξη και ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων και της νόησης γενικότερα.

Ο πατέρας επίσης ασκεί το «μηχανιστικό» ρόλο και είναι υπεύθυνος για την επιβίωση των μελών της οικογένειας, ενώ η γυναίκα ασκεί τους «εκφραστικούς» ρόλους και είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών, εξασφαλίζοντας, έτσι τη συνοχή της οικογενειακής ομάδας (Parsons & Bales, 1955).

Από τις παραπάνω τέσσερις λειτουργίες, οι δυο πρώτες, η φροντίδα για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών και η κοινωνικοποίηση, συμβάλλουν κυρίως στη διατήρηση της κοινωνίας και έχουν αναγνωριστεί σε όλες τις εποχές και σε όλες τις κοινωνίες. Οι άλλες δυο, η θεμελίωση υγιούς προσωπικότητας και η ενίσχυση των νοητικών ικανοτήτων, συμβάλλουν κυρίως στην ατομική ολοκλήρωση και στην προσωπική ευημερία, γι' αυτό άρχισαν να επισημαίνονται και να συνειδητοποιούνται μόλις τελευταία (Διαμαντόπουλος, 1995).

Η αγάπη, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοεκτίμηση, η αλληλοκατανόηση, η ισοτιμία και η επικοινωνία είναι οι θεμελιώδεις παράγοντες για μια λειτουργική και υγιή σχέση.

Για να λειτουργήσει σωστά και να "αντέξει" μια οικογένεια μέσα στο χρόνο, προϋποθέτει πρώτα απ' όλα μια υγιή και ισότιμη σχέση αγάπης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των συζύγων, η οποία στη συνέχεια επεκτείνεται και μεταδίδεται στα παιδιά. Γι' αυτό οι σύζυγοι, πρώτοι και καλύτεροι, πρέπει όχι μόνο να δείχνουν το καλό παράδειγμα στα παιδιά τους, αλλά και να μάθουν οι ίδιοι να εκδηλώνουν και να δείχνουν έμπρακτα και προπαντός συχνά, τα αισθήματα αγάπης, ισοτιμίας, σεβασμού και εκτίμησης που τρέφουν ο ένας για τον άλλον, ώστε να διατηρηθεί η σχέση τους υγιής και να μην κλονίζεται σε κρίσιμες καταστάσεις και προβλήματα που τους επιφυλάσσει η ζωή. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να ανατραφούν και να μεγαλώσουν κάτω από συνθήκες αγάπης, στοργής και θαλπωρής και μακριά από έντονες συζητήσεις, διαφιλονικίες, σωματική και ψυχολογική βία, είτε μεταξύ των συζύγων, είτε μεταξύ γονέων και παιδιών (Haslett & Sempter, 1997).

Ακόμα κι όταν συνυπάρξουν σε μια οικογένεια η ωριμότητα και η ανωριμότητα, τότε καλείται ο ωριμότερος απ' όλους να επωμιστεί τις περισσότερες ευθύνες και να έχει σταθερή θέση, την οποία οι άλλοι μπορεί να μην του αναγνωρίζουν ή και ο ίδιος να μην αντέχει πάντα να την εκφράζει (Λυκιαρδοπούλου, 1999).

Η αλληλοϋποστήριξη, η αμοιβαιότητα, ο συντονισμός στους στόχους, στις ενέργειες και στα συναισθήματα, είναι απαραίτητα ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Ότι κι αν κάνουν πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένο με ένα βασικό σκοπό που είναι η επιβίωση της οικογενειακής ομάδας. Οι προτεραιότητες και οι ρόλοι των μελών της οικογένειας είναι ξεκάθαροι (Κατάκη, 1998).

Με δυο λόγια, θα μπορούσε κανείς να πει, ότι βασικά ο ρόλος και η προσφορά των γονέων στην γενικότερη ανάπτυξή του έγκειται: α) στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την ψυχική ανάπτυξη του παιδιού και β) στην παροχή των πιο καλών και κατάλληλων φροντίδων για την ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού (Μπέκος, 1988).

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1 Το σχολείο ως οργανωμένη κοινωνία

Όλοι ξέρουμε πως το γεγονός της αρχής της σχολικής φοίτησης αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στη ζωή γονέων και παιδιών. Η πρώτη μέρα χαιρετίζεται πανηγυρικά – καλά ξέρουμε όλοι μας πως αρχίζει μια νέα περίοδος πολύ σημαντική για την εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου. Τελειώνει η ανευθυνότητα και η ξεγνοιασιά (Χουρδάκη, 1992). Σιγά – σιγά μα σταθερά αρχίζουν και μπαίνουν ευθύνες που όλο και μεγαλώνουν, καθήκοντα και υποχρεώσεις. Ο άνθρωπος από αγράμματος γίνεται εγγράμματος. Είναι ένα βαρυσήμαντο πέρασμα.

Το σχολείο αποτελούσε και αποτελεί μορφωτικό ίδρυμα και θεωρείται ως απόρροια των αναγκών του πολιτισμού, γιατί η πλήρωση των κοινωνικών λειτουργιών απαιτεί οργανωμένη προσπάθεια με ειδικά μορφωμένα πρόσωπα.

Το σχολείο, παρ' όλο που είναι υποχρεωτικό, είναι ένας χώρος ζωής όπου το παιδί, μέσα σε μια ομάδα ισότιμη, βρίσκει ένα συγκεκριμένο χώρο όπου μπορεί να αναπτύξει – μακριά από την οικογένειά του και χωρίς να το αντιληφθούν οι δάσκαλοί του – το αδέσμευτο και μυστικό εκείνο κομμάτι της παιδικής του ηλικίας (Νομικού, 2004).

Ανέκαθεν το σχολείο είναι ο ναός μέσα στον οποίον λατρεύεται η αγωγή. Πανάρχαιος θεσμός με τις διάφορες μορφές και παραλλαγές του πέρασε ανάμεσα από τις χιλιετίες της ιστορίας κρίσεις και δοκίμασε περιπέτειες (Παπαδημητρίου, 1974).

Επιδρά στη νοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Διευκολύνει την ανεξαρτοποίησή τους, απομυθοποιεί το σπιτικό χώρο και εξασθενεί το σχετικά με την πανσοφία και το αλάθητο μονοπώλιο των γονιών (Κογκούλης, 1996).

Πολλές από τις λειτουργίες της οικογένειας, που σχετίζονται με την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών τους, μεταβιβάστηκαν στο σχολείο και μάλιστα στα ιδρύματα της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αίτια της μεταβίβασης είναι το ότι η οικογένεια κάτω από τις επιδράσεις της σύγχρονης βιομηχανικής και καταναλωτικής κοινωνίας απέβαλε την παλιότερή της μορφή. Η μητέρα βγήκε για εργασία και επομένως ο χρόνος που αφιερώνει για τα παιδιά είναι περιορισμένος. Οι αυξήσεις των υποχρεώσεων εξαναγκάζουν και τον πατέρα να βρίσκεται τις περισσότερες ώρες της ημέρας εκτός σπιτιού. Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις του πατέρα, που δεν μπορεί, λόγω φόρτου εργασίας, να βρει τα παιδιά ξύπνια, όταν γυρίζει σπίτι του.

Το σχολείο εμφανίζεται σαν διαφορετικό περιβάλλον από το οικογενειακό. Από την άποψη της σύνθεσης και της λειτουργίας του όμως, η σπουδαιότητά του, όσον αφορά την διαμόρφωση και την ανάπτυξη του παιδιού, δεν είναι λιγότερο σημαντική (Miallaret and Salvat, 1976 , Piaget, 1979). Οι γνώσεις τις οποίες προσφέρει και ο τρόπος με τον οποίο αυτές διοχετεύονται στο μαθητή, αποτελούν ένα μηχανισμό διατήρησης και αναπαραγωγής του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος.

Μετά την οικογένεια στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, ακολουθεί το σχολείο με την παιδαγωγική του δραστηριότητα. Ούτε η οικογένεια, ούτε το σχολείο θεωρεί τόσο απλή την προσαρμογή του παιδιού σε ορισμένα καλούπια κοινωνικής ζωής. Το σχολείο προετοιμάζει το παιδί με την ανάλογη κοινωνική αγωγή και προσπαθεί με τα μέσα που διαθέτει και με την όλη οργάνωσή του να το προσαρμόσει προοδευτικά στο πνεύμα της κοινωνικής ζωής (Παπαγεωργίου, 2005).

Τη δυνατότητα βοήθειας που το σχολείο προσφέρει στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων ενισχύει και το γεγονός ότι οι μαθητές βρίσκονται ένα μεγάλο μέρος της ημέρας μαζί στο σχολικό περιβάλλον.

Έτσι θα παρουσιάσουν συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία τροποποιείται συνήθως ανάλογα με το περιβάλλον, και θα κληθούν να παίξουν διάφορους ρόλους.

Κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα σχολείου με *ταυτότητα* είναι τα ακόλουθα:

- Αντιμετωπίζει θετικά την απάθεια και την αδράνεια των μαθητών.
- Παράγει αξίες.
- Προσανατολίζεται στην καλλιέργεια του ελεύθερου πολίτη.
- Συνδυάζει την παροχή γνώσεων με τον προσανατολισμό σκοπεύοντας στην διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ήθους και ανάπτυξης δεξιοτήτων.
- Απομακρύνει κάθε τι που θα μπορούσε να του προδώσει την εικόνα του “μαρασμένου σχολείου”.
- Απορρίπτει ό,τι σχεδιάζεται μ’ αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε λαϊκιστική παιδαγωγική ιδεολογία.
- Προβάλλει απαιτήσεις, στηρίζει τη συλλογικότητα, απορρίπτει το διανοητικό εφησυχασμό και τη λογική της ελάχιστης προσπάθειας.



3.2 Ο ρόλος του σχολείου και οι γενικότεροι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί.

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί σύστημα όχι μόνο γιατί αποτελείται από αναγνωρίσιμα υποσυστήματα (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, ομάδες μαθητών) που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και γιατί είναι ένας χώρος (γεωγραφικός και ψυχολογικός) όπου διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Πάντως είναι γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί πεδίο ποικίλων κοινωνικών επιδράσεων μέσα από τις οποίες διάφοροι παράγοντες κριτικάρουν την απόδοση του εκπαιδευτικού προσανατολισμού (Καψάλη, 1988). Σ' αυτές συγκαταλέγονται όσες εξαρτώνται από:

- 1. Τους μαθητές**, που αποτελούν το κυριότερο δυναμικό του σχολείου, προέρχονται από συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και επιθυμούν ν' αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια, που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική τους σταδιοδρομία με την απόκτηση των απαραίτητων για το σκοπό αυτό εφοδίων.
- 2. Τους εκπαιδευτικούς**, που αγωνίζονται για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων.
- 3. Την ευρύτερη κοινωνία και τους γονείς**, που απαιτούν από το σχολείο να προσφέρει στα παιδιά τα εφόδια εκείνα που θα τα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της μελλοντικής τους ζωής.
- 4. Τους πολιτικούς**, που ζητούν να συμβάλλει το σχολείο στην απόκτηση κοινωνικής ευθύνης, στην εξοικείωση με τους δημοκρατικούς θεσμούς και στον προσανατολισμό του στις δικές τους κάθε φορά κοινωνικοπολιτικές επιλογές και κατευθύνσεις.
- 5. Την Εκκλησία**, η οποία στοχεύει στην υποβοήθηση για την ολοκλήρωση των μαθητών, την ευαισθητοποίησή τους στα προβλήματα της ζωής.
- 6. Τα πανεπιστήμια**, που η αποστολή τους για βελτίωση της γνώσης και των συνθηκών της ζωής επηρεάζει άμεσα τους προσανατολισμούς στην εκπαίδευση.
- 7. Τις επιχειρήσεις**, που ζητούν στελέχη, που να ανταποκρίνονται στις συνεχώς εξελισσόμενες εργοδοτικές ανάγκες και στις νέες τεχνολογίες.

8. **Το εμπόριο και τα επαγγέλματα**, που προσδοκούν από το σχολείο τον εξοπλισμό ατόμων που θα υπηρετήσουν με υψηλή κατάρτιση και θα αναδειχτούν αξιόλογοι διεκπεραιωτές της παραγωγικής διαδικασίας.
9. **Τους θεσμούς, τα ιδρύματα και τις υπηρεσίες**, που ενδιαφέρονται για τον εφοδιασμό των μαθητών με στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν στην ανταπόκρισή τους αργότερα στους σκοπούς που επιδιώκουν.
10. **Την τέχνη**, που προσδοκά από το σχολείο την κατάρτιση των μαθητών μ' εκείνα τα στοιχεία που θα βοηθήσουν κατά τρόπο γενικό να συμβάλλουν στην καλλιέργεια και την ανάπτυξή της.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι στους προσανατολισμούς του σχολείου εντάσσονται η ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα της κριτικής ικανότητας του μαθητή, ο εφοδιασμός του με στοιχεία παραγωγικά, η εκλέπτυνση της ευαισθησίας του, η ανάδειξή του σε έντιμο πολίτη, ο εξευγενισμός του και η μύησή του στα πνευματικά αγαθά (Κογκούλης, 1996). Αυτά μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις βασικές κατευθύνσεις:

- ❖ **Διανοητική καλλιέργεια**, που πετυχαίνεται με το ξύπνημα των γνωστικών λειτουργιών.
- ❖ **Γλωσσική καλλιέργεια**, που συμβαδίζει με τη διανοητική καλλιέργεια, αφού η γλώσσα αποτελεί παράγοντα γνωστικής δόμησης.
- ❖ **Ηθική καλλιέργεια**, που συμβάλλει στη θεμελίωση της ύπαρξής μας πάνω στις αρχές εκείνες που πηγάζουν από τον ίδιο τον άνθρωπο και τον καταξιώνουν στο κοινωνικό περιβάλλον αποτελώντας το θεμέλιο της οικοδόμησης της προσωπικότητάς του και της υγιούς κοινωνίας.

Το σχολείο ως σύστημα, λοιπόν, επικοινωνεί με άλλα συστήματα που βρίσκονται γύρω του. Οι οικογένειες των μαθητών και η ευρύτερη κοινότητα που το περιβάλλει συνιστούν δύο από τα πιο σημαντικά αυτά συστήματα (Epstein, 1987). Το πόσο λειτουργική είναι αυτή η επικοινωνία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Γεωργίου, 2000).

4.1 Η επίδοση ως έννοια και περιεχόμενο στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, και ειδικότερα η αξιολόγησή της, είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους ειδικούς, όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία και ασφαλώς τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους και ευρύτερα με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνδέεται αναγκαστικά και αυτονόητα με τους κοινωνικοπολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες και εξελίξεις. Αυτή ακριβώς η συνάρτηση της επίδοσης και κατ' επέκταση της αξιολόγησής της με στενότερες και ευρύτερες λειτουργίες, με στόχους και αξίες του σχολείου και της κοινωνίας, δημιουργεί την πολυπλοκότητα και την προβληματική στην ερμηνεία, τη χρήση και γενικά στην αντιμετώπισή τους, σε βαθμό που οι σχετικές θεωρίες, απόψεις και πρακτικές να δίνουν μια συγκεχυμένη εικόνα γύρω από το θέμα αυτό.

Καταρχήν, ο ίδιος ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, ως έννοιας και περιεχομένου, είναι αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και τη χρήση της στο σχολείο. Βέβαια, η *επίδοση* ενός ατόμου, ως δραστηριότητα (συντονισμένη προσπάθεια) και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να «αναγνωριστεί» (νομιμοποιηθεί) στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του. Την επιδίωξη αυτή για αναγνώριση στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από τις επιδόσεις την επιζητεί ακόμη και το μικρό παιδί και ο άρρωστος, ο οποίος θέλει να φανεί χρήσιμος στην κατάσταση που βρίσκεται. Κατά συνέπεια, η επιδίωξη – τάση του ατόμου για επίδοση συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των ατομικών (επαγγελματικών, οικογενειακών...) και κοινωνικών στόχων (οικονομικών, πολιτικών, επιστημονικών, πολιτισμικών...).

Η επίδοση αναγορεύεται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία πιέζονται ή καταπιέζονται για να την επιδείξουν σε υψηλό βαθμό. Αυτό συμβαίνει όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση παίρνει την μορφή καταλυτικού και ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός. Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της *αρχής της επίδοσης*, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και

η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων (Κωνσταντίνου, 1992), περιθωριοποιούνται σημαντικές αρχές-κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξής της. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται εμμέσως, πλην όμως σαφώς, ότι το ζήτημα της επίδοσης στο σχολείο συναρτάται άμεσα με το ρόλο που αυτή παίζει στη δομή, την οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας γενικότερα και ειδικότερα σε διάφορους ειδικούς τομείς της (οικονομικούς, πολιτικούς κ.λ.π.).

Η αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ' αυτό που παράγει...» ή διαφορετικά, ότι «η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση...»(Coleman, 1968) κυριάρχησε ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών, στην εξέλιξη των οποίων έπαιξε καταλυτικό ρόλο. Για το λόγο αυτό οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή της επίδοσης αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και κατ' επέκταση ονομάστηκε και το σχολείο «σχολείο επιδόσεων», δεδομένου ότι δεν αμφισβητείται η παραδοχή, με βάση την οποία το σχολείο αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας προορισμένο να συμβάλλει στην επίλυση βασικών ζητημάτων της (Κωνσταντίνου, 1992). Η απόλυτη υιοθέτηση της αρχής αυτής, ως βασικού στοιχείου για την ατομική και κοινωνική άνοδο, μπορεί να οδηγήσει και στην επακόλουθη «αρχή», σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αξίζει ανάλογα με αυτό που παράγει». Ο προσδιορισμός αυτός είναι δυνατόν ακολούθως να μετατραπεί συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό, που μεταφράζεται: «αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα».με βάση λοιπόν τη λογική που ισχύει για την αρχή της επίδοσης, ο μαθητής που έχει κακούς βαθμούς θεωρείται συνακόλουθα αποτυχημένος και συνεπώς άχρηστος για τον εαυτό του, την οικογένεια, την κοινωνία, και άρα υποψήφιος για περιθωριοποίηση, ψυχονευρωτικές διαταραχές ή, ακόμα χειρότερα, για αυτοκτονία.

Το παιδαγωγικό ερώτημα που αφορά το σχολικό χώρο είναι, πώς είναι δυνατόν να εφαρμόζονται πρακτικά αρχές, οι οποίες και στο χώρο προέλευσης και στο χώρο εφαρμογής τους (εργασιακός – οικονομικός χώρος ενηλίκων) συνδέονται με δυσεπίλυτα προβλήματα που απαιτούν λύσεις. Η προβληματική αυτή επιτείνεται ακόμη περισσότερο, αν λάβει κανείς υπόψη ότι στο σχολικό χώρο κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε σχολική διαδικασία ή μορφή συμπεριφοράς οφείλει να έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και να περιορίζονται στον ελάχιστο ή, αν είναι εφικτό, σε μηδενικό βαθμό οι αρνητικές επιπτώσεις στο γνωστικό, διανοητικό και συναισθηματικό τους επίπεδο. Ειδικότερα, όταν είναι γνωστό ότι οι κανόνες

του έντονου ανταγωνισμού επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές σχέσεις ακόμη και των ενήλικων ατόμων.

4.2 Το πορτραίτο του καλού και κακού μαθητή στην Ελλάδα

Ο θεωρητικός λόγος και η θεωρητική πρόθεση που αποτελούν την πρόσβαση των εκπαιδευτικών θεσμοθετήσεων στη σύγχρονη πραγματικότητα, λόγος και προθέσεις που εστιάζονται στο αίτημα της *«ισότητας των ευκαιριών»* και του εκδημοκρατισμού, αφενός δεν βρίσκουν μια συστηματική εκπροσώπησή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη και αφετέρου αδυνατούν να αποφύγουν τη διάκριση ανάμεσα σε *«καλούς»* και *«κακούς»* μαθητές, διχοτομικό σύστημα που βασίζεται σε αξιολογικές διαδικασίες μαθησιακού και ηθικού χαρακτήρα και καταλήγει στην ποινικοποίηση των λεγόμενων *«κακών»* μαθητών.

4.2.1 Ο «Κακός» Μαθητής

Οι «κακοί» μαθητές είναι άτομα με αδύναμο Εγώ, δεν δρουν ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, προσμένουν παθητικά βοήθεια από τον από μηχανής θεό.

Αναλύοντας τη συμπεριφορά τους, διαπιστώνεται ότι οι «κακοί» μαθητές λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας, την άρνηση και την απομόνωση. Με άλλα λόγια, οι «κακοί» μαθητές μπροστά στο πρόβλημά τους χρησιμοποιούν την τακτική της στρουθοκαμήλου, εθελοτυφλούν μπροστά σε κάποιες διαστάσεις της πραγματικότητας.

Πλαισιώνονται από κοινωνικό περιβάλλον ανασταλτικό, απειλητικό, ανίκανο να διαβάσει τις αγωνίες και τις ανάγκες του παιδιού, χώρο συγκρούσεων με εξωτερική τιμωρία – καταπίεση ή πρόκληση εσωτερικής κακουχίας με τη μορφή ενόχων (Καϊλά, 1997).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Ρόδου την άνοιξη του 1989 έχοντας ως δείγμα μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού και της Α΄ τάξης του Γυμνασίου, ανιχνεύτηκαν διαφορές ανάμεσα σε «καλό» και «κακό» μαθητή και φωτογραφήθηκαν στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών που έχουν συνάφεια με επίδοση επιτέλεσης ενός έργου. Για τους «μη παραγωγικούς» μαθητές του δείγματος, πελατεία με υπονομευμένη, στην πλειονότητα, αυτοεκτίμηση, οι κυρίαρχες ανάγκες που εκδηλώνονται είναι η ανάγκη προστασίας – βοήθειας – ασφάλειας, ενώ η ανάγκη αποφυγής κατωτερότητας δηλώνει την πρόθεση του ατόμου να ξεφύγει από τα αλλεπάλληλα κτυπήματα, τις οδυνηρές στιγμές από το περιβάλλον, τον «κοινωνικό εξοστρακισμό» που βιώνει καθημερινά, εκφράζει δε το

πρόβλημα και τον προβληματισμό των «κακών» μαθητών. Οι «κακοί» μαθητές αφήνονται να παρασυρθούν, παραλύουν από τη συγκινησιακή κατάσταση που τους προκαλεί η εικόνα και καθιλώνονται σε πρωιμότερα στάδια συμπεριφοράς όπου κυριαρχεί η ικανοποίηση σπλαχνικών – πρωταρχικών αναγκών (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλά, 1997).

Τα άτομα αυτά έτσι καταλήγουν να είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, έχουν μελαγχολική έκφραση και «κλείνονται» στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την κακή σχολική τους επίδοση (Γεωργίου, 2000).

4.2.2 Ο «Καλός» Μαθητής

Οι «καλοί» μαθητές δίνουν ενδείξεις για καλή αυτοαντίληψη, διαθέτουν ισχυρό Εγώ, δομή που εξασφαλίζει σταθερότητα, διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενικότητα της φαντασίωσης, ικανοποιητική εικόνα του εαυτού τους.

Εκδηλώνουν στάσεις αυτονομίας και ανεξαρτησίας. Η αυτονομία βιώνεται ως δυναμική λύση για άτομα που έχουν ξεπεράσει το στάδιο της εξάρτησης και είναι έτοιμα να δοκιμάσουν τη χειραφέτηση. Πρόκειται για επιβεβαιωμένα άτομα που καταφεύγουν στην ανταγωνιστικότητα, ως μορφή κοινωνικοποιημένης επιθετικότητας, με υψηλή «στάθμη βλέψεων», φιλοδοξίες, με τάσεις ηγετικές, διάκρισης, κυριαρχίας – επιβολής πάνω στους άλλους.

Η ικανοποιητική δε πραγμάτωση των αναγκών, μέσα από αισιόδοξη έκβαση των ιστοριών, αποτελεί θετική πρόγνωση για την ικανότητά τους να προσεγγίζουν αποτελεσματικά τους στόχους τους (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλά, 1997).

4.2.3 Συμπεράσματα της ενότητας

Οι «καλοί» μαθητές διαφοροποιούνται από τους «κακούς» μόνο στην προς αλλήλους αντιμετώπιση, σε επίπεδο ψυχοσυναλλαγών μεταξύ τους. Η αυτοεικόνα του «καλού» μαθητή αποδίδει και καλό χαρακτήρα, προσιτό σε όλους τους όμοιούς της, ενώ οι «κακοί», από τη δική τους οπτική και εμπειρία, χαρακτηρίζουν αρνητικά τις συμπεριφορές των «καλών» μαθητών. «Είναι εγωιστές, υπερόπτες, ακατάδεκτοι», λένε.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, για τους «καλούς», η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο εξάσκησης των ικανοτήτων τους, συναίσθημα ευφορίας ότι οι κόποι τους δεν πήγαν χαμένοι, αφετηρία μείζονος ανταγωνισμού που προκαλεί και κάποια αισθήματα φθόνου από το στρατόπεδο των ηττημένων. Για τους «κακούς», η βαθμολογία νοείται ως μέσο επιλογής, διάκρισης και τιμωρίας.

Με γνώμονα παιδαγωγικά και θεσμικά κριτήρια, μέσα από κοινωνικά άλλοθι, η βαθμολογία αντιμετωπίζεται ως δόγμα που θα προφητεύσει, μέσα από τους φορείς της, το μέλλον των μαθητών. Η διαπίστωση του «όλοι πρέπει να μορφωθούν» μετασχηματίζεται με το πέρασμα του χρόνου στην επικύρωση «οι ικανοί πρέπει να μορφωθούν».

Όπως παραδειγματικά, τονίζει ο Δελμούζος (Τζανή, 1983) η βαθμολογία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ελληνική εκπαίδευση, στο μέτρο που ο καλός βαθμός δεν απονέμεται αξιοκρατικά.

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

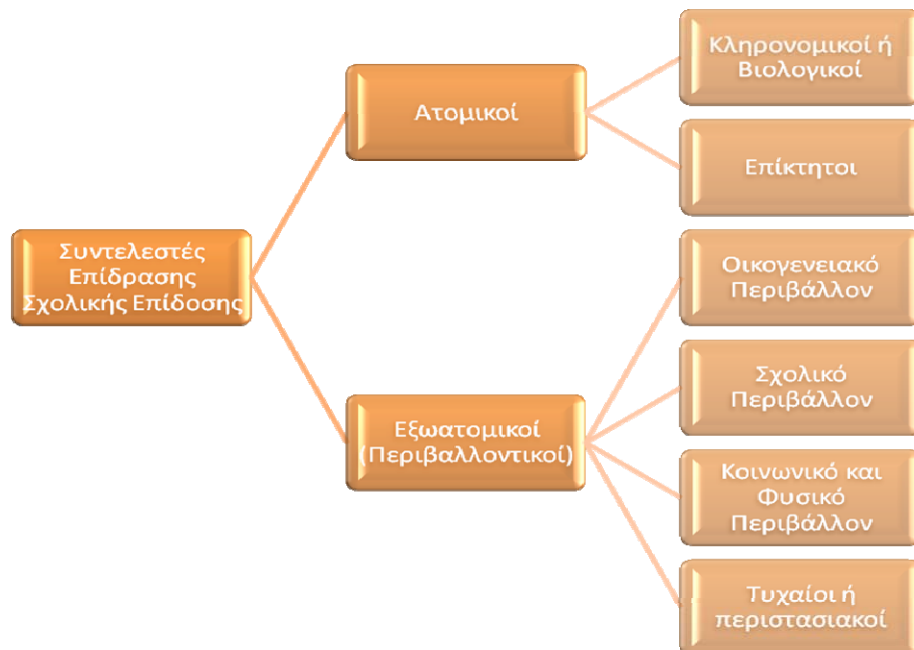
Ο καλός βαθμός αρέσει σ' όλους ανεξαιρέτως, ενώ ο κακός βαθμός λειτουργεί αρνητικά. Φυσιολογικό αποτέλεσμα, με διαφοροποίηση μόνο σε συντονισμένες ενέργειες και προσανατολισμούς στις δυο ομάδες μαθητών. Μόνο οι «καλοί» μαθητές επιμαρτυρούν άμεση επανατροφοδότηση και ενίσχυση από το καλό αποτέλεσμα, κίνητρο για επανάληψη της προσπάθειας. Ο καλός βαθμός για αυτούς γεμίζει το σακούλι της επιτυχίας, ενώ για τον «κακό» μαθητή κάτω από συνθήκες επιρροής αρνητικών κοινωνικών παραμέτρων αποτελεί μόνο θεμιτή στιγμή, χωρίς ιδιαίτερο αντίκρισμα και χωρίς απόπειρα να διαιωνιστεί.

4.3 Παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης.

Πολλοί έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την απόδοση του μαθητή, και που φυσικά είναι οι ίδιοι που δρουν σαν αίτια που οδηγούν μερικούς μαθητές στην αποτυχία.

Κάθε συμπεριφορά μέσα σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά περισσότερο η απόδοση του μαθητή στο σχολείο, και προπάντων η αποτυχία του, δεν μπορεί να δικαιολογηθεί με την επενέργεια μεμονομένων παραγόντων. Αντίθετα πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα συνθετικής αλληλεπίδρασης όλων ανεξαιρέτως των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε μόνιμη βάση ή να την επηρεάζουν περιστασιακά στις καταστάσεις αξιολόγησης.

Παρακάτω ακολουθεί μια ταξινόμηση των παραγόντων αυτών σε ομάδες, όπως φαίνονται στο διάγραμμα 8, και στη συνέχεια θα αναζητηθεί η αλληλενέργειά τους.



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8
ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.
Πηγή: Δημητρόπουλος, 1984.

Συνοπτικά, οι παράγοντες στο σύνολό τους εντάσσονται σε δυο γενικές κατηγορίες, στους ατομικούς και στους «εξωατομικούς» (περιβαλλοντικούς). Οι *ατομικοί παράγοντες* βρίσκονται στο άτομο το ίδιο, μπορεί να είναι είτε κληρονομικοί – βιολογικοί είτε επίκτητοι, και ταυτίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι *εξωατομικοί παράγοντες* αντίθετα προέρχονται και δρουν από «έξω» από το άτομο, από την περιοχή της οικογένειας, του ευρύτερου κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, του σχολείου κλπ., ή μπορεί να είναι αστάθμητα και τυχαία περιστατικά.

Κατά μία άλλη θεώρηση, μπορούμε να εντάξουμε τους παράγοντες αυτούς σε δυο διαφορετικές κατηγορίες: στους *μόνιμους*, εκείνους δηλαδή που δηλώνουν καταστάσεις που υπάρχουν πάντα, σε μόνιμη βάση, και επηρεάζουν συνεχώς και κάτω απ' όλες τις συνθήκες το μαθητή, όπως για παράδειγμα μια κληρονομική του αδυναμία, κάποιο μόνιμο χαρακτηριστικό της οικογένειάς του κλπ., και στους *περιστασιακούς*, που εμφανίζονται και δρουν απρόβλεπτα υπό ορισμένες προϋποθέσεις και σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα μια φιλονικία, μια δυσαρέσκεια από τον καθηγητή, ένα ατύχημα στο σπίτι, ένας χωρισμός από φίλο κλπ.

4.3.1 Οι ατομικοί παράγοντες

Ατομικοί παράγοντες είναι όλοι εκείνοι που ενυπάρχουν στο άτομο το ίδιο, που αποτελούν προσωπικές του ιδιότητες ή ατομικά του χαρακτηριστικά, που σε τελευταία ανάλυση συνθέτουν την προσωπικότητά του. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να είναι *έμφυτα*, να αποκτήθηκαν δηλαδή είτε μέσω της διαδικασίας της *κληρονομικότητας* είτε να είναι απλώς *βιολογικές ή και εξελικτικές ιδιότητες* του κάθε ατόμου, ή μπορεί να είναι *επίκτητα*, να είναι δηλαδή προϊόντα περιβαλλοντικής επίδρασης, κυρίως αποτέλεσμα της διαδικασίας της μάθησης (Δημητρόπουλος, 1982 α).

4.3.1.1 Κληρονομικά ή βιολογικά χαρακτηριστικά

Κληρονομικά ή και βιολογικά χαρακτηριστικά είναι εκείνα τα οποία δεν μπορεί να επηρεάσει ούτε το άτομο ούτε το περιβάλλον του, ενώ αντίθετα αυτά οριοθετούν την συμπεριφορά του ατόμου τόσο σε γενικά όσο και σε ειδικά πλαίσια. Είναι όλες εκείνες οι έμφυτες ή φυσικές ικανότητες, οι κληρονομικές καταβολές, η σωματική διάπλαση και κατάσταση υγείας στην έκταση που καθορίζονται ή επηρεάζονται γενετικά, η νοητική ικανότητα στην ίδια έκταση κλπ.

4.3.1.2 Επίκτητοι προσωπικοί παράγοντες

Επίκτητοι προσωπικοί παράγοντες, αντίθετα, είναι εκείνοι που αποτελούν εξελίξιμα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου και που διαμορφώθηκαν από την επενέργεια του περιβάλλοντος και των γενετικών συντελεστών. Εδώ φαίνεται η σπουδαιότητα της σχέσης των επίκτητων χαρακτηριστικών με τους εξωτοατομικούς παράγοντες, αφού ο ρόλος των τελευταίων στην διαμόρφωση των πρώτων είναι αδιαμφισβήτητη.

Ποιοι ακριβώς από τους ατομικούς παράγοντες συντελούν περισσότερο στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι σημείο αμφιλεγόμενο και αντικείμενο έρευνας. Έχει μελετηθεί η επίπτωση που έχουν στην επίδοση του μαθητή η ηλικία, η νοημοσύνη, η σωματική διάπλαση οι ενασχολήσεις, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις κλπ. (Κασσωτάκη, 1981). Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο ρόλο που παίζει η *παρώθηση* στην αποτυχία του μαθητή, αφού η έλλειψη παρώθησης οδηγεί μαθηματικά σε αρνητική προδιάθεση απέναντι στο αντικείμενο σπουδών ή σε συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Η αποτυχία είναι αποτυχία, ανεξάρτητα από τους λόγους που την προκαλούν. Όμως τα αίτια της αποτυχίας ενός μαθητή είναι σημαντικό στοιχείο αναφορικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν σαν συνέπεια της αποτυχίας.

Η Καλαντζή (1982) αναφέρεται στην **ωριμότητα** των παιδιών της προδημοτικής και δημοτικής βαθμίδας και στη μεγάλη επίπτωση που έχει στην αποτυχία των παιδιών. Παρουσιάζει μάλιστα στατιστικά στοιχεία σύμφωνα με τα οποία το 1974-75 ποσοστό 8.3% των μαθητών της Α δημοτικού απορρίφθηκαν, το 1975-76 το 7.9% και το 1976-77 το 7.7%, στοιχεία που μεταξύ άλλων δείχνουν ότι τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο «δεν ξεκινούν όλα με τις ίδιες πιθανότητες επιτυχίας».

Ο Σιακαλλής (1980) αναφέρεται σε μια ξένη έρευνα με την οποία διαπιστώθηκε ότι σε ένα δείγμα 17.000 παιδιών αυτά που γράφτηκαν πρόωρα (πενταμισάρια) στην πρώτη δημοτικού είχαν αισθητά χαμηλότερη επίδοση από εκείνα που μπήκαν κανονικά. Φαίνεται λοιπόν ότι η ωριμότητα για μάθηση, όπως αντανακλάται σε βαθμό ετοιμότητας που προέρχεται από την εξέλιξη και εκφράζεται σε χρονολογική ηλικία σε αδρά βέβαια πλαίσια, παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτυχία. Γι' αυτό εξάλλου και σε άλλες χώρες (Γερμανία και Σουηδία για παράδειγμα) δίνεται *τεστ ωριμότητας* πριν τα παιδιά γίνουν δεκτά να φοιτήσουν στην πρώτη δημοτικού

Το χαρακτηριστικό που έχει μελετηθεί περισσότερο διεθνώς αναφορικά με το θέμα της επίδοσης είναι η **νοημοσύνη**, και η σχέση της με τη σχολική επίδοση είναι το κεντρικό ενδιαφέρον πληθώρας ερευνών. Από κάθε πλευρά διαπιστώνεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και σχολικής επίδοσης (Παπαδόπουλος, 1980). Την άμεση επίδραση της νοημοσύνης στη σχολική επίδοση διαπιστώνουν με έρευνές τους στον ελληνικό χώρο και οι Πετρουλάκη (1967) και Τσακρής (1970). Ακόμη ο Αλεξόπουλος ερεύνησε τη δυνατότητα πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας με βάση την επίδοση σε τεστ γενικής νοημοσύνης και διαπίστωσε αρκετά υψηλή συσχέτιση μεταξύ επίδοσης στο τεστ και επίδοσης στις πανελλήνιες εξετάσεις στις οποίες έλαβαν αργότερα μέρος τα υποκείμενα της έρευνάς του (Αλεξόπουλος, 1983).

Ο Κοντονάτσιος σε μια έρευνα που έκανε με υποκείμενα μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, διαπίστωσε σημαντική διαφορά (υπεροχή) νοημοσύνης των παιδιών της πόλης από τα παιδιά του χωριού, διαφορά μάλιστα η οποία αυξανόταν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Κοντονάτσιος, 1983). Σε μια άλλη έρευνά του πάλι ο Κοντονάτσιος διαπίστωσε ότι, στο δείγμα που χρησιμοποίησε από παιδιά 4-5 ετών, ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών των ανώτερων κοινωνικών τάξεων ήταν υψηλότερος από το δείκτη των παιδιών των κατώτερων τάξεων (Κοντονάτσιος, 1982).

Αν η νοημοσύνη είναι συνάρτηση μιας ατέλειωτης σειράς περιβαλλοντικών παραγόντων (Liungman, 1980), όπως κοινωνική τάξη, ύψος εσόδων, μορφωτικό επίπεδο γονέων, πολιτιστικό επίπεδο γονέων και ευρύτερου περιβάλλοντος, αριθμός παιδιών στην οικογένεια, τόπος διαμονής, ποιότητα διατροφής, προγεννητικές συνθήκες, κλιματολογικές συνθήκες, συμπεριφορά γονέων στο παιδί, φιλοδοξίες γονέων, στάση παιδιών απέναντι στη ζωή κλπ., και αν, όπως φαίνεται, η αποτυχία είναι συνάρτηση και της νοημοσύνης, τότε συνάγεται εύκολα ότι η αποτυχία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της δράσης των κοινωνικών αυτών παραγόντων.

Μια όψη της προσωπικότητας του ατόμου, της οποίας η σχέση με την επίδοσή του γενικά και την αποτυχία ειδικά έχει μελετηθεί σε μεγάλη έκταση, είναι η **αυτοαντίληψη** του ατόμου, η εικόνα που το άτομο το ίδιο σχηματίζει για τον εαυτό του και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται αυτή την εικόνα (Φλουρής, Κουλοπούλου & Σπυριδάκη, 1981). Πάμπολλες έρευνες έχουν δείξει υψηλή συσχέτιση μεταξύ επιπέδου αυτοαντίληψης και επίδοσης του μαθητή. Στον ελληνικό χώρο πολύ ενδεικτική είναι η έρευνα του Φλουρή που έδειξε ότι όσο πιο θετική είναι η αυτοαντίληψη του μαθητή, τόσο υψηλότερη είναι η επίδοσή του και στα μαθήματα, και αντίθετα (Φλουρής, 1983).

Ακόμη και το **φύλο** του μαθητή θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοσή του, αν και τα αποτελέσματα των ερευνών είναι μάλλον αλληλοσυγκρουόμενα. Η έρευνα του Παπακωνσταντίνου δείχνει μια σημαντική διαφοροποίηση της επίδοσης των αγοριών από των κοριτσιών (Παπακωνσταντίνου, 1981), κάτι που για άλλες περιπτώσεις οι Λόμπαν και Ματσαγγούρας αποδίδουν σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. (Λόμπαν, 1981, Ματσαγγούρα 1982). Σ' ένα τεστ γενικών μαθημάτων μεταξύ 4.900 προετών φοιτητών κολεγίου ο Hashway διαπίστωσε ότι σε άλλες διαστάσεις υπερτερούσαν τα αγόρια και σε άλλες υπερτερούσαν τα κορίτσια, ενώ οι διαφορές στη διασπορά που δικαιολογήθηκαν από τη διαφορά του φύλου ήταν ασήμαντες. (Hashway, 1981) αυτό σημαίνει ότι όταν τα αγόρια αποδίδουν διαφορετικά από τα κορίτσια, η διαφορά πρέπει να αναζητηθεί όχι στο φύλο αλλά σε κάποιο άλλο χαρακτηριστικό. Ακόμη πιο σημαντική υπεροχή των αγοριών έδειξε μια άλλη πανεπιστημιακή έρευνα (Benbow, 1981), κατά την οποία από 10.000 θεωρούμενα ταλαντούχα παιδιά, που είχαν πάρει τα ίδια μαθήματα, το 27,8% των αγοριών είχε επίδοση άνω του 600 (στην κλίμακα 200 έως 800), ενώ κανένα κορίτσι δεν πέρασε το 600! Η δραματική αυτή διαφορά αποδόθηκε στην έλλειψη μαθητικής ικανότητας από πλευράς των κοριτσιών του δείγματος.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στα ειδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μερικές ειδικές κατηγορίες μαθητών. Αναφέρονται ενδεικτικά οι *εργαζόμενοι μαθητές*, οι

οποίοι κατά ανεπίσημες στατιστικές αντιστοιχούν στο 7% του εργατικού δυναμικού (σημειώνεται ότι είναι ακαθόριστο το ποσοστό αυτό αφού δεν είναι γνωστός ο αριθμός των μαθητών που προσφέρουν εργασία κάτω από διάφορες εργασιακές σχέσεις, και ιδιαίτερα εκείνων που είναι κάτω από το όριο των 14 ετών που η εργασία απαγορεύεται από το νόμο), στους οποίους το ποσοστό αποτυχίας είναι συγκριτικά πολύ υψηλότερο από τους μη εργαζόμενους μαθητές (Κοσμόπουλου, 1980). Βέβαια μια επέκταση της συζήτησης αυτής πρέπει να συμπεριλάβει και τα πραγματικά «ειδικά παιδιά», τόσο εκείνα που παρουσιάζουν κάποιας μορφής υστέρηση όσο κι εκείνα που θεωρούνται ταλαντούχα.

Ειδικές ακόμη περιπτώσεις αιτιών αποτυχίας που εντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, στους ατομικούς παράγοντες παράγοντες, έχουν κατά καιρούς ερευνηθεί και μελετηθεί. Μια τέτοια περίπτωση συζητά η Horner, η οποία εντάσσοντας τη θέση της στα πλαίσια του άγχους για τα αποτελέσματα της προσπάθειας, προτείνει τον όρο **κίνητρο για αποφυγή επιτυχίας** για να εκφράσει την διαπίστωσή της ότι πολλά άτομα, και μάλιστα και ιδιαίτερα ικανά, αποφεύγουν την επιτυχία από φόβο μήπως δεν αποδώσουν όσο επιθυμούν (Horner, 1975). Η συζήτηση αυτή μπορεί να επεκταθεί και στις καταστάσεις εκείνες αξιολόγησης στις οποίες το **εξεταστικό άγχος** οδηγεί και καλούς μαθητές σε πραγματική αποτυχία. Το ισχυρό εξεταστικό άγχος βέβαια είναι μια παθογενής κατάσταση η οποία αναπτύσσεται από συνδυασμό παραγόντων προσωπικών και σχολικών (Δημητρόπουλος 1983, Ebel 1979). Το γνωστό «*κυνήγι του βαθμού*», που έχει γίνει καθημερινή πράξη στη μαθητική αλλά και στην οικογενειακή ζωή, περισσότερο επιζήμιο είναι παρά ωφέλιμο, και η τελική επενέργειά του πιο πολύ στην αποτυχία οδηγεί παρά στην επιτυχία.

4.3.2 Οι εξωατομικοί παράγοντες

Η επίδοση του μαθητή, και κατ' επέκταση η αποτυχία, επηρεάζεται σε αποφασιστικό βαθμό από δυνάμεις ή καταστάσεις που έχουν αφετηρία το περιβάλλον του. Μπορεί να προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, που είναι η οικογένειά του πρώτα σε συνδυασμό με το σχολείο αργότερα, ή από το ευρύτερο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του. Στο τελευταίο μάλιστα δίνεται ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση σήμερα, και η έμφαση αυτή αντικατοπτρίζεται στη γιγάντωση των οικολογικών και περιβαλλοντικών θεμάτων και στη σημασία που δίνεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Είναι ευνόητο ότι το ευρύτερο

περιβάλλον του παιδιού επενεργεί μέσα από τις ιδιαίτερες διαστάσεις της κοινωνικής οργάνωσης και δομής, στοιχεία τα οποία οριοθετούν και την προέλευση των μαθητών.

4.3.2.1 Οικογένεια και κοινωνία

Η *οικογένεια*, το οικογενειακό περιβάλλον γενικότερα, είναι σημαντική πηγή εξωατομικών παραγόντων, δεδομένου ότι μέσα σ' αυτήν διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Σε γενικές γραμμές, το οικογενειακό περιβάλλον επενεργεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ατόμου, που επηρεάζει την επαγγελματική και γενική του ανάπτυξη κατά δυο τρόπους: (1) συνειδητά, και (2) μη συνειδητά. Και οι δυο τρόποι μπορεί να είναι άμεσοι ή έμμεσοι. «Συνειδητά» τα μέλη της οικογένειας, και κυρίως τα μέλη εκείνα που ελέγχουν τον τρόπο ζωής του ατόμου και που κατά κύριο λόγο είναι οι γονείς, επηρεάζουν την ανάπτυξή του μέσω των προσδοκιών τους, των επιθυμιών τους, των ευκαιριών για σπουδές που προσφέρουν, των κατευθύνσεων και αρχών που προσπαθούν να δώσουν. «Μη συνειδητά» το επηρεάζουν με την οικονομική τους κατάσταση, με το πολιτιστικό τους επίπεδο, με το επίπεδο μόρφωσής τους, με το είδος των σπουδών που έχουν κάνει, με το επάγγελμά τους, με τον τρόπο ζωής τους, με τις αξίες που προωθούν, και ιδιαίτερα τις επαγγελματικές, με το πρότυπο γενικά που προσφέρουν οι ίδιοι.

Την *κοινωνία* αποτελεί στην ουσία το ευρύτερο περιβάλλον, έμψυχο και μη, μέσα στο οποίο κινούνται όλοι οι υπόλοιποι φορείς που επηρεάζουν το άτομο στην ανάπτυξή του. Οι φορείς αυτοί όχι μόνο δρουν μέσα στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, αλλά άμεσα ή έμμεσα, συνειδητά ή ασυνείδητα, παίρνουν από αυτό το περιβάλλον κατευθύνσεις, κανόνες λειτουργίας. Με άλλα λόγια, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθορίζει την φιλοσοφία και την πολιτική που υλοποιείται στην οικογένεια και στο σχολείο, καθορίζει το οικονομικό σύστημα που θα χρησιμοποιηθεί, όπως και το πολιτιστικό περιβάλλον που θα δημιουργηθεί για τα μέλη της.

Το ότι το οικογενειακό, το κοινωνικό και κατ' επέκταση το οικονομικό, επαγγελματικό κλπ. περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει άμεσα και σημαντικά την εξέλιξη, την πορεία και την επίδοσή τους στο σχολείο, είναι ένα γεγονός που θεμελιώνεται απ' τα αποτελέσματα πληθώρας ερευνών τόσο στο διεθνές όσο και στον ελληνικό χώρο. Έτσι, με διάφορες μελέτες έχει διερευνηθεί και διαπιστωθεί η επίδραση που έχουν στην επίδοση των μαθητών παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το μέγεθος της οικογένειας, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, οι οικογενειακές διευκολύνσεις και ανέσεις κλπ. (Butler, Davie and Goldstein, 1972)

Ο Κοντογιάννης (1981) μελέτησε στη Χίο την επίδραση που έχει στη σχολική επίδοση του παιδιού το επάγγελμα του πατέρα, και διαπίστωσε σημαντική συσχέτιση των δυο

μεταβλητών. Η υπεροχή μάλιστα της επίδοσης των μαθητών που είχαν γονείς ανώτερης επαγγελματικής κατηγορίας ήταν συντριπτική. Σε αντίθετα αποτελέσματα όμως κατέληξε ο Παπαϊωάννου (1981), ο οποίος μελέτησε τ' αποτελέσματα των προεισαγωγικών εξετάσεων Κυπρίων υποψηφίων για τα ελληνικά πανεπιστήμια και έδειξε ότι για το συγκεκριμένο δείγμα το επάγγελμα του πατέρα δεν επηρέασε σημαντικά τις επιδόσεις των υποψηφίων.

Ο Παπακωνσταντίνου (1981), δουλεύοντας με ένα δείγμα παιδιών της περιοχής Αθηνών (402 του δημοτικού και 274 του γυμνασίου), επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η κοινωνικοοικονομική θέση του πατέρα έχει άμεση επίπτωση στην επίδοση των παιδιών, όπως έχει και το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Η αποτυχία λοιπόν είναι άμεση συνάρτηση των παραπάνω μεταβλητών. Έδειξε ακόμη η έρευνα ότι οι μαθητές που είχαν χάσει χρονιά στο σχολείο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (43,10%) προέρχονταν από μη προνομιούχες τάξεις · ότι το φύλο του μαθητή παίζει σημαντικό ρόλο στην επίδοσή του · ότι η οικογενειακή του κατάσταση (αριθμός αδελφών, σειρά γέννησης) επιδρά με ανάλογο τρόπο.

Στατιστικά στοιχεία της σύνταξης του περιοδικού Επιστημονική Σκέψη δείχνουν ότι υπάρχει τάση να δημιουργηθούν δυο κατηγορίες ανωτάτων σχολών: οι «λαϊκές», στις οποίες το ποσοστό εισαγωγής των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά σχολεία και οικογένειες αγροτών και εργατοϋπαλλήλων είναι μεγάλο και ολοένα και αυξάνεται, και οι «αριστοκρατικές», στις οποίες υπερσχύει το ποσοστό των μαθητών που παρακολούθησαν υψηλής στάθμης σχολεία και προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Επιστημονική Σκέψη, 1983).

Η Νασιάκου μελέτησε σε χωριά της Ευρυτανίας τη σχέση ανάμεσα στις «προσδοκίες της μητέρας» και στο «κίνητρο επιτυχίας» των παιδιών, και διαπίστωσε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα δυο (Νασιάκου, 1978). Είναι μια ακόμη έρευνα που αποδεικνύει την ανισότητα της κοινωνίας μας αφού πολλά μέλη της στερούνται την δυνατότητα να αναπτύξουν το κίνητρο αυτό.

Οπωσδήποτε δεν θα πρέπει να δοθεί η εντύπωση ότι το πρόβλημα είναι μόνο δικό μας. Σύμφωνα με στοιχεία από Γαλλία , το ποσοστό των φοιτητών στις «προνομιούχες» πανεπιστημιακές σχολές της που προέρχεται από αγροτικές οικογένειες δεν ξεπερνά το 8% (ΤΟ ΒΗΜΑ, 1983). Ανάλογη είναι και η κατάσταση στα θεωρούμενα «αριστοκρατικά» πανεπιστήμια των ΗΠΑ (Bowles and Gintis, 1976) όπως και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα διάφορων χωρών της Ευρώπης ακόμη και της Σοβιετικής Ένωσης (Jacoby, 1975).

Μια έρευνα του Μυλωνά απέφερε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα ενδεικτικά της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας. Μεταξύ άλλων ο ερευνητής διαπίστωσε τα

παρακάτω: (1) ότι τα παιδιά της υπαίθρου αποθαρρύνονται, άμεσα ή έμμεσα, για συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες · φοιτούν βέβαια στα σχολεία της ΤΕΕ, αλλά πάλι σε μικρά ποσοστά, όπως εξάλλου συμβαίνει με τα μη ευνοημένα παιδιά της πόλης · (2) η απόσταση του μέρους καταγωγής των παιδιών από το πλησιέστερο σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης είναι καθοριστικός παράγων για το ποσοστό φοίτησης των παιδιών στη Μέση Εκπαίδευση · (3) η επίδοση των μαθητών στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με την απόσταση του σχολείου από τον τόπο καταγωγής τους (ή κατοικίας τους) · (4) τα παιδιά των πολιτιστικά μορφωτικά ανώτερων τάξεων προωθούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε ανώτερες βαθμίδες σπουδών · (5) το σχολείο λειτουργεί, μέσω κυρίως της διαδικασίας της αξιολόγησης, ως μηχανισμός άμεσου ή έμμεσου αποκλεισμού των παιδιών των αγροτικών κυρίως περιοχών από παραπέρα μόρφωση και εκπαίδευση (Μυλωνάς, 1982).

Η έκταση των άνισων ευκαιριών για εκπαίδευση, που οριοθετείται από την έκταση της επίδοσης στις διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης και επιλογής, θεμελιώνεται και από την ανάλυση των δεδομένων των εισαγωγικών εξετάσεων για τα μεταλυκειακά εκπαιδευτικά ιδρύματα, που δείχνει ότι οι ομάδες υποψηφίων με τις ασθενέστερες μεταβλητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας (ΕΛΜΕ Ιωαννίνων, 1993).

Τέλος, ο Μπασλής (1983) επιχειρώντας να διευκρινίσει τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τους μαθητές στην επιλογή τύπου λυκείου, διαπίστωσε με μια έρευνά του τα εξής: (1) σχετικά με τα παιδιά της ΣΤ΄ δημοτικού, **α.** το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών ήθελε να ακολουθήσει το γενικό λύκειο, **β.** το γενικό λύκειο το προτιμούσε το 98% των μαθητών που προέρχονταν από την αστική τάξη ενώ το προτιμούσαν μόνο το 44% της εργατικής τάξης · (2) σχετικά με τα παιδιά της Γ΄ γυμνασίου, **α.** το ποσοστό των μαθητών που επέλεξε το γενικό λύκειο ήταν πολύ μεγαλύτερο, ενώ **β.** απ' αυτούς που προέρχονταν από την αστική τάξη όλοι προτίμησαν το γενικό λύκειο, ενώ δεν συνέβη το ίδιο με τους της εργατικής. Ανάλογες ήταν και οι προτιμήσεις που έδωσαν και οι ίδιοι οι γονείς για τα παιδιά τους. Φαίνεται καθαρά σε ποια έκταση η κοινωνική προέλευση του μαθητή και φυσικά η επαγγελματική – οικονομική τάξη του πατέρα επηρεάζει τις φιλοδοξίες και τις επιδιώξεις των παιδιών.

4.3.2.2 Το σχολείο

Μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι ο φορέας που έχει την μακρότερη και σημαντικότερη συνεχή επαφή με το παιδί. Είναι επόμενο συνεπώς η επίδρασή του στην εξέλιξη του ατόμου να είναι ιδιαίτερα αποφασιστική, κυρίως μέσω της ύλης που το σχολείο διδάσκει, των αξιών που προωθεί, των προτύπων που προσφέρει, των κατευθύνσεων στις

οποίες δίνει έμφαση και αίγλη, της μεθοδολογίας που χρησιμοποιεί, των καταστάσεων μάθησης που επινοεί, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που οργανώνει, των παρωθητικών καταστάσεων που αναπτύσσει κλπ.

Στο χώρο του σχολείου είναι πολλές οι «ειδικές εστίες» παραγόντων που μπορούν να οδηγήσουν το μαθητή στην αποτυχία. Με κάποιο κίνδυνο υπεργενίκευσης μπορούμε, μπορούμε να εντάξουμε τις εστίες αυτές σε ομάδες που έχουν την αφετηρία τους (1) στα υλικά, στα μέσα, και γενικά στην υποδομή που αξιοποιεί το σχολείο, (2) στη διδακτική μεθοδολογία και πράξη που χρησιμοποιείται στο σχολείο, (3) στη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθητών και σχολείου γενικότερα, και φυσικά στη συμπεριφορά όλων αυτών των ενεργών συνόλων, (4) στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον, (5) στην επίσημη ειδική και γενική εκπαιδευτική νομοθεσία, καθώς και στις ανεπίσημες πρακτικές και νοοτροπίες, και (6) στη σχολική αξιολόγηση την ίδια. Όλες οι παραπάνω εστίες, σε ατομική επίδραση ή σε συνδυασμό, έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση του μαθητή και συνεπώς προκαλούν την επιτυχία ή την αποτυχία του, αφού από αυτές εξαρτάται το επίπεδο μάθησης που επιτυγχάνει ο μαθητής ή η συμπεριφορά του προς το σχολείο και τον εαυτό του, τόσο κατά τις διαδικασίες μάθησης όσο και στις καταστάσεις αξιολόγησης.

1. *Τα υλικά, τα μέσα, το προσωπικό και γενικά η υλικοτεχνική υποδομή* που χρησιμοποιεί το σχολείο (όπως π.χ. κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, γυμναστήρια, διδακτικά βιβλία, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κλπ.), παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του έργου του σχολείου και στη συνέχεια στην απόδοση του μαθητή.

2. *Η διδακτική μεθοδολογία* είναι σημαντικός παράγων αφού μέσα από αυτήν μεταφέρεται στο μαθητή η γνώση και το πνεύμα που η πολιτεία επιθυμεί να αποκτήσει ο μαθητής. Μέσα από τη μεθοδολογία εξασφαλίζεται ή όχι η ισότητα στις εμπειρίες μάθησης στο σχολικό χώρο, η προσαρμογή στο επίπεδο δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, η εξατομίκευση. Λανθασμένη συνεπώς διδακτική μεθοδολογία οδηγεί αναμφίβολα σε μειωμένη επίδοση του μαθητή και σε αποτυχία.

3. Το σχολείο σήμερα πρέπει να θεωρείται ως ένα «δυναμικό πεδίο» αλληλενέργειας δυνάμεων στο οποίο «δρουν» ενεργά και ισοδύναμα όλα τα συμμετέχοντα μέρη: ο μαθητής, ο δάσκαλος, η υποδομή, το περιβάλλον. Στο επίπεδο αυτό οι *ανθρώπινες σχέσεις* και οι δυναμικές των ομάδων παίζουν σημαντικό ρόλο, ίσως σημαντικότερο από την απλή διαδικασία μετάδοσης κάποιων γνώσεων. Λανθασμένες σχέσεις και λανθασμένες δυναμικές προκαλούν αρνητικές ροπές που οδηγούν αναπόφευκτα στην αλυσίδα «αδιαφορία → άρνηση → αντίδραση», της οποίας φυσικά ο τελευταίος κρίκος, η κατάληξη, είναι πάντα η αποτυχία.

4. Μέσα στα πλαίσια αυτά το **σχολικό, το εκπαιδευτικό γενικότερα περιβάλλον** αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα στη διαδικασία παρώθησης του μαθητή για μάθηση. Είναι ένα σύνολο παραγόντων και παραμέτρων, που συνθέτουν το «σχολικό κλίμα» μέσα από το οποίο ο μαθητής παρωθείται για συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και παραγωγής ή απωθείται προς την αδιαφορία και την αντίδραση που οδηγούν μονοδρομικά στη μείωση της απόδοσης.

5. Όσο και αν δεν φαίνεται για τους πολλούς η αμεσότητα της σχέσης μεταξύ **εκπαιδευτικής νομοθεσίας** και σχολικής προσπάθειας και επίδοσης, η σχέση αυτή είναι καθοριστική αφού με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία, με όποιον τρόπο κι αν εκφράζεται, από νόμο μέχρι εγκύκλιο προϊσταμένου: (1) καθορίζεται το ουσιαστικότερο μέρος της καθημερινής σχολικής πράξης, (2) διαμορφώνονται η εκπαιδευτική νοοτροπία και οι ανεπίσημες πρακτικές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αλλά και των γονέων, (3) νομιμοποιούνται αμέτρητες- παιδαγωγικές – ψυχολογικές αυθαιρεσίες και παρακωλύονται φιλότιμες και προοδευτικές τάσεις και διαθέσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, μέσα από την αποθάρρυνση κάθε μη προβλεπόμενης προσπάθειας, και (4) οριοθετείται το πλαίσιο της διαδικασίας σχολικής αξιολόγησης και στη συνέχεια της επίδοσης των μαθητών.

6. Η πρακτική της **σχολικής αξιολόγησης**, τέλος, συμβάλλει σε αφάνταστα υψηλό βαθμό στον καθορισμό της επίδοσης και του ποσοστού αποτυχίας.

Συμπερασματικά, το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί άμεσα υπεύθυνο για την αποτυχία του μαθητή στην έκταση που αποτυγχάνει.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ισότητα, το σχολείο, με το ισοπεδωτικό σύστημα που ακολουθεί, φαίνεται ότι *δεν είναι άμεσα υπεύθυνο* για την εκπαιδευτική ανισότητα που επικρατεί στον τόπο μας.

Αντίθετα, φαίνεται ότι μέσα στην εκπαιδευτική λειτουργία το σχολείο, με όργανο κυρίως την αξιολόγηση, μετασηματίζει τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές, επαγγελματικές κλπ. ανισότητες που επικρατούν στον εξωσχολικό χώρο σε εκπαιδευτικές ανισότητες, τις τονίζει, τις μεγενθύνει, και στη συνέχεια τις ξαναμετατρέπει σε εκπαιδευτικό – επαγγελματικές ανισότητες, σε όλες τους τις εκφάνσεις, αλλά πιο έντονες τώρα.

Το σχολείο λοιπόν δεν δημιουργεί τις ανισότητες από μόνο του. Οι μηχανισμοί του όμως δεν είναι σωστοί ώστε ν' αποκλείουν την άνιση μεταχείριση ακόμη και ισοδύναμων μαθητών. Ακόμη, παρά τις οποιεσδήποτε προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς, το σχολείο απέτυχε στο ρόλο του ως *φορέα αντιστάθμισης* των κοινωνικών ανισοτήτων. Πέρα όμως από αυτό, το σχολείο *δεν υπάρχει για να δημιουργεί* την επιτυχία ή την αποτυχία, για να προάγει ή για ν'

απορρίπτει μαθητές. Είναι κι αυτό μια προέκταση της ίδιας της κοινωνίας, της οποίας τους σκοπούς υπηρετεί! Η αρχή λοιπόν της αποτυχίας θα πρέπει ν' αναζητηθεί κατά κύριο λόγο πάλι στην ίδια την κοινωνία.

4.3.2.3 Τυχαίοι και περιστασιακοί παράγοντες

Τυχαίοι παράγοντες είναι όλα εκείνα τα αστάθμητα περιστατικά τα οποία επισυμβαίνουν απρόοπτα και επηρεάζουν αποφασιστικά τις καταστάσεις αξιολόγησης σε βάρος της επίδοσης του μαθητή. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι ξαφνικές ασθένειες, αδιαθεσία κατά την εξέταση, εξεταστικό άγχος, γενική ψυχική διάθεση, συμπεριφορά των άλλων κλπ.

Δεν θα πρέπει με κανένα τρόπο, επειδή συνήθως δεν δίνεται έμφαση σ' αυτούς, να θεωρηθούν οι τυχαίοι παράγοντες μειωμένης σημασίας. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις οι επιπτώσεις τους είναι πιο καθοριστικές από εκείνες όλων των άλλων παραγόντων. Ακόμη, δεν πρέπει να συνδέονται άμεσα και αποκλειστικά μόνο με την αξιολόγηση, αλλά και με τη διαδικασία μάθησης. Αν δράσουν αντιπαρωθητικά κατά τη διαδικασία της μάθησης, είναι πολύ αργά ν' αντιδράσει ο μαθητής στη φάση της αξιολόγησης.

Οι περιστασιακοί παράγοντες είναι εκείνοι που, στο μεγαλύτερο ποσοστό τουλάχιστον, διαμορφώνουν την *προσωρινή παρώθηση* του μαθητή τόσο για μάθηση όσο και για επίδοση. Η έλλειψη λοιπόν θετικών περιστασιακών παραγόντων, που σημαίνει σε τελευταία ανάλυση έλλειψη ενισχυτικών στοιχείων, οδηγεί τελεσίδικα στη μειωμένη μάθηση και λογικά στην αποτυχία.

4.4 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Πολλοί εγκληματολόγοι και παιδαγωγοί πιστεύουν ότι τα παιδιά που εκτρέπονται από την φυσική τους πορεία και αδιαφορούν για την σχολική τους επίδοση, ζουν σ' ένα απρόσφορο οικογενειακό περιβάλλον.

Ο Προκοπίδης (1962), διευθυντής αναμορφωτηρίου, σε μια μελέτη του γράφει: *«Βαθύτερη αιτία του κάθε παραστρατήματος των ανηλίκων είναι τα οικογενειακά δράματα,»* και συνεχίζει *«δεν αφήνουν ακόμη ανεπηρέαστη και αυτή την συμπεριφορά τους στη σχολική ζωή και ό,τι στερούνται από την οικογένεια το ζητούν από το Σχολείο, στο πρόσωπο του κάθε δασκάλου».*

Ο παιδαγωγός Ηλίας Ξυροτύρης (1975) γράφει μεταξύ άλλων: «*Η οικογένεια ήταν άλλοτε φρούριο που δεν μπορούσε κανείς να την επηρεάσει. Σήμερα είναι ένα ξέφραγκο αμπέλι. Η κρίση αυτή έχει και την επέκτασή της στην όλη σχολική συμπεριφορά του παιδιού*». Ο ίδιος στο περιοδικό «Παιδαγωγική» σ' ένα άρθρο του με τίτλο «*Κοινά προβλήματα γονέων και δασκάλων*», υπογραμμίζει το γεγονός ότι «*στο σπίτι σήμερα έχει υποχωρήσει η οικογενειακή παράδοση. Ο οικογενειακός δεσμός έχει αλλάξει, ο προορισμός της μητέρας έχει ατονήσει, χαρές και λύπες οικογενειακές δεν αντιμετωπίζονται σήμερα μέσα στο σπίτι. Μπορεί να πει κανείς ότι σε μεγάλο ποσοστό το σπίτι έγινε ξενοδοχείο ύπνου, όπου ο καθένας μπορεί να μπαίνει και να βγαίνει όποια ώρα θέλει, πως το σπίτι δεν επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού, στο σχολείο. Και η συμπεριφορά αυτή είναι ο καθρέπτης της οικογενειακής άτακτης ζωής*» (Ξυροτύρης, 1969).

Ο Ιωάννης Ζήκος στο άρθρο του: «*Η οικογένεια και οι επιδράσεις της επί του ανθρώπου*» γράφει μεταξύ άλλων: «*Το δηλητήριο που σπείρουν οι έριδες των γονέων μολύνει κατά πρώτον τα παιδιά των. Μέσα σ' ένα περιβάλλον τέτοιο, ας μην περιμένουν ομαλή εξέλιξιν των παιδιών των. Τα πλούτη και άλλαι ανέσεις που τυχόν θα εξασφαλίσουν τις αυτά, δεν είναι δυνατόν να τα προαγάγουν σωματικά και ψυχικά, διότι θα ζήσουν ενδομύχως την ανάγκη να απαλλαγούν και να φύγουν από ένα καταθλιπτικόν περιβάλλον. Η επίδοσής των εις το σχολείον είναι μέτρια. Είναι αφηρημένα παιδιά, είναι παιδιά που η ενδιαφέρουσα σχολική ζωή τ' αφήνει αδιάφορα*» (Δημητρακόπουλος, 1984).

Η Τασούλα Κοννίδου σε μια μελέτη της γράφει: *Η επίδραση των διαζυγίων στη μόρφωση του παιδιού έχει επιπτώσεις και ιδιαίτερα ο ψυχολογικός παράγων προόδου και συντελεί ακόμα και στον αποπροσανατολισμό* (Δημητρακοπούλος, 1984).

Ο Κόλλιας, (1976) Θεολόγος, επισημαίνει: «*Η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει σπουδαιότατη σημασία προσδιορίζει αμέτρητες φορές της ζωής και ο προσδιορισμός ξεκινάει ακόμη από τα αθώα χρόνια, από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Ένας ολόκληρος αποπροσανατολισμένος παιδικός κόσμος από την σχολική εργασία έχει την αναφορά του στο άθλιο οικογενειακό περιβάλλον...*» και συνεχίζει: «*Η δύναμη του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι αγαθοποιός πηγή δυνάμεων που δίνει στο παιδί δυνάμεις ν' ανταποκριθεί στα προβλήματα του καιρού του, αλλά και φθοροποιός δύναμη, που παρασύρει ανώφελα το παιδί στην αφάνεια, στο χάος – στην καταστροφή και τις πρώτες τέτοιες χειμωνιές τις βλέπεις στη λιακάδα της σχολικής ζωής*».

Ο Καστούρας (1968) στην εργασία του: «*Τα παιδιά των διακεκριμένων οικογενειών*» παρατηρεί τα εξής: «*Είναι δύσκολος μαθητής- είναι η συχνή κρίση των εκπαιδευτικών προκειμένου να χαρακτηρίσουν τα απροσάρμοστα παιδιά. Αυτά λοιπόν τα δύσκολα παιδιά, τα*

οποία έχασαν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα και δεν καταβάλλουν καμμία προσπάθεια, τα παιδιά που αποφεύγουν να πάρουν ρόλον μέσα στη ζωή της μαθητικής κοινότητας, εκείνα τα οποία δεν κατορθώνουν να εκφράσουν τον εαυτόν των εις τας συζητήσεις των και δοκιμάζουν δυσπιστίαν για κάθε βοήθεια του Παιδαγωγού, καθώς επίσης και τα παιδιά με τας αντικοινωνικάς εκδηλώσεις, τας συνεχείς προστριβάς και την αστάθεια του χαρακτήρος προέρχονται κατά 9/10 από οικογενείας με διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον» .

Στο περιοδικό «Κόσμος Ελληνίδος» στο άρθρο «Τα παιδιά του χωρισμού» αναφέρονται δυο πολύ σπουδαία και σημαντικά περιστατικά (Ο Κόσμος της Ελληνίδος, 1955).

Ένας μαθητής Λυκείου ενώ είχε επίδοση στα μαθήματα έξαφνα φάνηκε να χάνει κάθε ζήλο, καμμία προσπάθεια και κανένα διαφέρον για μάθηση. Συγχρόνως απέφευγε κάθε επικοινωνία με τους συμμαθητές του. Η αιτία δεν άργησε να γίνει φανερή. Την εποχή εκείνη ο πατέρας του τους είχε εγκαταλείψει και συζούσε παράνομα με άλλη γυναίκα. Το περιστατικό του είχε στοιχίσει τόσο που το ίδιο το παιδί απάντησε σε μια του έκκληση: *«Μισώ όλους όσους υπάρχουν γύρω μου, φταίνε όλοι για το κατάντημα της οικογένειάς μου, δε θέλω τίποτε άλλο παρά να εκδικηθώ».*

Ναι, να εκδικηθεί ένα τόσο μικρό παιδί! Πόσο βαθιά είναι τα τραύματα της αθώας του παιδικής ψυχής! Με ποια δύναμη ψυχική θα σταθεί ανεπηρέαστο για να συνεχίσει το έργο του;

Το δεύτερο περιστατικό που αναφέρει το περιοδικό είναι πάλι ένας μαθητής Λυκείου. Ενώ ήταν καλός μαθητής, ευγενικός, υπάκουος και μεγάλωσε ομαλά, έξαφνα παρουσίασε εκδηλώσεις αγένειας στους καθηγητές του, απειθαρχία στους σχολικούς κανονισμούς, αδιαφορία για τη σχολική του εργασία, έγινε μελαγχολικός, επιθετικός. Ύστερα από έρευνα των αιτιών αποδείχτηκε ότι η συμπεριφορά του στο σχολείο ήταν ανάλογη μ' εκείνη που έδειχνε στο σπίτι ο πατέρας του που είχε εκτραπεί από τις οικογενειακές του υποχρεώσεις και σπαταλούσε άσκοπα τις λίγες οικονομίες στα τυχερά παιχνίδια (Πασσάκος, 1955).

Τόσο τα δύο αυτά περιστατικά που αναφέρει το περιοδικό, όσο και απ' άλλες εργασίες ειδικών αποδεικνύεται ότι «υπάρχει διαφορά σχολικής επιδόσεως ανάλογα προς το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού».

Είναι αναμφισβήτητη η επίδραση ενός διαταραγμένου οικογενειακού περιβάλλοντος στη διανοητική εξέλιξη και στη σχολική απόδοσή του. Πράγματι το παιδί μιας διχασμένης οικογένειας δεν υστερεί μόνο στα μαθήματα. Η όλη του συμπεριφορά φέρνει την σφραγίδα της οικογενειακής δυσαρμονίας.

Ο Χαραλαμπίδης (1971) στην «Παιδαγωγική» του γράφει: «Οι δυσμενείς συνθήκες μιας οικογενείας εμποδίζουν το παιδί να μελετήσει τα μαθήματά του και να εκτελέσει επιμελώς τας κατ' οίκον σχολικές εργασίας του με αποτέλεσμα να επηρεάζεται δυσμενώς η σχολική του επίδοση». Ο ίδιος στο κεφάλαιο «Δυσμενείς παράγοντες αγωγής στην οικογένεια» υποστηρίζει ότι ανάμεσα στις διαλελυμένες οικογένειες υπάρχουν ανήθικοι γονείς. Τα παιδιά με τέτοιους γονείς έχουν πλησίον τα πλέον ολέθρια αποτελέσματα, ανώμαλη διαγωγή, ακολασία, εγκληματικότητα, ηθική νωθρότητα και σχολική μειωμένη απόδοση.

Ο Ζορμπανάκης (1980) διαπιστώνει με τη σειρά του ότι: *Τα παιδιά που προέρχονται από διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζουν ελάττωση της γλωσσοθεωρητικής νοημοσύνης και προπαντός της αφαιρετικής, της λογικής και κριτικής σκέψεως και γενικά μια χαλάρωση της αντιλήψεως της μνήμης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται βέβαια πολλών ειδών πράγματα, αλλά επιπόλαια και συγκεχυμένα. Το πλάτος και η ασάφεια της μαθήσεως έχει αυξηθεί σε βάρος του βάθους και της σαφήνειας».*

Στις μελέτες του Ινστιτούτου Ιατρικής Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής με θέμα τη «Σημασία της συμπεριφοράς των γονέων» υποστηρίζεται ότι η στάση των γονιών έχει μεγάλη σημασία για τη σχολική επίδοση, γιατί προκαλεί την έλλειψη σχολικής προσαρμογής. Τέτοια είναι η περίπτωση ενός αγοριού 17 ετών, πρωτότοκου μιας οικογένειας πέντε παιδιών, εξαιρετικού μαθητή και του οποίου τα σχολικά αποτελέσματα χειροτέρευσαν ολοένα και περισσότερο. Αιτία αυτής της πτώσης ήταν η διατάραξη του οικογενειακού περιβάλλοντος, της οικογενειακής ατμόσφαιρας. Εξ άλλου η πολύ ταραγμένη ατμόσφαιρα επιδρά άσχημα στα παιδιά μιας οικογένειας εγκατεστημένης σε πολύ περιορισμένο χώρο.

Η μητέρα κουρασμένη και απογοητευμένη από τις συνθήκες διαβίωσης, εκδηλώνει νευρική και ξεσπά σε υστερικές φωνές. Ο πατέρας την κατηγορεί για τη συμπεριφορά της. Η γιαγιά κατηγορεί τους γονείς μπροστά στα παιδιά και τα παιδιά δεν μπορούν παρά να καταντήσουν άτακτα, νευρικά, ευέξαπτα. Η σχολική εργασία με τη σειρά της δέχεται τον αντίκτυπο αυτής της κατάστασης.

Οι γονείς λοιπόν, πολύ συχνά είναι υπεύθυνοι για την έλλειψη σχολικής προσαρμογής του παιδιού τους, λόγω της κακής παιδαγωγικής ή ψυχολογικής στάσης απέναντί τους. Δεν είναι συνεπώς περίεργο που η οικογενειακή δυσαρμονία και ακαταστασία, το ταραγμένο και, πολύ περισσότερο, το διαλυμένο οικογενειακό περιβάλλον αποβαίνει συχνά πηγή ψυχικών διαταραχών για το παιδί, αναστέλλει σημαντικά τη σχολική του επίδοση και σ' ορισμένες περιπτώσεις έχει κυριολεκτικά ολέθρια επίδραση πάνω στην προσωπικότητα και την εξέλιξη του.

Άλλοτε η οικογένεια ήταν ένα φρούριο. Αλίμονο σε εκείνον που θα τολμούσε να το παραβιάσει. Σήμερα κατάντησε «ξέφραγκο αμπέλι», το δε ατύχημα είναι ότι συνέχεια αυξάνουν οι διαλυμένες οικογένειες.

Είναι αναμφισβήτητο, ότι η κρίση της σημερινής νεολαίας είναι συνέπεια της κρίσης που περνά η σημερινή οικογένεια, και το πρώτο ξεστράτημα, το πρώτο δυσάρεστο μήνυμα, η πρώτη καταγίδα είναι η συμπεριφορά του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο, το βασικό σχολείο. Ο μεγάλος βιολόγος του αιώνα μας AL CAREL διαμαρτύρεται για το κατάντημα της σημερινής οικογένειας. Έπαψε να είναι το σύμβολο της ενότητας και η προσωποποίηση της σταθερότητας, της αγάπης και της σοβαρότητας. Το διαζύγιο, ο χωρισμός έχει την καταστρεπτική του συνέπεια, γιατί το παιδί στερείται το χάδι και τη στοργή, που τόσο έχει ανάγκη.

Ο Ιωάννης Ξηροτύρης (1958) γράφει: *«Οι μισοί από τους ανήλικους εγκληματίες των Η.Π.Α. προέρχονται από οικογένειες διαζευγμένων».* Η εφημερίδα Μακεδονία στο φ.5 και 12 του 1965 δημοσιεύει τα παρακάτω: *«Οι εκπαιδευτικές αρχές του Μονάχου θέλησαν να βρουν τα αίτια της απορρίψεως των μαθητών που έδωσαν εξετάσεις για να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Η έρευνα έδειξε ότι 77% των απορριφθέντων εστερώντο του ενός ή και των δύο γονέων (διαζευγμένοι – ορφανά – εγκαταλελειμένα), 20% ήταν παιδιά που εργάζονταν και οι δύο και 10% άλλων περιπτώσεων. Τα παιδιά δεν θέλουν μόνο να τα' αγαπούν οι γονείς τους. Θέλουν να τους βλέπουν αγαπημένους, τότε νοιώθουν ασφάλεια και ευτυχία. Τότε δουλεύουν ανεπηρέαστα με όρεξη και απόδοση».*

Αντίθετα δοκιμάζουν μεγάλη οδύνη και τραυματίζονται βαθιά όταν βλέπουν τους γονείς των να διαπληκτίζονται. Συχνά πλημμυρίζουν την ψυχή τους αισθήματα πικρίας και μίσους προς εκείνον από τους δύο που θεωρούν ένοχο, δεν διστάζουν να εκδικηθούν. Το πρώτο μίσος είναι η απειθαρχία, η κάμψη στη σχολική εργασία.

Μεγάλα επίσης προβλήματα δημιουργεί η εργαζόμενη μητέρα. Η μητέρα γυρίζει το βράδυ στο σπίτι κουρασμένη και εκνευρισμένη, έχει ανάγκη να ησυχάσει και να ξεκουραστεί. Οι γονείς δεν ευκαιρούν ν' ασχοληθούν με τα παιδιά τους και να τα επιτηρούν, και γι' αυτό υπάρχει ο μεγάλος κίνδυνος μήπως τα τελευταία υποκύψουν σε παραστρατικά λόγια κάποιου διαφθορέα.

Ο Χαρωνής γράφει: *«Ένα παιδί οδηγήθηκε πρώιμα στην αλητεία και αδιαφόρησε για την σχολική του εργασία. Αιτία ήταν οι γονείς του που εργάζονταν και οι δύο και δεν ασχολήθηκαν με το παιδί τους, με τη σωστή ανατροφή του».*

Η κατωτεροποίηση του μαθητή ενισχύει επίσης την αποστροφή από τα μαθήματά του. Πρόκειται για το ταπείνωμα του παιδιού και τη συνεχή υποτίμησή του από τους γονείς, που ο

ένας ρίχνει τις ευθύνες στον άλλον. Οι γονείς με μια σκληρή συμπεριφορά θα στραφούν εναντίον του σχολείου, εναντίον της κοινωνίας, εναντίον του ίδιου του εαυτού τους.

Η άτακτη ζωή των γονέων επιδρά αρνητικά σ' όλη τη δομή της προσωπικότητας του ατόμου. Τα παιδιά των μέθυσων γονιών που βλέπουν να μεταβάλλεται ο ιερός χώρος του σπιτιού σε κέντρο χαρτοπαιξίας και διασκεδάσεως, τα αγόρια που ακούνε να ψιθυρίζεται ότι ο πατέρας απατά τη μητέρα, τα κορίτσια που βλέπουν τη μητέρα να είναι απρόσεχτη και προκλητική και πολύ περισσότερο ανήθικη στη συμπεριφορά της και στις συναναστροφές της παίρνουν τα χειρότερα μαθήματα για τη ζωή τους, τα ατυχή αυτά παιδιά τα βλέπει κανείς να είναι ο καθρέπτης της ηθικής ακαταστασίας της οικογένειάς τους. στο περιοδικό «Ο Κόσμος της Ελληνίδος» (No 24, 1955) αναφέρεται ότι ένα εξώγαμο παιδί μιας ανήθικης μητέρας, ανίκανης να το περιθάλψει έζησε σε μια παιδούπολη. Πάντα μαραζωμένο, πάντα προβληματικό, πάντα με το αίσθημα της ενοχής, με μειωμένη σχολική απόδοση. Όταν η μητέρα του το θυμήθηκε και το επισκέφθηκε, αυτό έδειξε την αποστροφή του, και την αγανάκτηση για τη μητέρα του.

Η ανέχεια και ο πλούτος όπως επίσης και η αθλιότητα καταστρέφουν γενικά την ανθρώπινη προσωπικότητα. Η οικονομική ανέχεια μπορεί βέβαια να γίνει και κίνητρο για μία σκληρή εργασία, και στη συνέχεια μια άνοδος και ανάδειξη.

Τις περισσότερες φορές όμως η οικονομική ανέχεια της οικογένειας έχει σαν αποτέλεσμα το παιδί να μην τρέφεται και να μην ντύνεται καλά, να στερείται τα' απαραίτητα βιβλία και λοιπά βοηθητικά μέσα και να μην μπορεί να βρει μια ήσυχη γωνιά για να εργαστεί απερίσπαστο. Όλα αυτά είναι δυνατόν να οπισθοδρομήσουν το μαθητή, στο σχολικό του έργο και γενικά να τον αποπροσανατολίσουν. Σε διεθνές συνέδριο που οργάνωσε στο Παρίσι η «Παγκόσμιος Οργάνωση Υγείας» υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η φτώχεια και η πείνα είναι στενά συνδεδεμένα με την κάθε είδους εκτροπή, ηθική και πνευματική (Σπυρόπουλος, 1964).

Η συνεχής τέλος απασχόληση των παιδιών με αγροτικές και βιοποριστικές εργασίες συντελεί στην καταπόνησή τους, στην απώλεια πολλού χρόνου και, στη συνέχεια, στη σχολική υστέρηση. Τούτο όμως δε σημαίνει βέβαια ότι η απόρριψη οφείλεται μόνο στην οικονομική ανέχεια των γονιών. Από έρευνα που έγινε αποδείχτηκε ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών εξαρτάται κατά μεγάλο μέρος από την μορφωτική στάθμη των γονιών. Συμπέρασμα αυτής ήταν ότι η οικονομική κατάσταση και η μορφωτική στάθμη των γονιών μιας οικογένειας, και ιδιαίτερα με διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, συμβάλλουν ακόμη περισσότερο αρνητικά στην όλη σχολική τους εργασία.

Βέβαια, μπορεί να υποστηριχτεί, και η μεγάλη υλική ευμάρεια δημιουργεί προβλήματα στην αγωγή, γιατί το άφθονο χρήμα δημιουργεί στο παιδί αδράνεια και μαλθακή

ζωή. Ο πλούτος δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον για νέες προσπάθειες, ούτε αναπτύσσει τις δυνάμεις της ψυχής που βρίσκονται σε αδράνεια.

Αιφνίδια τέλος γεγονότα που αναστάτωσαν τη ζωή της οικογένειας, ασθένεια, ατύχημα κλπ. μπορούν να συντελέσουν σε μια αλλαγή συμπεριφοράς του παιδιού με ανεπανόρθωτες επιπτώσεις.

Ο Παπαδημητρίου (1974) μας τονίζει ότι *«το βιολογικό και κοινωνικό κύτταρο, η οικογένεια που είναι η ρίζα και το ορμητήριο για κάθε εξέλιξη και δράση του ανθρώπου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, γίνεται πολλές φορές τροχοπέδη στην πνευματική ανάπτυξη. Και ενώ έχει χαρακτηριστεί σαν ο καταλληλότερος τόπος για αγωγή, και σαν το θερμοκήπιο μέσα στο οποίο συγκεντρώνονται όλες οι κατάλληλες συνθήκες για να εξελιχθούν οι ικανότητες του παιδιού, συχνά από «γη αγαθή» μεταβάλλεται σε πέτρα άγωνα και χωρίς ακμάδα. Γίνεται ο επικίνδυνος ύφαλος πάνω στον οποίο τσακίζονται τα πρώτα φτερά του μικρού παιδιού προτού ξανοιχτεί στ' ανοιχτά πέλαγα της ζωής».*

Η Χουρδάκη (1958) θεωρεί ότι η συναισθηματική ένταση και διαταραχή που σχηματίζεται στο παιδί από οικογενειακούς παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και την επίδοσή του στο σχολείο. Χαρακτηριστικά γράφει: *«Αν ρίξουμε μια ματιά στις συνθήκες της οικογενειακής ζωής του παιδιού, που παρουσιάζει χαρακτηρολογικές αντιδράσεις, με κακήν απόδοση στο σχολείο, θα διαπιστώσουμε πως κάτι το ιδιόμορφο υπάρχει εκεί μέσα. Και η ιδιομορφία αυτή μεγάλη ή μικρή, φανερή ή κρυφή, δημιουργεί ανώμαλη συναισθηματική κατάσταση, στο παιδί που του διασπά τον εσωτερικό του κόσμο, ψυχικό, πνευματικό, με αντίστοιχες εκδηλώσεις σ' όλους τους τομείς της ζωής του και ιδιαίτερα στο σχολείο. Γιατί το σχολείο πάνω απ' όλα αποτελεί τον πιο ευαίσθητο δέκτη κάθε διαταραχής του παιδιού, κάθε βαθύτερης ανησυχίας του .*

Ο Σκόπας (1933) θεωρεί ότι οι διαταραγμένες οικογένειες συγκλονίζουν τη ψυχή του παιδιού, το απορροφούν, το αναστατώνουν, του δημιουργούν ενδοθυμικές συγκρούσεις, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να ξεπεράσει τα εμπόδια της ζωής και στο σχολείο να παρουσιάζει δυσκολίες προσαρμογής και κακή επίδοση που πιέζει αποπνικτικά ακόμη περισσότερο τη ψυχική του ζωή.

Το νοσογόνο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας δεν επιδρά μόνο πάνω στην προσωπικότητα του παιδιού, αλλά επηρεάζει και τη σχολική του επίδοση που φτάνει πολλές φορές και στην αδυναμία της ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου και στη στασιμότητα.

Ο Καρσανίδης (1977) αναφέρει έρευνα έρευνα του Harnark, με στοιχεία από το Αμβούργο της Δυτικής Γερμανίας, από την οποία διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά από

διαταραγμένα οικογενειακά περιβάλλοντα παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχολείο και μεγάλο βαθμό στασιμότητας.

Μία έρευνα του Nusemann απέδειξε ότι το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη σχολική απόδοση εξ αιτίας του κακού τους οικογενειακού περιβάλλοντος βρίσκεται πιο ψηλά συγκριτικά με τους μαθητές κανονικών οικογενειών.

Ο Μαρκαντώνης (1969) αναφέρει σχετική έρευνα από την οποία αποδείχθηκε ότι 80% τουλάχιστον των μαθητών που εμφάνιζαν δυσκολίες προέρχονταν από χωρισμένους γονείς.

Είναι λοιπόν γεγονός ότι ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον συγκλονίζει όλο το είναι τους μέχρι το βαθύτερό τους πυρήνα.

Ο Γερμανός παιδαγωγός Halltey ερευνήσε τις σχέσεις του διαζυγίου με τη σχολική επίδοση και απέδειξε ότι το διαζύγιο δημιουργεί τα πιο δυστυχισμένα και αξιολύπητα ανθρώπινα πλάσματα, με αποτέλεσμα να έχουν τις πιο κακές σχολικές επιδόσεις. (Καρσανίδης, 1977) Όλοι βέβαια οι ψυχολόγοι και όλες ψυχολογικές σχολές συμφωνούν ότι το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας επιδρά ζωηρά και ανεξίτηλα στο παιδί και τη ζωή του. Οι υγιείς οικογενειακές σχέσεις δημιουργούν κίνητρα για κάθε δυνατή επιτυχία για υψηλή απόδοση, ενώ οι μη υγιείς οικογενειακές σχέσεις δημιουργούν συναισθηματική ένταση, που μειώνει την ικανότητα του παιδιού για μάθηση – αυτά υποστηρίζει και η Κασσιόλα (1975).

Ο Δεσύνης αναφέρει: *«εκ των στατιστικών γνωρίζουμε ότι το 70-80% των ελαφρών εγκλημάτων προέρχονται από παιδιά διαλελυμένων ή διαταραγμένων οικογενειών»*. Ένα άλλο δυσάρεστο οικογενειακό κλίμα για το παιδί είναι οι απορριπτικοί γονείς. Οι γονείς αυτοί δεν αγαπούν τα παιδιά τους ή τα μπλέκουν στα προσωπικά τους προβλήματα ή είναι αδιάφοροι στις ανάγκες των παιδιών και τιμωρούν αυστηρά τις παρεκτροπές τους, επιδρούν αρνητικά στην προσωπικότητα του παιδιού, που αισθάνεται ανεπιθύμητο και ανασφαλές. Τα παιδιά των απορριπτικών γονιών γίνονται αγχώδη, επιθετικά, αυτά υποστηρίζει η Εύα Πάντζαρη – Παπανδρέου (1977).

Ο Πασσάκος (1979) γράφει για τα απορριπτικά παιδιά ότι στερούνται ισχυρών κινήτρων για γνώση και κατανόηση των αντικειμένων της μάθησης.

Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πλούσια κάλυψη του θέματος, όσον αφορά την οικογενειακή επίδραση πάνω στη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η συμπεριφορά του μαθητή που προέρχεται από διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός. Πρέπει να γνωρίζει τα αίτια και ανάλογα να δράσει. Δυσμενή και παθογόνα οικογενειακά περιβάλλοντα εναποθέτουν οδυνηρές εμπειρίες στην ψυχή του παιδιού που επηρεάζουν τη ζωή του. Δεν τ'

αφήνουν να ζήσει την όμορφη όψη της, δεν του δίνουν τη χαρά να τραγουδήσει, να χαρεί την οικογενειακή ευτυχία που σκορπά μια αρμονική οικογένεια. Δηλητηριασμένο από το δηλητήριο των γονιών του, τσακισμένο από την οικογενειακή καταιγίδα, καταποντισμένο από τα πελώρια κύματα της δυσαρμονίας, ζητάει κάποιο αποκούμπι, κάποια κοντινή βάρκα, γιατί θέλει να ζήσει δημιουργικά, ήρεμα, αξιόπρεπα. Δυστυχώς όμως τον πύργο των ιδανικών του οι ίδιοι οι γονείς τον κάνουν μπροστά στα μάτια του χίλια κομμάτια.

4.4.1 Συμπεράσματα της ενότητας

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν δεν αμφισβητεί κανείς ότι η μάθηση και η σχολική ζωή επηρεάζονται από τις διάφορες ψυχολογικές και κοινωνικές διαταραχές οι δυσκολίες των μαθητών που προέρχονται από ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι σχολικές αποτυχίες είναι οι πιο συγκλονιστικές εμπειρίες στη ψυχική ζωή των παιδιών που πολλές φορές, οι εμπειρίες αυτές, καταλήγουν σε σωστούς εξωστρακισμούς από τη δημιουργική πνοή της κοινωνίας.

Το φαινόμενο της διαταραγμένης οικογένειας είναι ένα φαινόμενο με μεγάλη συχνότητα. Δυστυχώς η οικογένεια περνά μια μεγάλη κρίση. Ο δεσμός της οικογένειας έχει χαλαρωθεί, ο υπερμοντερνισμός της εποχής μας έχει βαρύ τίμημα, και το τίμημα αυτό είναι να χαλαρώσει τους άγιους δεσμούς της οικογένειας.

Οι δάσκαλοι και γενικά το λαϊκό σχολείο δεν πρέπει να μείνει αδιάφορο, αλλά να ταραχθούν τα νερά του, και να δώσει εκείνο στα παιδιά, που προέρχονται από μια κακή οικογενειακή ατμόσφαιρα, τις ευκαιρίες να ξεπεράσουν ανώδυνα τις δυσκολίες.

Ένας γενικός κανόνας που έχει αναταραχθεί είναι η αφόρητη σύγχυση, η ακαταστασία, το πονηρό πάθος, η φιλονικία, ο κομματισμός, η στέρηση ιδεώδους ειρηνικού βίου, η καθημερινή ζωή στο καμίνι της διχόνοιας. Οι ατελείωτες λοιπόν διαφωνίες, οι αδιάκοπες ανταρσίες, οι συγκρούσεις με κατάρες και θορύβους, με βλαστήμιες και με ανήθικες πράξεις είναι δείγμα μιας αρρωστημένης οικογένειας που την αρρώστια την μεταδίδουν στα παιδιά τα μόνα αθώα θύματά τους. Τα παιδιά αυτά ζουν σ' ένα σκοτάδι, σε μία κόλαση, ενώ έχουν ανάγκη από το φως της ειρήνης, της αγάπης, έχουν ανάγκη από ένα κόσμο παραδείσου. Η γαλήνη είναι άγνωστη, η ευλογία αγνώριστη.

Κατά συνέπεια ο καθένας με πολύ φόβο και μεγάλη ευλάβεια πρέπει να φροντίζει για την ίδρυση της οικογένειας, γιατί η οικογένεια είναι το θεμέλιο της ανθρωπότητας.

ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

5.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο (γενικά)

Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί την πρώτη του πηγή πληροφόρησης, το πρωταρχικό μοντέλο ζωής που του παρέχει στοιχεία για το πώς θα κατακτήσει την γνώση, την εμπειρία, τις σχέσεις του με τον κόσμο. Οι γονείς είναι οι πρώτοι του φυσικοί δάσκαλοι που θα βοηθήσουν το παιδί να επικοινωνήσει, να γνωρίσει, να μάθει και να διαμορφώσει τις προσωπικές και πολιτισμικές του αντιλήψεις και αξίες. Η οικογένεια δηλαδή είναι αυτή που θα ανοίξει και θα φωτίσει τους δρόμους που θα ακολουθήσει για να ζήσει σ' ένα κόσμο περίπλοκο και αυτή που θα λειτουργήσει για το παιδί ως ένα πολιτιστικό και ψυχολογικό πρότυπο.

Αναμφίβολα, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντικός κάτω από το πρίσμα της άτυπης εκπαίδευσης που προσφέρουν στα παιδιά τους (Βασιλούδης, 2007). Οι γονείς σε



καθημερινή βάση, αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά τους προσφέροντάς τους ένα σύστημα αξιών, προσπαθούν να τα οδηγήσουν στη κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από σκόπιμες και συστηματικές ενέργειες και τους παρέχουν πλούσιες μορφωτικές εμπειρίες. Επομένως, η οικογένεια αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο αγωγής. Οι παρεμβάσεις αυτές των γονέων, ηθελημένες

η όχι, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο να διαμορφώσουν στάσεις και να εκδηλώσουν συμπεριφορές που θα διαπνέονται από τη λογική της γνώσης και της μόρφωσης.

Η δύναμη της οικογένειας και ειδικότερα ο ρόλος που παίζουν οι γονείς στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, στην ανάπτυξη του παιδιού και στην σχολική επίδοση έχει επισημανθεί και αποδειχθεί πολλές φορές από έρευνες και μελέτες στον ελληνικό και διεθνή χώρο (Blackwell, & Mannan, 1992). Αναλυτικότερα, οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, το κοινωνικοπολιτισμικό της status, η οικονομική κατάσταση, το είδος της μόρφωσης και των εμπειριών των γονέων, οι κοινωνικές τους αξίες και αντιλήψεις και τα προσφερόμενα γονικά πρότυπα στο παιδί μας πληροφορούν και μας επιβεβαιώνουν για τη δυναμική επίδραση της οικογένειας στη ζωή, στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (Δαβάζογλου, Κουραντζή, 1995).

Οι ρόλοι του άντρα, της γυναίκας και των παιδιών αλλάζουν (Αγγελόπουλος, Γούτσος, Χολέβας, 2007). Οι αλλαγές στη δομή της σύγχρονης οικογένειας μπορεί να έλυσαν προβλήματα και να οδηγούν σιγά σιγά στο ξεπέρασμα προκαταλήψεων, αυτό όμως δε σημαίνει πώς δεν υπάρχουν και δυσκολίες (Κρίβας, Πυργιωτάκης, 2007). Η ελληνική οικογένεια δέχεται μηνύματα μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας της εκβιομηχάνισης, των νέων τεχνολογιών, της ανεργίας, του υπερκαταναλωτισμού και της ψυχαγωγίας που επιδρούν καταλυτικά στη λειτουργικότητά της και οδηγούν σε αρκετές περιπτώσεις σε τεταμένες σχέσεις και βία μέσα στην οικογένεια που σε αρκετές των περιπτώσεων οδηγεί στην διάσπασή της και στη δημιουργία νέων σχημάτων οικογένειας.

Κανείς δεν είναι σε θέση να γνωρίζει, τώρα ή στο άμεσο μέλλον, πώς αλληλοδιαπλέκονται βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες για τον καθορισμό τόσο της συμπεριφοράς όσο και της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Και τα δόντια μας ελέγχονται από γονίδια, αλλά σε τι κατάσταση θα είναι κατά την διάρκεια της ζωής μας δεν εξαρτάται από αυτά τα γονίδια, αλλά από τι τρώμε, πόσο τα περιποιούμαστε, κλπ. Ο Ευάγγελος Καφετζόπουλος, νευροψυχίατρος, αναφέρει στο περιοδικό Αρμονία: *«Σε αντίθεση με τα διαμάντια, τα γονίδια δεν είναι παντοτινά. Η συχνότητά τους σ' ένα πληθυσμό αυξάνεται ή μειώνεται, ανάλογα με το περιβάλλον που ζει ο φορέας τους, ο οργανισμός τους. Αν λοιπόν, συναισθηματική αδιαφορία, κυνισμός, απειθαρχία, χαμηλός συναισθηματικός έλεγχος, επιθετικότητα, οφείλονται σε γονίδια, ας φροντίσουμε τα παιδιά αυτά να ζήσουν σ' ένα περιβάλλον όπου τα γονίδια αυτά είναι άχρηστα»* (Μαγγανά, 2008).

Το παιδί θεωρείται σαν μια μοναδική και ανεπανάληπτη οντότητα. "Η μοναδικότητα του ατόμου είναι μια θεμελιώδης αρχή της ζωής" λέει η Leona Tyler (Πασσάκος, 1975).

Με αυτό το πνεύμα κάθε άτομο αφού αποτελεί και ιδιαίτερη και μοναδική προσωπικότητα χρησιμοποιεί ορισμένους χαρακτηριστικούς τρόπους προσαρμογής στο

περιβάλλον, καθώς και ορισμένους ορισμένους αμυντικούς μηχανισμούς, προκειμένου να υπερασπιστεί τον εαυτό του από το άγχος ή από συναισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας. Αυτοί οι χαρακτηριστικοί τρόποι αποτελούν μέρος της προσωπικότητας του καθενός (Παντζάρη-Παπανδρέου, 1977).

Είναι φανερό λοιπόν ότι οι δυνατότητες που διαθέτει κάθε οικογένεια και οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την διαπαιδαγώγηση και την επίδοση στο σχολείο είναι διαφορετικές. Η μονομερής ανάπτυξη της διάνοιας, χωρίς παράλληλη ανάπτυξη του ανθρώπου στον ψυχικό, πνευματικό και ηθικό τομέα με τη βοήθεια της ίδιας της οικογένειάς του, μπορεί καμιά φορά να είναι τελείως ανώφελη για τον άνθρωπο που, χωρίς μια γενική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αποδεικνύεται ανίκανος για τη ζωή και τα προβλήματά της (Μπέκος, 2003).

5.2 Γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και σχολική επίδοση.

5.2.1 Τι σημαίνει «γονεϊκή εμπλοκή» και τι «γονεϊκή συμμετοχή»;

Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» ("parental involvement") και «γονεϊκή συμμετοχή» ("parental participation") στο σχολείο έχουν χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, πολλές φορές κατά τρόπο εναλλακτικό, για να περιγράψουν ένα εύρος πρακτικών, οι οποίες έχουν σκοπό να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, οι δύο έννοιες παραπέμπουν δυο διαφορετικές ιδέες.

5.2.1.1 «Γονεϊκή εμπλοκή»:

Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα (Λοίζος, Σ. 2003), κατά τις οποίες η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτήν την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή», ο οποίος αφορά δραστηριότητες ή εκδηλώσεις τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς (Davies & Johnson, 1996 · Tomlinson, 1991), ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως «γονεϊκά

καθήκοντα» (Vining, 1997) ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993). Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της «γονεϊκής εμπλοκής» αφορούν κυρίως στο καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού του κάθε γονιού ξεχωριστά (Munn, 1993).

Στην πραγματικότητα ο όρος είναι όσο ασαφής που μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονιού – δασκάλου, ή ακόμη και την πραγματική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994).

Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει αυτό τον όρο εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) μιλούν για εμπλοκή, αλλά αναφέρονται μόνο στην προφορική ενίσχυση του γονιού προς το παιδί όσον αφορά τη σχολική του εργασία. Οι Hess κ.ά. (1984) χρησιμοποιούν τον όρο γονεϊκή εμπλοκή αλλά εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες. Ο Bloom (1984), που επίσης χρησιμοποιεί τον ίδιο όρο, αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις. Οι Keith κ.ά. (1986) συζητούν για την εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και όχι για άλλα είδη γονεϊκής εμπλοκής.

Αυτό που συμβαίνει, ουσιαστικά, είναι ότι πολλοί συγγραφείς περιγράφουν ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής ως να ήταν το όλο. Η κατάσταση θυμίζει κάπως την αλληγορία των επτά τυφλών που ανέλαβαν να περιγράψουν τον ελέφαντα, αλλά ο καθένας περιέγραφε το κομμάτι που ήταν πιο κοντά του που μπορούσε να ψηλαφήσει. Έτσι, ο ένας έλεγε ότι ο ελέφαντας είναι ένα σωληνοειδές, μαλακό αντικείμενο με τρίχες, ο άλλος ότι ο ελέφαντας είναι ένα σουβλερό, σκληρό και στιλπνό αντικείμενο κλπ. Όλοι είχαν δίκιο, αλλά κανένας δεν είχε απόλυτο δίκιο, αφού κανένας δεν περιέγραφε την πλήρη εικόνα. Όλοι έλεγαν ένα μέρος της αλήθειας. Στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής η βιβλιογραφία περιέχει πλήθος ερευνών που ισχυρίζονται ότι η μεταβλητή αυτή σχετίζεται, με τον ένα ή άλλο τρόπο, με άλλες μεταβλητές. Αν όμως κοιτάξει κανείς πιο προσεκτικά, θα διαπιστώσει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις η συζήτηση δεν αφορά ολόκληρη την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, αλλά μόνο μια διάστασή της, όπως είναι, για παράδειγμα, η βοήθεια στην κατ'οίκον εργασία του παιδιού ή η συχνή επαφή του γονιού με το δάσκαλο στο σχολείο.

Ανεξάρτητα από τις συνέπειες που έχουν οι διάφορες επιμέρους διαστάσεις αυτής της εμπλοκής, εκείνο που φαίνεται να ισχύει είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας γενικός όρος, ένας «τίτλος ομπρέλα», και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή. Κάτω από τον τίτλο αυτό χωρούν οι συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές που έχουν απομονωθεί και οι οποίες,

ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητά τους, προκαλούν ή συμβάλλουν στη δημιουργία των αποτελεσμάτων που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από τις σχετικές έρευνες.

5.2.1.2 «Γονεϊκή Συμμετοχή»:

Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» σχετίζεται με ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δυο «πλευρές» να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση. Για το λόγο αυτό απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δυο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοσιών και η διαπραγμάτευση πολιτικής, με τρόπο που να επιτρέπεται στους γονείς να πάρουν ενεργό μέρος στη διακυβέρνηση του σχολείου και στη λήψη απόφασης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Soliman, 1995, Stapes & Morris 1993).

Η γονεϊκή συμμετοχή περιλαμβάνει δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων από το σπίτι, όπως έλεγχος της δουλειάς του παιδιού και παρακολούθηση της προόδου του, βοήθεια με τα μαθήματα, συζήτηση με το παιδί για τα σχολικά γεγονότα ή για ζητήματα των μαθημάτων, παροχή εξωσχολικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επιτυχία στο σχολείο, και τηλεφωνική συνομιλία με το δάσκαλο. Επίσης δραστηριότητες ενδοσχολικής συμμετοχής όπως οδήγημα στην εκδρομή, επάνδρωση περιπτέρου στα σχολικά παιχνίδια, παρουσία στο σχολείο για καθορισμένα σεμινάρια ή ανεπίσημες συζητήσεις, εθελοντισμός για το σχολείο, συμμετοχή σε συμβουλευτική επιτροπή γονέων – δασκάλων (Hoover – Dempsey, 1997: 6).



Για τη διασαφήνιση της διαφοράς ανάμεσα στις δύο έννοιες μπορεί να αναφερθεί αυτό της αθλητικής συνάντησης. Σε μια τυπική αθλητική συνάντηση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η μόνη ανάμειξη που έχουν οι θεατές στον αγώνα συνίσταται στην «εμπλοκή» τους από τις κερκίδες του σταδίου, επικροτώντας ή αποδοκιμάζοντας τα όσα διαδραματίζονται μπροστά τους. Την ίδια στιγμή, η ανάμειξη των αθλητών στον αγώνα συνίσταται στη «συμμετοχή» τους στον αγώνα. Στην περίπτωση μιας αθλητικής συνάντησης,

λοιπόν, «εμπλοκή» σημαίνει να είσαι απλός θεατής από τις κερκίδες, να μην μπορείς να δράσεις άμεσα και να μην έχεις κανένα δικαίωμα να διαφοροποιήσεις το τι παρακολουθείς να διαδραματίζεται. Συνεπώς, «εμπλοκή» σημαίνει, να είσαι «αουτσάιντερ». «Συμμετοχή» όμως, σημαίνει ότι δρας άμεσα, είσαι μέλος της ομάδας και χωρίς εσένα το παιχνίδι υποβαθμίζεται. Παραλληλίζοντας τους θεατές και τις κερκίδες με τους γονείς και το σπίτι τους αντίστοιχα, τους αθλητές με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, και τον αγώνα με τα διαδραματιζόμενα στο σχολείο, οι έννοιες γονεϊκή «εμπλοκή» και «συμμετοχή» στο σχολείο καθίστανται ευκρινέστερες. Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε σε «γονεϊκή» εμπλοκή στο σχολείο αναφερόμαστε σε διαδικασίες και πρακτικές που καθιστούν τους γονείς «θεατές». Κύρια συνεισφορά των γονέων στην περίπτωση που «εμπλέκονται» στο σχολείο αποτελεί η οικονομική ενίσχυσή του (π.χ. μέσω εράνων, αγοράς λαχνών κλπ.), η παρακολούθηση του «αγώνα» του (π.χ. κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων ή από το σπίτι) και η επικρότηση ή αποδοκιμασία του για τα επιτεύγματά του, αντίστοιχη με το χειροκρότημα και το γιουχάρισμα των αθλητών κατά τη διάρκεια της αθλητικής συνάντησης. Η μόνη διαφορά στην περίπτωση του σχολείου είναι ότι οι γονείς που προβαίνουν σε τέτοιου είδους αποδοκιμασίες δεν χαρακτηρίζονται ως «χούλιγκαν», όπως οι θεατές των αθλητικών συναντήσεων, αλλά «αδιάφοροι», «προβληματικοί» ή «ενοχλητικοί». Όταν όμως γίνεται αναφορά σε γονεϊκή «συμμετοχή», στην ουσία γίνεται αναφορά σε διαδικασίες κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί, παιδιά και γονείς διαμοιράζονται δραστηριότητες, ρόλους και ευθύνες και λογοδοτούν από κοινού για το τελικό «αποτέλεσμα» και «προϊόν».

5.2.2 Παράμετροι Της Εμπλοκής

Η γονεϊκή εμπλοκή ως μια ευρύτερη έννοια περιλαμβάνει – όπως είπαμε – τη σχέση σχολείου και οικογένειας, αλλά περιλαμβάνει και άλλα είδη συμπεριφοράς των γονιών. Όπως συμβαίνει με τη σχέση σχολείου – οικογένειας, έτσι και εδώ οι παράμετροι της εμπλοκής μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που αφορούν τους γονείς, εκείνες που αφορούν τα παιδιά και εκείνες που αφορούν τους δασκάλους. Οι παράμετροι αυτοί, είναι πιθανό να προκαλούν αυξομειώσεις στη συχνότητα και την ένταση, αλλά και το είδος της γονεϊκής εμπλοκής.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα σε δεκαέξι (16) δημόσια σχολεία με συνολικό δείγμα διακόσιους δεκατρείς (213) δασκάλους μέσης εκπαίδευσης, και θέμα «Έρευνα απόψεων των Ελλήνων δασκάλων για την γονεϊκή επίδραση στην εκπαίδευση», παρατηρήθηκαν τα εξής: Σε ερώτηση για την γνώμη τους για το ποιος παράγοντας επηρεάζει την μαθητική συμπεριφορά περισσότερο, απάντησαν ότι θεωρούν πολύ σημαντική την σχέση

γονέα – παιδιού (97,7%), σχέση δασκάλου – γονέα (91,0%) και τέλος, την ποιότητα της γονεϊκής υποστήριξης στην προετοιμασία των σχολικών εργασιών στο σπίτι (87,8%). Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας δείχνουν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι μέσης εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η γονεϊκή επίδραση στην εφηβική και παιδική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για πολλούς λόγους, δηλαδή καλύτερη κατανόηση των δασκάλων για τις μαθητικές ανάγκες, αποτελεσματική γονεϊκή υποστήριξη στην προετοιμασία σχολικών εργασιών στο σπίτι και γονεϊκή αντίληψη για τις δυσκολίες των παιδιών τους στο σχολείο (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009).

5.2.3 Συνέπειες Εμπλοκής

Ένα πλήθος ερευνών που πραγματοποιήθηκαν εντός της δεκαετίας του 1990 ισχυρίζονται ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διαφόρων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Αναφέρονται ενδεικτικά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: εσωτερική πηγή ελέγχου (internal locus of control), αυτοεικόνα, υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, ψυχοκοινωνική ικανότητα για θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών και, ιδίως, σχολική επίδοση. Ο Steinberg (1992) μάλιστα σημειώνει ότι σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις οι πιο πάνω σχέσεις είναι αιτιώδεις, είναι δηλαδή σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος, και όχι απλώς σχέσεις στατιστικής συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών στον τομέα αυτό επικεντρώνεται στη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση. Οι λόγοι είναι προφανείς. Η επίδοση είναι ένα ευαίσθητο ατομικό χαρακτηριστικό που είναι δυνατόν να έχει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις για όλους τους ενδιαφερόμενους, ιδίως για τους γονείς και το ίδιο το παιδί. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού στο σχολείο αλλά και στο σπίτι φαίνεται ότι σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα (Epstein, 1992. Gonzalez & Blanco, 1991. Halle, Kurtz – Costes & Mahoney, 1997. Henderson, 1987. Johnson, 1992. Song & Hattie, 1984). Σε μια εκτενή επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας η Becher (1984) σημειώνει μεταξύ άλλων με αξιοσημείωτη βεβαιότητα ότι «ως αποτέλεσμα της γονεϊκής εμπλοκής τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης». Η Banks – McGee (1993), περίπου δέκα χρόνια αργότερα, επιδεικνύοντας παρόμοια αυτοπεποίθηση και

βασισμένη σε δεδομένα που η ίδια συγκέντρωσε, συμπεραίνει ότι «γονείς οι οποίοι διατηρούν τακτική επαφή με το σχολείο ασκούν θετική επίδραση στην επίδοση του παιδιού τους». Στο δομικό μοντέλο, με ανάλυση διαδρομής (path analysis), ο Fehrmann και οι συνεργάτες του (1987) διαπίστωσαν ότι «η αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη βελτίωση των βαθμών του μαθητή στα σχολικά μαθήματα». Ως εμπλοκή οι συγκεκριμένοι συγγραφείς ορίζουν την εποπτεία των καθημερινών δραστηριοτήτων του παιδιού από τους γονείς και το συστηματικό έλεγχο της επίδοσης του. Οι Campbell και Mandel (1990) είναι πιο συγκεκριμένοι και πιο προσεκτικοί στις επισημάνσεις τους. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι ενέργειες των γονιών που αποκωδικοποιούνται από τα παιδιά ως συναισθηματική στήριξη οδηγούν σε βελτίωση της επίδοσής τους. Κάποιες άλλες ενέργειες, όπως είναι η πίεση του παιδιού να κάνει την εργασία του και η βοήθεια που εκλαμβάνεται ως έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές του να τα καταφέρει και μόνο του, μπορεί να έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα.

Η σχέση της γονεϊκής εμπλοκής και της επίδοσης των παιδιών είχε ήδη αναγνωριστεί αρκετά νωρίς με αναφορές, όπως η περίφημη *Plowden Report*, η οποία δημοσιεύτηκε στην Αγγλία στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Η έκθεση αυτή σημείωνε ότι ερχόμενοι οι γονείς πιο κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλεκόμενοι ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών, εκτός από τα ίδια τα παιδιά, βοηθούνται και οι δάσκαλοι, τα σχολεία, οι γονείς και ολόκληρη η δημοκρατική κοινωνία.

Η έκθεση αυτή πυροδότησε τη διεξαγωγή πλήθους εμπειρικών ερευνών που σχεδιάστηκαν για να τεκμηριώσουν τις προηγούμενες θέσεις και φαίνεται πως τα κατάφεραν. Ο Mann (1975), για παράδειγμα, βρήκε ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων ήταν δύο με τέσσερις μήνες πιο προχωρημένα στη γνωστική τους ανάπτυξη από ό,τι παιδιά της ίδιας τάξης σε σχολεία που δεν είχαν καθόλου οργανωμένο σύνδεσμο γονέων. Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα, οι γονείς οι οποίοι προωθούσαν στο σπίτι την ανάπτυξη ενός κλίματος βοηθητικού προς τη μάθηση και οι οποίοι εκτιμούσαν την εκπαίδευση ως αξία ήταν περισσότερο αναμειγμένοι στη σχολική ζωή του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000). Παρενθετικά αναφέρεται ότι αυτοί ήταν συνήθως υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου και είχαν υψηλότερες προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους (Wimpelberg, 1982). Υπήρξαν ωστόσο και κάποιες έρευνες που προκάλεσαν περισσότερο σκεπτικισμό παρά βεβαιότητα για τα «θαυματουργά» αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής. Για παράδειγμα, ο Iverson και οι συνεργάτες του (1981) διαπίστωσαν ότι η συχνή επαφή γονιού – δασκάλου από μόνη της δεν επιδρά καθόλου σημαντικά στην επίδοση του παιδιού. Σε γενικές γραμμές, όμως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν πειστικές μαρτυρίες για το ότι συγκεκριμένοι τρόποι γονεϊκής

εμπλοκής συνδέονται είτε θετικά είτε αρνητικά με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Πρόκειται για ένα γόνιμο πεδίο έρευνας.

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

5.3 Σύνθεση της οικογένειας και επίδοση

Όπως ο βιολογικός οργανισμός, γράφει ο Berge, απαιτεί την προστασία της ενδομητρίου ζωής για να σχηματιστεί, ο ψυχικός οργανισμός απαιτεί την προστασία της οικογενειακής ζωής, η οποία είναι το καταλληλότερο και φυσικότερο έδαφος για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Για αυτό και το πιο τέλεια οργανωμένο ίδρυμα αγωγής δεν μπορεί να αναπληρώσει την οικογένεια και να προσφέρει ό,τι αυτή χαρίζει. Ο γλυκός καρπός της αγάπης και όλων των κοινωνικών αρετών παράγεται μόνο μέσα στην οικογένεια (Ασπιώτου, 1959).

Η οικογένεια στα νέα αναγνωστικά παραμένει βασικά αυτή που «πρέπει» να είναι: μια στενά συνδεδεμένη ομάδα αποτελούμενη από το μπαμπά, τη μαμά, δύο συνήθως παιδιά (ένα αγόρι, ένα κορίτσι) και σχεδόν πάντα τον παππού και/ή τη γιαγιά, με βασικό συνδετικό στοιχείο την αγάπη και την αμοιβαία φροντίδα (Γεωργίου-Νίλσεν, 1980).

Ακόμη η οικογένεια θεωρείται ως φυσική και αναντικατάστατη μορφωτική κοινότητα, γιατί προσφέρει ένα «ετερογενές περιβάλλον» (πατέρας-μητέρα-παιδιά), το οποίο διευκολύνει την ωρίμανση και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και συντελεί στην ολοκλήρωση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Μέσα στην οικογένεια, η οποία αποτελεί «μια συνεχή διαλεκτική σχέση του δίδειν και λαμβάνειν» (Μαρίνος, 1971), διότι όλοι δίνουν και

όλοι παίρνουν, βρίσκει ο άνθρωπος την ψυχική του συμπλήρωση. Δίνουν οι σύζυγοι ο ένας στον άλλον από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φύλου τους και πραγματοποιείται ότι ονομάζουμε «διγένεια του χαρακτήρα» (Κοροντζή, 1961).

Η οικογένεια στην στενή της έννοια αποτελεί τη βασική κοινωνική μονάδα ενωμένη όχι με υπολογισμούς και σκοπιμότητες, αλλά με δεσμούς συναισθηματικούς (φυσική συμπάθεια). Η μικρή αυτή κοινωνία αγάπης παρέχει τόσο στους συζύγους όσο και στα παιδιά τους την πρώτη δυνατότητα προσωπικής ολοκλήρωσης.

Ο σχηματισμός της οικογένειας οφείλεται στο κοινωνικό ένστικτο, που δεν περιορίζεται μόνο στη στιγμιαία ικανοποίηση της γενετήσιας ορμής, η οποία μπορεί να συντελεστεί και έξω από την οικογένεια και το γάμο, αλλά αποβλέπει σε μακροχρόνια και σταθερή πνευματική και ψυχική σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα. Το κοινωνικό ένστικτο ονομάστηκε και ένστικτο της οικογένειας (Hofstaetter, 1978).

Η έλξη των δύο φύλων απασχόλησε, πριν από τους κοινωνιολόγους, τους φιλοσόφους και το Χριστιανισμό, οι οποίοι, καθένας από τη σκοπιά του, προσπάθησαν να δώσουν ικανοποιητική απάντηση. Κατά τον Πλάτωνα ο πρώτος άνθρωπος ήταν ερμαφρόδιτος και απόλυτα ευτυχισμένος. Την ευτυχία αυτή τη ζήλεψαν οι Θεοί και ο Δίας με κεραυνό τον χώρισε στα δύο, τον Ερμή και την Αφροδίτη, τον άνδρα και τη γυναίκα. Η άποψη αυτή βασισμένη στη μυθολογία δεν ικανοποιεί (Κιτσαράς, 1997).

Αντίθετη είναι η θρησκευτική άποψη, σύμφωνα με την οποία ο Θεός, αφού έπλασε τον Αδάμ, διαπίστωσε ότι "ού καλόν εἶναι τον άνθρωπον μόνον. Ποιήσομεν αὐτῷ βοηθόν κατ' αὐτόν" (Γενέσεως Κεφάλαιο 'Β 18). Τις ελλείψεις και τα κενά του Αδάμ συμπλήρωσε "τό ἕτερον ἡμῖν", η Εύα. Έτσι η ευτυχία και η ολοκλήρωση του ανθρώπου επιτυγχάνεται με την αλληλοσυμπλήρωση των δύο φύλων, που συντελείται με την ένωσή τους, επειδή το ανθρώπινο ον δεν είναι "αυτάρκες". Η συζυγική ένωση, σε αντίθεση με τα ζώα, δεν είναι τυχαία, επειδή δεν βασίζεται αποκλειστικά σε βιολογικούς παράγοντες, αλλά είναι ένωση σωματική, ψυχική και πνευματική.

Με την οικογένεια επιτυγχάνεται: η αλληλοσυμπλήρωση των δύο φύλων, η διαιώνιση του είδους, η συντήρηση και φροντίδα των απογόνων, η κοινωνικοποίηση και η ομαλή ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον, η μητρότητα, η πατρότητα, εκδήλωση στοργής κλπ. Έτσι ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύπλευρος. Η συνοχή είναι μεγαλύτερη στην οικογένεια την οποία ο Minuchin (1974) αποκαλεί «αδιαφοροποίητη» ή «μη διαφοροποιημένη» και της οποίας τα μέλη εμπλέκονται σε υπερβολικό βαθμό το ένα στη ζωή του άλλου. Οι σχέσεις σε αυτό τον ακραίο τύπο οικογένειας είναι έντονες και τα όρια μεταξύ υποσυστημάτων ρευστά και ασαφή. Κάθε προσπάθεια από κάποιο μέλος για αλλαγή

προκαλεί άμεση συμπληρωματική αντίδραση από τα υπόλοιπα μέλη. Ο λεγόμενος προσωπικός χώρος (με τη φυσική αλλά και την ψυχολογική του διάσταση) όπως και η ανάγκη για απομόνωση είναι άγνωστα σε αυτού του τύπου τις οικογένειες. Τα προβλήματα, οι έγνοιες και οι ανησυχίες του ενός ανήκουν σε όλους και η προστασία του συνόλου είναι υπόθεση του καθενός από τα μέλη.

Αν και αυτή είναι η βασική ιδανική εικόνα της σύγχρονης οικογένειας, δεν αποτελεί το μοναδικό πρότυπο. Τα τελευταία χρόνια τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ποικίλες, σημαντικές κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις επέβαλαν ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της «παραδοσιακής» οικογένειας. Η προαναφερθείσα συνοχή είναι μικρότερη στις λεγόμενες «αποσυνδεδεμένες» ή «διαλυμένες» ή «ασύνδετες» οικογένειες, όπου τα όρια είναι άκαμπτα, τα μέλη έχουν ξεχωριστή ζωή το ένα από το άλλο και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι συνήθως φτωχή. Τα άτομα που ανήκουν σε τέτοια συστήματα αναπτύσσουν από νωρίς ανεξαρτησία και αυτονομία, συχνά όμως κινδυνεύουν να βιώσουν την απώλεια συναισθηματικών προσωπικών δεσμών με τους γονείς και τα αδέρφια τους (Nichols & Everett, 1986).

Το παιδί μέσα σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον θα δει πολλά που θα του σφραγίσουν ανεξίτηλα τον ψυχικό του κόσμο. Το κακό παράδειγμα των γονιών μοιάζει με καυτό σίδερο που το θέρμανε για ώρες η φωτιά και όπου το ακουμπήσει κανείς αφήνονται σημάδια ακαή και οδυνηρά. Καθημερινά αναγράφονται σκάνδαλα γονιών ενώ αντίθετα δεν παρατηρείται καμία φροντίδα για τα παιδιά, ώστε αυτά να παραμείνουν έξω από τη σκληρή ατμόσφαιρα των σκανδάλων και να διατηρηθεί ασπίλωτη η εικόνα της μητέρας και του πατέρα. Τα παιδιά που ζουν σε διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον δεν έχουν κανονική και καλή εξέλιξη. Το αποδεικνύει αυτό πλήθος παρατηρήσεων που έχουν κάνει δάσκαλοι, ιερείς, κοινωνικοί λειτουργοί, απλοί άνθρωποι. Πραγματικά, ένα παιδί που στα πρώτα του χρόνια έζησε σε μια οικογένεια όπου δεν υπήρχε γαλήνη, δυσκολεύτηκε να ζήσει πειθαρχικά στην κοινωνία.

Γίνεται όλο και πιο φανερό ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο βιολογικούς γονείς έχουν καλύτερη επίδοση στο σχολείο από τα παιδιά που μεγαλώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον ενός γονέα ή ενός θετού γονέα (McLanahan, 1985; Sandefur et al., 1993). Και οι δυο γονείς μαζί αποτελούν το πρωταρχικό πρότυπο για το παιδί.

Η ανάλυση εμβαθύνει ακόμα περισσότερο όταν γίνεται αναφορά στους διαφορετικούς τύπους γονέων και ειδικότερα στους χωρισμένους γονείς . Σύμφωνα με το γραφείο Απογραφής των Η.Π.Α, το 1970, το 73% των παιδιών ζούσε με έναν γονέα χωρισμένο ή σε διάσταση, το 20% ζούσε με έναν γονέα χήρο και μόνο το 7% με ένα γονέα που δεν είχε

παντρευτεί ποτέ. Αντίθετα το 1990, το 31% των παιδιών ζούσε με έναν γονέα που δεν είχε παντρευτεί ποτέ (Kim, 2004).

Το θέμα οι χωρισμένοι γονείς και το παιδί πριν μερικά χρόνια θα παρουσιαζόταν κάπως ειδικό, γιατί δεν θα ενδιέφερε πολύ κόσμο. Σήμερα δεν μπορούμε να πούμε πως είναι ειδικό, έγινε από τα πιο γνωστά που υπάρχουν. Για δυο βασικά λόγους. Ο πρώτος λόγος είναι πως το διαζύγιο στην εποχή μας δεν είναι κάτι σπάνιο. Υπάρχουν πολλές κατηγορίες ανθρώπων που για ορισμένους λόγους χωρίζουν, δεν μπορούν να ζήσουν μαζί. Αναφέρονται στατιστικές για ορισμένες χώρες, πως στους τρεις ανθρώπους ο ένας είναι ήδη χωρισμένος (Χουρδάκη, 1992). Ο δεύτερος λόγος αφορά κυρίως την ψυχολογία. Η ατμόσφαιρα διαζυγίου δεν υπάρχει μόνο την εποχή που αρχίζουν οι νομικοί να μιλάνε για διαζύγιο, από τη στιγμή δηλαδή που θα κατατεθεί μια αγωγή στο δικαστήριο και θα ζητήσουν δυο άνθρωποι που ζούσαν μαζί να διαλύσουν τη συμβίωσή τους. Το θέμα αρχίζει από πολύ νωρίτερα, υπάρχει ένα προηγούμενο διαζύγιο από το νομικό. Το συναισθηματικό διαζύγιο, που σημαίνει πως οι δύο άνθρωποι έχουν αρχίσει από πολύ πιο νωρίς να μη συνεννοούνται και να θέλουν να χωρίσουν τους δρόμους τους.

Ο χωρισμός λύνει σίγουρα πολλά προβλήματα, φέρνει όμως τις περισσότερες φορές νέες επιβαρύνσεις κυρίως στο γονέα που αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών. Τα κυριότερα προβλήματα μετά το χωρισμό είναι η άσχημη οικονομική κατάσταση και η κοινωνική απομόνωση της μονογονεϊκής οικογένειας. Η αντιμετώπιση και η καταπολέμηση αυτών των προβλημάτων δεν εξαρτάται μόνο από την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα και τους μηχανισμούς άμυνας που διαθέτει ο γονιός που ανατρέπει μόνος του τα παιδιά αλλά και από τους όρους του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει και την κοινωνική υποστήριξη που λαμβάνει από αυτό (Καστανίδου, 2007).

Τα παιδιά από την πλευρά τους παρακολουθούν τη διαδικασία του διαζυγίου, είτε το φανερώνουν είτε όχι. Από την πρώτη στιγμή που θα δουν ορισμένα συμπτώματα, ορισμένους μικροκαβγάδες μέσα στο σπίτι αρχίζουν ν' ανησυχούν. Έτσι διαμορφώνουν δύο τακτικές. Έχουμε παιδιά που υιοθετούν μια στάση μοιρολατρείας, παθητικότητας, μελαγχολίας, κλείνονται στον εαυτό τους, δεν μιλάνε, δίνουν την εντύπωση πως δεν παίρνουν μέρος, ενώ είναι φανερό πως είναι αρκετά δυστυχημένα. Δίπλα σε αυτά υπάρχουν άλλα παιδιά που υιοθετούν στάση επιθετική, στάση νευρικότητας και στάση αντίθεσης απέναντι στους γονείς και στο υπόλοιπο περιβάλλον τους. Είναι τα παιδιά που δεν θέλουν να κάνουν παρέα με τους φίλους τους, αισθάνονται ταπεινωμένα, μειωμένα, δεν θέλουν να πάνε σχολείο, δεν φοιτούν, παρουσιάζουν πτώση στα μαθήματα και στους βαθμούς. Είναι παιδιά με ανασφαλή

προσωπικότητα, που δεν μπορούν να συγκεντρωθούν για να μπορέσουν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1990 σε μαθητές δημοτικού (N=409), ηλικίας 10-12 χρόνων, που φοιτούσαν σε 13 τάξεις δημόσιων σχολείων της Βόρειας Ελλάδας, διαπιστώθηκε ότι είκοσι έξι παιδιά (6,8%, 12 αγόρια και 14 κορίτσια) προέρχονταν από μονογονεϊκές οικογένειες, οι γονείς δέκα παιδιών του δείγματος είχαν χωρίσει μέσα στα δύο προηγούμενα χρόνια, ενώ οι γονείς των υπόλοιπων δεκαέξι παιδιών είχαν πάρει διαζύγιο πριν από δύο έως πέντε χρόνια. Δύο μαθητές των οποίων οι πατέρες είχαν πεθάνει δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση. Οι υπόλοιποι συμμαθητές (N=381, 180 αγόρια και 201 κορίτσια) αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου από πυρηνικές οικογένειες. Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς βρέθηκαν να αντιμετωπίζουν ποικίλες μακροχρόνιες δυσκολίες σε διάφορους τομείς της συμπεριφοράς και της προσαρμογής τους στο σχολείο. Οι μαθητές από οικογένειες με χωρισμένους γονείς φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο να ακολουθήσουν οδηγίες στο μάθημα, η προσοχή τους διασπάται πιο εύκολα, εκδηλώνουν συχνότερα ανώριμη/ανάρμοστη συμπεριφορά, είναι πιο απομονωμένοι, στεναχωρημένοι/θλιμμένοι και έχουν περισσότερα ενδοπροσωπικά προβλήματα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Αποτελούν μια ομάδα παιδιών που έχει ανάγκη υποστήριξης στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Το στίγμα που συνδέεται με το διαζύγιο των γονέων στην ελληνική κοινωνία κάνει τη ζωή των παιδιών πιο δύσκολη και πιο περίπλοκη (Hatzichristou, 1993).

Οι Λαχανά και Χριστοδούλου αναφέρουν σε διάλεξή τους ότι η ραγδαία αύξηση των διαζυγίων τα τελευταία χρόνια αποδεικνύει το γεγονός ότι τα ζευγάρια είναι δύσκολο να βρουν ή να διατηρήσουν την ψυχική και συναισθηματική τους συνταύτιση, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που έχουν να αντιμετωπίσουν τη νέα αυτή πραγματικότητα στην οικογένειά τους (Λαχανά & Χριστοδούλου, 2007).

Οι κρίσεις και η μη ευνοϊκή ατμόσφαιρα στην οικογένεια επιδρούν στη συμπεριφορά, την ψυχοκοινωνική επάρκεια και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και μετέπειτα ψυχοκοινωνικών διαταραχών (Χατζηχρήστου, 1999).

Ο Μουσταίρας αναφέρει από έρευνα που διήργησε σε πανελλαδικό δείγμα 1200 μαθητών της Β' τάξης Ενιαίων Λυκείων της χώρας, ότι όταν οι και οι δυο γονείς είναι παρόντες στην οικογένεια διαμορφώνονται ισχυρότερες σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και δημιουργείται εξαιτίας αυτών των ισχυρών σχέσεων περισσότερο και ποιοτικότερο απόθεμα κοινωνικού κεφαλαίου. Οι επιδράσεις της δομής της οικογένειας παύουν να

εμφανίζονται όταν συνυπολογιστούν ισχυροί παράγοντες όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Μουσταίρας, 2007).

Στους δυσμενέστερους παράγοντες που αφαιρούν από την οικογένεια τη δυνατότητα θετικής κοινωνικής και συνολικής αγωγής (Μανός, 1986), έρχονται να προστεθούν: η περίπτωση των αλκοολικών-ναρκομανών γονέων, ο δεύτερος γάμος, ηθικοί λόγοι, ασυμβίβαστοι χαρακτήρες, η μετανάστευση, η εγκατάλειψη οικογενειακής στέγης, οικονομικοί λόγοι, χρόνια νοσήματα, φυλακισμένοι, χαρτοπαιξία, απορριπτικοί γονείς.

Όσον αφορά την περίπτωση των αλκοολικών-ναρκομανών γονέων, τα παιδιά ζουν σ' ένα περιβάλλον με εύκολη εναλλαγή διαθέσεων και εκδηλώσεων. Οι σκηνές ενός μέθυσου ή ναρκομανή πατέρα ή μητέρας τραυματίζουν την ψυχή του παιδιού. Στη συνείδηση του παιδιού γκρεμίζεται το πρότυπο του πατέρα ή της μητέρας και έχουμε πλούσια παραδείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Δε νιώθουν την οικογένεια σα λίμνη ασφάλειας, σα μια βάση εξόρμησης στον αγώνα τους (Δημητρακόπουλος, 1984). Όταν τις δίκαιες αυτές προσδοκίες και απαιτήσεις έρχονται να διαψεύσουν οι ίδιοι οι γονείς με τη σκληρή και εγωιστική συμπεριφορά τους τα παιδιά θα στραφούν εναντίον τους, εναντίον του σχολείου, εναντίον της κοινωνίας, εναντίον του ίδιου του εαυτού.

Υπάρχουν και οικογένειες που έκαναν ένα δεύτερο γάμο, αφού διέλυσαν την πρώτη τους οικογένεια. Κάποιοι δεν απέκτησαν άλλα παιδιά και έτσι τα παιδιά του πρώτου γάμου δεν ήρθαν σε σύγκρουση με μια νέα οικογένεια. Φυσικό είναι τα παιδιά αυτά, κάτω από το άκαρδο βλέμμα της μητριάς ή του πατριού να στερηθούν την αγάπη από τους φυσικούς γονείς και να πέσουν θύματα του μίσους, της κακίας, της αδιαφορίας, της περιφρόνησης, και όλα αυτά είναι αρνητικός παράγοντας για την πρόοδο του παιδιού.

Υπάρχουν γονείς που ζουν μια ζωή ανήθικη που είναι γεμάτη από εκτροπές. Η μητέρα να ζει μια ζωή ανήθικη, μια ζωή που βρίσκεται πέρα από το θείο προορισμό της μάνας και ο πατέρας να είναι άνθρωπος του υποκόσμου. Τα παιδιά αυτά έχουν μπροστά τους ολέθρια παραδείγματα ανώμαλης διαγωγής. Ποιο παράδειγμα, λοιπόν, θα ακολουθήσουν τα κορίτσια, όταν βλέπουν τη μητέρα τους να είναι απρόσεκτη και προκλητική, ανήθικη στη συμπεριφορά της, να ζει έναν έκλυτο βίο ή τον πατέρα να γίνεται αφορμή καθημερινών καβγάδων;

Οι ασυμβίβαστοι χαρακτήρες λαμβάνουν και αυτοί μέρος σαν δυσμενής παράγοντας, με ένα οικογενειακό κλίμα όπου δεσπόζει ο εγωισμός και οι ανόητες ακρότητες. Από το ένα άκρο ο άνδρας νομίζει πως ό,τι υποστηρίζει αυτός εκείνο είναι τα σωστό, από την άλλη πλευρά η γυναίκα προσπαθεί να επιβάλλει εκείνο που θέλει αυτή και έτσι μικρές αιτίες στην αρχή αργότερα γίνονται μεγάλες αφορμές για συμφορές, που συντάραξαν συθέμελα την αγάπη και την αρμονία της οικογένειας.

Δυστυχώς, η μετανάστευση αποδεικνύεται ότι επηρεάζει τη σχολική επίδοση και μάλιστα σημαντικά. Γι' αυτό η μετανάστευση δεν πρέπει να καθοδηγείται με βάση το οικονομικό όφελος και να έχει σαν αποτέλεσμα την απομάκρυνση των παιδιών από τους γονείς.

Η εγκατάλειψη της οικογενειακής στέγης είναι συνηθισμένο φαινόμενο της εποχής μας. Η μάνα ή ο πατέρας αφήνει την οικογένεια που δημιούργησε και φεύγει μακριά της, φεύγει μακριά από το ναό που οι ίδιοι δημιούργησαν και αφήνει πίσω ερείπια, χαλάσματα της καταστροφικής μανίας του.

Η αθλιότητα γενικά καταστρέφει την ανθρώπινη προσωπικότητα. Είναι λοιπόν οι οικονομικοί λόγοι μια από τις κυριότερες αιτίες που προκαλούν την διατάραξη του οικογενειακού περιβάλλοντος, δημιουργούν αισθήματα πίκρας, φθόνου, συμπλέγματα μειονεκτικότητας, φυγής από το σπίτι, μίσους κατά της κοινωνίας. Η διατάραξη αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει κάποια επιβάρυνση στη σχολική επίδοση.

Διαπιστώνεται επίσης ότι τα παιδιά που ζουν με γονείς που νοσηλεύονται για πολύ χρονικό διάστημα σε Σανατόριο, σε ψυχιατρείο, σε Νοσοκομείο, ή είναι παραλυτικοί, ή πάσχουν από ανίατη ασθένεια, ζουν σε μια βαριά καταθλιπτική οικογενειακή ατμόσφαιρα που έχει μια δυσμενή επίδραση στον ψυχισμό του παιδιού. Ο εκνευρισμός, η στεναχώρια, η θλίψη γίνονται μόνιμες καταστάσεις στην οικογένεια. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δειλία, φόβο, υπερβολική συναισθηματικότητα: παράγοντες που δεν συμβάλλουν στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Στη κατηγορία με φυλακισμένο γονέα, είναι μια αιτία που προκαλεί στο παιδί πολλά ψυχολογικά προβλήματα και με άμεσο αντίκτυπο τη μειωμένη σχολική επίδοση.

Η χαρτοπαιξία είναι μια σοβαρή αιτία που προκαλεί διατάραξη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Είναι γεγονός, ότι η χαρτοπαιξία έχει κατεδαφίσει οικογένειες που χρόνια προσπαθούν να στερεώσουν μεγάλοπρεπα το οικοδόμημα μιας ευτυχισμένης οικογένειας.

Τέλος, είναι φαινόμενο ότι οι απορριπτικοί γονείς δημιουργούν σοβαρή κρίση μέσα στην οικογένεια, ιδιαίτερα όταν ο πατέρας πολλές φορές νομίζει ότι το παιδί είναι ο καρπός κάποιου παράνομου έρωτα. Τα παιδιά των περιπτώσεων αυτών είναι δειλά, με τεράστιο αίσθημα μειονεκτικότητας, φοβισμένα και γενικά με πολλά ψυχολογικά προβλήματα.

Γεγονός είναι λοιπόν ότι η πλειονότητα αυτών των εφήβων, εγκαταλελλημένοι στον εαυτό τους, δεν βρίσκουν στο σπίτι τους παρά πρόσθετες δυσκολίες (Quarti, 1978). Γενικά από όλα όσα προαναφέρθηκαν κατανοούμε ότι η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης. Η οικογένεια

πρέπει λοιπόν να ενεργοποιεί τις πνευματικές αξίες, τις πολιτιστικές εσωτερικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί και διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές δυνάμεις τον χαρακτήρα του παιδιού (Παπαγεωργίου, 2005).

5.4 Η επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονιών στη σχολική επίδοση

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φυσικό παράγοντα αγωγής, που ασκεί αποφασιστική επίδραση στη σωματική, την πνευματική, την ηθική και την καλαισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Από τις επιδράσεις αυτές άλλες γίνονται τυχαία και ασυνείδητα και άλλες σκόπιμα και συνειδητά.

Ο παιδαγωγικός και μορφωτικός ρόλος της οικογένειας οφείλεται στο ένστικτο που ωθεί τους γονείς όχι μόνο να φροντίζουν για τη σωματική υγεία των παιδιών τους, αλλά και να τα οπλίσουν με όλες τις αναγκαίες γνώσεις και τις δεξιότητες, για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τη ζωή. Στο ρόλο της αυτό η οικογένεια δεν μπορεί ν' αντικατασταθεί από άλλο παράγοντα αγωγής (Ηλιόπουλος, 1990).

Η οικογένεια επιδρά πολύ στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Το πολιτιστικό επίπεδο, οι γνώσεις, η γλώσσα των γονέων και των άλλων προσώπων που κατοικούν μαζί επιδρούν στην όλη πνευματική εξέλιξη του παιδιού. Η οικογένεια επιδρά ακόμη και στη νοημοσύνη του παιδιού, η οποία σήμερα θεωρείται βέβαιο ότι δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την κληρονομικότητα, αλλά επηρεάζεται και από το περιβάλλον, ιδιαίτερα μάλιστα της τρυφερής παιδικής ηλικίας.

Μια οικογένεια για να επιδράσει θετικά στην αγωγή του παιδιού πρέπει να αποτελείται από μορφωμένους γονείς, ώστε να γνωρίζουν όλα τα σχετικά με την καλή διατροφή, τη διαπαιδαγώγηση και τη μόρφωση του παιδιού. Ειδικότερα, πρέπει να έχουν οι γονείς ψυχολογική και παιδαγωγική μόρφωση, για να ακολουθούν τη σωστή μέθοδο αγωγής του παιδιού τους.

Δεν υπάρχει λοιπόν αμφιβολία ότι όταν το περιβάλλον ενός παιδιού είναι καλλιεργημένο πνευματικά και πολιτιστικά, τότε το παιδί δέχεται περισσότερους ταυτόχρονα θετικούς ερεθισμούς, που υποβοηθούν την αφύπνιση της ευφυΐας του. *«Το αποφασιστικό δεν είναι η οικονομική ευχέρεια της οικογένειας, αλλά το πνευματικό και πολιτιστικό περιεχόμενό*

της και, πιο συγκεκριμένα, η ανώτερη μόρφωση των γονέων», γράφει ο Busemann (Gioh, 1990).

Η άποψη αυτή επικυρώθηκε από μία έρευνα που έκανε ο H. Bosenberg – Beetz και κατά την οποία κατέταξε σε τρεις βαθμίδες επιδόσεως παιδιά προερχόμενα από τέσσερα επίπεδα πνευματικού περιβάλλοντος. Παρατίθενται τα πορίσματα αυτής της έρευνας:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ

Περιβάλλον	1(ανώτερο)	2	3	4(κατώτερο)
Επίδοση: κακή	6%	35%	40%	58%
μεσαία	32%	42%	41%	35%
καλή	62%	23%	19%	7%

ΠΗΓΗ: Gioh, 1990

Από τον πίνακα αυτό φαίνεται καθαρά, ότι τα παιδιά από καλύτερα πνευματικώς στρώματα έχουν συχνότερα καλές πνευματικές επιδόσεις (62%), ενώ τα παιδιά από κατώτερα πνευματικώς στρώματα παρουσιάζουν σπάνια καλές πνευματικές επιδόσεις (7%).

Ο Ster αξιολογεί πως το λεξιλόγιο και γενικά η γλώσσα μιας μορφωμένης οικογένειας είναι φυσικά ανωτέρου επιπέδου από ότι μιας αμόρφωτης οικογένειας. Και, επειδή η κατάκτηση της γλώσσας και της εκφραστικής δυνατότητας απ' το παιδί στηρίζεται στην απομίμηση, είναι ευνόητο ότι τα παιδιά των ανωτέρων πνευματικώς στρωμάτων γίνονται «γλωσσικώς και εκφραστικώς ευφυέστερα» από ότι τα παιδιά των κατωτέρων πνευματικώς στρωμάτων, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται στην πιο απλή της μορφή. Τα κατώτερα στρώματα τα χαρακτηρίζει μια μονολεκτική σχεδόν χρήση της γλώσσας. Γενικά, οι απλοϊκοί άνθρωποι χρησιμοποιούν συνήθως ένα περιορισμένο λεξιλόγιο κι έχουν μάθει να αρκούνται σε αυτό για την συνεννόησή τους. Σπάνια διαβάζουν ένα βιβλίο ή ακόμη και εφημερίδα και σπανιότερα γίνεται μια συζήτηση της οικογενείας γύρω από ένα θέμα ή ένα γεγονός με ουσιαστικό ενδιαφέρον.

Πιστεύει, συνεχίζοντας, ότι δεν χωρεί καμία αμφιβολία στο ότι, με αυτή την απλοποιημένη χρήση της γλώσσας, απλοποιείται επίσης η λογική των ανθρώπων και, κατά συνέπεια, η ταξινόμηση της σκέψης τους σε γενικές έννοιες και συσχετισμούς. Ο άνθρωπος που εκφράζεται χωρίς να σκέφτεται πολύ το βάθος και το πλάτος των πραγμάτων, είναι φυσικό να παραμελεί τη λειτουργία του «σκέπτεσθαι». Έτσι, η σκέψη του καταντά να μη φθάνει μακρύτερα από το σημείο όπου φθάνουν οι εκφραστικές του δυνατότητες. Στις καλλιεργημένες οικογένειες αντίθετα, θεωρεί πως από την πρώτη μέρα της ζωής του παιδιού οι γονείς του μιλούν σε μια γλώσσα βρεφική βέβαια, που κατευθύνεται όμως και

υπαγορεύεται από τη λογική. Γι' αυτό ακριβώς αυτά τα παιδιά μπορούν αργότερα να μιλούν καλύτερα και να αποδειχνονται συνήθως ή έστω να εμφανίζονται απλώς σαν ευφυέστερα. Σε σχετική έρευνα που παραθέτει στο βιβλίο του, αναφέρει ότι το 50% περίπου των θεωρουμένων ευφύων παιδιών μπορούσε να διαβάζει πριν ακόμα φοιτήσει κανονικά στο σχολείο και μάλιστα ένα 20% πριν από το 5^ο έτος της ηλικίας, ένα 6% πριν από το 4^ο έτος και το 1,6% πριν από το 3^ο έτος. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά προέρχονταν από περιβάλλοντα με ανώτερα πνευματικά ενδιαφέροντα (Gioh, 1990).

Το επίμαχο λοιπόν ερώτημα, είναι αποφασιστική ή κληρονομική προδιάθεση ή όχι, αποδεικνύεται άτοπο και περιττό. Ασφαλώς, και μια καλή κληρονομική προδιάθεση, όταν δεν δέχεται ευεργετικούς ερεθισμούς από ένα ευνοϊκό περιβάλλον, δεν μπορεί να εξελιχθεί φυσιολογικά και να εκδηλωθεί σε καλές επιδόσεις.

Μελετώντας διεξοδικά το θέμα αυτό, παρουσιάζονται κι άλλες έρευνες όπου αποδεικνύουν ότι όσο ανώτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τόσο υψηλότερος είναι και ο Μ.Ο. του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών. Επίσης, τα αποτελέσματά τους παρουσιάζουν ότι η ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού και η σχολική επίδοση σχετίζονται πολύ περισσότερο με τη μόρφωση παρά με το εισόδημα της οικογένειας και τη γενική της θέση στην κλίμακα εκτίμησης της κοινωνικοοικονομικής της κατάστασης. Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ανατρέφουν τα παιδιά τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γνωρίσουν τη σπουδαιότητα της αγωγής και τη δύναμη της γνώσης (Γιαννοπούλου, 2007).

Η όλη, εξάλλου πνευματική και μορφωτική ατμόσφαιρα της οικογένειας (συμπεριφορά γονέων, συζητήσεις, ενασχολήσεις ελεύθερου χρόνου κ.ά.), η ύπαρξη μιας πλούσιας οικογενειακής βιβλιοθήκης, το ενδιαφέρον των γονέων για τη μόρφωση και τη πνευματική καλλιέργεια του παιδιού, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφωτική λειτουργία της οικογένειας και ρυθμίζουν τις πνευματικές της δυνατότητες (Κρουσταλάκης, 1998).

Το εκπαιδευτικό επίπεδο του ζευγαριού αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα διαμόρφωσης των ρόλων του καθενός ως συζύγου και ως γονέα όσο και προσδιοριστικό στοιχείο της όλης κοινωνικο - οικονομικής κατάστασης της οικογένειας (Μισέλ, 1981 · Μουσούρου, 1983). Βρέθηκε, λοιπόν, σε έρευνα πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ενός τουλάχιστον παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι κατοικούν στην Περιοχή Πρωτεύουσας, είναι αρκετά υψηλό – τουλάχιστον με τα ελληνικά δεδομένα. Έτσι, ενώ φαίνεται ότι κατά το 1980 το 38,5% των παιδιών που γεννήθηκαν σ' όλη τη χώρα είχαν ένα τουλάχιστον γονέα απόφοιτο Μέσης Εκπαίδευσης και πάνω, το 1983 ανέρχεται στο 65,5% των παιδιών 0-5 ετών της Αθήνας. Και, μάλιστα, το 42% των παιδιών αυτών έχουν γονείς

που είναι και οι *δύο* απόφοιτοι τουλάχιστον Μέσης Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, απόφοιτοι τουλάχιστον Μέσης Εκπαίδευσης είναι το 59% των πατέρων (26% είναι απόφοιτοι Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής) και το 52% των μητέρων (17% είναι απόφοιτες Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής) (Μουσούρου, 1985).

Εμβαθύνοντας περισσότερο, αναφέρουμε αποτελέσματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το σύνολο των φοιτητών το ακαδημαϊκό έτος 1982/83 σε σύγκριση με το ακαδημαϊκό έτος 1972/73 για να διαπιστωθεί αν και ποιες μεταβολές σημειώθηκαν στη δεκαετία που μεσολάβησε καθώς και για τους πρωτοετείς φοιτητές τα ακαδημαϊκά έτη 1984/85 και 1994/95 για να διαπιστωθούν οι νεότερες εξελίξεις (Δρεττάκης, 1998).

Από τα αριθμητικά αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει ότι το ακαδημαϊκό έτος 1972/73 οι πιθανότητες πρόσβασης στα Α.Ε.Ι. των παιδιών που είχαν γονείς απόφοιτους δημοτικού ή που δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό ήταν κατά τρεις έως έξι φορές μικρότερες από τις πιθανότητες των παιδιών που είχαν γονείς πτυχιούχους Α.Ε.Ι. ή απόφοιτους γυμνασίου-λυκείου. Το 1982/83 η ανισότητα αυτή χειροτέρευσε ελαφρά. Για το ακαδημαϊκό έτος 1984/85 οι δείκτες δεν διέφεραν πολύ από τους δείκτες του ακαδημαϊκού έτους 1982/83. Το ακαδημαϊκό, όμως, έτος 1994/95 παρουσιάζεται πολύ μεγάλη αύξηση των δεικτών για τους φοιτητές που είχαν γονείς πτυχιούχους Α.Ε.Ι. ή απόφοιτους γυμνασίου-λυκείου. Οι πιθανότητες πρόσβασης τώρα στα Α.Ε.Ι. των παιδιών που είχαν γονείς απόφοιτους δημοτικού ή που δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό ήταν κατά επτά έως δώδεκα φορές μικρότερες από τις πιθανότητες των παιδιών που είχαν γονείς πτυχιούχους Α.Ε.Ι. ή απόφοιτους γυμνασίου-λυκείου (ΕΣΥΕ & Στατιστική Εκπαιδεύσεως, 1972-1995).

Συμπερασματικά, οι μορφωμένοι γονείς έχουν περισσότερες πιθανότητες να δουν τα παιδιά τους να προοδεύουν στο σχολείο. Αλλά η πραγματική μόρφωση δε μετριέται πάντοτε με ένα χαρτί γυμνασίου ή ακόμα και πανεπιστημίου (Βουγιούκας, 1977). Μια μητέρα απόφοιτος γυμνασίου που δεν έχει άλλα ενδιαφέροντα έξω από τη μόδα, τις κοινωνικές εκδηλώσεις ή την τράπουλα δε συγκρίνεται με μια νοικοκυρά απόφοιτη δημοτικού που ενδιαφέρεται για τα μαθήματα του παιδιού της και έχει το νου της στο παιδί που ετοιμάζει τις σχολικές του εργασίες.

5.5 Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

5.5.1 Η κοινωνική προέλευση

Το οικογενειακό υπόβαθρο διαμορφώνει το χώρο μέσα στον οποίο συντελείται η πρωταρχική κοινωνικοποίηση του ατόμου. Αυτό όμως διαφέρει ανάλογα με τον αριθμό των μελών της οικογένειας, την ηλικία, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική προέλευση, τον τόπο κατοικίας (αστική ή επαρχιακή περιοχή), το γλωσσικό κώδικα, τις αντιλήψεις, τα ήθη κλπ. Τα πιο πάνω γνωρίσματα συνθέτουν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας και επιδρούν συνολικά, αλλά και χωριστά το καθένα στην επιλογή του επαγγέλματος των παιδιών.

Η γνώμη που επικρατεί, ακόμα και ανάμεσα σε παιδαγωγούς, είναι πως οι πνευματικές ικανότητες, που είναι έμφυτες στο παιδί, καθορίζουν την επιδίωξη γυμνασιακών και ανώτερων σπουδών. Συνηθίζεται λέγεται ότι η εξυπνάδα είναι θεϊκό δώρο και με αυτό εννοείται ότι το προικισμένο από τη φύση παιδί, σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα ή κατηγορία ή τάξη και να ανήκουν οι γονείς του, θα βρει το δρόμο που του πρέπει και θα προχωρήσει μπροστά.

Οι σύγχρονες πειραματικές και στατιστικές έρευνες όχι μόνο δεν επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη αλλά, αντίθετα, οδηγούν στην ολοκληρωτική της αναίρεση. «Οι πνευματικές ικανότητες είναι στην πραγματικότητα επηρεασμένες αποφασιστικά από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει το παιδί: όσο περισσότερο ανεβασμένο είναι αυτό το περιβάλλον, τόσο περισσότερο οι ικανότητές του αναπτύσσονται και ανοίγονται, γιατί η δομή, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι της σχολικής εκπαίδευσης έχουν ρυθμιστεί από τις παραδοσιακές ιθύνουσες τάξεις. Έτσι, όχι μόνο η κοινωνική καταγωγή ευνοεί ή εμποδίζει την είσοδο στην εκπαίδευση [...], αλλά και **καθορίζει την αγωγιμότητα** με τα πολιτιστικά της δεδομένα. Πηγαίνοντας ακόμη μακρύτερα, θα πούμε ότι, στο σύνολό τους, οι πνευματικές ικανότητες δεν είναι «δεδομένες», αλλά αποτελούν προϊόν της κοινωνίας και εξελίσσονται με αυτήν. Η κοινωνική και πολιτιστική πολιτική μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτών ή εκείνων των ικανοτήτων και, ακόμη, να **δημιουργεί νέες ικανότητες**, όπως το αποδεικνύει η πρόσφατη ιστορία της εκπαίδευσης τόσο στις χώρες που βρίσκονται στην κορυφή της επιστημονικής προόδου όσο και στα νέα αφρικανικά κράτη» (LE THANH KHOI).

Ωστόσο, σήμερα η δραστηριότητα της οικογενειακής μονάδας απέχει πολύ από το παραδοσιακό στυλ που σε παλαιότερες εποχές αποτελούσε χαρακτηριστικό κοινωνικής

οργάνωσης. Σήμερα, η οικογενειακή δραστηριότητα συνεξετάζεται σε σχέση με την κρατική και διεθνή οικονομική δραστηριότητα σε όλες της τις εκφάνσεις, τη βιώσιμη ανάπτυξη, την περιβαλλοντική προστασία και τη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των ευρύτερων κοινωνικών συνόλων (Κουτρούμπα, 2004).

Στο σημείο αυτό αξιοσημείωτο θα ήταν να αναφερθεί η άποψη του Jenson (1969), ο οποίος υποστηρίζει για παράδειγμα, ότι οι ταξικές διαφορές στην μετρούμενη πνευματική ικανότητα είναι κυρίως γενετικής προέλευσης και ότι μόνο η ακραία περιβαλλοντολογική στέρηση μπορεί να παρεμποδίσει ένα παιδί από το να αξιοποιήσει όλο το γενετικό του δυναμικό. Αυτή η άποψη αμφισβητήθηκε σοβαρά και φαίνεται να εκπροσωπεί μια ακραία αντίληψη (Banks).

Η κοινωνική θέση των γονιών ασκεί βαθιά επίδραση στο εύπλαστο και μορφώσιμο άτομο της παιδικής φύσης και συντελεί θετικά ή αρνητικά στην ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Rueegg, 1975). Μέσα στην οικογένεια καλλιεργούνται οι κοινωνικές αρετές της αγάπης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της ευγένειας, της καλής συμπεριφοράς κ.ά., και δημιουργούνται στενοί δεσμοί μεταξύ των μελών της με αμοιβαία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση, ώστε να μην αποτελεί υπερβολή ότι η οικογένεια είναι σχολείο αφοσίωσης, απάρνησης και εστία ηθικής.

Ο J.P.Laurens (1992), για παράδειγμα, έδειξε ότι η κοινωνική θέση των παππούδων μπορεί να ασκήσει μια επίδραση στη σχολική θέση των παιδιών, κυρίως σε περίπτωση αρνητικής κοινωνικής κινητικότητας (ο γιος αποκτά ξανά μια κοινωνική θέση που ανήκε στον παππού και είχε χάσει ο πατέρας) ή μετανάστευσης. Αποδεικνύοντας έτσι, ότι πολλές φορές η κοινωνική θέση της οικογένειας δεν είναι πάντα αναγώγιμη στην κοινωνικοοικονομική κατηγορία των γονέων (Charlot, 1997).

Ένα άτομο λοιπόν συμμετέχει ανάλογα με την κοινωνική του θέση σε διαφορετικούς τομείς. Η συμμετοχή του αυτή ορίζεται, εκτός των άλλων, από την κοινωνική του δομή (Fend, 1989).

Με βάση τα αποτελέσματα έρευνας (N=209) που πραγματοποιήθηκε στο νομό Θεσσαλονίκης, το φθινόπωρο του 2004, σε μαθητές Γ' Λυκείου διαπιστώθηκε ότι το κοινωνικό προφίλ των γονέων αποτελεί ισχυρό παράγοντα επηρεασμού των σχολικών επιδόσεων των μαθητών, οι οποίες εμφανίζονται πολύ βελτιωμένες όταν οι γονείς διαθέτουν υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο και ασκούν επαγγελματικά κάποιο επιστημονικό κλάδο. Η έρευνα αποδεικνύει αριθμητικά ότι το 31,1% των πατέρων των ερωτηθέντων έχει λάβει πτυχίο AEI ή TEI ενώ οι μητέρες των ερωτηθέντων με 36,94% έχουν αποφοιτήσει από Γενικό ή Τεχνικό Λύκειο. Επίσης, σημειώνεται ότι το 83,73% των μαθητών της έρευνας ζουν

σε ιδιόκτητο σπίτι και σε ποσοστό 83% οι γονείς των μαθητών κατέχουν ένα ή δύο αυτοκίνητα (Κουτρούμπα & Θεοδωροπούλου, 2007).

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, που έχουν κατά το πλείστον πραγματοποιήσει τις σχετικές έρευνες, δεν αποδίδουν τις διαφορές αυτές σε άνιση ικανότητα μάθησης, αλλά σε ποικίλους άλλους παράγοντες, όπως είναι η αντιστοιχία μεταξύ οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας, η οποία ευνοεί τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, η ύπαρξη ισχυρότερων κινήτρων για τη σχολική μάθηση στον πληθυσμό αυτό, η βοήθεια που δέχονται τα παραπάνω άτομα από το περιβάλλον τους, η εξασφάλιση των αναγκαίων υλικοτεχνικών προϋποθέσεων (βιβλιοθήκες, δωμάτιο μελέτης κτλ.), οι προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν για τους μαθητές τους με βάση τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και άλλα παρόμοια (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Από καιρό έχει επισημανθεί ότι οι γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν διάφορα πρακτικά και άλλα προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο. Οι εργασίες που κάνουν και τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους παρέχουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου να παίρνουν άδεια για να επισκεφθούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε συναφείς δραστηριότητες. Οι υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι ή οι δυσκολίες στη μετακίνηση προκαλούν επιπρόσθετες επιπλοκές (Finders, & Lewis, 1994). Εκτός αυτού, οι συγκεκριμένοι γονείς είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχολογικής φύσης στο χώρο του σχολείου, πράγμα που τους κάνει να μην αισθάνονται άνετα όταν το επισκέπτονται. Ο Calsyn (1980) ως ένα τέτοιο πρόβλημα αναφέρει τις εμπειρίες που οι ίδιοι οι γονείς είχαν ως μαθητές. Αν οι εμπειρίες αυτές ήταν τραυματικές λόγω δικής τους σχολικής αποτυχίας ή προβληματικής συμπεριφοράς, τότε η επιστροφή στο σχολείο, έστω και με την ιδιότητα του γονιού, δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευχάριστη. Επιπρόσθετα, η τάση που επικρατεί, να καλούνται στο σχολείο κυρίως οι γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επίδοση ή στην συμπεριφορά τους και όχι των υπόλοιπων παιδιών, επιδεινώνει ακόμα περισσότερο την κατάσταση, γιατί κάθε φορά που αποστέλλεται στους γονείς μια τέτοια πρόσκληση εκείνοι νιώθουν φόβο και αγωνία για το λόγο που καλούνται στο σχολικό χώρο και για το τι έχει διαπράξει το παιδί τους. Τέλος, οι ενδεχόμενες πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και στους εκπαιδευτικούς απωθεί τους πρώτους και τους κρατάει μακριά από το σχολείο των παιδιών τους. Ενδεικτικά αναφέρεται εδώ η τάση ορισμένων συνδέσμων γονέων να οργανώνουν συναντήσεις γονιών-δασκάλων ή άλλες εκπαιδευτικές εκδηλώσεις σε ξενοδοχεία πολυτελείας. Αλλά κάποιοι γονείς δεν διαθέτουν ούτε τα αναγκαία χρήματα ούτε τις αναγκαίες στάσεις για να

συμμετέχουν στις εκδηλώσεις αυτές. Έτσι, δεν πηγαίνουν, κι αυτό όχι γιατί δεν ενδιαφέρονται για το παιδί τους, όπως μπορεί να βιαστούν και να θεωρήσουν κάποιοι γονείς ή δάσκαλοι, αλλά γιατί οι διοργανωτές της εκδήλωσης δεν είχαν την ευαισθησία να λάβουν υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες οι γονείς αυτοί λειτουργούν.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα είδη γονεϊκής εμπλοκής (εκτός της επαφής με το σχολείο), τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Οι Mannan και Blackwell (1992) καθώς και η Henderson (1988) αναφέρουν ότι η εμπλοκή των γονιών στο σπίτι είναι πιο αποτελεσματική από την εμπλοκή στο σχολείο, αφού προκαλεί σαφέστερη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού. Οι γονείς θα μπορούσαν να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι με άλλους τρόπους, έστω κι αν η σχέση τους με το σχολείο δεν είναι τόσο στενή. Θα πρέπει φυσικά κάποιος να τους υποδείξει το γεγονός αυτό στους γονείς και να τους βοηθήσει να σχεδιάσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι προσαρμόζοντας τη δική τους συμμετοχή σε αυτές.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι κάτω από τέτοιες συνθήκες η συμμετοχή του γονιού απεγκλωβίζεται από τους περιορισμούς των κοινωνικών τάξεων, αφού ακόμα και ένας φτωχός αγρότης θα μπορούσε να διδάξει στο παιδί του πράγματα που κεντρίζουν την φαντασία, πλουτίζουν το συναισθηματικό κόσμο και βελτιώνουν την ποιότητα της επικοινωνίας με τους συνανθρώπους του. Αυτό μάλιστα θα μπορούσε να το κάνει κάλλιστα εξίσου καλά με οποιονδήποτε άλλο γονιό.

5.5.2 Η οικονομική θέση της οικογένειας

Το οικονομικό σύστημα, η οικονομική διάσταση μιας κοινωνίας, είναι ίσως ο ισχυρότερος κοινωνικός παράγων, δεδομένου ότι αυτός στην ουσία είναι η καθοριστική δύναμη στη χάραξη πολλών μορφών πολιτικής, και επηρεάζει συνεπώς άμεσα αποφάσεις και πρακτικές, τόσο της πολιτείας της ίδιας όσο και των μελών της (Δημητρόπουλος, 1984). Το οικονομικό σύστημα, κυρίως στη διάσταση της αγοράς εργασίας, δημιουργεί δεσμευτικές καταστάσεις και απαιτήσεις τις οποίες τα μέλη της κοινωνίας δεν μπορούν να αγνοήσουν. Η οικονομία με την αγορά εργασίας είναι οι πανίσχυρες πρακτικές διαστάσεις της κοινωνίας, στην πίεση των οποίων ανισχυροποιείται κάθε άλλος παράγων.

Η οικονομική διάσταση της οικογένειας αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρά θετικά ή αρνητικά στην παιδευτική της λειτουργία, ιδιαίτερα δε στους μηχανισμούς κοινωνικοποίησής του παιδιού, επηρεάζοντας έτσι καθοριστικά την απέναντι της κοινωνίας στάση του: κοινωνική ζωή, κοινωνικοί ρόλοι, διαπροσωπικές σχέσεις υπερκοινωνικότητα, τάση προς απομόνωση, αντικοινωνικά συναισθήματα, επαναστατικότητα

κλπ. Σήμερα πιστεύεται, πως τα παιδιά που ανατρέφονται σε πτωχά περιβάλλοντα από απόψεως οικονομικών δυνατοτήτων κινδυνεύουν να αποβούν ενήλικα άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Οι περισσότεροι αδύνατοι μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών. Είναι παιδιά εργατών που δεν έχουν καμιά παρακολούθηση απ' το σπίτι που μένουν μαζί με 5 και 6 άτομα σ' ένα δωμάτιο, που υποσιτίζονται σε αφάνταστο βαθμό. Είναι παιδιά ορφανά και απροστάτευτα. Είναι παιδιά με το συναίσθημα ανασφάλειας, με την έλλειψη σιγουριάς· παιδιά που δεν ξέρουν ποια κατάσταση θα συναντήσουν επιστρέφοντας σπίτι τους. Είναι εκείνα που προέρχονται από ταραγμένα σπιτικά, που πλήθυναν σε επικίνδυνο σημείο στην ανήσυχη εποχή μας. Είναι, ακόμη όσα δεν είναι βέβαια αν είναι ευπρόσδεκτα στον κόσμο μας. Τα στερημένα, όχι μόνο από ψωμί αλλά και από στοργή (Γέρου, Θ., 1991).

Το ότι το οικονομικό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει άμεσα και σημαντικά την εξέλιξη, την πορεία και την επίδοσή τους στο σχολείο, είναι ένα γεγονός που θεμελιώνεται απ' τα αποτελέσματα πληθώρας ερευνών τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο (Davie, Butler & Goldstein 1972, Elkind & Weiner 1978, Φραγκουδάκη 1982, Παπακωνσταντίνου 1981).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Ελληνοκυπριακών σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (N=391), τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την άποψη που εκφράζεται από πολλούς ερευνητές για τη σχέση της οικονομικής στάθμης της οικογένειας με τη σχολική επίδοση. Ότι δηλαδή υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που βρέθηκε είναι πως οι μαθητές που είχαν υψηλή επίδοση προέρχονταν κατά κανόνα από οικογένειες υψηλής οικονομικής στάθμης, ενώ το αντίθετο συνέβαινε με τους μαθητές που είχαν χαμηλή επίδοση. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν προκαλεί καθόλου έκπληξη. Έτσι, αριθμητικά έχουμε, μόνο το 5,06% των οικογενειών υψηλής οικονομικής στάθμης παρουσίαζε το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας. Το αντίστοιχο ποσοστό ήταν υπερδιπλάσιο (11,39%) για τη μέτρια στάθμη και υπερτριπλάσιο (18,69%) για τη χαμηλή. Αντίθετα, το 24,05% των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες υψηλής οικονομικής στάθμης είχαν υψηλή σχολική επίδοση, ενώ μόνο το 8,41% των παιδιών της χαμηλής στάθμης είχαν τέτοια επίδοση (Γεωργίου, 1993).

Τα πιο πάνω ευρήματα δεν προσφέρουν τίποτε το καινούριο στη σχετική βιβλιογραφία εκτός από το ότι διαπιστώνεται πως ισχύει και στην Κυπριακή κοινωνία κάτι που έχει ήδη επισημανθεί σε άλλες κοινωνίες αναφορικά με τη σχέση της σχολικής επίδοσης και της οικονομικής στάθμης.

Είναι γεγονός ότι η στέρηση αναγκάζει συχνά τους ανθρώπους να δίνουν προτεραιότητα στην ικανοποίηση των υλικών αναγκών τους και να βάζουν σε δεύτερη θέση την επιθυμία τους για μόρφωση και κοινωνική εξέλιξη. Γι' αυτό άτομα που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα επικαλούνται συχνά τη στέρηση ή την ανεπάρκεια οικονομικών πόρων ως αιτία που τους ανάγκασε να μη μάθουν γράμματα και να ακολουθήσουν χειρωνακτικά επαγγέλματα. Συμβαίνει όμως συχνά τα δυσάρεστα βιώματα που συνδέονται με τη στέρηση και τη φτώχεια να εμποδίζουν τη συνειδητοποίηση της αρνητικής επίδρασης που ασκούν οι εξαναγκασμοί ή οι περιορισμοί λόγω ηθικών και κοινωνικών προκαταλήψεων. Η απουσία κατάλληλων ερεθισμάτων και κινήτρων για κοινωνική άνοδο μέσα από την κατεύθυνση των σπουδών επιδρά αρνητικά στις φιλοδοξίες, στις επιδιώξεις και στις επαγγελματικές αποφάσεις (Γεωργίου, 1996).

Είναι γεγονός, επίσης, ότι ευκολότερα παραιτείται κανείς από τους υψηλούς στόχους, όταν την επιδίωξή τους δυσκολεύουν, εκτός από την στέρηση των οικονομικών πόρων, και η ανεπάρκεια εφοδίων και ικανοτήτων που δεν αποκτήθηκαν ούτε μέσα στη χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οικογένεια, ούτε στο υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον, ούτε στο παραμελημένο επαρχιακό ή συνοικιακό σχολείο. Όλα αυτά δένονται στενά μεταξύ τους, αποτελώντας τον φαύλο κύκλο της στέρησης, από τον οποίο μόνο με υπεράνθρωπες προσπάθειες μπορεί κανείς να ξεφύγει. Μόνον όσοι μεγάλωσαν μέσα σε συνθήκες στέρησης και υστέρησης και αγωνίστηκαν για να ανεβάσουν το βιωτικό και μορφωτικό τους επίπεδο είναι σε θέση να αποτιμήσουν τους κόπους και τις θυσίες, με τους οποίους πληρώνεται αυτός ο αγώνας.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον λοιπόν, αντί το έδαφος να καλλιεργείται και να αφαιρούνται τα εμπόδια για να εξελιχθεί κανονικά η ατομικότητα του παιδιού, όλα και όλοι παρεμβάλλουν εμπόδια και συνεχώς αναφύονται ζιζάνια και τριβόλοι που καταπνίγουν και την τελευταία ικμάδα της παιδικής δραστηριότητας. Ο μολυσμένος αέρας της λύπης του πατέρα που δε βρήκε εργασία, της μητέρας που δεν έχει να ντύσει τα παιδιά της, το άγχος για την εξεύρεση της τροφής, διαποτίζει τη σκέψη του μικρού παιδιού και του αφαιρεί την ελευθερία για εργασία και πρόοδο. Οι φόβοι και οι ανησυχίες γύρω από τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν συχνά και προστριβές που έχουν σαν επακόλουθο την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα στο παιδί. Και η αγωνία του αυτή διαποτίζει ολόκληρη τη ζωή του οποιαδήποτε κι αν είναι η μελλοντική του κατάσταση.

5.6 Επάγγελμα γονέων και επίδοση

Οι γονείς πρέπει να εργάζονται – για τα χρήματα και για την προσωπική τους ικανοποίηση. Οι πατέρες από παράδοση έχουν μάθει να κρίνουν το πόσο καλοί είναι από τη δυνατότητά τους από τη δυνατότητά τους να παρέχουν στην οικογένεια τόσο υλικά αγαθά όσο και πνευματικά αγαθά μέσα από την καλύτερη οικονομική τους δυνατότητα (Boston Women's, 2000).

Στην παρακάτω έρευνα (Τζανή, 1988), αποδεικνύεται σε πιο βαθμό η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση της επαγγελματικής κατάστασης των γονιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΜΕΓΑΛΟΙ ΚΤΗΜΑΤ.	ΑΓΡΟΤΕΣ	ΤΕΧΝΙΤΕΣ	ΕΡΓΑΤΕΣ	ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ	ΑΝΩΤΕΡΟΙ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ	ΕΜΠΟΡΟΙ
ΑΡΙΣΤΟΙ	51%	23%	28%	11%	14%	46%	37%
ΜΕΣΟΙ	41%	38%	50%	45%	47%	44%	49%
ΚΑΚΟΙ	8%	38%	22%	44%	18%	10%	14%
ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ	2%	3%	14%	11%	10%	10%	13%

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΕΣ	ΑΝΩΤΕΡΟΙ ΔΗΜ.ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ	ΠΛΟΙΑΡΧΟΙ ΠΙΛΟΤΟΙ	ΒΙΟΜΗΧΑΝΟΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜ.	ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤ.
ΑΡΙΣΤΟΙ	70%	54%	35%	47%	21%
ΚΑΚΟΙ	24%	36%	48%	44%	54%
ΜΕΣΟΙ	6%	10%	16%	9%	24%
ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ	7%	14%	3%	4%	7%

Στο σημείο αυτό, παρατηρούμε τα εξής:

- ❖ Βρίσκουμε κατά σειρά στις πρώτες θέσεις σχολικής επιτυχίας, τα παιδιά των επιστημόνων (70%), των ανωτέρων δημοσίων υπαλλήλων (54%), των

μεγάλων ιδιοκτητών γης (51%), και των Βιομηχάνων – Επιχειρηματιών (47%). Επίσης εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι ο μέσος όρος επιτυχίας στο σύνολο του δείγματος είναι γύρω στο 35%, ποσοστό το οποίο ξεπερνάνε κατά πολύ οι ανωτέρω επαγγελματικές κατηγορίες.

- ❖ Οι κατώτεροι υπάλληλοι, οι ναυτικοί, οι πιλότοι κτλ., συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των «μέσων» αποτελεσμάτων, καθώς και οι τεχνικοί και οι μικροέμποροι.
- ❖ Οι μικροί καλλιεργητές και γενικά αυτοί οι οποίοι ασχολούνται στον πρωτογενή τομέα (εξαιρούνται οι μεγάλοι γαιοκτήμονες), συγκεντρώνουν μαζί με τους εργάτες (του πρωτογενή και δευτερογενή τομέα), το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχιών.

Αυτό αποδεικνύει καθαρότητα την άμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ του επαγγελματικού επιπέδου των γονέων, απ' τη μία, και της σχολικής επιτυχίας των παιδιών, απ' την άλλη.

Όπως εξάγεται από το διάγραμμα του ίδιου πίνακα, η σχολική επιτυχία είναι ένα φαινόμενο ταξικό. Έτσι:

- ❖ Τα ανώτερα επαγγελματικά στρώματα παρουσιάζουν μια έντονη συχνότητα επιτυχιών και ένα μικρό ποσοστό αποτυχιών.
- ❖ Στα μεσαία επαγγελματικά στρώματα ανήκει η μεγαλύτερη πλειοψηφία των «μεσαίων» μαθητών.
- ❖ Τα κατώτερα επαγγελματικά στρώματα παρουσιάζουν μια αναλογία, επιτυχία/αποτυχία, ακριβώς αντίστροφη αυτής των ανωτέρων στρωμάτων, δηλαδή αυξημένη συχνότητα αποτυχιών και εξαιρετική μείωση των δυνατοτήτων επιτυχίας.

Σχετικά με την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων και της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους, αναφέρεται και άλλη σχετική έρευνα (N=89) σε μαθητές δημοτικών σχολείων του Βόλου και της Πάτρας, με στατιστικά αποτελέσματα με σημαντική υπεροχή στα παιδιά ανωτέρων επαγγελματικά γονέων (Φιλιππάτου, Αλεξόπουλος, Διαμαντή & Σηφάκη, 2003).

Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα από τον ΟΟΣΑ σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1974, έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα τους. Τα παιδιά των ανωτέρων επαγγελματικών στρωμάτων (ελεύθερα επαγγέλματα, ανώτερα διοικητικά, βιομήχανοι κτλ.) είχαν μεγαλύτερο βαθμό στο απολυτήριο (9 και 10).

Οι μαθητές που ο πατέρας τους εξασκούσε “άνώτερο” επάγγελμα είχε υψηλό επίπεδο μόρφωσης και μηνιαίο εισόδημα άνω των 15.000 δρχ (45ευρώ περίπου) το 1974, είχαν επίσης πολύ μεγαλύτερους βαθμούς από τους μαθητές με αμόρφωτο πατέρα, αγράμματο ή απόφοιτο Δημοτικού, γεωργό ή τεχνίτη, με μηνιαίο εισόδημα κάτω των 15.000δρχ (Πυργιωτάκης, 2000, Λαρίου-Δρετάκη, 1993).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι και το επαγγελματικό επίπεδο των γονιών αποτελεί αν όχι τον κυριότερο, έναν από τους σημαντικούς παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης του παιδιού, καθώς το παιδί έχοντας πρότυπο τους γονείς του προσπαθεί να τους ανταμείψει με το να είναι τόσο καλός στη σχολική επίδοση όσο οι ίδιοι του οι γονείς.

5.7 Τύπος κατοικίας και επίδοση



Αρχικά, εξετάζεται πως κατανέμεται η επίδοση των μαθητών των σχολείων ενός δείγματος σε διάφορες περιοχές και είδη οικισμού, όπου βρίσκεται το σχολείο, που αποτέλεσαν και τη βάση της συγκρότησης του δείγματος της σχετικής έρευνας. Ενδεικτικά, παίρνουμε την επίδοση των μαθητών Γυμνασίου στο μάθημα των Μαθηματικών.

Στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμε μια σαφώς άνιση κατανομή των μέσων όρων επίδοσης ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που ανήκουν στα διάφορα είδη οικισμών και περιοχών της χώρας. Αυτή η άνιση κατανομή της επίδοσης σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι ακολουθεί την παραδοχή της κοινωνικής και πολιτισμικής ανισότητας που υπάρχει στο μαθητικό πληθυσμό. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι τον υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης έχουν οι μαθητές των οποίων τα σχολεία (δημόσια πάντοτε) βρίσκονται στα βόρεια και ανατολικά προάστια της Αθήνας και στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Ακολουθούν με πολύ μικρή διαφορά οι μαθητές σχολείων της κεντρικής Αθήνας, ενώ οι μαθητές των αστικών κέντρων και των πόλεων- μεγάλων και μικρών- ακολουθούν αυτούς των σχολείων του κέντρου της Αθήνας.

Οι μαθητές των δυτικών προαστίων της Αθήνας παρουσίασαν μέσο όρο επίδοσης σαφώς χαμηλότερο από εκείνο των συμμαθητών τους σε όλες τις άλλες περιοχές του

πολεοδομικού συγκροτήματος της Αθήνας, αλλά αισθητά χαμηλότερο και από εκείνον σε όλες τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Σαφώς, χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης παρουσιάζουν οι μαθητές σχολείων μικρών χωριών (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 2000).

Έτσι, έχουμε τα εξής αποτελέσματα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3.: ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΙΣΜΟ ΟΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Οικισμός	Επίδοση στα Μαθηματικά	
	Πλήθος	Μέσος Όρος Επίδοσης
Αθήνα – Κέντρο	135	502.1
Αθήνα – ΒΔ	376	512.2
Αθήνα – Δ	415	473.0
Θεσσαλονίκη	318	513.9
Αστικά κέντρα	255	483.9
Μεγάλες πόλεις	565	493.2
Πόλεις	784	478.1
Μεγάλα χωριά	498	470.5
Μικρά χωριά	320	453.5
Σύνολο	3.666	484.5

Πηγή: IEA, Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (TIMSS), 1994-1995, Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της IEA, Πανεπιστήμιο Αθηνών

5.8 Προσδοκίες και στερεότυπα των γονέων

Προσδοκία είναι η κατάσταση αναμονής του αποτελέσματος των προσπαθειών του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 2004). Υπό την έννοια αυτή η θετική προσδοκία σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου ότι θα επιτύχει τους στόχους που επιδιώκει, γεγονός το οποίο ενισχύει τις προσπάθειές του (Ζάχαρη, 1989). Για το λόγο αυτόν, η θετική προσδοκία συντελεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που επιδιώκονται και αποτελεί παράγοντα ευνοϊκό για τη μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος επιταχύνει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η προσδοκία, δηλαδή, μεταβάλλεται σε κίνητρο μάθησης, υπό τον όρο ότι οι επιδιώξεις του ατόμου παραμένουν εντός του πλαισίου των δυνατοτήτων του και των προσωπικών του ικανοτήτων. Αν' αυτό δεν συμβαίνει, η προσδοκία δεν εκπληρώνεται και η απογοήτευση που συνοδεύει την αποτυχία αποθαρρύνει τη συνέχιση των μαθησιακών προσπαθειών και γίνεται έτσι αντικίνητρο για μάθηση.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το αναπτυσσόμενο άτομο πρέπει να εθίζεται τόσο μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον όσο και στο σχολείο στο να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να διαμορφώνει με τη βοήθεια των ενισχυτικών παροτρύνσεων του περιβάλλοντός του θετική προσδοκία για την επιτυχία.

Οι επιθυμίες, οι φιλοδοξίες ακόμα και οι στάσεις και διαθέσεις του ατόμου έναντι του εξωτερικού κόσμου δε γεννιούνται ξαφνικά μέσα από το μηδέν, αλλά γίνονται εξελικτικά και διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση ποικίλων παραγόντων. Όλα αυτά που ονομάζονται μνήμες, προσωπικές εμπειρίες, σχέδια για το μέλλον που πραγματοποιήθηκαν και άλλα που μπήκαν στην άκρη για διάφορους λόγους, μέσα στην αλυσίδα που έρχεται από το παρελθόν και περνάει στο μέλλον, στο πρόσωπο του παιδιού τους, γίνονται οι προσδοκίες τους για το παιδί. Η προσδοκία για περισσότερη βελτίωση της ζωής του παιδιού τους είναι χαρακτηριστικό κάθε γονέα.

Η επιθυμία του πατέρα, για παράδειγμα, να ακολουθήσει το παιδί του το α ή το β επάγγελμα είναι το αποτέλεσμα αφενός της φιλοδοξίας που έχει ο ίδιος, για να φτάσει κάπου το παιδί του (ίσως γιατί ο ίδιος δεν μπόρεσε να φτάσει εκεί), και αφετέρου των αντικειμενικών (που συνήθως υποκειμενικοποιούνται ασυνείδητα) πιθανοτήτων που υπάρχουν, για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός.

Εκείνο που έχει και για το σχολικό χώρο σημασία μεγάλη είναι ότι αυτές οι κοινωνικά καθορισμένες επιθυμίες των γονιών έχουν σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις πάνω στο παιδί: του δημιουργούν το πλαίσιο «φαντασμάτων», μέσα από το οποίο είναι πολύ δύσκολο να βγει. Το παιδί του τσοπάνη είναι σπάνιο να φανταστεί τον εαυτό του καθηγητή στο Πανεπιστήμιο και σπανιότερο να πιστέψει πως αυτό είναι κατορθωτό.

Εικάζουμε λοιπόν ότι οι επιθυμίες των γονιών για την επαγγελματική καριέρα των παιδιών τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική τους κατηγορία. Αυτό διαπιστώνεται, μέσα από μια έρευνα όπου παιδιά απάντησαν αν οι γονείς τους έχουν εκφράσει κατά τις συζητήσεις τους επιθυμία για να ακολουθήσει το παιδί τους συγκεκριμένο επάγγελμα και, αν ναι, ποιο επάγγελμα (Μουστάκας & Κασιμάτης, 1979).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων κατατάχθηκαν τα επιθυμητά επαγγέλματα σε δύο μεγάλες κατηγορίες: επαγγέλματα που προϋποθέτουν πανεπιστημιακό πτυχίο και επαγγέλματα χωρίς πτυχίο. Έτσι:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4.: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΜΕ Ή ΧΩΡΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

Επιθυμητά στους γονείς επαγγέλματα	Α	Β	Γ
Επάγγελμα με πτυχίο	46%	33%	12%
Επάγγελμα χωρίς πτυχίο	11%	22%	27%
Δεν έχουν εκφραστεί	43%	45%	61%

ΠΗΓΗ: Μουστάκα, Κασσιμάτη, 1979

Όσα ειπώθηκαν παραπάνω, επιβεβαιώνονται από τα στοιχεία της έρευνας πανηγυρικά. Οι γονείς της κατηγορίας Α αποβλέπουν κυρίως στα επαγγέλματα με πτυχίο (46%), ενώ της κατηγορίας Γ προτιμούν τα επαγγέλματα χωρίς πτυχίο (27%). Οι επιθυμίες «επάγγελμα με πτυχίο» πάνε μειούμενες από την Α προς τη Γ, ενώ, αντίθετα, οι επιθυμίες «επάγγελμα χωρίς πτυχίο» πάνε αυξανόμενες.

Τα ποσοστά που αφορούν αυτούς που δεν έχουν εκφράσει τέτοια επιθυμία είναι γενικά υψηλά και αυτό προφανώς οφείλεται στο ότι τα παιδιά είναι ακόμα μικρά. Πάντως πάνε αυξανόμενα από την Α προς τη Γ. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς της κατηγορίας Α έχουν από πολύ νωρίς σχέδια για τα παιδιά τους, αλλά και την τάση να το εκδηλώνουν, με αποτέλεσμα να «περνάει» στο παιδί η επιθυμία τους για το μακρινό μέλλον του, ενώ οι γονείς της Γ έχουν την τάση να «σιωπούν», ή γιατί δεν βλέπουν πως η απόσταση ανάμεσα στην «πραγματικότητά τους» και στις «επιθυμίες τους» είναι τόσο μεγάλη, που δύσκολα γεφυρώνεται.

Οι γονείς της Γ κατηγορίας μάλλον βρίσκονται κάτω από την «αδιόρατη» πίεση ενός κοινωνικού πειθαναγκασμού, που τον μεταποιούν σε σύνεση. Έμαθαν και στις επιθυμίες τους ακόμα να είναι μετρημένοι και ολιγαρκείς. Η λαϊκή σοφία λέει: «Ο γνωστικός απλώνει τα ποδάρια του όσο φτάνει το πάπλωμά του» μόνο που ίσως αγνοεί ότι, όσο μαζεύει ο γνωστικός τα ποδάρια του, τόσο μικραίνει και το πάπλωμά του: το «μάζεμα» του γονιού κάνει ακόμα μεγαλύτερο το «μάζεμα» του παιδιού.

Ερευνητικές μαρτυρίες που φανερώνουν την σύνδεση των προσδοκιών των γονιών με τα αυξημένα κίνητρα των παιδιών τους για επιτυχία και με την υψηλή επίδοσή τους στο σχολείο αναφέρονται συχνά πυκνά (Marjoribanks 1983, Stevenson & Baker 1987, Trusty 1998).

Βεβαίως, εξακολουθεί να υπάρχει το πρόβλημα της αδυναμίας των ερευνητών να εντοπίσουν και να τεκμηριώσουν σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ των παραγόντων αυτών: να αποδείξουν με άλλα λόγια δηλαδή ότι οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν έντονη

εμπλοκή, η εμπλοκή προκαλεί υψηλή σχολική επίδοση και επομένως οι σχέσεις αυτές δεν είναι απλώς σχέσεις συνάφειας.

Επιπρόσθετα, εκείνο που έχει σημασία δεν είναι μόνο η ύπαρξη των προσδοκιών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτές κοινοποιούνται στους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους (Τανός, 1995). Έτσι, δυο γονείς που έχουν το ίδιο υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους είναι δυνατόν να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με το πώς τις εκφράζουν, με το πόσο πειστικοί παρουσιάζονται, με το ποια μορφή δίνουν στο δικό τους ρόλο σε σχέση με την εκπλήρωση των προσδοκιών κτλ.

Απαιτείται αρκετές φορές από το παιδί να διαβάσει πολύ "για να πάρει καλούς βαθμούς", "για να είναι αρεστό" στους δασκάλους, στους φίλους του, στους συγγενείς του, για να πετύχει "μεθαύριο" στη ζωή του, απαιτείται να είναι κάτι παραπάνω από αυτό που είναι οι γονείς του ή τουλάχιστον να είναι όπως ήταν οι γονείς του στην ηλικία του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Μια πιθανή σχολική αποτυχία καταλήγει να είναι μια θλιβερή αλυσίδα από καθημερινές ταπεινώσεις, διαψεύσεις, απογοητεύσεις κλπ. που δοκιμάζει το παιδί στο σχολείο, στην κοινωνία, ακόμα και στο σπίτι από πρόσωπα μάλιστα προσφιλή του και που υποτίθεται ότι φροντίζουν για την σωματικο-ψυχοπνευματική του ολοκλήρωση (Λάζου & Λάμπρου, 1978).

Όμως, όσο και να τους μοιάσουν τα παιδιά τους, δεν είναι ίδια με αυτούς. Βιώνουν εμπειρίες, έχουν κληρονομήσει διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους δυο γονείς τους. Στην πραγματικότητα, είναι η **συνέχεια της ζωής, όχι η συνέχειά τους**. Τα παιδιά του θα φτιάξουν το δικό τους χάρτη για το ταξίδι της ζωής τους. **Από τους γονείς περιμένουν να τους δώσουν την ώθηση και τη στήριξη να προχωρήσουν**. Τους στόχους θα τους θέσουν σιγά-σιγά μόνα τους, τους δρόμους θα τους βρουν καθώς θα μεγαλώνουν, έστω κι αν αυτό μπορεί μερικές φορές να σημαίνει περιπλάνηση. **Οι προσδοκίες των γονέων μπορούν να είναι η ώθηση και η ενθάρρυνση για να προχωρούν και η δηλωμένη αγάπη των γονιών να είναι η στήριξή τους**. Τα υπόλοιπα είναι δική τους επιλογή.

Καθώς αλλάζουν οι ανάγκες των ανθρώπων σε κάθε εποχή, αλλάζουν και οι στόχοι και οι αξίες τους. Αυτό είναι δύσκολο να το κατανοήσουμε και να το αποδεχτούμε, αλλά στην πραγματικότητα, ήδη και εμείς, μετακινηθήκαμε από εκεί που μας άφησαν οι δικοί μας γονείς, για να επιβιώσουμε και να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της σημερινής ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Είναι ευθύνη των γονέων να δώσουν στο παιδί τους χώρο για να αναπτυχθεί, απόσταση για να δει τον εαυτό του καθώς θα μεγαλώνει, έξω από την οικογένεια. Αυτή

η πολύτιμη διαφοροποίηση θα του εξασφαλίσει τη δύναμη να διεκδικεί για τον εαυτό του και να τον προστατεύει.



5.9 Επίδοση ανάλογα με την ηλικία, φύλο και τη σειρά του παιδιού

5.9.1 Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού

Γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών είναι περισσότερο αναμειγμένοι στην εκπαιδευτική τους διαδικασία από ό,τι γονείς μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται πως η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή του παιδιού κατά τα κρίσιμα, πρώιμα χρόνια μπορεί να επιφέρει μια ουσιαστική διαφορά. Ακόμη, μπορεί να απομακρύνονται στη συνέχεια, όταν διαπιστώσουν ότι η παρουσία τους δεν είναι πλέον τόσο

απαραίτητη. Τέλος, είναι πιθανό οι γονείς να αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο όσο αυτά βρίσκονται σε μικρές ηλικίες, ενώ αργότερα να τα «βρίσκουν σκούρα» με τα μαθήματα των μεγαλύτερων τάξεων.

Τα παιδιά δείγματος (Α΄ τάξη Γυμνασίου σχολικού έτους 1980-81) είχαν ήδη πίσω τους μια ιστορία έξι ετών στο Δημοτικό Σχολείο. Αυτή η ιστορία τα έχει διαφοροποιήσει. Πολλά έχουν χάσει μια ή και δυο χρονιές (Μυλωνάς, 1998).

Κανονική ηλικία έχουν όσα γεννήθηκαν το 1968. Όσα γεννήθηκαν το 1969 ανήκουν στα «πενταμισάρια» (δηλαδή κατά την πρώτη εγγραφή τους στο Δημοτικό Σχολείο είχαν συμπληρώσει ηλικία 5,5 ετών). Όσα γεννήθηκαν το 1967, έχουν χάσει μια χρονιά, όσα το 1966, έχουν χάσει δυο.

Να πως κατανέμονται κατά κατηγορία:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5.: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ

		A	B	Γ
Γεννήθηκαν	1967 ή νωρίτερα	1,5%	13,0%	24,5%
	1968	70,0%	76,0%	69,0%
	1969	28,5%	11,0%	6,5%

Πηγή: Μυλωνάς, 1998.

Είναι φανερό ότι, όσο προχωρούμε από την Α προς τη Γ, τα ποσοστά αυτών που γεννήθηκαν το 1969 μειώνονται, ενώ τα ποσοστά εκείνων που έχουν χάσει χρονιά (γεννήθηκαν το 1967 ή νωρίτερα) αυξάνονται. Αυτό σημαίνει πως η ένταση της «ροής απωλειών» αυξάνεται από την Α προς τη Γ.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι τα παιδιά της κατηγορίας Α που πήγαν πρώιμα στο σχολείο (γεννήθηκαν το 1969) δεν έχουν σοβαρές απώλειες, ενώ εκείνα της Γ έχουν μεγάλες. Το φαινόμενο έχει μια πιθανή εξήγηση. Τα παιδιά της Α είναι προετοιμασμένα αρκετά από το σπίτι, ώστε να μπορούν χωρίς δυσκολία να παρακολουθούν το δάσκαλο.

Πράγματι έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές που έχουν την καλύτερη εξέλιξη στο σχολείο, είναι εκείνοι που πήγαν νωρίτερα από τους άλλους στο σχολείο και είχαν πρώιμη απόδοση στην ανάγνωση-αριθμητική κτλ. (Girard, & Clerc, 1970).

Τα παιδιά της κατηγορίας Γ τέτοια βοήθεια δεν την έχουν ή δεν την έχουν στην ποσότητα και ποιότητα που την έχουν τα παιδιά της Α. έτσι η μελλοντική εξέλιξή τους στο

σχολείο – επιμένει η Colette Chiland (1971) στη διατριβή της- έχει κριθεί τελεσίδικα από τα έξι τους χρόνια.

5.9.2 Ανάλογα με το φύλο του παιδιού

Σχετική έρευνα με το φύλο του παιδιού και της επίδρασης αυτού στην σχολική του απόδοση, πραγματοποιήθηκε σε δείγμα περιλαμβανομένων 163 αγοριών και 80 κοριτσιών (Μυλωνάς,1998). Αν υποθέσουμε, ότι καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες οικογενειών έχει ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, τότε και στο δείγμα θα πρέπει τα παιδιά της κάθε κατηγορίας να είναι τα μισά αγόρια και τα μισά κορίτσια. Κι όμως δεν μοιράζονται έτσι παρά μονάχα στην κατηγορία Α.

Να τα δεδομένα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6.: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

	Α	Β	Γ
Κορίτσια	49%	28%	22%

Πηγή: Μυλωνάς, 1998.

Η τάση είναι ολοφάνερη. Όσο κατεβαίνουμε από την πιο ευνοημένη κατηγορία Α προς την πιο μειονεκτική Γ, ο αριθμός των κοριτσιών μειώνεται.

Αυτό σημαίνει πως **τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δε στέλνουν τα παιδιά τους, και προπαντός τα κορίτσια τους, στο Γυμνάσιο, παρά το γεγονός ότι έχουν καταργηθεί οι εισιτήριες εξετάσεις και έχει επεκταθεί τρία χρόνια μετά το Δημοτικό η υποχρεωτική εκπαίδευση.**

Αυτή η στάση των κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών του πληθυσμού έναντι του σχολείου μπορεί να εξηγηθεί ίσως με την παραδοσιακή αντίληψη, που επικρατεί ακόμα στο χώρο τους, σχετικά με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα και τον παραδοσιακό ρόλο της γυναίκας.

Ίσως όμως εδώ να λειτουργεί και ένας άλλος παράγοντας: οι κατώτερες κοινωνικές κατηγορίες υποκειμενικοποιούν το γεγονός ότι έχουν ελάχιστες πιθανότητες να «προχωρήσουν» τα παιδιά τους στο σχολείο, γι' αυτό και δεν τα στέλνουν στο Γυμνάσιο, ή τα σταματάνε νωρίς. Έτσι αποφεύγουν από τη μια την ταλαιπωρία και από την άλλη φροντίζουν, ώστε τα παιδιά με τον α ή β τρόπο να συνεισφέρουν στην αδύναμη οικονομία

του σπιτιού. Η νοοτροπία αυτή φαίνεται πως αφορά περισσότερο τα κορίτσια παρά τα αγόρια, γιατί τα κορίτσια μπορούν να αναλάβουν τις δουλειές του σπιτιού και να αποδεσμεύσουν τη μάνα, ώστε να μπορέσει να δουλέψει έξω.

Δε συμβαίνει το ίδιο πράγμα με την κατηγορία Α, αφού τα κορίτσια πηγαίνουν στο σχολείο σε ίσο ποσοστό με τα αγόρια (51% αγόρια, 49% κορίτσια). Η κατηγορία αυτή φαίνεται να αποτελεί έναν άλλο «κόσμο» με διαφορετικές προϋποθέσεις και δυνατότητες, καθώς και διαφορετικό «έθος», εννοούμενο ως σχετικά σταθερός τρόπος του «σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και ενεργείν».

Σε αποτελέσματα μελέτης (Παπανούτσου, 1971) με στοιχεία από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (1971), διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια έχουν πιο συχνά βαθμό «άριστα» απ' ότι τα αγόρια. Η διαφορά αυτή όπως θα δούμε και παρακάτω, αυξάνεται στο βαθμό που η κλίμακα των κοινωνικών στρωμάτων κατεβαίνει.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7.:

ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΒΑΘΜΟΣ	ΑΡΙΣΤΟΚΡΑΤΙΚΟ				ΑΣΤΙΚΟ				ΜΙΚΡΟΑΣΤΙΚΟ			
	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
ΑΡΙΣΤΟΙ	43	49%	36	63%	117	44%	132	52%	62	21%	94	34%
ΜΕΣΟΙ	42	48%	18	32%	116	44%	96	38%	149	51%	139	50%
ΚΑΚΟΙ	3	3%	3	5%	31	12%	26	10%	84	28%	44	16%
ΣΥΝΟΛΟ	88	100%	57	100%	264	100%	254	100%	295	100%	277	100%

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε. (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας), Απογραφή 1971, Αθήνα.

Το φαινόμενο αυτό εξηγείται εν μέρει από το γεγονός ότι τα κοριτσάκια της ηλικίας αυτής, εξ αιτίας της ανατροφής που έχουν στην οικογένειά τους πολύ πριν πάνε σχολείο, είναι πιο υπάκουα και μελετηρά απ' τα αγόρια. Είναι πιο «φυσικό» στην Ελληνική Κοινωνία το κορίτσι να είναι «κλεισμένο σπίτι του». Διαθέτει λοιπόν, ίσως χωρίς να το θέλει, περισσότερο χρόνο για μελέτη, είναι πιο ήσυχο στην τάξη, πράγμα που του εξασφαλίζει, κατ' αρχήν, την εύνοια του δασκάλου...

Μια άλλη εξήγηση ίσως βρίσκεται επίσης στη φύση και στην ειδική παράδοση της ελληνικής οικογένειας. Πράγματι, σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, τα κορίτσια αισθάνονται υποχρεωμένα να «κατακτήσουν» τη στοργή και το θαυμασμό των δικών τους, των οποίων η συμπεριφορά είναι γενικά πιο ευνοϊκή απέναντι στους αδελφούς τους.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση των μικροαστικών και εργατικών στρωμάτων, νομίζουμε ότι πρέπει να συσχετίσουμε αυτό το φαινόμενο με τη συμπεριφορά και τα κίνητρα που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους.

Πράγματι, αν ο γιος εργάτη ή μικροαστού δεν έχει καλά σχολικά αποτελέσματα, όχι μόνο δεν θα έχει κατάλληλη βοήθεια (ιδιαίτερα μαθήματα ή «βοήθεια» από κάποιο μέλος της οικογένειας του που είναι σε θέση να το βοηθήσει), αλλά θα ακούει συχνά φράσεις που είναι ταυτόχρονα «εκβιασμός» και «εναλλακτική λύση» για τον απείθαρχο μαθητή.

Στα ίδια στρώματα εντούτοις η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στα κορίτσια είναι σημαντικά διαφορετική. Πράγματι, οι γονείς σπρώχνουν τα κορίτσια τους περισσότερο στη μελέτη, τόσο γιατί θεωρούν ανάγκη να γίνουν κάποτε τουλάχιστον καλές «γραμματείς», ώστε να βολευτούν σε μια «θέση», όσο και για την προσωπική τους επιβεβαίωση.

Η συνύπαρξη αυτών των δυο άσχετων φαινομενικά τύπων επιχειρημάτων μπορεί να εκπλήσσει αυτόν, ο οποίος αγνοεί ότι στην Ελλάδα, στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, το κορίτσι αποτελεί ένα οικονομικό πρόβλημα, το οποίο μετατίθεται συχνά στο επίπεδο της ηθικής. Έτσι από οικονομικό πρόβλημα γίνεται «ηθικό» πρόβλημα. Είναι συχνή στην Ελλάδα η φράση: «έχω γραμμάρια» να ξοφλήσω, δηλαδή έχω κορίτσια να παντρέψω. Κι όσο κι αν επιδιώκεται να αλλαχτεί το νομικό πλαίσιο της προίκας, θα αργήσει πολύ να αλλαχτεί και η νοοτροπία της. Αντίθετα, στα προνομιούχα στρώματα το αγόρι, το οποίο δε μελετάει, θα τύχει ιδιαίτερης μεταχείρισης. Κυριολεκτικά «θα το σπρώξουν» στη μελέτη και στην επιτυχία, θα φροντίσουν όχι μόνο να εμπλουτίσουν τα κίνητρα τα οποία παρέχει το σχολείο, αλλά θα προσπαθήσουν με όλα τα μέσα να το πείσουν ότι πρέπει «να γίνει σαν το πατέρα του» και ότι «θα ήταν ντροπή ο γιος του κ. τάδε να γίνει εργάτης». Αντίθετα, το κορίτσι «είναι εξασφαλισμένο». Προορισμός του ο γάμος.

5.9.3 Ανάλογα με τη σειρά γέννησης του παιδιού

Η ύπαρξη αδελφών αποτελεί πολύ θετικό στοιχείο για την ομαλή ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού. Τα αδέλφια αποτελούν μια φυσική ομάδα, μέσα στην οποία καλλιεργούνται κοινωνικά συναισθήματα και αρετές, που είναι απαραίτητα για την αρμονική συμβίωση της οικογένειας και αργότερα της κοινωνίας.

Η διαπαιδαγώγηση του παιδιού εξαρτάται και από τη σειρά που έχει αυτό στην οικογένεια. Σε αυτή την άποψη εμένει και η Κοργιαλά – Κωνσταντακοπούλου (2009)², που

² Στο παράρτημα Ι περιλαμβάνεται συνέντευξη της Κοργιαλά – Κωνσταντακοπούλου (2009).

αναφέρει ότι η σειρά γέννησης στην οικογένεια παίζει το πιο σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση του παιδιού.

5.9.3.1 Το Πρωτότοκο

Το πρωτότοκο παιδί παρουσιάζει συνήθως τα περισσότερα προβλήματα αγωγής. Για ένα χρονικό διάστημα είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Οι εκδηλώσεις αγάπης και οι φροντίδες των γονέων του είναι συνήθως υπερβολικές. Με τον ερχομό όμως του δεύτερου παιδιού σταματά η προνομιακή μεταχείριση του πρωτότοκου. Αρχίζει να μοιράζεται την αγάπη και τη στοργή των γονέων με τον αδελφό ή την αδελφή του. Το πρωτότοκο αναστατώνεται από την αλλαγή αυτή και αρχίζει ν' αντιδρά. Οι περισσότεροι όμως γονείς εξακολουθούν και μετά τη γέννηση των άλλων παιδιών τους να φέρονται διαφορετικά στο πρωτότοκο. Πολλές φορές επιβάλλουν στα μικρότερα παιδιά τους να σέβονται το μεγαλύτερο. Το προνόμιο αυτό το εκμεταλλεύεται συνήθως το πρωτότοκο, για να καταπιέζει τους μικρότερους αδελφούς του. Άλλοτε οι γονείς παρουσιάζουν το πρωτότοκο ως υπόδειγμα στα άλλα του αδέλφια.

Αν οι γονείς προσέξουν, θα προλάβουν τη δημιουργία ζήλειας και εχθρότητας μεταξύ των παιδιών τους. Με τη σωστή αγωγή θα καλλιεργήσουν στα παιδιά τους το πνεύμα της αγάπης, της ισότητας και της αλληλοβοήθειας.

5.9.3.2 Το Υστερότοκο

Οι γονείς συνηθίζουν να δείχνουν μεγαλύτερη στοργή για το μικρότερο παιδί τους και να το φροντίζουν περισσότερο. Επειδή είναι μικρό, χρειάζεται περισσότερη προστασία. Οι ιδιαίτερες αυτές εκδηλώσεις των γονέων, όταν συνοδεύουν το μικρότερο παιδί τους και σε μεγαλύτερη ηλικία, ερμηνεύονται από τ' άλλα αδέλφια του ως ένδειξη πραγματικής προτίμησης, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ζήλεια σ' αυτό και εχθρότητα. Συμβαίνει όμως καμιά φορά και το αντίθετο. Επειδή είναι το πιο μικρό παιδί της οικογένειας, οι γονείς του δεν το φροντίζουν, όπως τ' άλλα τ' αδέλφια του, και το παραμελούν.

5.9.3.3 Το Μεσαίο Παιδί

Το μεσαίο παιδί δεν έχει ούτε τα προνόμια του πρωτότοκου, ούτε τα πλεονεκτήματα του υστερότοκου. Η θέση του από αυτήν την πλευρά είναι λιγότερο πλεονεκτική. Δε βρίσκεται θέση στα παιχνίδια ούτε του μεγαλύτερου ούτε του μικρότερου, ιδιαίτερα όταν η διαφορά ηλικίας του από τ' άλλα του τ' αδέλφια είναι μεγάλη. Έτσι, είναι παραπονεμένο και πολλές φορές δύσκολο στη συμπεριφορά του. Μιμείται τον μεγαλύτερο και προσπαθεί να κάνει ό,τι

κάνει και αυτός. Πολλές φορές όμως δεν τα καταφέρνει και απογοητεύεται. Έτσι, αυτός ο ανταγωνισμός μεταξύ των αδελφών καταλήγει τις περισσότερες φορές σε βάρος του μικρότερου, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται το συναίσθημα της μειονεξίας.

5.9.3.4 Το Μοναχοπαιδί

Όταν υπάρχουν πολλά παιδιά στην οικογένεια δεν εκπαιδεύονται μόνον από τους γονείς τους, αλλά και από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους. Η αλληλεπίδραση των αδελφών έχει μεγάλη σημασία στη διαπαιδαγώγησή τους. Το παιδί ανάμεσα στα αδέρφια του μαθαίνει να ζει μέσα σε μια φυσική κοινότητα. Εξασκείται στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων, γεγονός που θα του χρησιμεύσει πολύ αργότερα στη ζωή του. Αν υπάρχουν ισχυροί ψυχικοί δεσμοί ανάμεσα στ' αδέρφια, τότε καλλιεργείται από την παιδική ηλικία το συναίσθημα της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης. Επίσης και οι διαφορές μεταξύ των αδελφών είναι χρήσιμες, γιατί συνηθίζει σιγά-σιγά το παιδί να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων και να υπερασπίζεται και τα δικά του.

Το μοναχοπαιδί, όμως, που δεν έχει αδέρφια, είναι συνήθως απομονωμένο από τη συντροφιά των παιδιών της ηλικίας του. Ζει ανάμεσα στους μεγάλους και αποτελεί το κέντρο του ενδιαφέροντος της οικογένειας. Γι' αυτό η διαπαιδαγώγησή του παρουσιάζει πολλές δυσκολίες.

Το μοναχοπαιδί στερείται όλα τα παραπάνω πλεονεκτήματα που προσφέρει η ύπαρξη άλλων αδελφών. Το γεγονός ότι ζει ανάμεσα στους μεγάλους, χωρίς τη συντροφιά άλλων παιδιών, του δημιουργεί μια ιδιόμορφη ψυχολογία.

Παράλληλα, όμως, το μοναχοπαιδί είναι λιγότερο αγχώδες και δεν αναγκάζεται να προσαρμοστεί στην εκτόπιση και τον ανταγωνισμό, που θα ακολουθούσε τη γέννηση των αδελφών του (Λοίζος, Σουσαμίδου – Καραμπέρη, & Σταμούλη, 2002).

5.9.3.5 Το Υιοθετημένο Παιδί

Πολλές φορές το ζευγάρι που για διάφορους λόγους δεν μπορεί ν' αποκτήσει δικά του παιδιά οδηγείται στην απόφαση της υιοθεσίας. Σε άλλες χώρες παρουσιάζεται ακόμη και η εξής περίπτωση: Γονείς που έχουν δικά τους φυσικά παιδιά υιοθετούν και άλλα.

Η απόφαση της υιοθεσίας ενός παιδιού είναι πολύ σπουδαία. Το ζευγάρι, πριν να προχωρήσει στην υιοθεσία, πρέπει πρώτα να αναρωτηθεί αν έχει τη δύναμη ν' αγαπήσει πραγματικά και ν' αφοσιωθεί στο θετό παιδί, σαν να ήταν φυσικό δικό τους. Επίσης ν' αναρωτηθεί αν μπορεί να του εξασφαλίσει όλα τα αναγκαία μέσα, ώστε ν' αναπτυχθεί κατά

τρόπο φυσιολογικό σωματικά, πνευματικά και ψυχικά. Αυτό που πρέπει να υπολογίζεται πρώτα στην υιοθεσία είναι το συμφέρον και η ευτυχία του παιδιού.

Μικρότερης ηλικίας υιοθετημένο παιδί είναι καλύτερα στην προσαρμογή στο καινούριο περιβάλλον. Η καλύτερη περίπτωση υιοθεσίας είναι όταν το παιδί είναι νεογέννητο ή έστω κάτω των δυο ετών. Έτσι δε θα στερηθεί τη μητρική φροντίδα και τη στοργή στην πιο τρυφερή του ηλικία, αλλά και οι γονείς του θα το συνηθίσουν από τη βρεφική του ηλικία και θα του φέρονται με πιο φυσικό τρόπο.

Αν οι γονείς μεγαλώνοντας το θετό τους παιδί διαπιστώσουν ότι οι σωματικές και οι πνευματικές του ικανότητες είναι κατώτερες από τις προσδοκίες τους, τότε δεν πρέπει ν' αλλάξουν τη συμπεριφορά τους απέναντί του. Αυτό θα μπορούσε να συμβεί και στην περίπτωση που ήταν φυσικό παιδί τους. Αν η φύση δεν το προίκισε με τις ικανότητες που περίμεναν οι θετοί γονείς του, γι' αυτό δεν είναι υπεύθυνο το παιδί. Έτσι οι γονείς του πρέπει να συνεχίσουν να το φροντίζουν με πολλή στοργή και αγάπη, όπως και πριν. Πρέπει να συνηθίσουν να δέχονται το παιδί τους όπως είναι και όχι όπως θα ήθελαν να είναι.

Τέλος, οι ίδιοι οι γονείς έγκαιρα, θα πρέπει σαν θετοί γονείς να πληροφορήσουν το παιδί ότι το έχουν υιοθετήσει. Αυτό πρέπει να γίνει από τη στιγμή που το παιδί θα είναι σε θέση να το καταλάβει. Συνήθως αυτό γίνεται γύρω στο πέμπτο έτος της ηλικίας του, που είναι ο πιο κατάλληλος χρόνος για την ενημέρωσή του. Η αποκάλυψη και ο τρόπος κατατοπισμού του υιοθετημένου παιδιού είναι ένα πολύ λεπτό θέμα. Θα ξεκινήσουν οι γονείς από μια ευκαιρία που θα τους παρουσιαστεί, για να εξηγήσουν με ειλικρίνεια και με τρόπο την πραγματική τους σχέση. Έτσι, αργότερα δεν θα υπάρξει πρόβλημα να το πληροφορηθεί το παιδί από τρίτο πρόσωπο με αποτέλεσμα να νιώθει περιθωριοποιημένο στο σχολικό χώρο και έτσι να οδηγηθεί σε μειωμένη σχολική επίδοση.

Τελειώνοντας αυτήν την υποενότητα, παρουσιάζεται μια μελέτη όπου εξακριβώνεται και εδώ ότι η σειρά στη γέννηση επηρεάζει το διανοητικό επίπεδο του παιδιού (Boudon, 1973). Οι μετρήσεις έδειξαν ότι «ο μέσος δείκτης ευφυΐας κατεβαίνει με την αύξηση της σειράς στη γέννηση του μαθητή», όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8.: ΜΕΣΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΥΦΥΙΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

ΜΕΣΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΥΦΥΙΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΣΤΗ ΓΕΝΝΗΣΗ

πρωτότοκος	2	3	4	5	6	7	8	9	10και πάνω
101,3	100,7	98,9	97,0	95,6	94,7	92,7	92,7	91,6	91,4

Πηγή: I.N.E.D., Enquete, pp.40-41.

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.

Ω ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ Ω

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

1.1 Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετήσει το πώς επιδρούν τα γενικότερα χαρακτηριστικά της οικογένειας στην σχολική επίδοση του παιδιού.

1.1.1 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα περιορίζεται στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Για τον παραπάνω νομό επιλέχθηκαν οι επαρχίες Ναυπάκτου, Μεσολογγίου, Τριχωνίδας, Βάλτου και Βόνιτσας-Ξηρομερίου. Τα σχολεία που διεξήχθη η έρευνα ήταν το 1^ο και 2^ο Ενιαίο Λύκειο Ναυπάκτου, 1^ο και 2^ο Ενιαίο Λύκειο Μεσολογγίου, Ενιαίο Λύκειο Αιτωλικού, Ενιαίο Λύκειο Ευηνοχωρίου, Ενιαίο Λύκειο Ματαράγκας, Ενιαίο Λύκειο Γαβαλούς, 1^ο- 2^ο και 4^ο Ενιαίο Λύκειο Αγρινίου, Ενιαίο Λύκειο Αγίου Κωνσταντίνου, Ενιαίο Λύκειο Θέρμου, Ενιαίο Λύκειο Παραβόλας, Ενιαίο Λύκειο Αγίου Βλασίου, Ενιαίο Λύκειο Παναιτωλίου, Ενιαίο Λύκειο Αμφιλοχίας, Ενιαίο Λύκειο Εμπεσού, Ενιαίο Λύκειο Βόνιτσας, Ενιαίο Λύκειο Κατούνας, Ενιαίο Λύκειο Αστακού και Ενιαίο Λύκειο Μύτικα. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στο σύνολό τους είναι 300.

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

Η πραγματοποίησή της παρουσίασε αρκετές δυσκολίες αφού μερικές περιοχές είναι αρκετά δυσπρόσιτες και αναφερόμαστε σε αρκετά μακρινές αποστάσεις με αποτέλεσμα να εμφανίζεται η ανάγκη παραμονής ημερών σε κάποιες από αυτές τις περιοχές.

1.1.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στη διανομή ερωτηματολογίων, που μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν από τους μαθητές των προαναφερθέντων σχολείων. Τα ερωτηματολόγια

συντάχθηκαν από την ερευνήτρια και μετά από την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπόλοιπων καθηγητών που απαρτίζουν την τριμελή επιτροπή μοιράστηκαν στο δείγμα.

Τα ερωτηματολόγια των μαθητών χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται γενικές ερωτήσεις, στο δεύτερο περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και στο τρίτο οι σχολικές τους επιδόσεις και επιλογές.

1.1.3 Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η συλλογή των ερωτηματολογίων άρχισε στις Φεβρουαρίου του 2009 και τελείωσε τον Απρίλιο του ίδιου έτους.

1.1.4 Ανάλυση ερωτηματολογίων

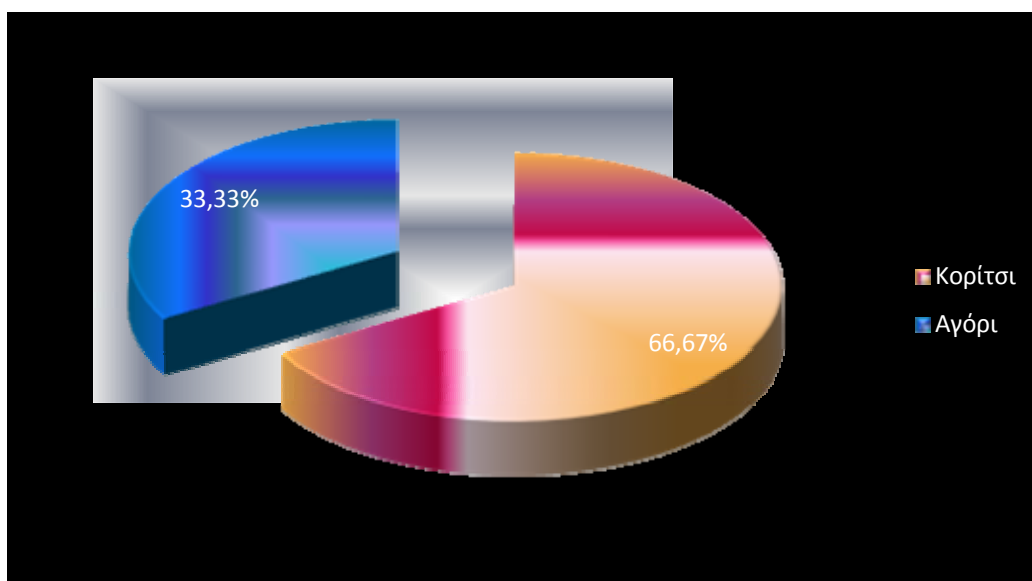
Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν. Τα δεδομένα περάστηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και στη συνέχεια με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής, η οποία βρίσκει τα ποσοστά σε ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές και της στατιστικής συσχέτισης έγινε η ανάλυση των δεδομένων. Στην περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel, με τη βοήθεια του οποίου έγιναν τα κατάλληλα διαγράμματα που έδειχναν τα ποσοστά των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των ερωτηματολογίων. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος Statgraphics Plus 5.1. Οι συσχετίσεις πραγματοποιήθηκαν με τη διαδικασία χ^2 (chi-square) που είναι μια παραμετρική μέθοδος, το οποίο σημαίνει ότι δεν ασχολείται με παραμέτρους ενός πληθυσμού, αλλά ελέγχει εάν συσχετίζονται δυο χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού. Κατά την εφαρμογή της εν λόγω διαδικασίας συγκρίνονται οι παρατηρούμενες τιμές του δείγματος ή του πληθυσμού με τις αναμενόμενες τιμές ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δυο συνόλων.

2.1 Παρουσίαση και σχολιασμός των δεδομένων της έρευνας

ΜΕΡΟΣ Α΄

➤ Ερώτηση 1^η : Φύλο

Για τη συγκεκριμένη ερώτηση έγινε διαχωρισμός του φύλου σε κορίτσι και αγόρι. Τα αποτελέσματα είναι τα εξής: Διακόσια (200) κορίτσια ερωτήθηκαν, που αντιστοιχούν στο 66,67%, και εκατό (100) αγόρια, που αντιστοιχούν στο 33,33% του συνόλου των ερωτηθέντων.



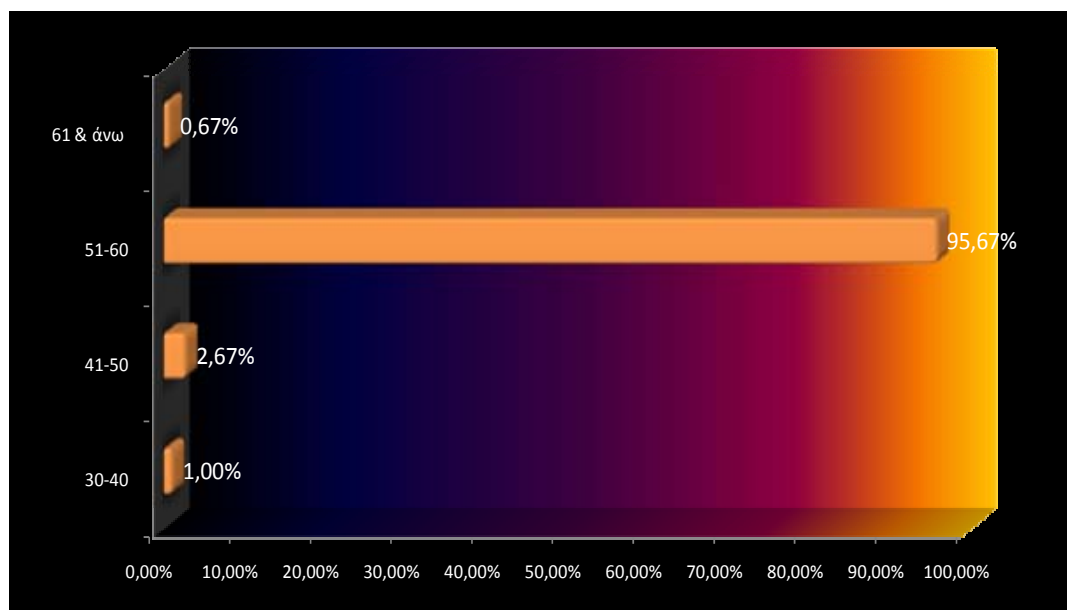
Διάγραμμα 1: Ποσοστό φύλου

ΜΕΡΟΣ Β΄

➤ Ερώτηση 5^η : Ηλικία πατέρα

Στη ερώτηση αυτή έγινε κατηγοριοποίηση των ηλικιών ξεκινώντας από την κατηγορία ηλικίας των 30-40 χρονών και καταλήγοντας στην κατηγορία ηλικίας 61 & άνω. Τα αποτελέσματα όσον την ηλικία των πατέρων των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν τα εξής: Τρεις (3) πατέρες ανήκαν στην ηλικία μεταξύ των 30 και 40 ετών, δείγμα που αντιστοιχεί σε ποσοστό 1,00% του συνόλου των πατέρων. Οχτώ (8) πατέρες,

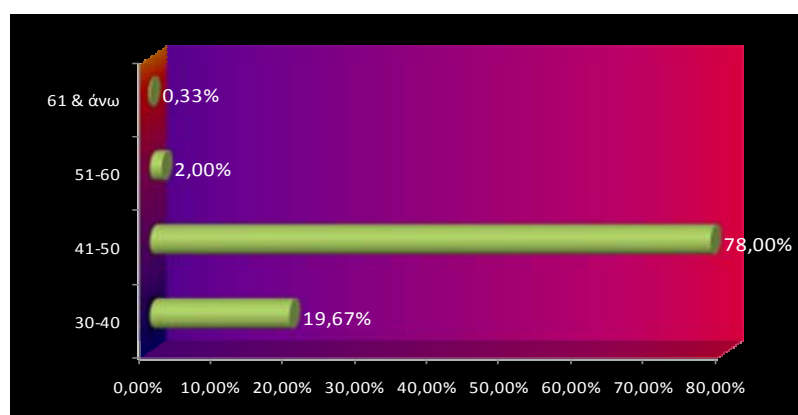
δηλαδή το 2,67% των πατέρων ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, το 95,67% που αντιστοιχεί σε διακόσιους ογδόντα επτά (287) πατέρες ανήκαν στην ηλικία μεταξύ των 51 και 60 ετών, ενώ δύο (2) μόλις πατέρες βρέθηκαν μεταξύ 61 & άνω ετών, ποσοστό που αντιστοιχεί σε 0,67% του συνολικού δείγματος. Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι πατέρες ανήκουν στην κατηγορία ηλικίας μεταξύ 51 και 60 ετών.



Διάγραμμα 2: Ηλικία πατέρα

➤ **Ερώτηση 6^η :** Ηλικία μητέρας

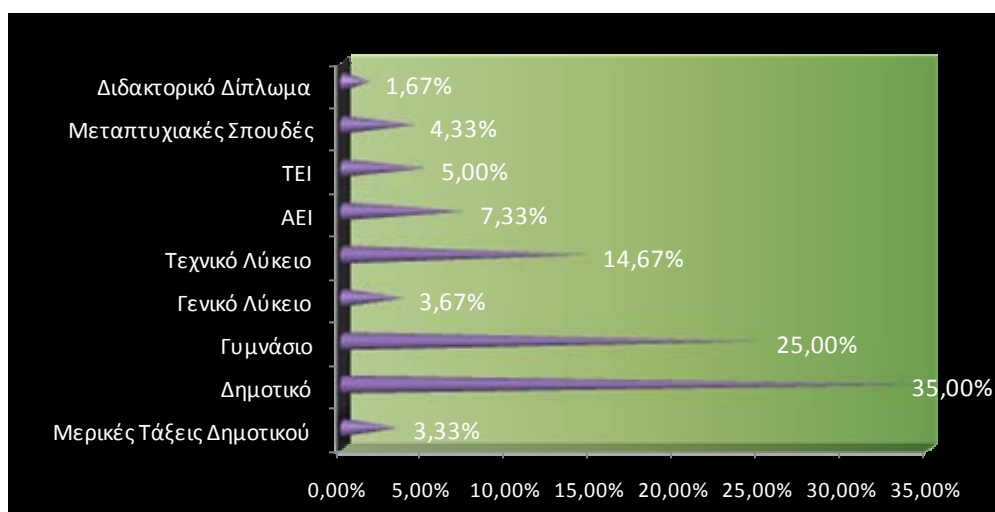
Όσον αφορά την ηλικία των μητέρων, το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών, το οποίο ανέρχεται στο 78,00% του δείγματος, διακόσιες τριάντα τέσσερις (234) μητέρες. Το 19,67%, πενήντα εννέα(59) μητέρες, ανήκει στην κατηγορία των 30-40 ετών ενώ μόλις το 2,00% ανήκει στην κατηγορία των 51-60 ετών, έξι (6) μητέρες. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι μόνο μια (1) μητέρα ανήκε στην κατηγορία των 61 & άνω, ποσοστό 0,33%, το οποίο ήταν αναμενόμενο αφού η γυναίκα συνήθως είναι δύσκολο να τεκνοποιήσει σε μεγαλύτερες ηλικίες έτσι ώστε να έχουν τέκνα στην ηλικία των ερωτηθέντων .



Διάγραμμα 3: Ηλικία μητέρας

➤ **Ερώτηση 7^η :** Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

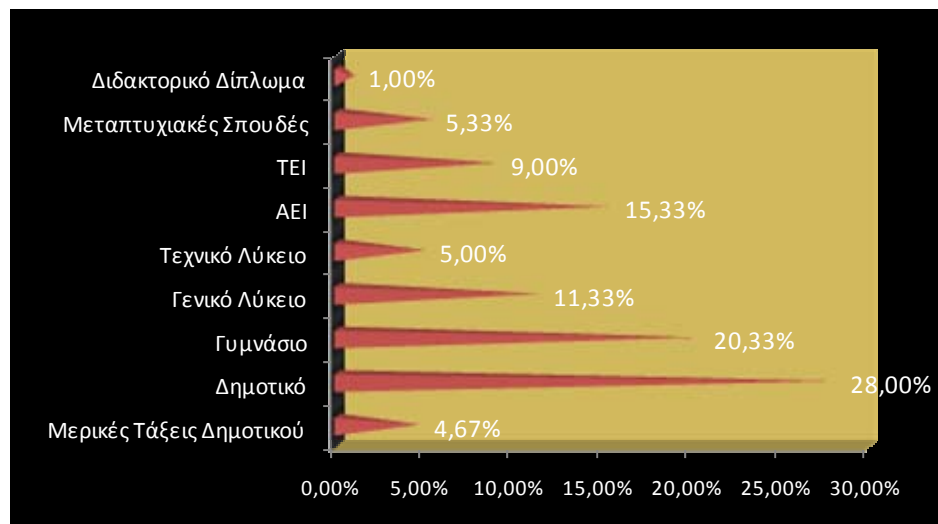
Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των πατέρων των τριακοσίων (300) ερωτηθέντων που μελετήσαμε βρέθηκαν τα εξής αποτελέσματα: Μερικές τάξεις δημοτικού 3,33%, που αντιστοιχεί σε δέκα (10) πατέρες, Απόφοιτοι Δημοτικού 35,00%, δηλαδή εκατόν πέντε (105) πατέρες, Απόφοιτοι Γυμνασίου 25,00%, που αποτελούν εβδομήντα πέντε (75) πατέρες, Απόφοιτοι Γενικού Λυκείου 3,67% που αντιστοιχεί σε έντεκα (11) πατέρες, Απόφοιτοι Τεχνικού Λυκείου 14,67%, που περιλαμβάνει σαράντα τέσσερις (44) πατέρες, Απόφοιτοι ΑΕΙ 7,33% δηλαδή είκοσι δύο (22) πατέρες ενώ Απόφοιτοι ΤΕΙ 5,00% δηλαδή δεκαπέντε (15) πατέρες. Ακόμη βρέθηκαν: Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος 4,33% δηλαδή δεκατρείς (13) και Κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος 1,67% που αντιστοιχεί σε πέντε (5) πατέρες. Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι περισσότεροι πατέρες ήταν απόφοιτοι δημοτικού ενώ ακολουθούν οι πατέρες απόφοιτοι γυμνασίου με μικρή σχετικά διαφορά.



Διάγραμμα 4: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

➤ **Ερώτηση 8^η :** Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 5, το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων κατανέμεται ως εξής: 4,67% έχουν τελειώσει Μερικές τάξεις δημοτικού που αντιστοιχεί σε δεκατέσσερις μητέρες (14), 28,00% είναι Απόφοιτες Δημοτικού δηλαδή ογδόντα τέσσερις (84) μητέρες, το 20,33% είναι Απόφοιτες Γυμνασίου δηλαδή εξήντα μια (61) μητέρες, 11,33% είναι Απόφοιτες Γενικού Λυκείου που περιλαμβάνει τριάντα τέσσερις (34) μητέρες ενώ το 5,00% είναι Απόφοιτες Τεχνικού Λυκείου δηλαδή δεκαπέντε (15) μητέρες. Ακόμη βρέθηκαν: Απόφοιτες ΑΕΙ 15,33%, δηλαδή σαράντα έξι (46) μητέρες, Απόφοιτες ΤΕΙ 9,00% με είκοσι επτά (27) μητέρες, Κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος 5,33% με δεκαέξι (16) μητέρες και τέλος, Κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος 1,00% με μόλις τρεις (3) μητέρες. Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι και εδώ όπως και στους πατέρες, περισσότερες είναι οι μητέρες απόφοιτες δημοτικού και με μικρή διαφορά ομοίως ακολουθούν και οι απόφοιτες γυμνασίου μητέρες.

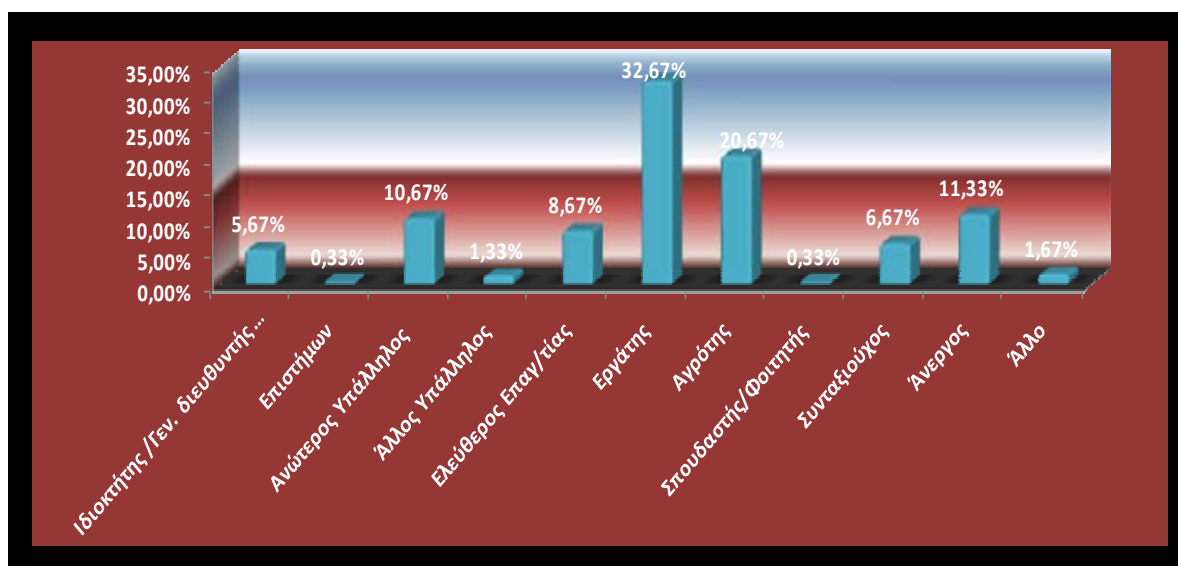


Διάγραμμα 5: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

➤ Ερώτηση 9^η : Επάγγελμα πατέρα

Για να μελετηθεί το επάγγελμα των πατέρων χωρίστηκαν οι απαντήσεις που δόθηκαν στις εξής κατηγορίες: Ιδιοκτήτες / Γεν. διευθυντές Επιχειρήσεως με ποσοστό 5,67%, δεκαεπτά (17) πατέρες, Επιστήμονες με ποσοστό 0,33% μόλις ένας (1) πατέρας, Ανώτεροι Υπάλληλοι με ποσοστό 10,67% με τριάντα δύο (32) πατέρες, Άλλοι Υπάλληλοι με ποσοστό 1,33% με τέσσερις (4) πατέρες. Ακόμη βρέθηκαν: Ελεύθεροι Επαγ/τίες με 8,67% που το αποτελούν είκοσι έξι (26) πατέρες, το 32,67% Εργάτες στο οποίο αντιστοιχούν ενενήντα οκτώ (98) πατέρες, Αγρότες με 20,67% δηλαδή εξήντα δύο (62) πατέρες, στην κατηγορία των Σπουδαστών / φοιτητών έχουμε μόνον έναν (1) πατέρα με 0,33% ποσοστό, Συνταξιούχους στο 6,67% με είκοσι (20) πατέρες, Άνεργους δυστυχώς στο 11,33% δηλαδή τριάντα τέσσερις (34) πατέρες και τέλος, στην κατηγορία Άλλο³ έχουμε 1,67% με πέντε (5) πατέρες σε αντιστοιχία. Από τα παραπάνω αποτελέσματα διακρίνουμε ότι οι περισσότεροι πατέρες είναι εργάτες και στη συνέχεια ακολουθούν οι αγρότες, μιας και ο νομός Αιτωλοακαρνανίας προσφέρεται για αγροτικές εκμεταλλεύσεις. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός της αυξημένης ανεργίας.

³ Στην κατηγορία αυτή ανήκουν πατέρες οι οποίοι έχουν αποφασίσει να ασχολούνται με εργασίες του σπιτιού καθώς οι σύζυγοί τους εργάζονται αρκετές ώρες καθημερινά.

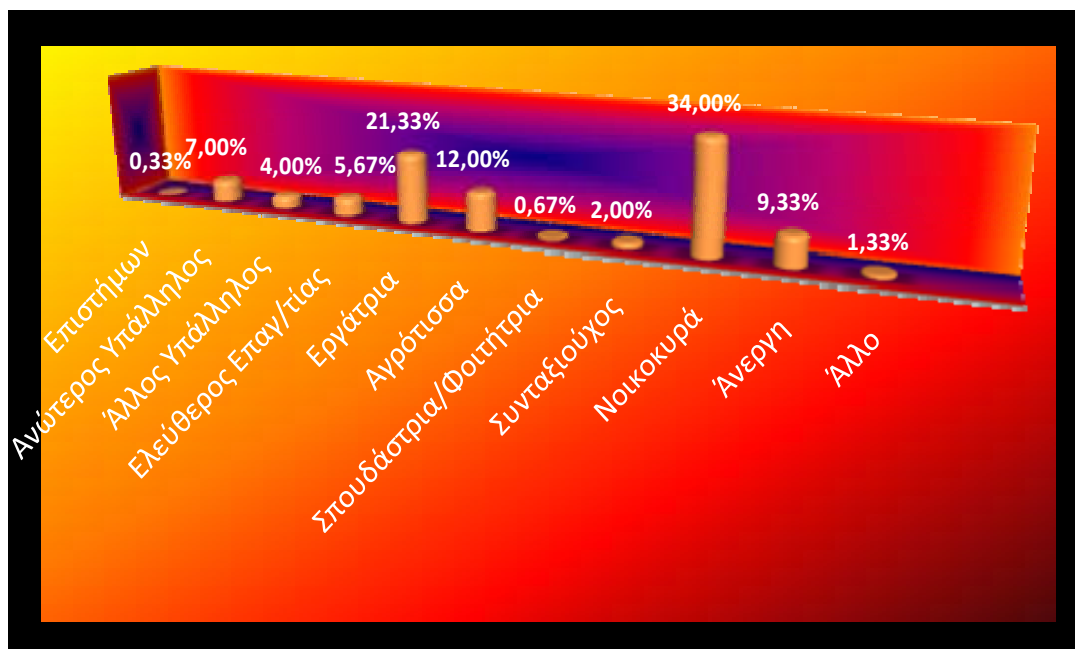


Διάγραμμα 6: Επάγγελμα πατέρα

➤ Ερώτηση 10^η : Επάγγελμα μητέρας

Οι ίδιες κατηγοριοποιήσεις έγιναν και στην περίπτωση των μητέρων. Έτσι έχουμε στην κατηγορία των Ιδιοκτητών / Γεν. διευθυντριών Επιχειρήσεων επτά (7) μητέρες με ποσοστό 2,33%, στην κατηγορία των Επιστημόνων μόνο μία (1) μητέρα με ποσοστό 0,33%, Ανώτερες Υπαλλήλοι με 7,00% με είκοσι μία (21) μητέρες, Άλλοι Υπάλληλοι σε ποσοστό 4,00% δηλαδή δώδεκα (12) μητέρες, ενώ στις Ελεύθερες Επαγ/τίες έχουμε 5,67% δηλαδή δεκαεπτά (17) μητέρες. Ακόμη βρέθηκαν: Εργάτριες σε ποσοστό 21,33% με εξήντα τέσσερις (64) μητέρες, το ποσοστό 12,00% είναι Αγρότισσες με τριάντα έξι (36) μητέρες, μόνο δύο (2) μητέρες ανήκουν στην κατηγορία των Σπουδαστριών / φοιτητριών με αντίστοιχο ποσοστό 0,67%, οι Νοικοκυρές κυριαρχούν με 34,00% με εκατόν δύο (102) μητέρες, Άνεργες δυστυχώς κι εδώ ανέρχονται στο 9,33% δηλαδή είκοσι οκτώ (28) μητέρες ενώ τέλος, στην κατηγορία Άλλο⁴ μόλις τέσσερις (4) μητέρες με ποσοστό 1,33%. Από τα αποτελέσματα λοιπόν, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες μητέρες ακολουθούν το "σκληρό" και "μη αμειβόμενο" επάγγελμα του νοικοκυριού και ακολουθούν οι εργάτριες και αγρότισσες.

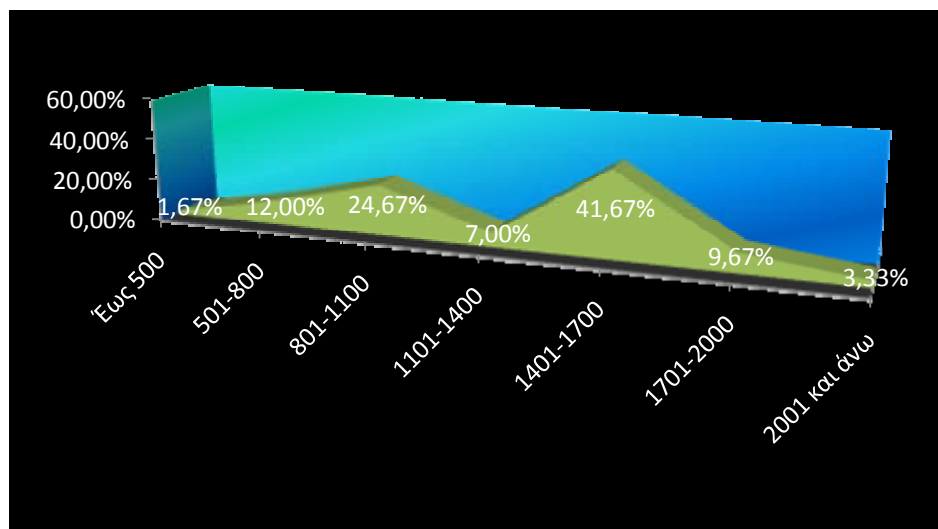
² Στην κατηγορία αυτή ανήκουν μητέρες που ανήκουν σε τοπικούς συνεταιρισμούς τοπικών παραδοσιακών εδεσμάτων και προϊόντων με εθελοντική εργασία.



Διάγραμμα 7: Επάγγελμα μητέρας

➤ **Ερώτηση 11^η :** Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα γονέων (σε €)

Το 1,67%, δηλαδή πέντε (5) γονείς, έχει μόλις μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα έως 500€. Το 12,00% που αντιστοιχεί σε τριάντα έξι (36) γονείς, έχει μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα μεταξύ 501 και 800€, εβδομήντα τέσσερις (74) γονείς με ποσοστό 24,67% αγγίζουν τα 801 έως 1100€, μόνο 7,00% με είκοσι ένα (21) γονείς έχουν μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα 1101 έως 1400€. Ακόμη, παρατηρούμε το αυξημένο ποσοστό του 41,67% με εκατόν είκοσι πέντε γονείς (125) να προσφέρουν μηνιαία στο σπίτι μεταξύ 1401 και 1700€, ένα ποσοστό 9,67% με είκοσι εννέα (29) γονείς να αμείβονται και οι δύο μηνιαία μεταξύ 1701 και 2000€, ενώ τέλος πολύ μικρό είναι το ποσοστό 3,33%, δέκα γονέων (10), των 2001€ & άνω. Δηλαδή, μέσα από τα αποτελέσματα στην ερώτηση αυτή, αναφερόμαστε σε λογικά αποτελέσματα με αυξημένο ποσοστό στο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1401 και 1700€, καθώς το εισόδημα αυτό αποτελεί άθροισμα δύο πιθανών μισθών που μπορούν να "εισέλθουν" στο σπίτι από την εργασία και των δύο γονέων.

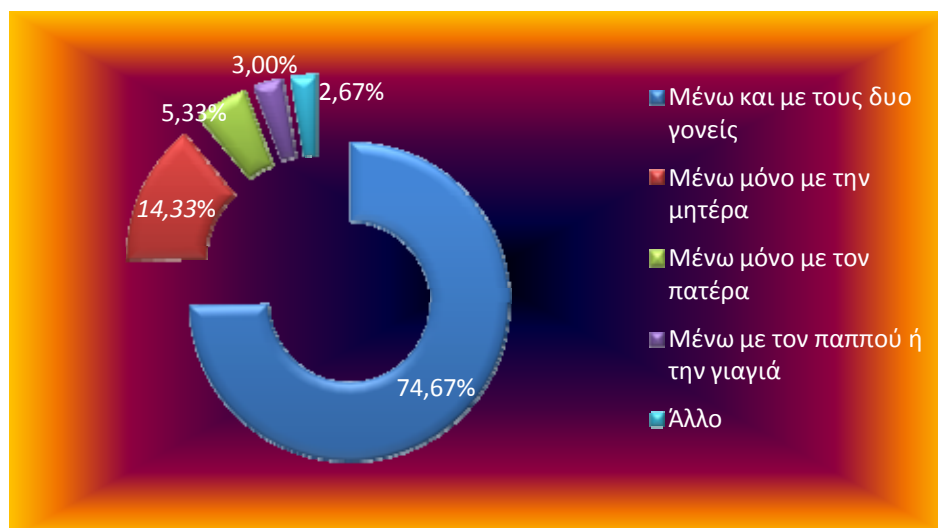


Διάγραμμα 8: Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

➤ **Ερώτηση 12^η :** Οικογενειακή κατάσταση ερωτηθέντων

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων του δείγματος βρέθηκε ότι από τους τριακόσιους (300) ερωτηθέντες, το 74,67% δηλαδή διακόσιοι είκοσι τέσσερις (224), Μένουν και με τους δύο γονείς τους, το 14,33% με σαράντα τρεις (43) ερωτηθέντες να Μένουν μόνο με την μητέρα, ένα 5,33% με δεκαέξι (16) ερωτηθέντες να Μένουν με τον πατέρα ενώ ένα 3,00% Μένει με τον παππού ή την γιαγιά, εννέα (9) ερωτηθέντες. Τέλος, μόνο 2,67% από τους ερωτηθέντες, οκτώ (8), μένουν με κάποιο Άλλο⁵ πρόσωπο. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό σε 74,67% μένει και με τους δυο γονείς ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμβιώνουν μόνο με την μητέρα τους.

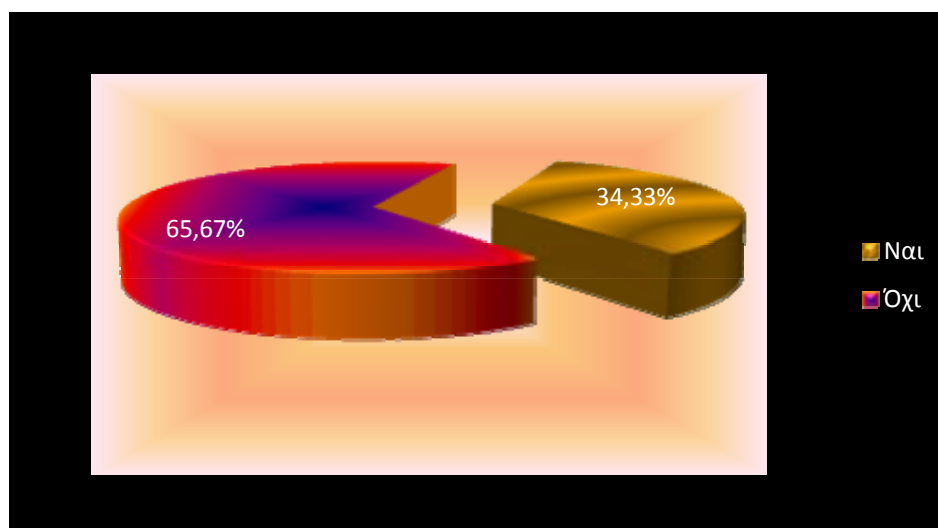
⁵ Στην κατηγορία αυτή οι ερωτηθέντες συμπεριέλαβαν θείους, θείες, ανάδοχους γονείς.



Διάγραμμα 9: Οικογενειακή κατάσταση

➤ **Ερώτηση 13^η :** Ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι

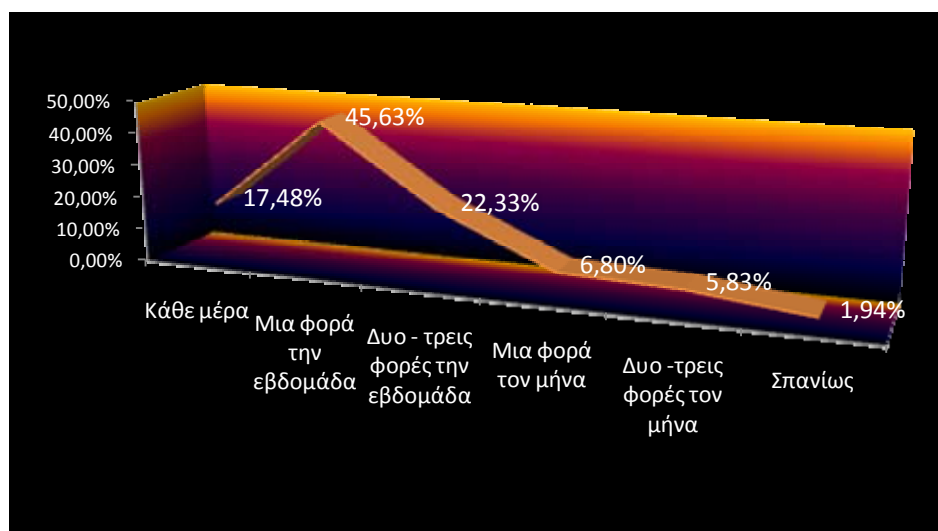
Στη συγκεκριμένη ερώτηση από το συνολικό δείγμα των ερωτηθέντων το 34,33%, εκατόν τρείς (103), δήλωσαν ότι έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους, ενώ εκατόν ενενήντα επτά (197) ερωτηθέντες, ποσοστό που αντιστοιχεί σε 65,67% απάντησαν ότι δεν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι τους. Από τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρατηρούμε σχετική δυσκολία παροχής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μέσου στους μαθητές, με φυσικό επακόλουθο σαφώς την πρόσθεση ενός λιθαριού στην αρνητική επίδραση του προφίλ της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή.



Διάγραμμα 10: Ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι

➤ **Ερώτηση 14^η** : Συχνότητα χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή (εφόσον υπάρχει) στις εργασίες του σχολείου

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη ερώτηση ήταν τα ακόλουθα. Το 17,48% δηλαδή δεκαοκτώ (18) ερωτηθέντες, δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή Κάθε μέρα, το 45,63%, που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό, αντιστοιχίας σε σαράντα επτά (47) μαθητές/τριες, δήλωσαν χρήση αυτού Μία φορά την εβδομάδα, ενώ το 22,33% με είκοσι τρεις (23), χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για εργασίες του σχολείου Δυο με τρεις φορές την εβδομάδα. Επιπλέον, επτά (7) από τους ερωτηθέντες με ποσοστό 6,80% απάντησαν Μία φορά το μήνα, Δυο με τρεις φορές το μήνα ακολουθούν έξι (6) μαθητές/τριες (5,83%), ενώ τέλος μόνο ένα 1,94% με δύο ερωτηθέντες τον χρησιμοποιεί Σπανίως. Από τα αποτελέσματα λοιπόν παρατηρούμε ότι οι μαθητές/τριες προσπαθούν εφόσον έχουν και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά μέσα, να τα χρησιμοποιήσουν με σκοπό την βοήθεια στην σχολική καθημερινότητά τους.

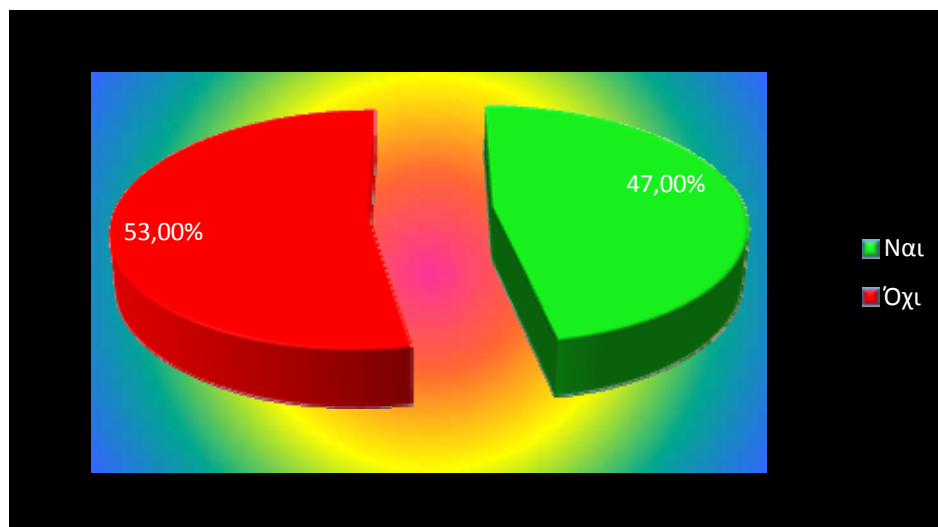


Διάγραμμα 11: Συχνότητα χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή (εφόσον υπάρχει) στις εργασίες του σχολείου

➤ **Ερώτηση 15^η** : Γνώσεις μητέρας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι εκατόν σαράντα μία (141) μητέρες σε ποσοστό 47,00% έχουν γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών, ενώ το 53,00% δηλαδή εκατόν πενήντα εννέα (159) μητέρες δεν έχουν καθόλου γνώσεις υπολογιστών. Αν και η διαφορά μεταξύ των δυο απαντήσεων δεν είναι μεγάλη, δεν παύει να υπερέχουν οι μητέρες που δεν γνωρίζουν

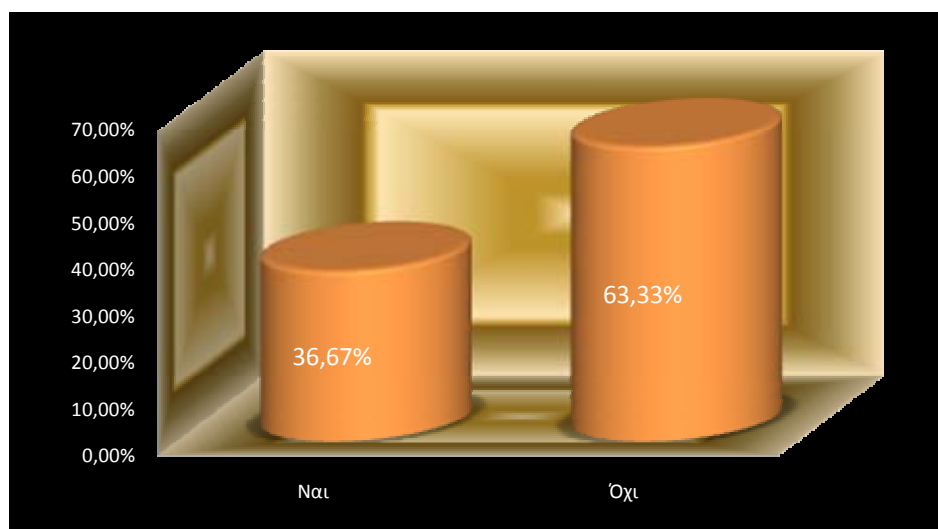
ηλεκτρονικό υπολογιστή με αποτέλεσμα να μην μπορούν να βοηθήσουν και τα παιδιά τους σε πιθανή χρήση αυτού για εκπόνηση των εργασιών του σχολείου.



Διάγραμμα 12: Γνώσεις μητέρας στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

➤ **Ερώτηση 16^η :** Γνώσεις πατέρα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

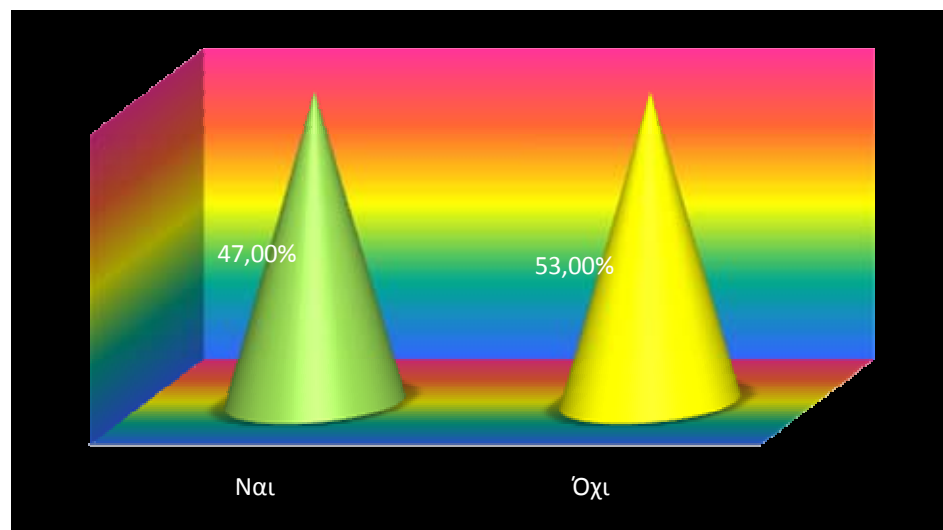
Όσον αφορά τους πατέρες των ερωτηθέντων στην ίδια πάλι ερώτηση, τα αποτελέσματα δεν έχουν διαφορά. Έτσι, παρατηρούμε εκατόν δέκα (110) πατέρες να γνωρίζουν ηλεκτρονικό υπολογιστή με ποσοστό 36,67%, ενώ εκατόν ενενήντα (190) πατέρες με 63,33% να μην έχουν καμία γνώση πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Τα συμπεράσματα παραμένουν τα ίδια με την παραπάνω ερώτηση με τη μόνη διαφορά η ψαλίδα μεταξύ των δυο πιθανών απαντήσεων να είναι μεγαλύτερη, σχεδόν η διπλάσια.



Διάγραμμα 13: Γνώσεις πατέρα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή

➤ **Ερώτηση 17^η:** Γνώσεις μητέρας σε ξένη γλώσσα

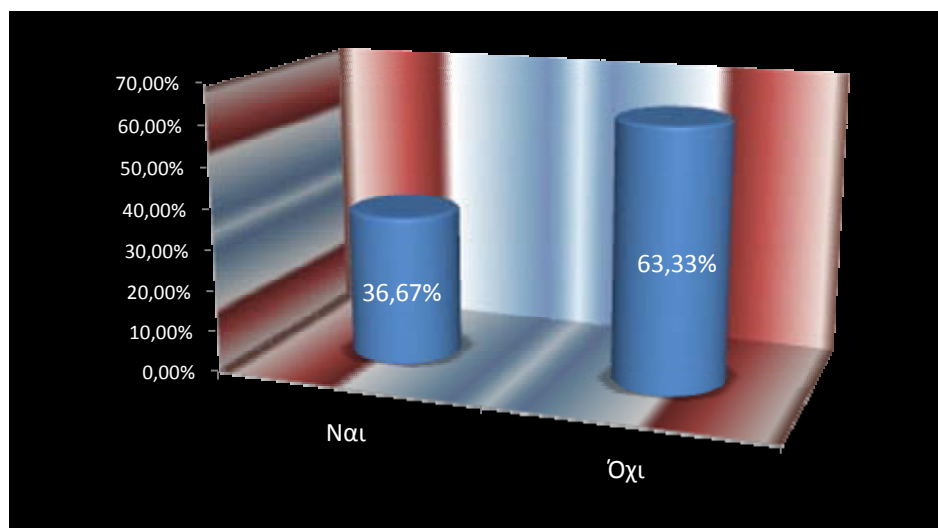
Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ήταν οι ακόλουθες: Το 47,00% με εκατόν σαράντα μία (141) μητέρες γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα ενώ το 53,00% με εκατόν πενήντα εννέα (159) μητέρες δεν γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα. Τα αποτελέσματα μαρτυρούν ότι εάν ο γονέας συνδυάσει μη ύπαρξης γνώσης ηλεκτρονικού υπολογιστή με μη ύπαρξη γνώσης κάποιας ξένης γλώσσας, θα δυσκολευτεί πολύ στο να του προσφέρει την προσωπική του βοήθεια σε οποιαδήποτε σχολική διαδικασία του ζητηθεί.



Διάγραμμα 14: Γνώσεις μητέρας σε ξένη γλώσσα

➤ **Ερώτηση 18^η :** Γνώσεις πατέρα σε ξένη γλώσσα

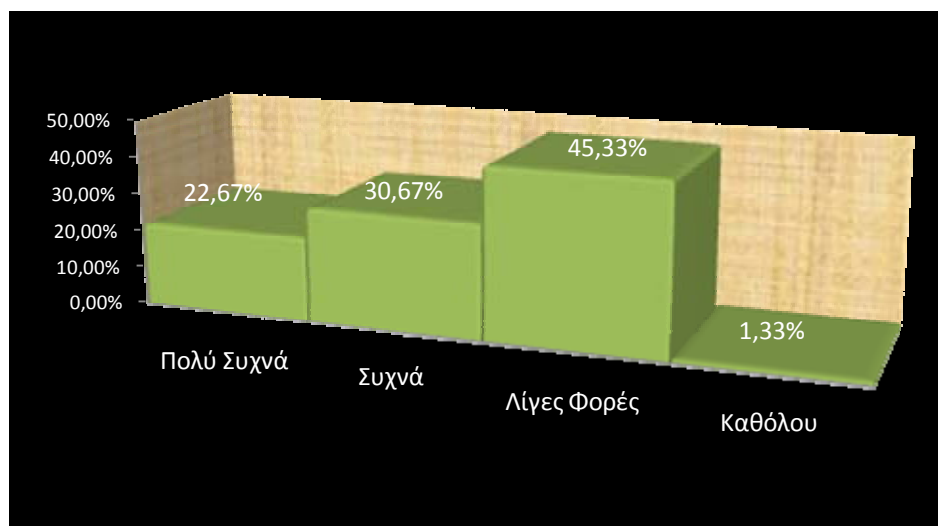
Στους πατέρες λοιπόν δεν αλλάζει και εδώ κάτι με σαφή υπεροχή αυτών που δεν γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα με 63,33% δηλαδή εκατόν ενενήντα (190) και εκατόν δέκα (110) πατέρες με ποσοστό 36,67% να γνωρίζουν κάποια ξένη γλώσσα. Τα συμπεράσματα παραμένουν ομοίως με την παραπάνω ερώτηση.



Διάγραμμα 15: Γνώσεις πατέρα σε ξένη γλώσσα

➤ **Ερώτηση 19^η** : Συχνότητα συζήτησης των ερωτηθέντων με τους γονείς τους για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους προβληματισμούς τους για τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές

Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές/τριες πάνω σε αυτό το θέμα αναρτήθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: Το 22,67% απάντησε ότι συζητούν με τους γονείς τους για θέματα του σχολείου αλλά και για τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές Πολύ συχνά, μόλις εξήντα οκτώ (68) από αυτούς. Ενενήντα δύο (92) από τους ερωτηθέντες του συνολικού δείγματος, 30,67%, προβαίνουν σε αυτή τη συζήτηση Συχνά. Με ποσοστό 45,33% και εκατόν τριάντα έξι (136) μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε αυτό, απαντούν ότι δυστυχώς Λίγες φορές σαν οικογένεια καταλήγουν σε συζητήσεις με αυτού του είδους το περιεχόμενο και, τέλος, μόνο ένα 1,33% με μόνο τέσσερις (4) εκπροσώπους αναφέρονται σε Καθόλου συζήτηση με τους γονείς τους για θέματα σχολείου ή μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές. Τα αποτελέσματα λοιπόν είναι αυτά που μας δείχνουν δυστυχώς ότι οι γονείς είτε λόγω εκτεταμένων ωρών εργασίας είτε λόγω αυξημένων ευθυνών είτε λόγω μη ενδιαφέροντος, δεν ασχολούνται αρκετά όχι μόνο με την σχολική πορεία του παιδιού τους αλλά και ούτε με τις μελλοντικές επαγγελματικές του επιλογές με σκοπό να το βοηθήσουν να βγει από πιθανά αδιέξοδα που το ταλανίζουν. Σαφώς βέβαια δεν παραμελούμε και τους γονείς εκείνους που παρόλο τις δουλειές και τις ευθύνες τους, αφιερώνουν χρόνο στο παιδί τους για να του υπενθυμίσουν ότι είναι εκεί δίπλα του σε κάθε εύκολη αλλά και δύσκολη στιγμή και μπορεί να βασιστεί πάνω τους, καθώς αυτοί αποτελούν τις βάσεις της ζωής του.

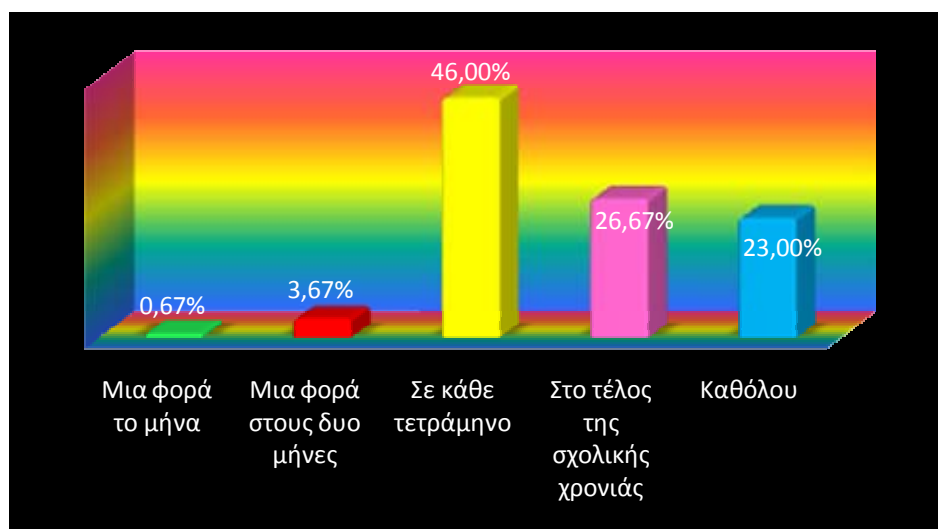


Διάγραμμα 16: Συχνότητα συζήτησης των ερωτηθέντων με τους γονείς τους για θέματα που αφορούν το σχολείο και τους προβληματισμούς τους για τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές

➤ **Ερώτηση 20^η** : Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο ενός από τους γονείς των ερωτηθέντων κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με σκοπό την ενημέρωση από τους καθηγητές για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού τους

Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα κάτωθι: 0,67% με δυο (2) ερωτηθέντες που οι γονείς τους ή ένας από τους δυο, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος ενημερώθηκαν μόνο Μια φορά το μήνα για τη σχολική τους πορεία, 3,67% με έντεκα (11) ερωτηθέντες που ανήκουν στην κατηγορία Μια φορά στους δυο μήνες επίσκεψης των γονιών τους για σχολική ενημέρωση. Το ποσοστό συντρίβεται στο 46,00% όπου αποτελείται από εκατόν τριάντα οκτώ (138) ερωτηθέντες που οι γονείς τους Σε κάθε τετράμηνο κατά το προηγούμενο σχολικό έτος ενημερώθηκαν για τη σχολική πορεία του παιδιού τους. 26,67% με ογδόντα (80) συμμετέχοντες στην κατηγορία Στο τέλος της σχολικής χρονιάς και τέλος, 23,00% με εξήντα εννέα (69) ερωτηθέντες στην κατηγορία Καθόλου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι γονείς κατά το προηγούμενο σχολικό έτος προτίμησαν να επισκεφθούν το σχολείο στο τέλος κάθε τετραμήνου, πιθανώς παράλληλα με την παράδοση της τετράμηνης βαθμολογίας, για να ενημερωθούν για τη σχολική πορεία του παιδιού τους. Κάτι βέβαια, που δεν είναι απολύτως σωστό, καθώς εκείνη την ημέρα που αφιερώνεται κυρίως στην παράδοση της τετράμηνης βαθμολογίας, είναι δύσκολο ο καθηγητής να ενημερώσει τον γονέα πλήρως και αναλυτικά στην πορεία του

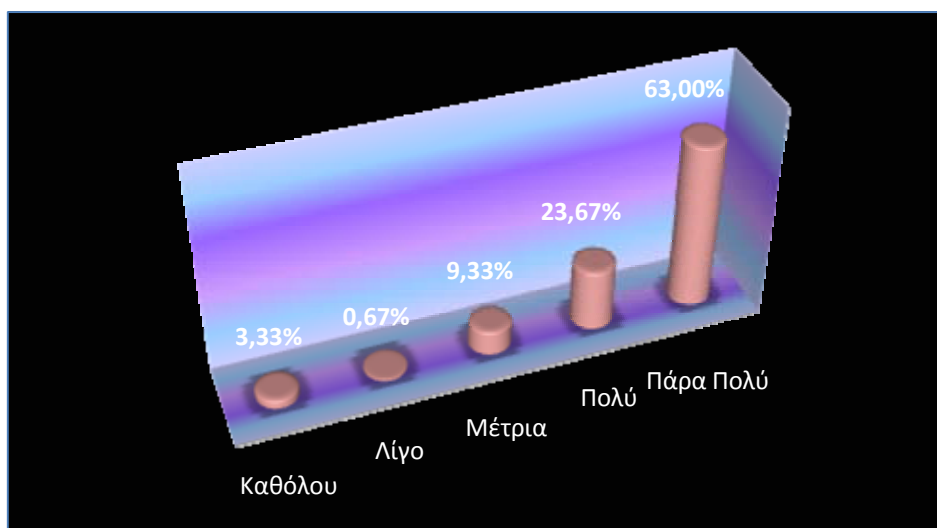
μαθητή/τριας, και επίσης δεν παρευρίσκονται ίσως και όλοι οι διδάσκοντες. Αξιοσημείωτο, εδώ είναι να αναφερθεί και το αυξημένο ποσοστό των γονέων που δεν επισκέφθηκαν καθόλου το σχολείο, ούτε καν την ημέρα παράδοσης της τετράμηνης βαθμολογίας, κάτι βέβαια που λυπεί και τον ίδιο τον μαθητή/τρια αλλά και όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο.



Διάγραμμα 17: Συχνότητα επίσκεψης στο σχολείο ενός από τους γονείς των ερωτηθέντων κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με σκοπό την ενημέρωση από τους καθηγητές για τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού τους

➤ **Ερώτηση 21^η** : Βαθμός σημαντικότητας της συνεργασίας σχολείου – γονέα σε σχέση με την σχολική επίδοση του μαθητή/τριας από πλευρά των ερωτηθέντων

Βρέθηκε ότι 63,00% αυτών, εκατόν ογδόντα εννέα (189) ερωτηθέντες, θεωρούν τη σχέση αυτή Πάρα πολύ σημαντική, 23,67% με εβδομήντα ένα (71) ερωτηθέντες, να τη θεωρούν Πολύ σημαντική και 9,33% με είκοσι οκτώ (28) ερωτηθέντες να τη θεωρούν Μέτρια. Ένα 0,67% με μόνο δυο (2) ερωτηθέντες να τη θεωρούν Λίγο σημαντική και 3,33% με δέκα (10) ερωτηθέντες να τη θεωρούν Καθόλου σημαντική. Είναι φανερό από τα παραπάνω αποτελέσματα ότι οι μαθητές/τριες και θεωρούν τη σχέση σχολείου – γονέα σημαντική στην επίδραση της σχολικής τους επίδοσης αλλά και την υποστηρίζουν, και αυτό φαίνεται με την συμμετοχή τους με την πλειονότητά τους στην κατηγορία Πάρα πολύ σημαντική.

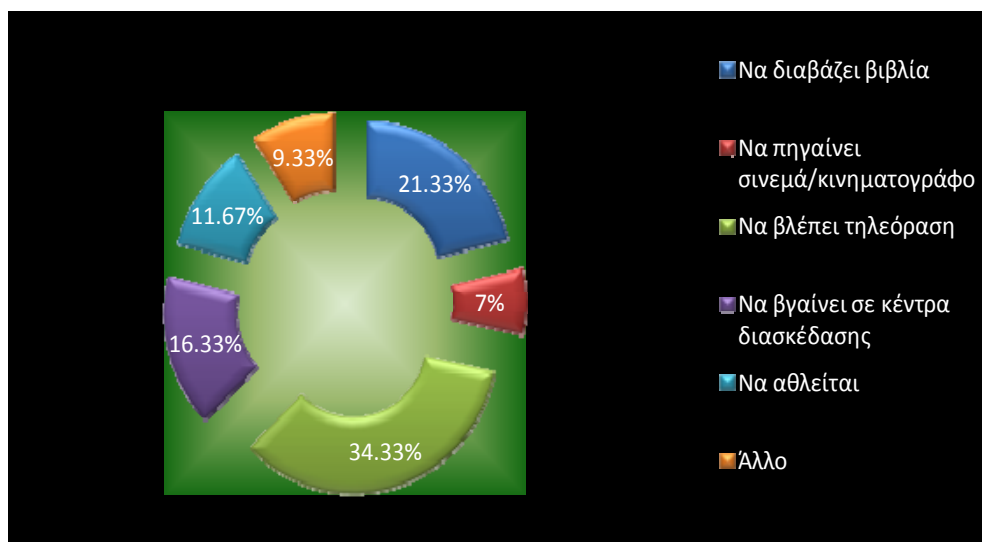


Διάγραμμα 18: Βαθμός σημαντικότητας της συνεργασίας σχολείου – γονέα σε σχέση με την σχολική επίδοση του μαθητή/τριας από πλευρά των ερωτηθέντων

➤ **Ερώτηση 22^η** : Προτιμήσεις μητέρας στον ελεύθερό της χρόνο

Στην ερώτηση αυτή έγιναν κατηγοριοποιήσεις σε έξι κατηγορίες. Αρχικά, το 21,33% με εξήντα τέσσερις (64) μητέρες, να προτιμούν στον ελεύθερο χρόνο τους Να διαβάζουν βιβλία, ένα 7,00% με είκοσι μία (21) μητέρες Να πηγαίνουν σινεμά/θέατρο ενώ εκατόν τρεις (103) μητέρες με 34,33% συμπληρώνουν τον ελεύθερό τους χρόνο με το Να βλέπουν τηλεόραση. Ακόμη 16,33% δηλαδή σαράντα εννέα (49) μητέρες προτιμούν στον ελεύθερο χρόνο τους Να βγαίνουν σε κέντρα διασκέδασης, 11,67% Να αθλείται, όπου περιλαμβάνει τριάντα πέντε (35) μητέρες και τέλος, στην κατηγορία Άλλο⁶ έχουμε ένα 9,33% με είκοσι οκτώ μητέρες. Βλέπουμε δηλαδή ότι οι μητέρες στον ελεύθερό τους χρόνο προτιμούν να βλέπουν τηλεόραση και στη συνέχεια να διαβάζουν βιβλία.

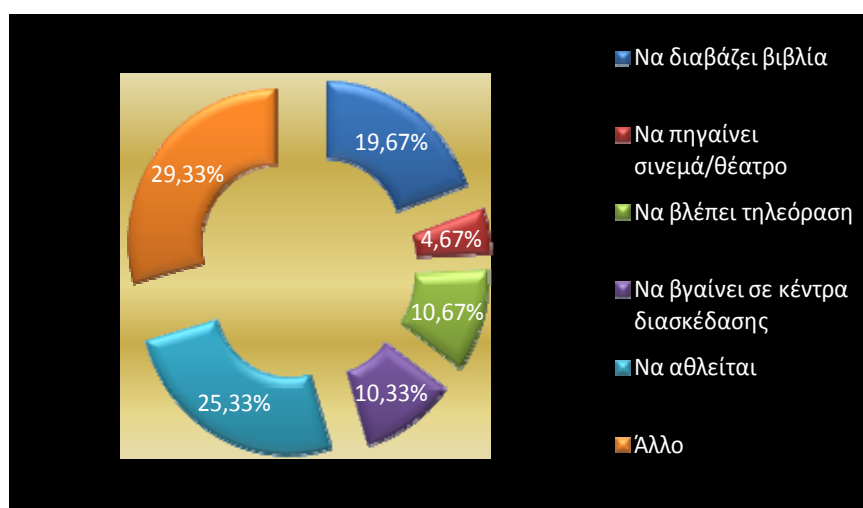
⁶ Στην κατηγορία αυτή οι ερωτηθέντες συμπλήρωσαν την επιλογή Να ξεκουράζεται. Σαφώς αποτελεί μια πολύ καλή και αναμενόμενη απάντηση καθώς η ξεκούραση αποτελεί επιτακτική ανάγκη χαλάρωσης από την τόσο δύσκολη καθημερινότητα.



Διάγραμμα 19: Προτιμήσεις μητέρας στον ελεύθερό της χρόνο

➤ **Ερώτηση 23^η** : Προτιμήσεις πατέρα στον ελεύθερό του χρόνο

Οι πατέρες εδώ με 19,67%, πενήντα εννέα (59), προτιμούν Να διαβάζουν βιβλία, ένα 4,67% με δεκατέσσερις (14) πατέρες Να πηγαίνουν σινεμά/θέατρο, 10,67% Να βλέπουν τηλεόραση που συμμετέχουν τριάντα δύο (32) πατέρες. Ακόμη 10,33% με τριάντα ένα (31) πατέρες Να βγαίνουν σε κέντρα διασκέδασης, Να αθλούνται 25,33% με εβδομήντα έξι (76) πατέρες και τέλος, 29,33% με ογδόντα οκτώ (88) πατέρες να ανήκουν στην κατηγορία Άλλο⁷. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι οι πατέρες των ερωτηθέντων προτιμούν στον ελεύθερό τους χρόνο να ξεκουράζονται, προφανώς μετά την κόπωση της εργασίας τους και στη συνέχεια να αθλούνται, προσέχοντας την φυσική τους κατάσταση για υγεία και ευεξία.



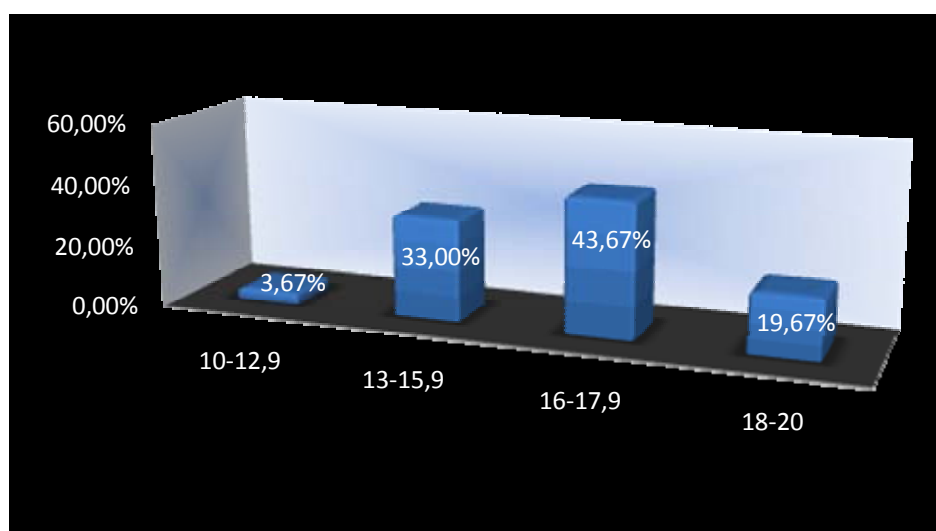
Διάγραμμα 20: Προτιμήσεις πατέρα στον ελεύθερό του χρόνο

⁷ Όπως παραπάνω.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

➤ Ερώτηση 24^η : Μ.Ο βαθμολογίας των ερωτηθέντων στην προηγούμενη τάξη

Οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν ότι 3,67% με έντεκα (11) ερωτηθέντες είχαν 10 έως 12,9 βαθμολογία στην προηγούμενη τάξη. Ένα 33,00% δηλαδή ενενήντα εννέα (99) μαθητές/τριες με βαθμολογία 13-15,9. Το 43,67% με εκατόν τριάντα ένα (131) ερωτηθέντες να κυμαίνονται μεταξύ 16 και 17,9, ενώ ένα 19,67% με πενήντα εννέα (59) ερωτηθέντες να βαθμολογήθηκαν με 18 έως 20. Παρατηρούμε λοιπόν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είχε πολύ καλή βαθμολογία στην προηγούμενη τάξη που σημαίνει ότι η σχολική τους επίδοση είναι αρκετά καλή, ενώ ακολουθεί η κατηγορία 13-15,9 όπου οι ερωτηθέντες είναι περισσότερο αδύναμοι.

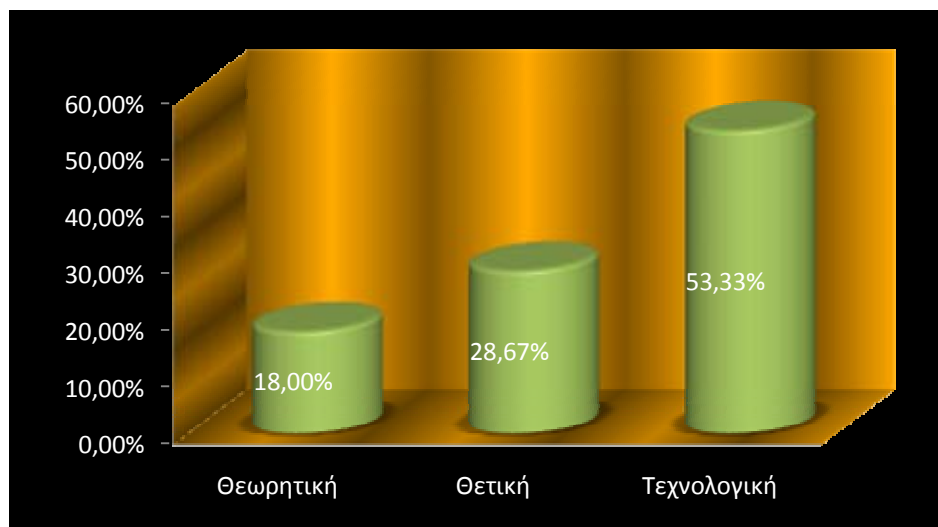


Διάγραμμα 21: Μ.Ο βαθμολογίας των ερωτηθέντων στην προηγούμενη τάξη

➤ Ερώτηση 25^η : Κατεύθυνση που ακολούθησαν οι ερωτηθέντες

Στην ερώτηση αυτή οι ερωτηθέντες απάντησαν ποια κατεύθυνση είχαν ακολουθήσει στο σχολείο. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων έχουν ως εξής: Θεωρητική κατεύθυνση 18,00% με πενήντα τέσσερις (54) μαθητές/τριες, Θετική κατεύθυνση με 28,67% με ογδόντα έξι (86) μαθητές/τριες και Τεχνολογική κατεύθυνση με 53,33% με εκατόν εξήντα (160) μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές/τριες που λάβαν μέρος στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έχουν ακολουθήσει οι περισσότεροι/ες την τεχνολογική κατεύθυνση προτιμώντας ίσως το ενδιαφέρον τους και για τα μαθήματα που πλαισιώνουν την κατεύθυνση αυτή αλλά και για τα επαγγέλματα που μπορούν να ακολουθήσουν μέσω αυτής, ακολουθεί η θετική κατεύθυνση και τελευταία η θεωρητική όπου λίγοι μαθητές/τριες την

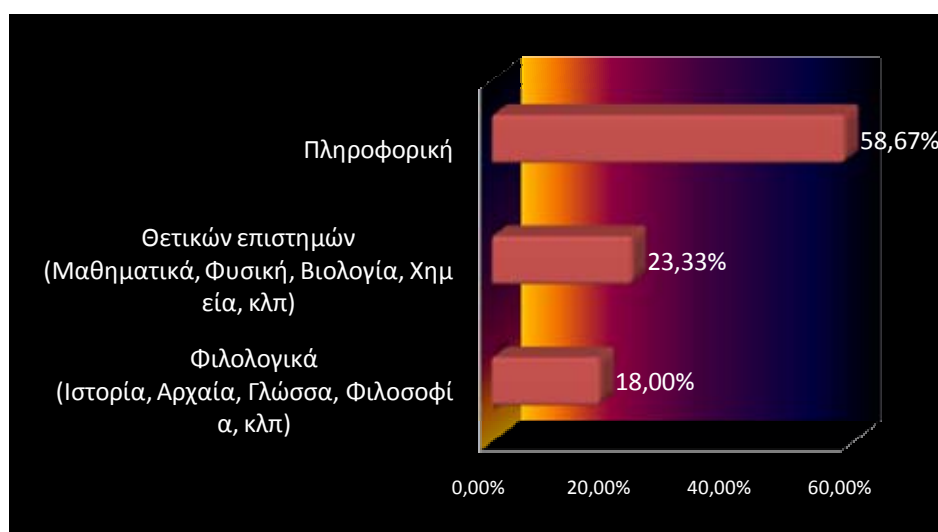
προτιμούν λόγω της δυσκολίας των μαθημάτων της που στηρίζεται σε θεωρητικά μαθήματα κυρίως.



Διάγραμμα 22: Κατεύθυνση που ακολούθησαν οι ερωτηθέντες

➤ **Ερώτηση 26^η :** Προτιμήσεις σε μαθήματα

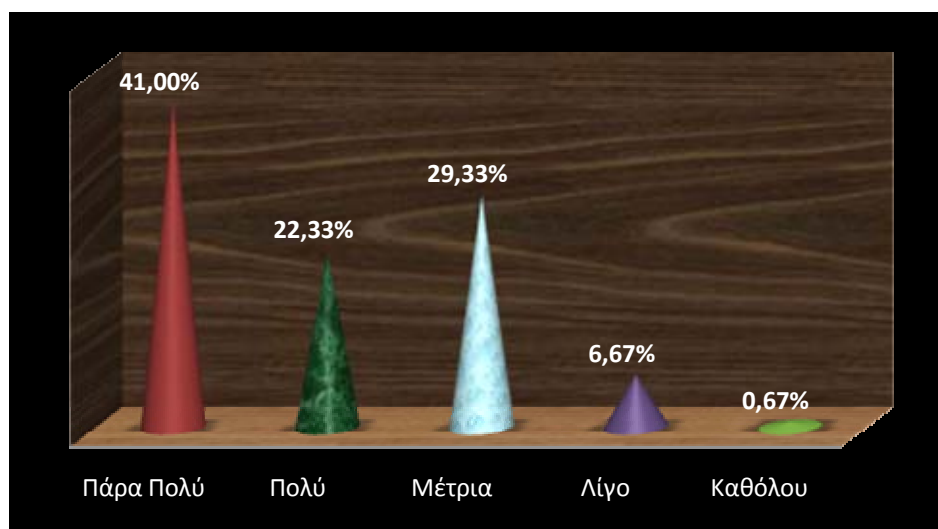
Τα μαθήματα κατανέμονται σε Φιλολογικά, Θετικών επιστημών και Πληροφορική. Το 18,00% με πενήντα τέσσερις (54) ερωτηθέντες προτιμούν τα Φιλολογικά μαθήματα, το 23,33% με εβδομήντα (70) ερωτηθέντες προτιμά τα μαθήματα Θετικών επιστημών και το 58,67% με εκατόν εβδομήντα έξι (176) ερωτηθέντες να τους αρέσουν τα μαθήματα που σχετίζονται με την Πληροφορική. Διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις ότι το μεγαλύτερο ποσοστό προτιμά μαθήματα που αφορούν την πληροφορική καθώς πλέον η πληροφορική αποτελεί σύμφωνα με έρευνες τη βάση όλων των επαγγελματιών και το μέλλον γενικότερα του κάθε ατόμου ξεχωριστά.



Διάγραμμα 23: Προτιμήσεις σε μαθήματα

➤ **Ερώτηση 27^η** : Βαθμός δυσκολίας προετοιμασίας μαθημάτων στο σπίτι

Οι ερωτηθέντες παρουσιάζουν το βαθμό δυσκολίας στο σπίτι να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους για το σχολείο. Έτσι, έχουμε 41,00% με εκατόν είκοσι τρεις (123) μαθητές/τριες να δυσκολεύονται Πάρα πολύ, 22,33% με εξήντα επτά (67) μαθητές/τριες να δυσκολεύονται Πολύ, ογδόντα οκτώ (88) από τους ερωτηθέντες να δυσκολεύονται Μέτρια, μόλις είκοσι (20), 6,67% να δυσκολεύονται Λίγο και μόνο 0,67% να μην δυσκολεύονται Καθόλου, δυο (2) μαθητές/τριες. Είναι φανερό μέσα από τις απαντήσεις ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του συνολικού δείγματος αντιμετωπίζει πάρα πολλές δυσκολίες στην προετοιμασία των μαθημάτων του στο σπίτι.

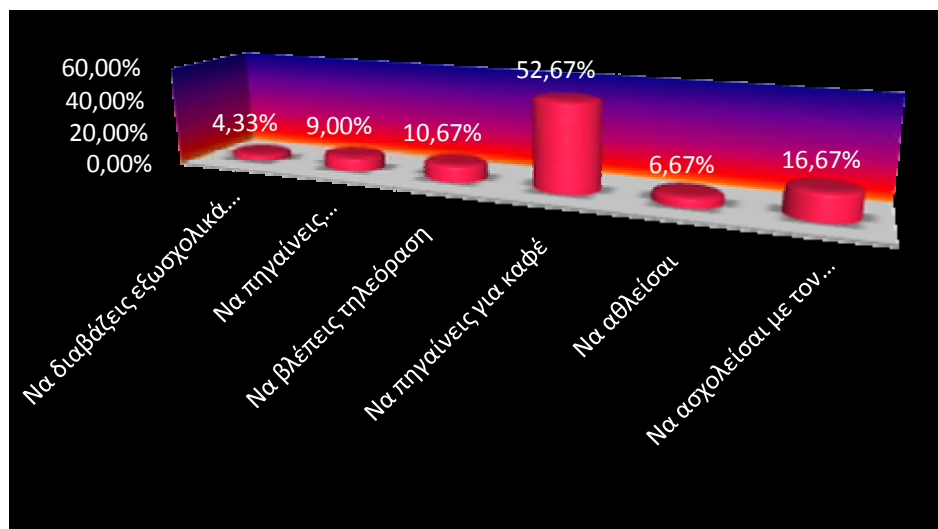


Διάγραμμα 24: Βαθμός δυσκολίας προετοιμασίας μαθημάτων στο σπίτι

➤ **Ερώτηση 28^η** : Προτιμήσεις ερωτηθέντων στον ελεύθερό τους χρόνο

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση πώς προτιμούν να καλύπτουν τον ελεύθερό τους χρόνο. Οι απαντήσεις ποικίλλουν και έχουν ως εξής: Το 4,33% με δεκατρείς (13) ερωτώμενους, τους αρέσει Να διαβάζουν βιβλία, ένα 9,00% δηλαδή είκοσι επτά (27) ερωτώμενοι, Πηγαίνουν σινεμά/θέατρο, Να βλέπουν τηλεόραση τριάντα δύο (32) μαθητές/τριες με αντίστοιχο ποσοστό 10,67%, ενώ Να πηγαίνουν για καφέ το ποσοστό εκτινάσσεται στο 52,67% με εκατόν πενήντα οκτώ (158) ερωτώμενους. Βέβαια, είκοσι (20) ερωτώμενοι προτιμούν Να αθλούνται με 6,67% και τέλος, 16,67% Να ασχολούνται με τον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή, πενήντα (50) από το συνολικό δείγμα. Είναι φανερό ότι οι

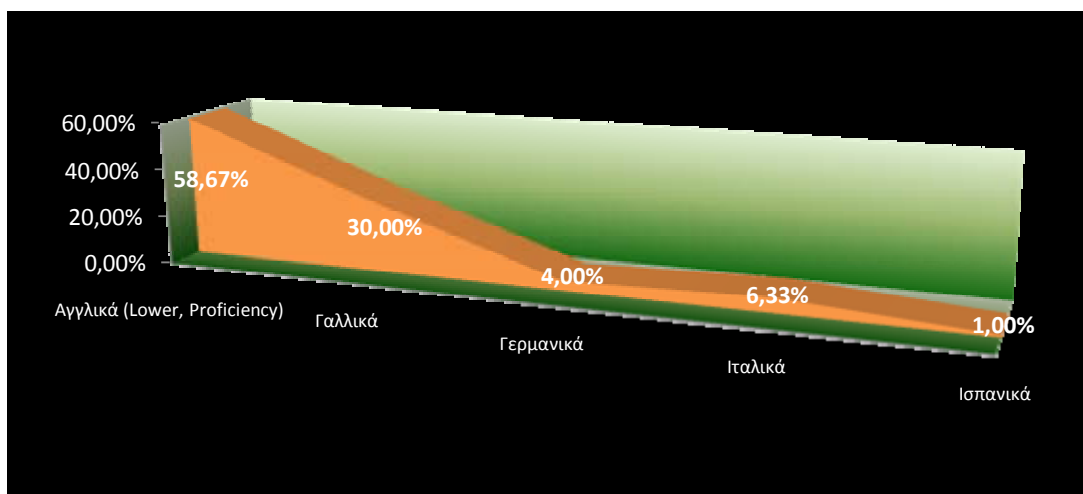
περισσότεροι προτιμούν στον ελεύθερο χρόνο που τους απομένει να πάνε για ένα καφέ και να ξεσκάσουν και να απομακρυνθούν για λίγο από τα διαβάσματα και την πίεση που τους ασκεί η σχολική τους καθημερινότητα.



Διάγραμμα 25: Προτιμήσεις ερωτηθέντων στον ελεύθερό τους χρόνο

➤ **Ερώτηση 29^η :** Διάθεση των ερωτηθέντων σε πτυχία γλωσσομάθειας

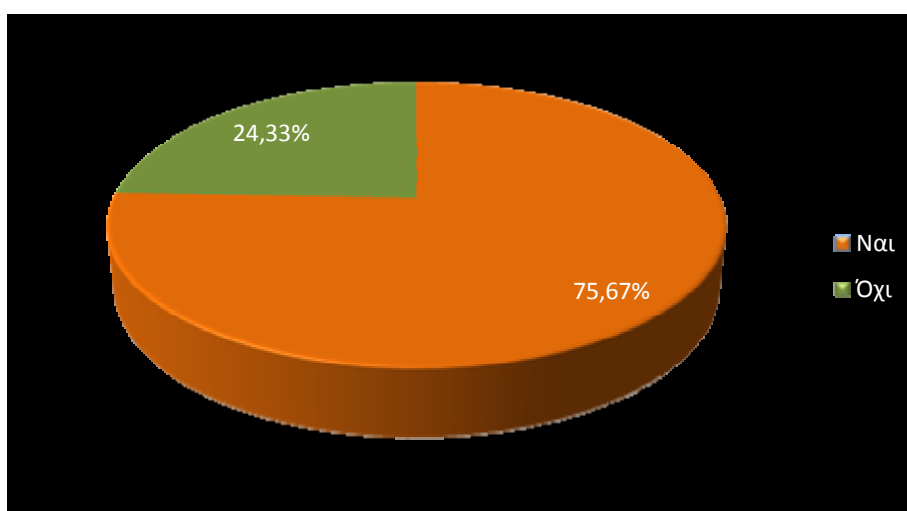
Στην ερώτηση αυτή προσπαθήσαμε να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τη γλωσσομάθεια των ερωτηθέντων. Λοιπόν, έχουμε εκατόν εβδομήντα έξι (176) μαθητές/τριες να κατέχουν πτυχίο Αγγλικών (Lower, Proficiency), 58,67%, ενενήντα (90) να κατέχουν πτυχίο Γαλλικών με ποσοστό 30,00%, 4,00% με δώδεκα (12) να διαθέτουν πτυχίο Γερμανικών, πτυχίο Ιταλικών 6,33% δηλαδή δεκαεννέα (19) ερωτηθέντες και, τέλος, 1,00% δηλαδή μόλις τρεις (3) ερωτηθέντες πτυχίο Ισπανικών. Τα αγγλικά λοιπόν αποτελούν την κυρίως γλώσσα μετά από την μητρική για τους ερωτώμενους του δείγματος.



Διάγραμμα 26: Διάθεση των ερωτηθέντων σε πτυχία γλωσσομάθειας

- **Ερώτηση 30^η** : Παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων εκτός σχολικού προγράμματος

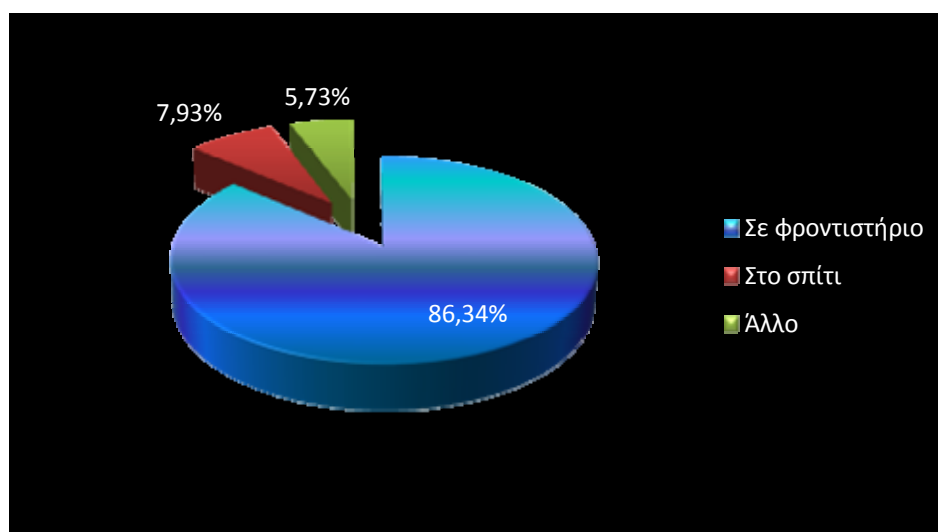
Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε αυτή την ερώτηση ότι διακόσιοι είκοσι επτά (227), 75,67% από το συνολικό δείγμα παρακολουθούν κάποιο ενισχυτικό μάθημα εκτός σχολικού προγράμματος ενώ 24,33% με εβδομήντα τρεις (73) ερωτώμενους δεν παρακολουθούν κάποιο ενισχυτικό μάθημα. Επομένως, οι περισσότεροι του συνολικού δείγματος εξαιτίας της εκτεταμένης δυσκολίας που διαπιστώσαμε και σε προηγούμενο διάγραμμα πάνω στην προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου, παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα που θα τους μειώσουν το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν. Ενώ υπάρχει κι ένα ποσοστό που δυστυχώς δεν καταφέρνει να διαθέτει τέτοιου είδους βοήθεια με αποτέλεσμα να συνεχίζει να προσπαθεί με σύμμαχο μόνο τις ατομικές του δεξιότητες.



Διάγραμμα 27: Παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων εκτός σχολικού προγράμματος

➤ **Ερώτηση 31^η** : Είδος ενισχυτικού μαθήματος (εφόσον υπάρχει)

Οι διακόσιοι είκοσι επτά (227) ερωτηθέντες του δείγματος που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση για το αν παρακολουθούν κάποιο ενισχυτικό μάθημα, καλέστηκαν να απαντήσουν στο είδος της ενισχυτικής βοήθειας που παρακολουθούν. Οι απαντήσεις τους διαχωρίστηκαν σε: 86,34% με εκατόν ενενήντα έξι (196) μαθητές/τριες να παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα Σε φροντιστήριο, 7,93% με δεκαοκτώ (18) μαθητές/τριες να παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα Στο σπίτι και ένα 5,73% με δεκατρείς (13) μαθητές/τριες να ανήκουν στην κατηγορία Άλλο⁸. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος οδηγούνται οι περισσότεροι στην φροντιστηριακή ενίσχυση των μαθημάτων ενώ ένα μικρό ποσοστό παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα στο σπίτι. Πολύ ενδιαφέρον είναι οι ερωτώμενοι που λαμβάνουν μέρος στην σχολική ενισχυτική παρακολούθηση μαθημάτων από τους ίδιους τους τους καθηγητές.



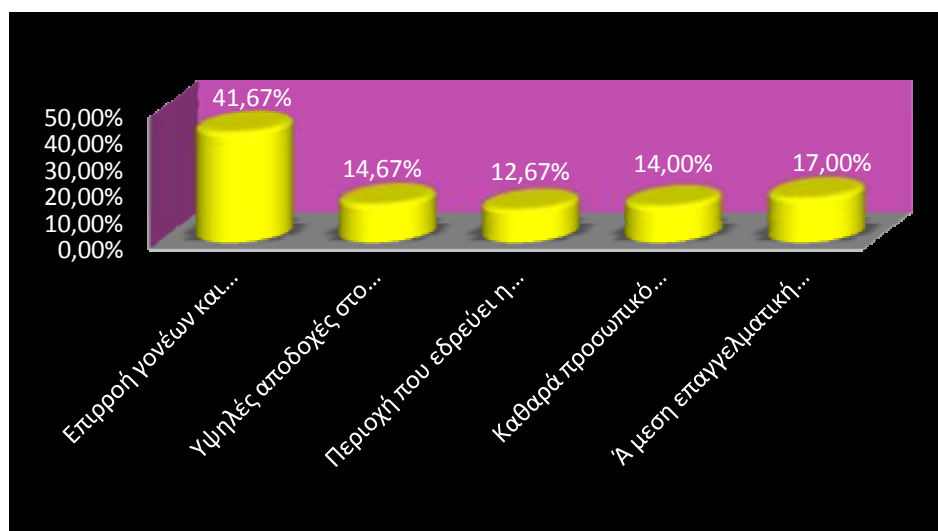
Διάγραμμα 28: Είδος ενισχυτικού μαθήματος (εφόσον υπάρχει)

➤ **Ερώτηση 32^η** : Κριτήριο επιλογής σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο

Με βάση κάποια κριτήρια οι ερωτηθέντες επιλέγουν τη σχολή τους στο μηχανογραφικό δελτίο στο τέλος της χρονιάς. Στην τελευταία αυτή ερώτηση του

⁸ Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι μαθητές που είτε εξαιτίας οικονομικού προβλήματος είτε λόγω ενδιαφέροντος παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα στο σχολείο, σε ειδικά τμήματα που έχει δημιουργήσει η σχολική κοινότητα και βοηθά τους μαθητές/τριες να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους για την επόμενη ημέρα. Η ενισχυτική αυτή βοήθεια δεν είναι ιδιαίτερη γνωστή αλλά τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο κερδίζει έδαφος. Είναι πάντως μια ιδιαίτερη ενδιαφέρουσα πρωτοβουλία της σχολικής κοινότητας που μπορεί μέσω των παιδιών να καθιερωθεί πλέον και να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα ενισχυτικής βοήθειας για τους μαθητές/τριες.

ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση ποιο κριτήριο κάνουν την επιλογή. Έτσι, με βάση Την επιρροή των γονέων και το προσωπικό τους ενδιαφέρον έχουμε εκατόν είκοσι πέντε (125) μαθητές/τριες , ποσοστό 41,67%, οι Υψηλές αποδοχές με ποσοστό 14,67% με σαράντα τέσσερις (44) μαθητές/τριες να τις επιλέγουν, με βάση την Περιοχή που εδρεύει η σχολή έχουμε τριάντα οκτώ (38) μαθητές/τριες σε ποσοστό 12,67%, με βάση Καθαρά το προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο συμμετέχουν σαράντα δυο (42) μαθητές/τριες με 14,00% και, τέλος, με βάση την Άμεση επαγγελματική αποκατάσταση συμβαδίζει το 17,00% με πενήντα ένα (51) μαθητές/τριες. Άρα, με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων το πρωταρχικό κριτήριο επιλογής της σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο που συμπληρώνουν είναι η επιρροή από τους γονείς με το δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον. Το προφίλ της οικογένειας λοιπόν βλέπουμε ότι ασκούν την επιρροή τους σε κάθε βήμα του παιδιού τους τόσο στην καθημερινή τους ζωή όσο και στην σχολική πορεία του την οποία μελετούμε σε αυτή την έρευνα.



Διάγραμμα 29: Κριτήριο επιλογής σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο

2.2 Περί ελέγχου υποθέσεων και πινάκων διπλών εισόδων

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

- (H_0): τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό. Έναντι της:
- (H_A): τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

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

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

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

Με τη χρήση του προγράμματος Statgraphics Plus 5.1, βρέθηκαν συσχετίσεις διαφόρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Οι κυριότερες παρουσιάζονται παρακάτω.

2.3 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το φύλο των ερωτώμενων

2.3.1 Συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της παρακολούθησης ενισχυτικών μαθημάτων

Στην ερώτηση 30 ζητείται από τους μαθητές να απαντήσουν στο αν παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα εκτός σχολικού προγράμματος. Φαίνεται ότι σε αυτήν την ερώτηση υπάρχει συσχέτιση με το φύλο του δείγματος. Συγκεκριμένα επειδή το $p\text{-value} < \alpha$ ($p\text{-value}=0,000$ και $\alpha = 0.01$) απορρίπτεται η υπόθεση ανεξαρτησίας σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9 : ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ					ΣΥΝΟΛΟ
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	
ΦΥΛΟ	ΚΟΡΙΤΣΙ	Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	66,67%	66,67%
	ΑΓΟΡΙ	Ποσοστά επί του συνόλου	24,33%	9,00%	33,33%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επί του συνόλου	24,33%	75,67%	100,00%

Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι το ποσοστό των κοριτσιών που έχει απαντήσει αρνητικά στην ερώτηση, δηλαδή δεν παρακολουθεί ενισχυτικά μαθήματα εκτός του σχολικού προγράμματος είναι μηδενικό από αυτό των αγοριών. Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν, σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες (Τζανή, 1988, Majoribanks, 1979) ότι οι γονείς πλέον επενδύουν πολύ περισσότερο στην μόρφωση των κοριτσιών και ελπίζουν μια καλή σχολική τους επίδοση, παρέχοντάς τους βοήθεια στα μαθήματα.

2.4 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα

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

Αυτό που μας ενδιαφέρει περισσότερο στη συγκεκριμένη συσχέτιση είναι να δούμε ποια είναι τα επαγγέλματα που ευνοούν την σχολική επιτυχία και ποια επίδραση ασκεί στην

σχολική επιτυχία η θέση που κατέχουν οι γονείς στο επάγγελμά τους. Μέσω του στατιστικού ελέγχου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και της σχολικής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, το $p\text{-value} < \alpha$ ($p\text{-value} = 0,000$ και $\alpha = 0,01$) άρα απορρίπτεται η υπόθεση της ανεξαρτησίας σε επίπεδο 1% και μάλιστα προκύπτει ότι η συσχέτιση δεν είναι πολύ καλή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ						
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	ΣΥΝΟΛΟ
ΟΜΑΔΑ 1 ^η *	Ποσοστά επί του συνόλου	3,67%	13,00%	0,00%	0,00%	16,67%	
ΟΜΑΔΑ 2 ^η *	Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	10,00%	
ΟΜΑΔΑ 3 ^η *	Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	10,00%	43,33%	0,00%	53,33%	
ΟΜΑΔΑ 4 ^η *	Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	0,00%	0,33%	19,67%	20,00%	
ΣΥΝΟΛΟ	Ποσοστά επί του συνόλου	3,67%	33,00%	43,67%	19,67%	100,00%	

* Στην ομάδα 1^η ανήκουν οι ιδιοκτήτες/γεν. διευθυντές επιχειρήσεων, οι επιστήμονες, οι ανώτεροι υπάλληλοι. Στην ομάδα 2^η ανήκουν οι άλλοι υπάλληλοι και οι ελεύθεροι επαγγελματίες. Στην κατηγορία 3^η ανήκουν οι εργάτες και οι αγρότες και, στην ομάδα 4^η ανήκουν οι σπουδαστές/φοιτητές, οι συνταξιούχοι, οι άνεργοι και όσοι ανήκουν στην κατηγορία άλλοι.

Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι στους αγρότες και στους εργάτες αντιστοιχεί το μεγαλύτερο ποσοστό βαθμολογιών μεταξύ 16 και 17,9 δηλαδή «πολύ καλά» και ένα ποσοστό μικρό στο «όχι πολύ καλά» δηλαδή 13-15,9 ενώ αντίθετα στο χώρο των ιδιοκτητών/γεν. διευθυντών επιχειρήσεων, ανώτερων υπαλλήλων και επιστημόνων το ποσοστό των 13,00% στο «όχι πολύ καλά» και το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχιών.

Παρατηρούμε επίσης ότι τα παιδιά των ανέργων, συνταξιούχων, σπουδαστών/φοιτητών και της κατηγορίας "Άλλοι", παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχιών βαθμολογιών μεταξύ 18 και 20 δηλαδή άριστα.

Επίσης διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των άλλων υπαλλήλων και των ελεύθερων επαγγελματιών κυμαίνονται στους «όχι τόσο καλά» μαθητές/τριες δηλαδή 13-15,9 βαθμολογικά ενώ στις άλλες κατηγορίες βαθμολογίας παρουσιάζουν μηδενικό ποσοστό.

Παρατηρούμε ειδικά ότι η κατηγορία των πατέρων που είναι επιστήμονες, ιδιοκτήτες/γεν. διευθυντές επιχειρήσεων και ανώτεροι υπάλληλοι, συγκεντρώνουν μηδενικά ποσοστά στις βαθμολογίες 16-17,9 και 18-20.

Τελικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού δεν είναι τόσο συσχετισμένη με το επάγγελμα και επομένως και την κοινωνική θέση του πατέρα του.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να αναφέρω ότι σε αυτή τη συσχέτιση βλέπουμε τα πράγματα να είναι διαφορετικά από τα αναμενόμενα, αλλά οι μαθητές/τριες που οι γονείς τους ανήκουν στην κατηγορία των αγροτών και των εργατών του νομού Αιτωλοακαρνανίας (καθώς ο νομός προσφέρεται κυρίως για τέτοιου είδους ενασχολήσεις) έχουν περισσότερο πάθος για μόρφωση και προσπαθούν πιο πολύ, ακόμα κι αν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο επιτυχίας.

2.5 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών

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

Στην ερώτηση 19 του ερωτηματολογίου ζητείται από τους μαθητές/τριες να απαντήσουν στο κατά πόσο συζητάνε με τους γονείς τους για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στους προβληματισμούς τους για τις μελλοντικές τους επαγγελματικές επιλογές. Η ερώτηση αυτή έχει ως απώτερο στόχο να εξακριβωθεί ο βαθμός γονεϊκής συμμετοχής έστω με τη μορφή διαλόγου στο σπίτι.

Κάνοντας το στατιστικό έλεγχο βλέπουμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών: μορφωτικό επίπεδο μητέρας και γονεϊκή συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, επειδή το $p\text{-value} < \alpha$ ($p\text{-value} = 0,000$ και $\alpha = 0,01$) αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση, ότι οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΠΕΡΝΑΕΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ						
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ *		Ποσοστά επί του συνόλου	22,67%	10,00%	0,00%	0,00%	32,67%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ *		Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	20,67%	16,00%	0,00%	36,67%
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ *		Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	0,00%	29,33%	1,33%	30,67%
ΣΥΝΟΛΟ		Ποσοστά επί του συνόλου	22,67%	30,67%	45,33%	1,33%	100,00%

* Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν οι απόφοιτες μητέρες του δημοτικού ή μερικές τάξεις δημοτικού, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήκουν οι απόφοιτες μητέρες του γυμνασίου, γενικού λυκείου και τεχνικού λυκείου, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν οι απόφοιτες μητέρες ΑΕΙ, ΤΕΙ, κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού διπλώματος.

Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνουμε εύκολα ότι οι μαθητές/τριες που η μητέρα τους ανήκει στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό στην απάντηση «Λίγες φορές», ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός όσες μητέρες ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό στην απάντηση «Καθόλου». Αντίθετα, οι μητέρες που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι στο «Συχνά» ενώ μηδενικές είναι οι απαντήσεις «Πολύ συχνά» και «Συχνά» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα που βγαίνουν από αυτή την συσχέτιση λοιπόν είναι ότι σίγουρα το μορφωτικό επίπεδο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά εξ' ανέκαθεν η μητέρα ήταν αυτή που ασχολούνταν περισσότερο με τις σχολικές τους ανησυχίες, ανεξάρτητα μορφωτικού επιπέδου.

2.6 Έλεγχος ανεξαρτησίας σε σχέση με δείκτες οικονομικής κατάστασης της οικογένειας

2.6.1 Συσχέτιση μεταξύ της διάθεσης ηλεκτρονικού υπολογιστή στην οικογένεια και του μέσου όρου βαθμολογίας

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

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12 : ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΚΑΤΟΧΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΥΠΑΡΞΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ					
			10-12,9	13-15,9	16-17,9	18-20	ΣΥΝΟΛΟ
ΟΧΙ	Ποσοστά επί του συνόλου	0,00%	2,33%	43,67%	19,67%	65,67%	
	Ποσοστά επί του συνόλου	3,67%	30,67%	0,00%	0,00%	34,33%	
ΣΥΝΟΛΟ	Ποσοστά επί του συνόλου	3,67%	33,00%	43,67%	19,67%	100,00%	

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση του πίνακα οι μαθητές/τριες του δείγματος που απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου, δηλαδή απάντησαν ότι δεν διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά του μέσου όρου της βαθμολογίας τους στις βαθμολογίες, δηλαδή στις βαθμολογίες μεταξύ 16 και 17,9. Αντίστροφα, όσοι απάντησαν ότι κατέχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στις όχι τόσο καλές βαθμολογίες δηλαδή μεταξύ 13 και 15,9.

Στην πραγματικότητα, αυτή η μεταβλητή δεν έχει επιπτώσεις στα σχολικά αποτελέσματα παρά μόνο ανάλογα με την χρήση που κάνουν μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή για τις εργασίες του σχολείου.

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.

Ω ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ Ω

3.1 Από βιβλιογραφική έρευνα

Η επιλογή του θέματος της εργασίας με το οποίο ασχολήθηκα έγινε με βάση την επιθυμία μου να ασχοληθώ κυρίως με παιδιά και στη συνέχεια να εμβαθύνω τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε κοινωνικό και παιδαγωγικό επίπεδο σε θέματα που αφορούν την καθημερινότητά τους και την πορεία εξέλιξής τους. Έτσι, λοιπόν, ξεκίνησα να ασχολούμαι με προτάσεις και απόψεις από προηγούμενους συγγραφείς και ερευνητές, που είχαν ασχοληθεί με το θέμα. Επισκέφθηκα βιβλιοθήκες, πανεπιστημιακές και μη, εντός και εκτός Αθηνών, κυρίως στο νομό Αιτωλοακαρνανίας. Αναζήτησα σεμινάρια, τα οποία έχουν σχέση με το θέμα και τα παρακολούθησα. Έστερα από αυτά, οι πληροφορίες που συνέλλεξα ήταν αρκετές για να αρχίσω την συγγραφή της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το εμπειρικό-ερευνητικό, μετά από επίσκεψη σε όλα τα λύκεια του νομού Αιτωλοακαρνανίας και μοιράζοντας τα κατάλληλα ερωτηματολόγια, με την βοήθεια των μαθητών/τριών της Γ' Λυκείου, συνέλλεξα τα στοιχεία που κρίνονταν απαραίτητα για την εκπόνηση της εργασίας και την εξαγωγή των βασικών συμπερασμάτων.

Παρ' όλα αυτά, προβλήματα υπήρξαν, που με δυσκόλεψαν και με καθυστέρησαν από το αρχικό μου πλάνο. Αυτά αφορούσαν κυρίως κάποιες από τις βιβλιοθήκες που επισκέφθηκα και οι οποίες είτε δεν ήταν δανειστικές, είτε είχαν περιορισμένο αριθμό βιβλίων σχετικά με το θέμα, και τέλος, μακρινές αποστάσεις για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που απαίτησαν και διαμονή σε διάφορες περιοχές για περισσότερες από μία ημέρες.

Η οικογένεια αποτελεί το αναγκαίο στήριγμα κάθε ανθρώπου. Είναι το ορμητήριο από το οποίο ο καθένας αντλεί δυνάμεις για να πετύχει κάθε υψηλό και ωραίο. Είναι η βαθειά ρίζα από την οποία ανεβαίνουν όλα τα απαραίτητα συστατικά για να παραχθούν οι γλυκές και ώριμοι κοινωνικοί καρποί.

Είναι μια φωλιά μέσα στην οποία αναπτύσσεται το τελειότερο πλάσμα του Θεού. Με την οικογένεια συνεχίζεται το έργο της δημιουργίας του Υψίστου. Στα παιδιά βλέπουν οι γονείς την εκπλήρωση της αποστολής των.

Ο θεσμός της οικογένειας έχει τόση αξία, που ευλογήθηκε από τον ίδιο τον Κύριο μας, Ιησού Χριστό, στο γάμο της Κανά. Άλλωστε όλοι οι λαοί θεωρούν το γάμο σαν «μέγα μυστήριο» και το περιβάλλουν με λαμπρότητα και με μεγαλοπρέπεια, επειδή ακριβώς από το

γάμο θα προέλθει το πρώτο κοινωνικό και πνευματικό κύτταρο, η οικογένεια, που θα παλέψει με τα κύματα της ζωής για να βγει νικητής.

Ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες που μας βοηθούν λοιπόν να προσφέρουμε στο άτομο ορθή αγωγή είναι και η οικογένεια. Από την πρώτη στιγμή της γέννησης, ακόμα και από την ενδομήτρια περίοδο, η οικογένεια μεριμνά για το παιδί και η μέριμνα αυτή προϋποθέτει σπουδαιότατο ψυχολογικό υπόβαθρο.

Η εσωτερική αγωνία μέχρι την ώρα της γέννησης, η γεμάτη αγωνία αναμονή μέχρι τη στιγμή του τοκετού, η εσωτερική προσευχή για τη σωματική και ψυχική του αρτιότητα, ο αντίλαλος του πρώτου κλάματος και του πρώτου χαμόγελου, η μεγάλη στιγμή, κατά την οποία ο απλός άνθρωπος του χθες, σήμερα είναι πατέρας ή μητέρα, η μέριμνα να μη στερηθεί το παιδί τίποτα και τόσα άλλα δημιουργούν την συνείδηση της διαρκούς προσφοράς.

Πέρα απ' αυτό τα παιδιά κάνουν τους γονείς, που είναι ώριμοι και σκέφτονται σωστά, ν' αντικρίζουν τη ζωή φιλοσοφώντας την με ένα καινούριο πιστεύω, γιατί με τη γέννηση των παιδιών έχει δημιουργηθεί ένα νέο αντίκρισμα της ζωής. Η γέννηση των παιδιών δημιουργεί ένα καθολικό αίσθημα υπευθυνότητας των γονέων για τα παιδιά.

Η συνείδηση όμως του χρέους για την αγωγή των παιδιών πρέπει να μεταβληθεί σε πάθος και το πάθος αυτό πρέπει να είναι μια επέκταση του χρέους μας έναντι σ' ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Η δύναμη του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι τεράστια, γιατί προσφέρει στο νεογέννητο άνθρωπο τους πρώτους δάσκαλους, τους πρώτους φίλους, τους πρώτους ιερείς. Ο οικογενειακός κόσμος είναι ο πιο ζωντανός και ο πιο πηγαίος μέσα στη ζωή μας. Είναι πηγή ψυχικής ευτυχίας.

Η σκοπιμότητα λοιπόν του οικογενειακού περιβάλλοντος έχει σπουδαιότατη σημασία, γιατί προσδιορίζει αμέτρητες φορές στη ζωή μας, ολόκληρη την προσωπικότητά μας. Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι διαρκής, ασταμάτητη, και για αυτό λέμε ότι μέσα στην οικογένεια δεν τοποθετούνται απλά και μόνο οι βάσεις, αλλά και τα θεμέλια της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Η οικογένεια είναι εκείνη που θα ενθαρρύνει για μάθηση και μόρφωση, είναι εκείνη που θα τροφοδοτήσει τα όνειρά του και θα το καθοδηγήσει σωστά και άφοβα στο μεγάλο δρόμο της ζωής του.

Αυτό το βιολογικό και κοινωνικό κύτταρο λοιπόν, η οικογένεια, που είναι η ρίζα και το ορμητήριο για κάθε εξέλιξη και δράση του ανθρώπου μέσα στο κοινωνικό σύνολο, γίνεται πολλές φορές τροχοπέδη στην πνευματική του ανάπτυξη. Και ενώ έχει χαρακτηριστεί σαν ο καταλληλότερος τρόπος για αγωγή και σαν το θερμοκήπιο μέσα στο οποίο συγκεντρώνονται

όλες οι κατάλληλες συνθήκες για να βλαστήσουν και να εξελιχθούν οι ικανότητες του παιδιού, συχνά από «γη αγαθή» μεταβάλλεται σε πέτρα άγονη και χωρίς ικμάδα. Βέβαια, θα ήταν υπεραπλούστευση να υποθέσουμε πως ένα παιδί επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει στο σχολείο επειδή οι γονείς του συμπεριφέρονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στο σπίτι. Τόσο η γονεϊκή συμπεριφορά όσο και οι στάσεις του μαθητή προς τις ικανότητές του, την επίδοσή του στο σχολείο και τη μόρφωση γενικά διαμορφώνονται μέσα από τη συνεχή αλληλοεπίδραση και αλληλοεξάρτηση των στοιχείων του συστήματος που ονομάζεται οικογένεια. Δηλαδή, δεν υπάρχει μόνο μια μονόδρομη επίδραση της γονεϊκής συμπεριφοράς πάνω στη σχολική επίδοση, αλλά μια αμφίδρομη επίδραση μεταξύ των δύο. Όταν αλλάζει η εσωτερική δυναμική της οικογένειας (η αίσθηση συνοχής, η συμπεριφορά των μελών κλπ.) αλλάζει, μέσα στην προοπτική του χρόνου και όχι αμέσως, βέβαια, και η σχολική επίδοση και αντίστροφα.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας ήταν ότι η επίδοση των μαθητών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και δεν υπάρχει μια σαφής και καθοριστική εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα και τις γενικές αποδοχές των ερευνητών, εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (νοημοσύνη, κτλ.), οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή τους είναι: Η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή, η σύνθεση της οικογένειας, το μορφωτικό και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, ο τύπος κατοικίας, οι προσδοκίες και τα στερεότυπα των γονέων και, τέλος, η ηλικία, το φύλο και η σειρά γέννησης του παιδιού. Σ' αυτές ακριβώς τις παραδοχές στηρίχτηκε και αυτή η έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν αναλυτικά στα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδραση των γονέων και κυρίως, όταν πρόκειται για μαθητές που έχουν ηλικία αντίστοιχη με την ηλικία των μαθητών του δείγματός μας. Οι γονείς με τις στάσεις, τις αξίες, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους, αλλά και με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους κατορθώνουν να επηρεάζουν σοβαρά την σχολική επίδοση των παιδιών τους. Οι έρευνες αυτές μάλιστα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το συνολικό οικογενειακό περιβάλλον συνεισφέρει πολύ περισσότερο στην επίδοση των παιδιών από όλες τις άλλες μεταβλητές του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Η ενεργός ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί βασικό παράγοντα στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ υποστηρίζεται ότι οι ισχυρές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια επιφέρουν βελτιώσεις σε πολλές πλευρές της σχολικής ζωής των παιδιών, ενδυναμώνουν την μάθηση και βελτιώνουν

την επίδοση. Η αναγκαιότητα της σχέσης αυτής υποστηρίζεται από τα επίσημα συμβούλια των κρατών, ενώ οι πρωτοβουλίες κυβερνήσεων δίνουν έμφαση στην ενεργητικότερη συμμετοχή της κοινότητας στην εκπαίδευση. Τέτοια παραδείγματα συναντούμε στις Η.Π.Α. (National Educational Goals Panel 1994), τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γαλλία (Eurydice 1997).

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι: το επίκεντρο των ερευνητικών προσπαθειών στην Ελλάδα αναφέρεται κυρίως σε ατομικούς (π.χ. νοημοσύνη) και σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες συνάρτηση των οποίων θεωρούν τη σχολική επίδοση. Στην Ελλάδα, ο Ν. 1566/1985 παρέχει το δικαίωμα στους γονείς να εκπροσωπούνται σε εθνικό, νομαρχιακό, δημοτικό και σχολικό επίπεδο. Ο ρόλος τους είναι κυρίως συμβουλευτικός σε όλα τα επίπεδα εκπροσώπησης, ενώ σε σχολικό επίπεδο γίνεται πιο καθοριστικός στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου (εκδρομές, διαχείριση ταμείου κτλ.). Χαρακτηριστική εν τούτοις είναι η απουσία των γονέων στα κέντρα λήψης δευτερογενών αποφάσεων για θέματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Στον ελληνικό χώρο, δυστυχώς οι έρευνες για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση είναι λιγοστές. Οι έρευνες αυτές μελετούν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική προσπάθεια των παιδιών τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, την επίδρασή της στην επίδοση και σε άλλα ψυχοκοινωνικά τους χαρακτηριστικά και τέλος περιγράφουν τους τύπους με τους οποίους εκδηλώνεται.

Με την έρευνα αυτή επιβεβαιώθηκαν αρκετές από τις διαπιστώσεις και τις παραδοχές που έχουν προκύψει από παρόμοιες έρευνες στο διεθνή χώρο. Σημειώθηκαν όμως και σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν.

Αναλυτικότερα, το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας επηρεάζει σημαντικά τη σχολική μάθηση, γιατί ανάλογα με τις ώρες και το είδος δουλειάς μπορούν να σταθούν αυτοί πιο κοντά στο παιδί και έτσι να αμβλύνουν τα ψυχικά τραύματα του παιδιού μέχρι κάποιου βαθμού.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει τη σχολική μάθηση, γιατί τα προβλήματα αντιμετωπίζονται πιο σωστά. Αν οι γονείς είναι μορφωμένοι, μπορούν να δώσουν σωστές ερμηνείες στα τόσα προβλήματα που γεννιούνται στον ψυχισμό του παιδιού. Αντιμετωπίζουν ορθολογιστικότερα τις διάφορες καταστάσεις. Προσπαθούν, οι γονείς με ανώτερη μόρφωση, να μη συνδουλίσουν το μίσος, αλλά να το απομακρύνουν από το χώρο των διαφωνιών που έχουν μεταξύ τους. Διαπιστώθηκε ότι, όσο πιο χαμηλό είναι το

μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τόσο λιγότερο βοηθούν το παιδί να ξεπερνάει τις δυσκολίες του.

Το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει κατά πολύ την σχολική επίδοση ενός παιδιού, γιατί υπάρχει μια ευχέρεια κινήσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν, όταν ιδιαίτερα τα οικονομικά της οικογένειας πάνε καλά.

Οι δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες μάλιστα παρατηρήθηκε ότι δημιουργούν πολλές φορές ψυχολογικά προβλήματα που κάνουν το παιδί προβληματικό. Οι σπουδαιότεροι παράγοντες που συγκλονίζουν την αρμονία της οικογένειας είναι: διαζύγιο – χωρισμός, ηθικοί λόγοι, οικονομικοί λόγοι, αλκοολισμός, βαναυσότητα και αυταρχισμός, ένας δεύτερος γάμος, ασυμβίβαστοι χαρακτήρες, μετανάστευση, εγκατάλειψη οικογενειακής στέγης, χρόνια νοσήματα, καταδίκη, χαρτοπαιξία, απορριπτικοί γονείς κ.ά. Το διαζύγιο, ο χωρισμός, η εγκατάλειψη οικογενειακής στέγης, η καταδίκη, η μετανάστευση, έχουν σαν αποτέλεσμα να στερηθούν τα παιδιά τον ένα από τους γονείς τους. Την παρουσία όμως της μάνας ή του πατέρα κανείς δεν μπορεί να τους υποκαταστήσει. Η μακρόχρονη απουσία των γονιών κάνει το παιδί πραγματικό ράκος. Τα παιδιά αυτά είναι σε γενικές γραμμές παιδιά ψυχρά, αγέλαστα, ανέκφραστα, αδιάφορα, γιατί δεν γέλασαν, δεν εκφράστηκαν, δεν ενδιαφέρθηκαν ποτέ και για τίποτε.

Τόσο το φύλο όσο και η ηλικία δεν έχουν τόσο σημασία: είτε αγόρια είτε κορίτσια είναι τα παιδιά, τα ίδια προβλήματα έχουν, τα ίδια τραύματα δέχονται. Αυτό όμως που αποδείχθηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφικής έρευνας σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο, όσο και από τη συνέντευξη της Κας Κοργιαλάς - Κωνσταντακοπούλου Γιώτα, είναι ότι η σειρά γέννησης του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγησή του.

Οι προσδοκίες και τα στερεότυπα των γονέων επίσης ανάλογα με τον τρόπο που κοινοποιούνται καθώς και με το τι περιλαμβάνουν επηρεάζουν τα παιδιά των στην σχολική τους επίδοση που αποβλέπει στους σωστούς κατά τους γονείς επαγγελματικούς προσανατολισμούς.

Τέλος, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας υπάρχει σε πολύ μικρό ποσοστό, αλλά και αν ζητηθεί από το δάσκαλο η αιτία μιας αλλαγής συμπεριφοράς του παιδιού, οι γονείς δεν την αποκαλύπτουν πάντοτε, αλλά προσπαθούν να δικαιολογηθούν ψεύτικα και έτσι κάνουν δυσχερέστερο το έργο του σχολείου.

Σαν συμπέρασμα λοιπόν της εργασίας αναφέρεται ότι η σχολική επιτυχία είναι σταθερή σε όλες εκείνες της περιπτώσεις όπου συνδυάζονται οι καθοριστικοί εκείνοι παράγοντες των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων, δηλαδή η ασφαλής επαγγελματική

κατάσταση και η ανώτερη επαγγελματική θέση, το ανώτερο επίπεδο σπουδών καθώς και η οικονομική άνεση.

Είναι προφανές ότι το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρουν όλες οι παραπάνω δυνατότητες των επιτυχημένων οικονομικά και επαγγελματικά γονιών είναι παράγοντες που ασκούν καθοριστική επίδραση στη συχνότητα της σχολικής επιτυχίας. Είναι όμως εξίσου συνιστώσες της κοινωνικής προέλευσης και της γενικότερης καλλιέργειας της οικογένειας.

Δεν είναι συνεπώς περίεργο που το οικογενειακό προφίλ αναστέλλει σημαντικά τη σχολική επίδοση και σε ορισμένες περιπτώσεις έχει κυριολεκτικά επίδραση και στην προσωπικότητά του και στην εξέλιξή του.

3.2 Από την έρευνα πεδίου

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

Μέσω της βοήθειας του στατιστικού προγράμματος Statgraphics Plus 5.1 προέκυψε αρχικώς η υπεροχή των κοριτσιών στην παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι γονείς επενδύουν τελικά περισσότερο στην μόρφωση των κοριτσιών καθώς ευελπιστούν μέσω της βοήθειας που τους παρέχουν, καλή σχολική επίδοση.

Από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε πάνω στις μεταβλητές επάγγελμα του πατέρα και μέσος όρος βαθμολογίας, διαπιστώθηκε όχι τόσο ισχυρή συσχέτισή τους. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ιδιαίτερη διαφορά σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα από παλαιότερες έρευνες. Έτσι, έχουμε μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς έχουν μια όχι τόσο προσοδοφόρα δουλειά, έχουν και τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας, σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων γενικά υπαλλήλων που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Αν και γενικότερα γνωρίζουμε ότι η κατάσταση των γονιών επαγγελματικά επηρεάζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, εδώ αντίστοιχα παρουσιάζεται μια διαφορετική εικόνα.

Από τις στατιστικές αναλύσεις σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και του βαθμού έντασης συζήτησης σχετικά με το σχολείο και τις μελλοντικές τους ανησυχίες φανερώνεται ότι οι μητέρες που ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ασχολούνται περισσότερο με τα σχολικά προβλήματα που θα προκύψουν, καθώς και με τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους σε σχέση με τις μελλοντικές επαγγελματικές τους

επιλογές, σε αντίθεση με τις μητέρες που ανήκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ αποδεικνύεται λοιπόν, ότι εξ' απ' ανάκαθεν η μητέρα ήταν αυτή που ασχολούνταν περισσότερο με τις σχολικές ανησυχίες των παιδιών τους, ανεξάρτητα μορφωτικού επιπέδου.

Τέλος, οι διάφορες ανέσεις που μπορεί να προσφέρει ένα εύπορο οικονομικό περιβάλλον, δίνουν την δυνατότητα σε αυτούς που τις απολαμβάνουν, να τις αξιοποιούν κιόλας. Συγκεκριμένα, η διάθεση ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι, συσχετίστηκε εδώ με το μέσο όρο βαθμολογίας των ερωτώμενων του δείγματος. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι τελικά η ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι δεν επηρεάζει ιδιαίτερα βαθμολογικά τους ερωτώμενους, αλλά αποτελεί η διάθεσή τους απλά μια ένδειξη οικονομικής επένδυσης. Οι δείκτες λοιπόν οικονομικής κατάταξης όπως η κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή, δεν μπορούν να στιγματίσουν την σχολική πορεία του/της κάθε μαθητή/τριας.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα πεδίου και την επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων έρχονται σε αρκετά σημεία σε αντίθεση με αυτά της θεωρητικής έρευνας.

Έτσι, παρατηρούμε ότι στην έρευνα πεδίου τόσο η κοινωνικο-οικονομική όσο και η επαγγελματική θέση των γονέων των ερωτώμενων δεν επηρεάζει τόσο σημαντικά βαθμολογικά τους ερωτώμενους. Βέβαια, αυτό παρουσιάζεται ιδιαίτερα μόνο στο νομό Αιτωλοακαρνανίας, στον οποίο διεκπεραιώθηκε και η παρούσα έρευνα.

Παρόλα αυτά, αφού αποδεικνύεται τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν διαθέτουν τόσες κοινωνικο-οικονομικές ανέσεις όσο τα παιδιά προερχομένων από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, θα πρέπει οι σχολικοί και κρατικοί μηχανισμοί να αποτελέσουν τη χρυσή τομή για τη ρήξη των εκπαιδευτικών αυτών ανισοτήτων.

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.

Ω Παραρτήματα Ω

4.1 Ερωτηματολόγιο έρευνας

Α.Ερ.:

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Επιστολή προς τους μαθητές)

Αγαπητοί / ές μαθητές / τριες,

Στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης μου, η οποία θέτει ως κύριο στόχο την διερεύνηση των παραγόντων εκείνων του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την μαθητική απόδοση των μαθητών, η συμμετοχή σας στην πραγματοποίηση της παραπάνω έρευνας κρίνεται πολύ σημαντική.

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

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

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συμμετοχή σας

Πολυδώρα Σπυριδούλα
Τελιόφοιτος Τμήματος Οικιακής
Οικονομίας και Οικολογίας Του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:

1. Φύλο

Κορίτσι ☐ 0

Αγόρι ☐ 1

2. Περιοχή Σχολείου:

3. Σχολείο:

4. Τύπος Σχολείου: Δημόσιο ☐ 1

Ιδιωτικό ☐ 0

B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

5. Ποια είναι η ηλικία του πατέρα σου;

30-40 ☐ ☐ 1

41-50 ☐ ☐ 2

51-60 ☐ ☐ 3

61 & άνω ☐ ☐ 4

6. Ποια είναι η ηλικία της μητέρας σου;

30-40 ☐ ☐ 1

41-50 ☐ ☐ 2

51-60 ☐ ☐ 3

61 & άνω ☐ 4

7. Μορφωτικό επίπεδο του πατέρα:

Μερικές τάξεις δημοτικού ☐ ☐ 1

Δημοτικό ☐ ☐ 2

Γυμνάσιο ☐ ☐ 3

Γενικό Λύκειο ☐ ☐ 4

Τεχνικό Λύκειο ☐ ☐ 5

ΑΕΙ ☐ ☐ 6

ΤΕΙ ☐ ☐ 7

Μεταπτυχιακές Σπουδές ☐ 8

8. Μορφωτικό επίπεδο της μητέρας:

Μερικές τάξεις δημοτικού ☐ 1

Δημοτικό ☐ ☐ 2

Γυμνάσιο ☐ ☐ 3

Γενικό Λύκειο ☐ ☐ 4

Τεχνικό Λύκειο ☐ ☐ 5

ΑΕΙ ☐ ☐ 6

ΤΕΙ ☐ ☐ 7

Μεταπτυχιακές Σπουδές ☐ 8

9. Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου;

- a. Ιδιοκτήτης / Γεν. διευθυντής Επιχειρήσεως ☐ 1
- b. Επιστήμων ☐ 2
- c. Ανώτερος υπάλληλος ☐ 3
- d. Άλλος υπάλληλος ☐ 4
- e. Ελεύθερος Επαγ/τίας ☐ 5
- f. Εργάτης ☐ 6
- g. Αγρότης ☐ 7
- h. Σπουδαστής/ φοιτητής ☐ ☐ 8
- i. Συνταξιούχος ☐ ☐ 9
- j. Άνεργος ☐ 10
- k. Άλλο ☐ 11

10. Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου;

- a. Ιδιοκτήτης / Γεν. διευθύντρια Επιχειρήσεως ☐ ☐ 1
- b. Επιστήμων ☐ 2
- c. Ανώτερος υπάλληλος ☐ 3
- d. Άλλος υπάλληλος ☐ 4
- e. Ελεύθερος Επαγ/τίας ☐ 5
- f. Εργάτρια ☐ 6
- g. Αγρότισσα ☐ 7
- h. Σπουδάστρια/ φοιτήτρια ☐ 8
- i. Συνταξιούχος ☐ 9
- j. Νοικοκυρά ☐ 10
- k. Άνεργη ☐ 11
- l. Άλλο ☐ 12

11. Ποιο το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα των γονέων σου (σε €);

- a. Έως 500 ☐ ☐ 1
- b. 501-800 ☐ ☐ 2
- c. 801-1100 ☐ ☐ 3

- d. 1101-1400 ☐ ☐ 4
- e. 1401-1700 ☐ ☐ 5
- f. 1701-2000 ☐ ☐ 6
- g. 2001 & άνω ☐ ☐ 7

12. Ποια είναι η οικογενειακή σου κατάσταση;

- a. Μένω και με τους δύο γονείς ☐ 1
- b. Μένω μόνο με την μητέρα ☐ 2
- c. Μένω μόνο με τον πατέρα ☐ 3
- d. Μένω με τον παππού ή την γιαγιά ☐ 4
- e. Άλλο (σημειώστε) ☐ 5

13. Υπάρχει υπολογιστής στο σπίτι σου;

- Ναι ☐ ☐ 1
- Όχι ☐ 0

14. Αν ναι, πόσο συχνά τον χρησιμοποιείς για εργασίες του σχολείου;

- a. Κάθε μέρα ☐ ☐ 1
- b. Μια φορά την εβδομάδα ☐ 2
- c. Δυο- τρεις φορές την εβδομάδα ☐ 3
- d. Μια φορά το μήνα ☐ ☐ 4
- e. Δυο- τρεις φορές τον μήνα ☐ 5
- f. Σπανίως ☐ 6

15. Η μητέρα σου έχει γνώσεις υπολογιστών;

- Ναι ☐ ☐ 1
- Όχι ☐ ☐ 0

16. Ο πατέρας σου έχει γνώσεις υπολογιστών;

- Ναι ☐ ☐ 1
- Όχι ☐ ☐ 0

17. Η μητέρα σου έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας;

- Ναι ☐ 1

Όχι

☐ 0

18. Ο πατέρας σου έχει γνώσεις κάποιας ξένης γλώσσας;

Ναι

☐ ☐ 1

Όχι

☐ 0

19. Με τους γονείς σου συζητάτε για θέματα που αφορούν στο σχολείο και τους προβληματισμούς σου για τις μελλοντικές επαγγελματικές σου επιλογές;

a. Πολύ συχνά

☐ ☐ 1

b. Συχνά

☐ ☐ 2

c. Λίγες φορές

☐ ☐ 3

d. Καθόλου

☐ ☐ 4

20. Πόσες φορές κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, κάποιος από τους δυο γονείς σου επισκέφθηκε το σχολείο και ρώτησε τους καθηγητές σου για τις σχολικές σου επιδόσεις;

a. Μια φορά το μήνα

☐ 1

b. Μία φορά στους δυο μήνες

☐ 2

c. Σε κάθε τετράμηνο

☐ 3

d. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς

☐ 4

e. Καθόλου

☐ 5

f. Άλλο (σημειώστε)

☐ 6

21. Πόσο σημαντική θεωρείς την συνεργασία σχολείο-γονέα σε σχέση με την επίδοση του μαθητή στο σχολείο;

a. Πάρα πολύ

☐ 1

b. Πολύ

☐ 2

c. Μέτρια

☐ 3

d. Λίγο

☐ 4

e. Καθόλου

☐ 5

22. Η μητέρα σου στον ελεύθερο χρόνο της, προτιμά:

(μία ή περισσότερες απαντήσεις)

a. Να διαβάζει βιβλία

☐ ☐ 1

- b. Να πηγαίνει σινεμά / θέατρο ☐ ☐ 2
- c. Να βλέπει τηλεόραση ☐ ☐ 3
- d. Να βγαίνει σε κέντρα διασκέδασης ☐ ☐ 4
- e. Να αθλείται ☐ 5
- f. Άλλο (σημειώστε) ☐ ☐ 6

23. Ο πατέρας σου στον ελεύθερο χρόνο του, προτιμά:

(μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- a. Να διαβάζει βιβλία ☐ 1
- b. Να πηγαίνει σινεμά / θέατρο ☐ ☐ 2
- c. Να βλέπει τηλεόραση ☐ ☐ 3
- d. Να βγαίνει σε κέντρα διασκέδασης ☐ ☐ 4
- e. Να αθλείται ☐ ☐ 5
- f. Άλλο (σημειώστε) ☐ ☐ 6

Γ. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ:

24. Ποιος ήταν ο Μ.Ο της βαθμολογίας σου στην προηγούμενη τάξη;

- a. 10-12,9 ☐ 1
- b. 13-15,9 ☐ ☐ 2
- c. 16-17,9 ☐ ☐ 3
- d. 18-20 ☐ 4

25. Ποια κατεύθυνση έχεις ακολουθήσει;

- a. Θεωρητική ☐ ☐ 1
- b. Θετική ☐ ☐ 2
- c. Τεχνολογική ☐ ☐ 3

26. Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο;

- a. Φιλολογικά (Ιστορία, Αρχαία, Γλώσσα, Φιλοσοφία, κλπ) ☐ ☐ 1
- b. Θετικών επιστημών (Μαθηματικά, Φυσική, Βιολογία, Χημεία, κλπ) ☐ ☐ 2
- c. Πληροφορική ☐ ☐ 3
- d. Άλλο (σημειώστε) ☐ 4

27. Όταν διαβάζεις στο σπίτι σου και προετοιμάζεσαι για το σχολείο, δυσκολεύεσαι στα μαθήματα;

- ❖ Πάρα πολύ ☐ 1
- ❖ Πολύ ☐ 2
- ❖ Μέτρια ☐ 3
- ❖ Λίγο ☐ 4
- ❖ Καθόλου ☐ 5

28. Στον ελεύθερο χρόνο σου, τι σου αρέσει περισσότερο:

- ❖ Να διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία ☐ 1
- ❖ Να πηγαίνεις σινεμά / θέατρο ☐ 2
- ❖ Να βλέπεις τηλεόραση ☐ 3
- ❖ Να πηγαίνεις για καφέ ☐ 4
- ❖ Να αθλείσαι ☐ 5
- ❖ Να ασχολείσαι με τον υπολογιστή ☐ 6
- ❖ Άλλο (σημειώστε) ☐ 7

29. Πόσα πτυχία γλωσσομάθειας διαθέτεις;

(μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- ❖ Αγγλικά (Lower, Proficiency) ☐ 1
- ❖ Γαλλικά ☐ 2
- ❖ Γερμανικά ☐ 3
- ❖ Ιταλικά ☐ 4
- ❖ Ισπανικά ☐ 5
- ❖ Άλλο (σημειώστε) ☐ 6

30. Παρακολουθείς ενισχυτικά μαθήματα (φροντιστηριακά) εκτός σχολικού προγράμματος;

- Ναι ☐ 1
- Όχι ☐ 0

31. Αν ναι, τότε που;

- | | |
|--------------------|---|
| a. Σε φροντιστήριο | ☐ ☐ 1 |
| b. Στο σπίτι | ☐ ☐ 2 |
| c. Άλλο | ☐ ☐ 3 |

32. Με βάση ποιο κριτήριο επιλέγεις τη σχολή στο μηχανογραφικό δελτίο;

(μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- | | |
|---|---|
| a. Επιρροή γονέων και προσωπικό ενδιαφέρον | ☐ ☐ 1 |
| b. Υψηλές αποδοχές στο μέλλον | ☐ 2 |
| c. Περιοχή που εδρεύει η σχολή | ☐ 3 |
| d. Καθαρά προσωπικό σας ενδιαφέρον για το αντικείμενο | ☐ ☐ 4 |
| e. Άμεση επαγγελματική αποκατάσταση | ☐ 5 |
| f. Άλλο (σημειώστε) | ☐ 6 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

4.2 Διαγράμματα και πίνακες

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΕΠΑΡΧΙΑ.	19
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΠΕΡΙΟΧΗ.	20
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΑΝΑ ΓΡΑΦΕΙΟ Δ.Ε.	21
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΓΕΝΙΚΑ ΛΥΚΕΙΑ" ...	22
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΛ-ΕΠΛ"	23
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΑ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ"	24
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ ΤΗΝ ΦΟΙΤΗΣΗ ΑΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΤΑ "ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΕΛ-ΕΠΛ"	25
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8: ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.....	45

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: ΠΟΣΟΣΤΟ ΦΥΛΟΥ	115
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΤΕΡΑ	116
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: ΗΛΙΚΙΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	117
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ.....	118
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	119
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ.....	120
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	121

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8: ΜΗΝΙΑΙΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΕΙΣΟΔΗΜΑ .	122
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	123
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10: ΥΠΑΡΞΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ	124
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ (ΕΦΟΣΟΝ ΥΠΑΡΧΕΙ) ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	125
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12: ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΤΟΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ...	125
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13: ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ ΣΤΟΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ	126
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14: ΓΝΩΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΕ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	127
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15: ΓΝΩΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ ΣΕ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	127
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ...	128
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17: ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΟΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ, ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΥΣ	130
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18: ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΓΟΝΕΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΑΠΟ ΠΛΕΥΡΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ	131
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19: ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΤΗΣ ΧΡΟΝΟ ...	132
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20: ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΠΑΤΕΡΑ ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟ	133
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21: Μ.Ο ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΤΑΞΗ	133
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22: ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΟΙ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ...	134
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23: ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΣΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	135

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24: ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΣΠΗΤΙ.....	136
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25: ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΤΟΥΣ ΧΡΟΝΟ	137
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26: ΔΙΑΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΣΕ ΠΤΥΧΙΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ.....	138
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.	139
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28: ΕΙΔΟΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (ΕΦΟΣΟΝ ΥΠΑΡΧΕΙ)	140
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29: ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΤΟ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ	141

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	95
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.3. ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΙΣΜΟ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	98
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΜΕ Ή ΧΩΡΙΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΠΤΥΧΙΟ	101
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5. ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ.....	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.6. ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ	105
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.7. ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.8. ΜΕΣΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΥΦΥΙΑΣ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	111
ΠΙΝΑΚΑΣ 5.9. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	143

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.10. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ144

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.11. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΠΟΥ ΠΕΡΝΑΕΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΗΣ ΣΥΖΗΤΟΝΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ146

ΠΙΝΑΚΑΣ 5.12. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΚΑΤΟΧΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ.....147

4.3 Συνέντευξη

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

ΜΕ ΤΗΝ ΚΑ ΚΟΡΓΙΑΛΑ – ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΙΩΤΑ,
ΙΑΤΡΟ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΟ ΥΠ. ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΠΑΤΡΩΝ

Πραγματοποιήθηκε:

Ημερομηνία: 03-12-2009

Ώρα: 09:00π.μ.

Τοποθεσία: Ιατρείο Ψυχικής Υγείας Ατόμου Και Οικογένειας

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Καλημέρα σας Κα Κοργιαλά.

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Καλημέρα Σπυριδούλα.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Καταρχάς πριν ξεκινήσουμε την συζήτησή μας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων που με δεχτήκατε στο γραφείο σας και είχατε την πρόθεση να με πληροφορήσετε πάνω στο θέμα της πτυχιακής που εκπονώ.

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Είναι δική μου ευχαρίστηση να σε βοηθήσω σε ένα τόσο ευχάριστο θέμα όπως αυτό που ασχολήσε και μελετάς.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Όπως σας πληροφορήσα εξ αρχής, το θέμα της πτυχιακής μου είναι «Μαθητική Απόδοση Σε Σχέση Με Το Προφίλ Της Οικογένειας. Νομός Αιτωλοακαρνανίας». Θα ήθελα να ξεκινήσω με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Η σχολική επίδοση ενός παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από μια σειρά παραγόντων όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το επάγγελμά τους, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ο τύπος κατοικίας, η σύνθεσή της, οι προσδοκίες και τα στερεότυπα. Ποιόν κατά τη γνώμη σας θεωρείται πιο σημαντικό παράγοντα επίδρασης της σχολικής επίδοσης του παιδιού?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Όντως όλοι αυτοί οι παράγοντες που ανέφερες συμβάλλουν πραγματικά στη επίδραση της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Όμως αυτός που θεωρώ ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο θέμα της σχολικής επίδοσης του παιδιού που μου είπες, είναι η σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια και ίσως και το φύλο του παιδιού. Και θα τεκμηριώσω την άποψη μου αμέσως. Εννοώ ότι το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας είναι αυτό που πραγματικά έχει την πλεονεκτικότερη θέση. Είναι το πρώτο παιδί της οικογένειας, οι γονείς εκτός από το βάρος της όλης τους αγάπης που του προσφέρουν, του ρίχνουν και το βάρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Στηρίζονται πραγματικά σε αυτό το πρωτότοκο παιδί και πιστεύουν σε αυτό και στις ικανότητές του. Του προσφέρουν ότι έχουν και μπορούν και δεν του χαλούν κανένα χατίρι. Οι καταστάσεις αυτές αλλάζουν στην περίπτωση του υστερότοκου παιδιού, όπου οι γονείς σε αυτό το παιδί προσφέρουν αγάπη σε βαθμό αρκετά μεγάλο διότι αυτό το παιδί αποτελεί το «βενιαμίν» της οικογένειας. Το μεσαίο παιδί αντίθετα στερείται τόσο τις ανέσεις και του πρωτότοκου και του υστερότοκου παιδιού, και βρίσκεται σε μια

ενδιάμεση κατάσταση. Σαφώς λοιπόν για μένα σημαντικό αρκετά ρόλο παίζει η σειρά του παιδιού στην οικογένεια και επίσης αρκετά και το φύλο, όχι όμως τόσο όσο η σειρά.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Η οικογένεια αποτελεί για το παιδί την πρώτη του πηγή πληροφόρησης, το πρωταρχικό μοντέλο ζωής που του παρέχει στοιχεία για το πώς θα κατακτήσει την γνώση, την εμπειρία, τις σχέσεις του με τον κόσμο. Οι γονείς είναι οι πρώτοι του φυσικοί δάσκαλοι που θα βοηθήσουν το παιδί να επικοινωνήσει, να γνωρίσει, να μάθει και να διαμορφώσει τις προσωπικές και πολιτισμικές του αντιλήψεις και αξίες. Πώς τοποθετείται εσείς την οικογένεια, τον ρόλο των γονέων απέναντι στο παιδί?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Σαφώς εδώ δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι και το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό μέσο αγωγής του παιδιού, βέβαια μετά την οικογένεια. Η οικογένεια, όπως ανέφερες είναι ο χώρος μέσα στον οποίο αναπτύσσεται η προσωπικότητα του παιδιού, εκεί που λαμβάνει τις πρώτες του πληροφορίες. Οι γονείς είναι αυτοί που του μεταβιβάζουν αυτές τις πληροφορίες με το δικό τους τρόπο και του παρέχουν τα πρώτα κίνητρα για μάθηση και για κοινωνικοποίηση. Βέβαια, εδώ θέλω να αναφέρω ότι για μένα προσωπικά οι γονείς δεν πρέπει να τελούν το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής κατάρτισης του παιδιού. Αυτό το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι, για μένα είναι λάθος τον αναλαμβάνουν οι γονείς. Οι γονείς έχουν πολύ πιο σημαντικούς και βασικούς ρόλους με τους οποίους πετυχαίνοντάς τους βάζουν ένα λιθαράκι ή ακόμη και τις βάσεις για μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με χαρακτήρα και άποψη.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Το σχολείο εμφανίζεται σαν διαφορετικό περιβάλλον από το οικογενειακό, τόσο από άποψη σύνθεσης όσο και λειτουργίας. Πώς περιγράφεται για σας η έννοια του σχολείου απέναντι στην έννοια της οικογένειας?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Όπως σου ανέφερα και παραπάνω, το σχολείο αναλαμβάνει την περαιτέρω πλέον αγωγή του παιδιού μετά την οικογένεια. Βέβαια, υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου το σχολείο αναλαμβάνει τον ρόλο της οικογένειας σε κάποια σημεία όταν τυχαίνει να απουσιάζει ο ρόλος της οικογένειας. Όμως σαν κύριος στόχος του σχολείου είναι να παρέχει στο παιδί τις κατάλληλες γνώσεις με τις οποίες θα αποκτήσει τα κίνητρα για να οδηγηθεί τελικά στην υπογράμμιση της ζωής του, στα θέλω του και στο τι θα ακολουθήσει μετά από την έξοδό του από το σχολικό περιβάλλον. Εκεί όμως ακριβώς σε αυτό το σημείο είναι που πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία ο εκπαιδευτικός με το να παρέχει τα σωστά εφόδια στο παιδί και όχι δικές του αντιλήψεις και προσδοκίες, γεγονός που έχει παρατηρηθεί συχνά.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Έχετε ειδικευτεί πάνω στο θέμα της ψυχολογίας του παιδιού. Έχετε αναλύσει τα συναισθήματά του σε κάθε στιγμή της ζωής του. Ειλικρινά, πώς βιώνει ένα παιδί τις προσδοκίες, τα στερεότυπα των γονιών του, το όλο βάρος της οικογενειακής του προέλευσης? Τι παίζει πραγματικά ρόλο στην ψυχολογία του παιδιού για τη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας με φυσικό επακόλουθο την καλή σχολική επίδοση?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Οι προσδοκίες και τα στερεότυπα μέσα στην οικογένεια, η όλη οικογενειακή προέλευση του παιδιού όταν υπάρχουν κάτω από τη συνεχή ενημέρωση και υπενθύμιση των γονιών δημιουργούν στο παιδί ένα βασικό συναίσθημα στο παιδί, το άγχος. Το άγχος είναι μια συγκινησιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από φόβο, αγωνία, ανασφάλεια και άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα. Σε αυτή τη φάση το παιδί αποπροσανατολίζεται γενικότερα και χάνεται από την ευθυγράμμιση που πιθανώς να είχε χαράξει προηγουμένως. Παρατηρούμε συχνά εμείς οι ψυχολόγοι να διακατέχονται από άγχος από νηπιακής ηλικίας τα παιδιά που βέβαια όμως εκεί τους εκφράζεται σωματικά και όχι

ψυχολογικά που συμβαίνει αργότερα στα επόμενα χρόνια. Το άγχος όμως είναι κάτι που διακατέχει όλους τους ανθρώπους, ακόμα και εμάς τις ίδιες που μιλάμε αυτή τη στιγμή.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Θέλετε λίγο να μου μιλήσετε για τις εξαιρέσεις εφόσον υπάρχουν, όπου η σχολική επίδοση δεν επηρεάζεται από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Οι εξαιρέσεις αυτές που μου αναφέρεις υπάρχουν σαφώς. Σε όλα τα θέματα και τις καταστάσεις, υπάρχουν εξαιρέσεις. Κατά τη διάρκεια της διατριβής μου συνάντησα περιπτώσεις τέτοιων εξαιρέσεων και συνεχίζω να συναντώ. Παιδιά οικογενειών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλή κοινωνικο-οικονομική στάθμη έχουν καταφέρει να φθάσουν πραγματικά πολύ ψηλά, με όλη την κυριολεκτική και μεταφορική έννοια της λέξης.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Μελετώντας τον Jenson (1969), σε κάποιο σημείο αναφέρει ότι οι ταξικές διαφορές στην μετρούμενη πνευματική ικανότητα είναι κυρίως γενετικής προέλευσης και επηρεάζεται από το περιβάλλον. Τι γνώμη έχετε γι' αυτό?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Δεν έχω μελετήσει το συγκεκριμένο συγγραφέα αλλά εδώ θα έρθω σε αντίθεση λίγο με την άποψη αυτή, πράγμα το οποίο γίνεται συχνά μεταξύ των ερευνητών, αυτό να το γνωρίζεις, χωρίς βέβαια να θέλω να αναιρέσω την άποψή του. Η άποψη και η μελέτη του καθενός είναι σεβαστή. Επιστρέφοντας σε αυτό που με ρώτησες, θεωρώ ότι ναι μεν οι ταξικές διαφορές μπορεί να θεωρούνται εκ γενετής αλλά σαφώς επηρεάζεται από το περιβάλλον και εγώ προσωπικά το θεωρώ τόσο καθοριστικό που μπορεί να αλλάξει οποιαδήποτε γενετικής προέλευσης διαφορά.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Εικόνα της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας. Πώς βλέπετε τη μελλοντική της πορεία?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Η σύγχρονη οικογένεια! Ωραία ερώτηση και δύσκολη η απάντηση. Δυστυχώς είμαι στη θέση να σου αναφέρω ότι από το ρόλο του παιδοψυχίατρου που κατέχω, η σύγχρονη ελληνική οικογένεια τείνει να χάνει την πραγματική της έννοια και εικόνα. Οι ρυθμοί που ζούμε σήμερα είναι πολύ γρήγοροι και στο γρήγορο αυτό ρυθμό παρασύρουν και τη ζωή μας και τους ρόλους μας. Οι γονείς παρουσιάζονται να απομακρύνονται συνεχώς από τα παιδιά τους και από την αγωγή τους και να δίνουν περισσότερη σημασία σε άλλα πράγματα όπως εργασία κ.ά. Οι οικογενειακοί δεσμοί και οι σχέσεις αρχίζουν να σπάζουν και δεν ξέρω πραγματικά που θα οδηγήσει όλη αυτή η κατάσταση, με ένα καταναλωτικό φάσμα να κυνηγάει τις εύπλαστες προσωπικότητες για να τις μετατρέψει σε παθητικούς δέκτες.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Οι σημερινοί γονείς τελικά παιδεύουν τα τέκνα, με την κυριολεκτική σημασία του μορφωτικού τους ρόλου ή με την μεταφορική της τελικά έννοια?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Πολύ ωραία η ερώτησή σου πραγματικά.. Και θα σου απαντήσω ότι οι γονείς τα κάνουν και τα δύο τελικά. Τα παιδεύουν μέσω του μορφωτικού τους ρόλου αλλά τα παιδεύουν με την μεταφορική έννοια για να τα οδηγήσουν όμως σε καλές καταστάσεις γιατί οι γονείς θέλουν το καλό του παιδιού τους. Και γενικά τα πράγματα δεν είναι πάντα ρόδινα για να φθάσεις εκεί, υπάρχουν και οι συγκρούσεις και οι αναποδιές που όμως δίνουν τις περισσότερες φορές τα κίνητρα για την καλή ευθυγράμμιση της ζωής.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Τελειώνοντας, θα ήθελα να μου πείτε μέσα από την εργασιακή σας εμπειρία στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας πώς είναι τα πράγματα?

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Εδώ θα ήθελα να σε διαβεβαιώσω ότι η κατάσταση που επικρατεί στις οικογένειες του Νομού είναι αρκετά καλύτερες απ' ό τι στις μεγαλύτερες πόλεις. Οι οικογένειες είναι ακόμη δεμένες μεταξύ τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο να μείνουν ενωμένες. Μην ξεχνάς όμως όπως σου είπα τις εξαιρέσεις. Τον τελευταίο καιρό μάλιστα στη Ναύπακτο από τη μέρα που άνοιξα το γραφείο παρατήρησα ιδιαίτερη κινητικότητα των γονιών σε επισκέψεις στο γραφείο μου όχι πάντα λόγω κάποιου προβλήματος αλλά πολλές φορές για λόγους πρόληψης. Για να τους βοηθήσω μέσω των γνώσεών μου να οδηγήσουν με το σωστό τρόπο το παιδί ή τα παιδιά τους σε ένα καλύτερο αύριο. Και χαίρομαι πραγματικά που συμβαίνει αυτό και ακόμη είναι νωρίς βέβαια γιατί δεν το γνωρίζουν πολύ ακόμη.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Εδώ θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά για το χρόνο που μου διαθέσατε και μου παρείχατε τόσες πληροφορίες, οι οποίες σαφώς εκτός από την εκπόνηση της πτυχιακής μου μελέτης θα με βοηθήσουν πραγματικά στην μετέπειτα πορεία μου ως εκπαιδευτικός. Σας ευχαριστώ και πάλι.

Κα ΚΟΡΓΙΑΛΑ: Κι εγώ θα ήθελα να σε ευχαριστήσω και χάρηκα πάρα πολύ που σε βοήθησα μέσα από αυτή τη συζήτηση. Καλή σταδιοδρομία από δω και πέρα. Καλημέρα σου..

Ήταν σαφώς μια συζήτηση πραγματικά εποικοδομητική περισσότερο για μένα που μετέπειτα θα ακολουθήσω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Εφοδιάστηκα με γνώσεις τόσο για την τωρινή κατάσταση που επικρατεί όσο και για κάτι πιο σημαντικό: την κατανόηση πως λειτουργεί η ψυχολογία ενός παιδιού απέναντι σε κάθε κατάσταση που αντιμετωπίζει. Χάρηκα πάρα πολύ που μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω σε επαφή με ένα άτομο που έχει ασχοληθεί και ασχολείται καθημερινά με τους ανθρώπους, και πιο πολύ με αυτές τις εύπλαστες ψυχές των παιδιών που αποτελούν το μέλλον μας...

4.4 Βιογραφικό σημείωμα

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η Κοργιαλά – Κωνσταντακοπούλου Γιώτα γεννήθηκε στις 26/10/1973. Κατοικεί πλέον στην Ναύπακτο και είναι παντρεμένη με δυο παιδιά. Είναι απόφοιτος της Ιατρικής Σχολής Αλεξανδρούπολης (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης) και ολοκλήρωσε την ειδικότητά της το 2009. Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές της σπουδές με θέμα «Κλινικές-Κλινοεργαστηριακές Ιατρικές Ειδικότητες». Σε εξέλιξη βρίσκεται η εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής με θέμα «Μελέτη Των Αλλοιώσεων Της Οφθαλμικής Επιφάνειας Της Σύστασης Της Δακρυικής Στοιβάδας Ασθενών Με Ψυχολογική Ανορεξία». Υπηρέτησε 18 μήνες ψυχιατρικής και 6 μήνες νευρολογίας στις αντίστοιχες κλινικές του Περιφερειακού Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Πατρών (Π.Π.Γ.Ν.Π). Επίσης, από το Σεπτέμβριο του 2000 έως το Φεβρουάριο του 2002 υπηρέτησε ως αγροτικός γιατρός στην Κατοχή Μεσολογίου του Νομού Αιτωλοακαρνανίας, ενώ προηγουμένως είχε ολοκληρώσει τρίμηνη άσκηση στο Γενικό Νομαρχιακό Νοσοκομείο Μεσολογίου. Η εργασιακή της εμπειρία εμπλουτίζεται με 19 μήνες συμμετοχής στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας Πατρών ως παραταξιακή ειδικευόμενη του Γ.Ν. "Άγιος Ανδρέας". Γνωρίζει δυο ξένες γλώσσες, αγγλικά και γαλλικά με αναγνωρισμένα πτυχία.

Το 1998 και 1999 συμμετείχε σε 9μηνο πρόγραμμα ψυχιατρικής εκπαίδευσης της ΕΟΚ, ως 5ετής και 6ετής φοιτήτρια της Ιατρικής Σχολής αντίστοιχα. Το 2003 συμμετείχε στο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχανάλυσης με την εργασία «Οξεία Σχιζοφρενική Διαταραχή, Όπως Εκφράζεται Στην Τέχνη». Το 2004 συμμετείχε στο 18^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχιατρικής με την εργασία «Ενδοноσοκομειακές Θεραπευτικές Ομάδες – Συμβολή Στη Βελτίωση Του Κλίματος Μιας Ψυχιατρικής Κλινικής Γενικού Νοσοκομείου». Το 2006 συμμετείχε στο 19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχιατρικής με τις εργασίες «Θεραπευτικές Ομάδες Σχεδίου» και «Θεραπευτικές Ομάδες Παιχνιδιού». Το 2007 συμμετείχε στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής με τις εργασίες «Διενέξεις Γονέων, Έκθεση Σε Βία Και Εκφράσεις Ψυχοπαθολογίας Σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας», «Συσχέτιση Κακοποίησης Στην Παιδική Ηλικία Και Ψυχογενούς Ανορεξίας Στην Εφηβεία», «Σύγχρονη Ηλεκτρονική Τεχνολογία Και Έκθεση Σε Βία» και «Συμπτώματα Τραύματος, Συμπεριφορών Παραπτωματικότητας Και Συναισθηματικών Διαταραχών Που Συνδέονται Με Την Παρακολούθηση Τηλεόρασης Σε Ομάδα Εφήβων». Το 2009 έλαβε μέρος ως εισηγήτρια στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής με θέμα «Ανάπτυξη Ψυχοπαθολογίας Σε Παιδιά Και Εφήβους Με

Ιστορικό Τραύματος» και συμμετείχε σε στρογγυλό τραπέζι για το ίδιο θέμα. Στο ίδιο συνέδριο συμμετείχε σε αναρτημένη ανακοίνωση με θέμα «Μετανάστευση Και Ψυχοπαθολογία. Η Εμπειρία Της Παιδοψυχιατρικής Μονάδος Του Π.Π.Γ.Ν.Π».

Από τις 27 Ιουλίου 2009 ιδιωτεύει στη Ναύπακτο διατηρώντας δικό της ιατρείο ως παιδοψυχίατρος ενώ παράλληλα συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας.



Ιατρείο Ψυχικής Υγείας Ατόμου
και Οικογένειας
Ψυχοθεραπεία - Συμβουλευτική

ΓΙΩΤΑ ΚΟΡΓΙΑΛΑ - ΚΩΝΣΤΑΝΤΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΙΑΤΡΟΣ ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΟΣ

ΥΠ. ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

Πάνου Ρήγα 16 (Πλατεία Πιά) Ναύπακτος

Τηλ. ιατρείου : 2634-0-24127 Τηλ. οικίας: 2634-0-20188

Τηλ. fax. : 2634-0-24461 Κιν. 6942 921003

4.5 Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού

Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Αρχή 1:

Το παιδί πρέπει να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα που περιλαμβάνονται σ' αυτή τη Διακήρυξη. Αυτά τα δικαιώματα πρέπει να αναγνωριστούν για όλα τα παιδιά, χωρίς καμία εξαίρεση ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, γένος, γλώσσα, θρησκεία, πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις, εθνική ή κοινωνική προέλευση, περιουσία, καταγωγή ή άλλη κατάσταση των ιδίων ή των οικογενειών τους.

Αρχή 2:

Το παιδί πρέπει να απολαμβάνει ειδική προστασία, να του παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες κατάλληλες, ώστε να μπορεί να αναπτύσσεται σωματικά, νοητικά, ηθικά, πνευματικά και κοινωνικά με υγιεινό και φυσιολογικό τρόπο σε συνθήκες ελευθερίας και αξιοπρέπειας.

.....

Αρχή 4:

Το παιδί πρέπει να απολαμβάνει τα πλεονεκτήματα της Κοινωνικής ασφάλισης. Θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται με υγιεινό τρόπο. Για το σκοπό αυτό πρέπει να δίνεται σ' αυτό και στη μητέρα του ιδιαίτερη βοήθεια και προστασία που συμπεριλαμβάνει πλήρη φροντίδα κατά τη διάρκεια της κύησης και μετά τη γέννησή του. Το παιδί έχει δικαίωμα στην καλή διατροφή, κατοικία, ψυχαγωγία και ιατρική περίθαλψη.

Αρχή 5:

Στο παιδί που μειονεκτεί σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά πρέπει να παρέχεται ειδική θεραπεία, μόρφωση και περίθαλψη που απαιτεί η περίπτωση ή η κατάστασή του.

Αρχή 6:

Το παιδί για την πλήρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του έχει ανάγκη από αγάπη και κατανόηση. Πρέπει, όσο δυνατό, να μεγαλώνει με τη φροντίδα και την ευθύνη των γονιών του και οπωσδήποτε σε μια ατμόσφαιρα στοργής καθώς και ηθικής και υλικής ασφάλειας. Το παιδί της μικρής ηλικίας δεν πρέπει ν' αποχωριστεί τη μητέρα του, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις. Η

κοινωνία και οι Κρατικές Αρχές οφείλουν να προσφέρουν ειδική φροντίδα στα παιδιά χωρίς οικογένεια ή σε εκείνα που δεν έχουν επαρκή οικονομικά μέσα.

STATGRAPHICS PLUS 5.1

4.6 Πίνακες συσχετίσεων πριν και μετά τη συγχώνευση μέσω του προγράμματος

• ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΕΝΙΣΧΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Frequency Table for x by ki (για x=φύλο και για ki=παρακολούθηση ενισχυτικών μαθημάτων).

	0	1	Row Total
0	0 0,00% 0,00% 0,00% 48,67	200 66,67% 100,00% 88,11% 151,33	200 66,67%
1	73 24,33% 73,00% 100,00% 24,33	27 9,00% 27,00% 11,89% 75,67	100 33,33%
Column Total	73 24,33%	227 75,67%	300 100,00%

Cell contents:

Observed frequency
Percentage of table
Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 2 values of x occur together with each of the 2 values of ki. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and

column classifications are independent. For example, there were 0 times when x equaled 0 and ki equaled 0. This represents 0,0% of the total of 300 observations. If x and ki are independent, the expected frequency in that cell would have been 48,6667.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
192,95	1	0,0000
189,01	1	0,0000 (with Yates' correction)

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of x for a particular case is related to its value for ki. NOTE: the P-value with Yates' correction was used because it should be more accurate for a 2-by-2 table.

• ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

(ΠΙΝΗ ΤΗ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ)

Frequency Table for m by e (για m=επάγγελμα πατέρα και για e=μέσος όρος βαθμολογίας).

	1	2	3	4	Row Total
1	11 3,67% 64,71% 100,00%	6 2,00% 35,29% 6,06%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	17 5,67%

	0,62	5,61	7,42	3,34	
2	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,04	1 0,33% 100,00% 1,01% 0,33	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,44	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,20	1 0,33%
3	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,17	32 10,67% 100,00% 32,32% 10,56	0 0,00% 0,00% 0,00% 13,97	0 0,00% 0,00% 0,00% 6,29	32 10,67%
4	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,15	4 1,33% 100,00% 4,04% 1,32	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,75	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,79	4 1,33%
5	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,95	26 8,67% 100,00% 26,26% 8,58	0 0,00% 0,00% 0,00% 11,35	0 0,00% 0,00% 0,00% 5,11	26 8,67%
6	0 0,00% 0,00% 0,00% 3,59	30 10,00% 30,61% 30,30% 32,34	68 22,67% 69,39% 51,91% 42,79	0 0,00% 0,00% 0,00% 19,27	98 32,67%
7	0 0,00% 0,00% 0,00% 2,27	0 0,00% 0,00% 0,00% 20,46	62 20,67% 100,00% 47,33% 27,07	0 0,00% 0,00% 0,00% 12,19	62 20,67%
8	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,04	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,33	1 0,33% 100,00% 0,76% 0,44	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,20	1 0,33%
9	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,73	0 0,00% 0,00% 0,00% 6,60	0 0,00% 0,00% 0,00% 8,73	20 6,67% 100,00% 33,90% 3,93	20 6,67%

10	0	0	0	34	34
	0,00%	0,00%	0,00%	11,33%	11,33%
	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	0,00%	0,00%	0,00%	57,63%	
	1,25	11,22	14,85	6,69	

11	0	0	0	5	5
	0,00%	0,00%	0,00%	1,67%	1,67%
	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	0,00%	0,00%	0,00%	8,47%	
	0,18	1,65	2,18	0,98	

Column	11	99	131	59	300
Total	3,67%	33,00%	43,67%	19,67%	100,00%

Cell contents:

Observed frequency
Percentage of table
Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 11 values of m occur together with each of the 4 values of e. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and column classifications are independent. For example, there were 11 times when m equaled 1 and e equaled 1. This represents 3,66667% of the total of 300 observations. If m and e are independent, the expected frequency in that cell would have been 0,623333.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
671,60	30	0,0000

Warning: some cell counts < 5.

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of m for a particular case is related to its value for e.

(ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ)

Frequency Table for m_1 by e (για m_1= επάγγελμα πατέρα και για e=μέσος όρος βαθμολογίας).

	1	2	3	4	Row Total
1	11 3,67% 22,00% 100,00% 1,83	39 13,00% 78,00% 39,39% 16,50	0 0,00% 0,00% 0,00% 21,83	0 0,00% 0,00% 0,00% 9,83	50 16,67%
2	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,10	30 10,00% 100,00% 30,30% 9,90	0 0,00% 0,00% 0,00% 13,10	0 0,00% 0,00% 0,00% 5,90	30 10,00%
3	0 0,00% 0,00% 0,00% 5,87	30 10,00% 18,75% 30,30% 52,80	130 43,33% 81,25% 99,24% 69,87	0 0,00% 0,00% 0,00% 31,47	160 53,33%
4	0 0,00% 0,00% 0,00% 2,20	0 0,00% 0,00% 0,00% 19,80	1 0,33% 1,67% 0,76% 26,20	59 19,67% 98,33% 100,00% 11,80	60 20,00%
Column Total	11 3,67%	99 33,00%	131 43,67%	59 19,67%	300 100,00%

Cell contents:

Observed frequency

Percentage of table

Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 4 values of m_1 occur together with each of the 4 values of e. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and column classifications are independent. For example, there were 11 times when m_1 equaled 1 and e equaled 1. This represents 3,66667% of the total of 300 observations. If m_1 and e are independent, the expected frequency in that cell would have been 1,83333.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
503,06	9	0,0000

Warning: some cell counts < 5.

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of m_1 for a particular case is related to its value for e.

!!!Σημείωση: Οι κατηγορίες που συγχωνεύτηκαν τα δεδομένα έχουν ως εξής: Στην κατηγορία 1 ανήκουν οι ιδιοκτήτες/γεν. διευθυντές επιχειρήσεων, οι επιστήμονες και οι ανώτεροι υπάλληλοι. Στην κατηγορία 2 ανήκουν οι άλλοι υπάλληλοι και οι ελεύθεροι επαγγελματίες. Στην κατηγορία 3 ανήκουν οι αγρότες και οι εργάτες, ενώ τέλος στην κατηγορία 4 ανήκουν οι σπουδαστές/φοιτητές, οι άνεργοι, οι συνταξιούχοι και οι όσοι ανήκουν στην κατηγορία άλλοι.

• ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΓΙΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ.

(ΠΡΙΝ ΤΗ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ)

Frequency Table for l by w (για l= μορφωτικό επίπεδο μητέρας και για w= συχνότητα συζήτησης με το παιδί για θέματα που αφορούν στο σχολείο και στις επαγγελματικές επιλογές).

	1	2	3	4	Row Total
1	14 4,67% 100,00% 20,59% 3,17	0 0,00% 0,00% 0,00% 4,29	0 0,00% 0,00% 0,00% 6,35	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,19	14 4,67%
2	54 18,00% 64,29% 79,41% 19,04	30 10,00% 35,71% 32,61% 25,76	0 0,00% 0,00% 0,00% 38,08	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,12	84 28,00%
3	0 0,00% 0,00% 0,00% 13,83	61 20,33% 100,00% 66,30% 18,71	0 0,00% 0,00% 0,00% 27,65	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,81	61 20,33%
4	0 0,00% 0,00% 0,00% 7,71	1 0,33% 2,94% 1,09% 10,43	33 11,00% 97,06% 24,26% 15,41	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,45	34 11,33%
5	0 0,00% 0,00% 0,00% 3,40	0 0,00% 0,00% 0,00% 4,60	15 5,00% 100,00% 11,03% 6,80	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,20	15 5,00%
6	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,00%	46 15,33% 15,33% 15,33% 15,33%	0 0,00% 0,00% 0,00% 0,00%	46 15,33%

	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	
	0,00%	0,00%	33,82%	0,00%	
	10,43	14,11	20,85	0,61	
7	0	0	27	0	27
	0,00%	0,00%	9,00%	0,00%	9,00%
	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	
	0,00%	0,00%	19,85%	0,00%	
	6,12	8,28	12,24	0,36	
8	0	0	15	1	16
	0,00%	0,00%	5,00%	0,33%	5,33%
	0,00%	0,00%	93,75%	6,25%	
	0,00%	0,00%	11,03%	25,00%	
	3,63	4,91	7,25	0,21	
9	0	0	0	3	3
	0,00%	0,00%	0,00%	1,00%	1,00%
	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	0,00%	0,00%	0,00%	75,00%	
	0,68	0,92	1,36	0,04	
Column	68	92	136	4	300
Total	22,67%	30,67%	45,33%	1,33%	100,00%

Cell contents:

Observed frequency
Percentage of table
Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 9 values of l occur together with each of the 4 values of w. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and column classifications are independent. For example, there were 14 times when l equaled 1 and w equaled 1. This represents 4,66667% of the total of 300 observations. If l and w are independent, the expected frequency in that cell would have been 3,17333.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
674,34	24	0,0000

Warning: some cell counts < 5.

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of l for a particular case is related to its value for w.

(ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΓΧΩΝΕΥΣΗ)

Frequency Table for l_1 by w (για l_1= μορφωτικό επίπεδο μητέρας και για w= συχνότητα συζήτησης με τους γονείς για το σχολείο και τις μελλοντικές του επιλογές).

	1	2	3	4	Row Total
1	68 22,67% 69,39% 100,00% 22,21	30 10,00% 30,61% 32,61% 30,05	0 0,00% 0,00% 0,00% 44,43	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,31	98 32,67%
2	0 0,00% 0,00% 0,00% 24,93	62 20,67% 56,36% 67,39% 33,73	48 16,00% 43,64% 35,29% 49,87	0 0,00% 0,00% 0,00% 1,47	110 36,67%
3	0 0,00% 0,00% 0,00% 20,85	0 0,00% 0,00% 0,00% 28,21	88 29,33% 95,65% 64,71% 41,71	4 1,33% 4,35% 100,00% 1,23	92 30,67%
Column Total	68 22,67%	92 30,67%	136 45,33%	4 1,33%	300 100,00%

Cell contents:

Observed frequency
Percentage of table
Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 3 values of l_1 occur together with each of the 4 values of w. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and column classifications are independent. For example, there were 68 times when l_1 equaled 1 and w equaled 1. This represents 22,6667% of the total of 300 observations. If l_1 and w are independent, the expected frequency in that cell would have been 22,2133.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
296,99	6	0,0000

Warning: some cell counts < 5.

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of l_1 for a particular case is related to its value for w.

!!!!!!Σημείωση: Οι κατηγορίες που συγχωνεύτηκαν τα δεδομένα έχουν ως εξής: Στην κατηγορία 1 περιλαμβάνονται μερικές τάξεις δημοτικού και δημοτικό, στην κατηγορία 2 περιλαμβάνονται το γυμνάσιο, τεχνικό λύκειο και γενικό λύκειο και στην κατηγορία 3 η οποία περιλαμβάνει ΑΕΙ, ΤΕΙ, μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικό δίπλωμα.

• **ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΣΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΟΡΟΥ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ**

Frequency Table for q by e (για q= διάθεση ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σπίτι και για e= μέσος όρος βαθμολογίας).

	1	2	3	4	Row Total
0	0 0,00% 0,00% 0,00% 7,22	7 2,33% 3,55% 7,07% 65,01	131 43,67% 66,50% 100,00% 86,02	59 19,67% 29,95% 100,00% 38,74	197 65,67%
1	11 3,67% 10,68% 100,00% 3,78	92 30,67% 89,32% 92,93% 33,99	0 0,00% 0,00% 0,00% 44,98	0 0,00% 0,00% 0,00% 20,26	103 34,33%
Column Total	11 3,67%	99 33,00%	131 43,67%	59 19,67%	300 100,00%

Cell contents:

Observed frequency
Percentage of table
Percentage of row
Percentage of column
Expected frequency

The StatAdvisor

This table shows how often the 2 values of q occur together with each of the 4 values of e. The first number in each cell of the table is the count or frequency. The second number shows the percentage of the entire table represented by that cell. The third number shows that cell's percentage of the row in which it falls. The fourth number shows that cell's percentage of the column in which it falls. The fifth number shows the expected frequency if row and column classifications are independent. For example, there were 0 times when q equaled 0 and e equaled 1. This represents 0,0% of the total of 300 observations. If q and e are independent, the expected frequency in that cell would have been 7,22333.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
271,15	3	0,0000

Warning: some cell counts < 5.

The StatAdvisor

The chi-square test performs a hypothesis test to determine whether or not to reject the idea that the row and column classifications are independent. Since the P-value is less than 0.01, we can reject the hypothesis that rows and columns are independent at the 99% confidence level. Therefore, the observed value of q for a particular case is related to its value for e .

*ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.*

⌘ Βιβλιογραφία ⌘

5.1 Βιβλιογραφία

◆ 1.Ελληνες Συγγραφείς

Γενέσεως Κεφάλαιο 'B 18.

(1955). *Ο Κόσμος της Ελληνίδος*, 24.

(1983). Σχόλια. *Επιστημονική Σκέψη*, 12, 11-13.

Αγγελόπουλος, Η., Γούτσος, Χ. και Χολέβας, Ν. (2007). *Αλλαγές Στην Δομή Της Οικογένειας-Αλλαγές Στην Σχέση Μεταξύ Των Μελών Της*. Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδί – Οικογένεια Στον 21^ο Αιώνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1983). Πρόβλεψη της Σχολικής Επίδοσης. *Σχολείο και Ζωή*, 3, 114-116.

Ανρεαδάκης, Ν., Καϊλά, Μ. και Ξανθάκου, Γ. (1997). *Η Λογική της Σχολικής Αποτυχίας :Μία «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνοπούλου, Αικ., Τσίτσας, Γ. (υπό κρίση). Η διερεύνηση της γονεϊκής τυπολογίας της ελληνίδας μητέρας: Στάθμιση του ερωτηματολογίου Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ). *Επιστήμες Αγωγής*.

Ασπιώτου, Αρ. (1959). *Το παιδί και η οικογένεια*. Αθήνα.

Βασιλούδης, Ι. (2007). *Η Συμβολή Των Γονέων Στη Διαμόρφωση Περιβαλλοντικών Στάσεων Σε Μαθητές Που Φοιτούν Στο Δημοτικό*. Αθήνα: Διπλωματική Μελέτη.

Βουγιούκας, Α. (1977). *Προβλήματα ανατροφής και μόρφωσης των παιδιών μας*. Αθήνα: Ίκαρος.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1995). *Οικογένεια με ένα γονέα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γέρου, Θ. (1991). *Σχολική Αποτυχία. Αναφαθητισμός, Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Γεωργιάς, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Έκδοση Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας Και Ανάπτυξη Του Παιδιού. Σχολική Ψυχολογία Νο 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας Και Ανάπτυξη Του Παιδιού. Σχολική Ψυχολογία Νο 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο Ρόλος Της Οικογένειας Στη Σχολική Επίδοση. *Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 351-352.

Γεωργίου, Σ. (1996). Γονεϊκή Συμπεριφορά Και Σχολική Επίδοση. *Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 167-168.

Γεωργίου, Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της Γονικής Εμπλοκής στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Κέδρος.

Δαβάζογλου, Α. και Κουραντζή, Ε. (1995). *Η εκπαίδευση των γονέων, μια κρίσιμη στρατηγική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου*. Πρακτικά Συνεδρίου του Ο.Ο.Σ.Α.

Δημητρακόπουλος, Δ. (1984). *Η Σχολική Επίδοση Των Μαθητών Από Διαταραγμένο Οικογενειακό Περιβάλλον*. Αθήνα: Έρευνα..

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1982 α). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Ένα Πλήρες Σύστημα Προσανατολισμού – Συμβουλευτικής για την Ελληνική Εκπαίδευση*. Έκδοση 2^η. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Δημητροπούλος, Ε.Γ. (1983). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης. Η Θεωρία της, η Πράξη της, τα Προβλήματά της*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1984). *Πέρα από την προαγωγή και την απόρριψη, ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση-Αποτυχία-Απόρριψη στο σχολείο. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας*. Θεσσαλονίκη: Γλάρος.
- Διαμαντόπουλος, Α. (1995). *Αισθάνομαι. Η ψυχή στην οικογένεια*. Ναύπακτος.
- Δρεττάκης, Μ.Γ. (1998). *Προβλήματα Της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ΕΛΜΕ Ιωαννίνων. (1993). Επιτυχίες στα ΑΕΙ των Μαθητών Λυκείου του Νομού Ιωαννίνων Κατά τις Πανελλήνιες Εξετάσεις. *ΟΛΜΕ, Πληροφοριακό Δελτίο*, 554, 29.
- Ζάχαρη, Δ., (1989). *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζορμπανάκης. (1980). *Η Ψυχοσύνθεση της Σημερινής Νεολαίας*. Αθήνα.
- Ηλιόπουλος, Δ.Ι. (1990). *Για να γνωρίσουμε και να διαπαιδαγωγήσουμε σωστά το παιδί, από την γέννηση μέχρι την νεανική του ηλικία*. Τόμος Β. Πάτρα: Κούλη.
- Καζαντζής, Χ., Κοταντάκης, Κ., Παπαδόπουλος, Σ., και Τσουνής, Β. (1997). *Η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας*, Αθήνα: ΤΕΔΚ Νομού Αιτωλοακαρνανίας.
- Καϊλά, Μ. (1997). *Η Σχολική Αποτυχία, Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή, Α.Κ. (1982). Σχολική Ωριμότητα και Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 5-6, 203-207.
- Καργάκος, Σ. (1984). *Θέματα σύγχρονου προβληματισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρσανίδης, Ε. (1977). *Οικογενειακό Περιβάλλον και Σχολικές Αποτυχίες*. Αθήνα: Ελληνοχριστιανικό Κέντρο.
- Κασσιόλα, Ε. (1975). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Κασσωτάκη, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως σε Σχέση με το Επάγγελμα και Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή της Έδρας τους*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Τόμος Β. Αθήνα.
- Καστανίδου, Σ. (2007). *Νέα σχήματα οικογένειας: Μονογονεϊκές οικογένειες*. Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδί – Οικογένεια Στον 21^ο Αιώνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

- Καστούρας, Μ. (1968). Τα Παιδιά των Διακεκριμένων Οικογενειών. *Σχολείο και Ζωή*, 7.
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καψάλη, Α. (1988). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη.
- Κιτσαράς, Γ.Δ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Κογκούλης, Β.Ι. (1996). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Έκδοση 'Δ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 256.
- Κογκούλης, Β.Ι. (1996). *Εισαγωγή Στην Παιδαγωγική*. Έκδοση 'Δ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 257-260.
- Κόλλιας, Σ. (1976). *Ψυχολογική Θεώρηση του Οικογενειακού Περιβάλλοντος και η Χριστιανική Αγωγή*. Αθήνα: Μελέτη
- Κοντογιάννης, Χ.Ν. (1981). Σχέση Ανάμεσα στο Επάγγελμα του Πατέρα και τη Σχολική Επίδοση των Μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, 1, 17-27 και 2, 88-90.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντονάτσιος, Β. (1982). Η Νοημοσύνη των Παιδιών του Νομού Μαγνησίας Νηπιακής Ηλικίας (4-5 ετών). *Άνθιμος Γαζής*, 1, 5-6.
- Κοντονάτσιος, Β. (1983). Τα Παιδιά των Πόλεων Είναι Εξυπνότερα από τα Παιδιά των Χωριών. *Άνθιμος Γαζής*, 6, 4-5.
- Κοροντζή, Π. (1961). *Μορφωτικά Κοινότητες*. Αθήνα.
- Κοσμόπουλου, Α. (1980). Το Εργαζόμενο Παιδί και Τα Προβλήματά του. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 286, 265-269.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή Στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Κουτρούμπα, Κ. & Θεοδοροπούλου, Ε. (2007). Οι σχολικές επιδόσεις και οι επαγγελματικές προθέσεις των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό προφίλ των γονέων τους. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ. έκδ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*.

- Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος (Θεσσαλονίκη 24-26/11/2006). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 457-465.
- Κρασσανάκη, Γ.Ε. (1983), Το Γαλλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Το Βήμα*, 12-06-83.
- Κρασσανάκης, Γ.Ε. & Πασχάλης, Α.Φ. (1996). *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κρίβας, Σ. (2005). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σ. και Πυργιωτάκης, Ι., (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του Παιδιού*. Τόμος για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Κρουσταλάκης, Σ.Γ. (1998). *Διαπαιδαγώγηση: πορεία ζωής*. Έκδοση Τ'. Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάζου, Ε.Α. & Λάμπρου, Ε.Β. (1978). *Η σχέση των σχολικών αποτυχιών με τα ψυχολογικά προβλήματα της προσωπικότητας των μαθητών*. Πειραματική Έρευνα. Αθήνα.
- Λαρίου-Δρετάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λαχανά, Ε., Χριστοδούλου, Β. (2007). *Οικογένεια σε κρίση: Το διαζύγιο και οι επιπτώσεις του στα μέλη της οικογένειας*. Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδί – Οικογένεια Στον 21^ο Αιώνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Λοίζου, Λ.Ν., Σουσαμίδου – Καραμπέρη, Α. & Σταμούλη, Α. (2002). Σχέσεις των μοναχοπαιδιών με γονείς, φίλους και δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 109-116.
- Λοίζος, Σ. (2003). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 105-106.
- Λόμπαν, Γ. (1981). *Η Σεξιστική Προκατάληψη στα Αναγνωστικά*. Αθήνα: Θεωρία.
- Λυκιαρδοπούλου, Κ. (1999). *Ο οικογενειακός κύκλος*. Αθήνα: Μέγας Σείριος.
- Μαγγανά, Κ. (2008). Παιδική Εγκληματικότητα - Δεν είναι μόνο αυτό που φαίνεται...*Περιοδικό Αρμονία*, 20, 12.

- Μανός, Γ.Κ. (1986). *Ψυχολογία του εφήβου. Με εισαγωγή στην ψυχολογία του παιδιού. Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαράτου- Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα. Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).
- Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (υπό δημοσίευση). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: Προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». *Επιστήμες Αγωγής*, 4.
- Μαρίνος, Σ.Γ. (1971). *Προβλήματα αγωγής*. Αθήνα: Αθ. Κόκκιζα.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1961). *Η Οικογένεια σαν Συντελεστής Προβληματικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Έρευνα..
- Ματσαγγούρα, Η.Γ. (1982). Η Επίδραση των Ελληνικών Μαθηματικών Βιβλίων στην Επίδοση των Μαθητριών στα Μαθηματικά. *Νέα Παιδεία*, 22, 81-85.
- Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη. (1982). Αθήνα: Χ. Γιοβάνη, τ2, 87.
- Μισέλ, Α. (1981). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μοριχοβίτης, Γ.Α. (2001). *Κοινωνιολογία Της Σύγχρονης Οικογένειας Και Των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης*. τ. Γ΄. Φλώρινα: Ι. Αριστείδου.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (1983). *Κύκλος της οικογενειακής ζωής και γυναικεία απασχόληση*. Αθήνα.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (1985). *Οικογένεια και Παιδί στην Αθήνα. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον Της Εστίας.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (1989). *Κοινωνιολογία Της Σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσταίρας, Π. (2007). *Οικογενειακή δομή και κοινωνικό κεφάλαιο*. Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδί – Οικογένεια Στον 21^ο Αιώνα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Μουστάκας, Κ. & Κασιμάτης, Κ. (1979). Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Της Α.Β.Σ.Θ.*, 1, 56.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2004). Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο. Italy: Grafica Venet S.p.A. , Τόμος 4^{ος}, 865.

- Μπασλής, Ι.Ν. (1983). Κοινωνική Διαφοροποίηση των Μαθητών και των Γονέων τους στην Επιλογή του Λυκείου. *Απόψεις*, 1, 65-72.
- Μπέκος, Δ.Δ. (1988). *Χτίσε την προσωπικότητα του παιδιού σου*. Θεσσαλονίκη.
- Μπέκος, Δ.Δ. (2003). *Κάνε έξυπνο το παιδί σου. Η σημασία του ψυχολογικού παράγοντα στην επίδραση των μαθητών*. Μονεμβασιά – Σπάρτη.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νασιάκου, Μ. (1978). Προσδοκίες της Μητέρας, Νοημοσύνη του Παιδιού και Κίνητρο Επιτυχίας. *Αρχαία Υγιεινής, Α Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας 1978*, 120-124.
- Νομικού, Χ. (2004). *Εφηβεία: Η ηλικία της Επανάστασης*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ξηροτύρης, Η. (1958). *Τα Αίτια του Παραστρατήματος στα Παιδιά και στους Εφήβους*. Θεσσαλονίκη.
- Ξηροτύρης, Η. (1969). Κοινά Προβλήματα Γονέων και Δασκάλων. *Η Παιδαγωγική*, Νοέμβριος-Δεκέμβριος.
- Ξηροτύρης, Η. (1975). *Θεραπευτική Αγωγή*. Αθήνα: Έρευνα..
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). *Σχολείο και γονείς. Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση*. Αθήνα.
- Πάντζαρη – Παπανδρέου, Ε. (1977). *Ψυχολογία, η Επιστήμη της Συμπεριφοράς*. Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Κ. (1974). *Αίτια Σχολικής Καθυστέρησης και το Πρόβλημα των Εξετάσεων*. Μεσολόγγι.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1980). Νοητικές Ικανότητες και Εκλογή Επαγγέλματος. *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο*, 2, 54.
- Παπαϊωάννου, Α. (1981). Παρατηρήσεις και Συμπεράσματα από την Ανάλυση των Προεισαγωγικών Εξετάσεων για τα Ελληνικά Πανεπιστήμια το 1980. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 39-40.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.

- Παπανούτσου, Ε. (1971). *Εκπαίδευση: το μεγάλο μας πρόβλημα*. Αθήνα.
- Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα. (1981). Αθήνα: Πάπυρος, 5, 158-162.
- Πασσάκος, Κ. (1955). Τα Παιδιά του Χωρισμού. *Κόσμος της Ελληνίδος*, 5, 447.
- Πασσάκος, Κ. (1975). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα.
- Πασσάκος, Κ. (1979). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. 1. Αθήνα.
- Πετρουλάκη, Ν.Β. (1967). *Σχολική Επίδοση και Νοημοσύνη*. Αθήνα.
- Προκοπίδης, Χ. (1962). *40 Χρόνια Αναμορφώσεως Παραστρατημένων παιδιών*. Αθήνα: Μελέτη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση Και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιακαλλής, Α. (1980). Πώς Επηρεάζεται η Επίδοση από την Ηλικία Εισδοχής των Παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. *Δελτίο Παιδαγωγικής Ενημέρωσης*, 39, 5.
- Σκόπας, Ν. (1933). *Προβλήματα Προσαρμογής*. Αθήνα.
- Σπυρόπουλος, Γ. (1964). Συνέδριο Παγκοσμίου Οργάνωσης Υγείας στο Παρίσι. *Έθνος*.
- Τανός, Χρ. (1995). *Γνωρίζοντας καλύτερα το παιδί*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία, Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσακρής, Π. (1970). *Η Ευφυΐα των Ελληνοπαίδων της Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα.
- Τσαρδάκης, Δ. (1987). *Μια ανατομία της ιδεολογίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσουραμάνης, Χρ. (2004). ΤΕΙ Μεσολογγίου. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Σ.Σ.Ο.Ε. Εξάμηνο Α΄, Μεσολόγγι: Εκδόσεις συγγραφέως.
- Υδρία Γαμπίρι Γ. (1991). Γενική Εγκυκλοπαίδεια Σύγχρονων Γνώσεων. Αθήνα: Τέσσερα Έψιλον, Α, 144.
- Φιλιππάτου, Δ.Ν., Αλεξόπουλος, Δ.Σ., Διαμαντή, Β. & Σηφάκη, Α. (2003). Επίδραση της σειράς γέννησης των παιδιών, του μεγέθους της οικογένειας, της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των γονέων στη σχολική επίδοση των παιδιών. *Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 217.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Το Αυτοσυναίσθημα των Ελλήνων Εφήβων και Συσχέτισή του με τη Σχολική Επίδοση*. Αθήνα: Έρευνα- Μελέτη.

- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α. και Σπυριδάκη, Ι. (1981). *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική Αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Αλκυών..
- Φραγκουδάκη, Α. (1982). Εξέταση μιας Πανελλήνιας Αυταπάτης. *Ο Πολίτης*. Ιανουάριος – Φεβρουάριος, 47-48.
- Χαραλαμπίδης, Ι. (1971). Δυσμενείς Παράγοντες Αγωγής στην Οικογένεια. *Γενική Παιδαγωγική*.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ.. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη, Μ. (1958). *Εισαγωγή στην Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: σ. 72.
- Χουρδάκη, Μ. (1992). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Έκδοση ΄Β. Αθήνα: Γρηγόρη.

2. Ξένοι Συγγραφείς

- Banks- McGee, C. (1993). Restructuring schools for equity. *Phi Delta Kappan*, September, (p.42-48).
- Banks, O. *The Sociology of Education*. Μετάφραση: Δαρβέρης Τάσος. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco, Jossey – Bass, 349-378.
- Becher, R. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Document 247-032.
- Benbow, C. (1981). Why Are Boy's Math. Scores Higher? Higher Math. Aptitude Says John Hopkins Duo, *Phi Delta Kappan*, 62, 463-464.
- Blackwell, J. & Mannan, G.,(1992). Parent involvement: Barriers and Opportunities. *The Urban Review*, 24, 219-226.
- Bloom, B. (1984). The search for methods of group instructions as effective as one – to – one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.

- Boston Women's (2000). *Ourselves and Our Children. A book by and for parents*. Boston: Health Book Collective.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Kapitalist America*. New York: Basic Books.
- Brito, J. & Waller, H. (1994). Partnership at a price? In R. Merttens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Eds.), *Ruling the Margins : Problematizing Parental Involvement*. London: Institute of Education, University of London.
- Butler, N.R., Davie., R. and Goldstein, H. (1972). *From Birth to Seven*. London: Longman.
- Calsyn, R. (1980). A community psychologist's view of community education. *Community Educational Journal*, October, 10-13.
- Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Elements pour une theorie (Η σχέση με τη γνώση)*. Paris: Anthropos.
- Coleman, (1968). «The concept of equality of educational opportunity». *Harvard Educational Review*, 38, 7-22.
- Colette Chiland (1971). *L' enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF.
- Davie, R., Butler, N.R. & Goldstein, H. (1972). *From Birth to Seven*. London: Longman.
- Davies, D., & Johnson, V.R. (1996). "Crossing boundaries: An introduction", *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 3-7.
- Ebel, R.L. (1979). *Essentials of Educational Measurement* (3rd Ed.). N.J.: Prentice-Hall.
- Elkind, D. & Weiner, I.B. *Development of the Child*. New York: Wiley & Sons.
- Epstein, J. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections. In K.Hurrelman. *Social Intervention: Potential and Constrains*. New York: De Gruyter.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition. New York: Mac – Millan
- Fehrmann, P., Keith, T. & Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80 (6), 330-337.

- Fend, H. (1989). *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim-Berlin-Basel: Verlag Julius Beltz.
- Finders, M. & Lewis, C., (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50-54.
- Gioh, S. (1990). *Hort auf mit dem Erziehen (Η ψυχολογία στην εποχή μας, ανάλυση και εφαρμογές στην παιδική και σχολική ηλικία)* (3rd Ed.). Sudwest Verlag Munchem.
- Girard, A. & Clerc, P., (1970). Nouvelles donnees sur l' orientation scolaire au moment de l' entrée en sixieme. *INED*, 31, 193-197.
- Gonzalez, R. & Blanco, N. (1991). Parents and children : Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 163-169.
- Halle, T., Kurtz – Costes, B. & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low-income African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 527-537.
- Hashway, R.M. (1981). Sex Differences in Mathematics. Are they Real? *Phi Delta Kappan*, 63, 139-140.
- Haslett, B.B. & Sempter, W. (1997). *Children communicating: the first 5 years*. Mahwah, NJ: Lewrence Erlbaum Associates.
- Hatzichristou, C. (1993). Children's adjustment after parental separation: A teacher, peer and self-report in a Greek sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1469-1478.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves School Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hess, R., Holloway, S., Dickson, W. & Price, G. (1984). Material variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Hofstaetter, P., (1978). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Μετάφραση Τ. Μαστοράκη. Αθήνα.
- Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1997). Why do Parent's Become Involved in their Children's Education ? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

- Horner, M. (1975). The Motive to Avoid Success and Changing Aspirations of College Women. *Contemporary Issues in Adolescent Development*, New York: Harper & Row.
- I.N.E.D.,(1973). Enquete nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Paris: PUF.
- Iverson, B., Brownlee, G. & Walberg, H. (1981). Parent-teacher contacts and student learning. *Journal of Educational Research*, 74 (6), 394-396.
- Jacoby, S. (1975). *Inside Soviet Schools*. New York: Shocken Books.
- Johnson, S. (1992). Extra-school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61, 99-119.
- Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S. & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373 – 380.
- Kim, H. (2004). Family resources and Children's Academic Performance. *Children and Youth Services Review*, 26, 529-536.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek Teacher's Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30, 311.
- Laurens, J.P. (1992). *1 sur 500, La reussite scolaire an milieu populaire*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- LE THANH KHOI, *L'industrie de l'enseignement*. Paris. (ed. de Minuit)
- Liungman, K.G. (1980). *O Mýθος της Ευφύιας*. Αθήνα: ελληνική μετ., Άλμπατρος.
- Mann, D. (1975). *Ten years of decentralization: A review of the involvement of urban communities in school decision-making*. New York: Columbia University Press.
- Marjoribanks, K., Kegan, P. (1985). *Families and their Learning Environments. An Empirical Analysis*. London: Boston and Henley.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357.

- McLanahan, S. (1985). Family Structure and the Intergenerational Transmission of Poverty. *American Journal of Sociology*, 90, 873-901.
- Miallaret, G. and Salvat, H. (1976). *L'école et la Nation. Intelligence: Mythes et Réalité*. Paris: Sociales.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. London: Tavistock.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: HMSO.
- Nichols, W. & Everett, C. (1986). *Systemic Family Therapy: An Integrative Approach*. New York: Guilford Press, 132.
- Parsons, T. & Bales, R. (1955). *Family socialization and interaction process*. Glencoe: Free Press.
- Piaget, J. (1979). *Psychologie et Education*. Αθήνα: ελληνική μετ., Υποδομή.
- Plowden, J. (1967). *Report: Children and their primary schools*. Central Advisory Council for Education. London: HMSO.
- Quarti, C. (1978). *Profession: Parent*. Paris: Stock.
- Reeve, P. (1993). "Issues in parent participation", *The Australian Administrator*, 14 (4-5), 1-11.
- Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F., & Hart, C.H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaires (PSDQ). In B.F. Permultter, J. Touliatos, & G.W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: vol. 3 Instruments and Index*. Thousand Oaks, Sage, 319-321.
- Rueegg, W. (1975). *Soziologie*. Frankfurt: Funk-Kolleg, p.132.
- Sandefur, G., McLanahan, S., Wojtkiewicz, R. (1993). The Effects of Parental Marital Status During Adolescence on High Graduation. *Social Forces*, 71, 103-121.
- Soliman, I. (1995). "From involvement to participation: Six levels of school – community interaction", στο B. Limerick & H. Nielsen (Eds), *School and community relations: Participation, policy and practice*, 159-173, Sydney: Harcourt Brace.
- Song, I. & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

- Stapes, K., & Morris, W. (1993). "Parent participation revisited", στο ACSA (Ed.), *The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?*, 3, 1107-1119, Belconnen:ACT.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family – school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Tomlinson, S. (1991). "Home – school partnerships", στο IPPR (Ed.), *Teachers and parents (Educational and training paper No.7)*, London: IPPR.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91 (5), 260-270.
- Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.
- Watson, T., Brown, M. & Swich, K. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62, 175-180.
- Wimpelberg, R. (1982, March). Redefining lay participation in educational politics. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York.

◆ 3. Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Άρθρο του Παπαγεωργίου Χ.Ι. (31-12-2005), δημοσιευμένο στο internet με θέμα «Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών».

<http://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&file=print&sid=24>

Άρθρο της Γιαννοπούλου Σ. (08-01-2007), δημοσιευμένο στο internet με θέμα «Η σχολική αποτυχία και οι αιτιολογικές της παράμετροι».

http://www.kozanisimera.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=2

4. Στατιστικές Υπηρεσίες

Απογραφή πληθυσμού της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Της Ελλάδος για τα έτη 1972 έως 1995. Συνολικά αρχεία.

Στοιχεία Στατιστικής Της Εκπαιδεύσεως για τα έτη 1972-1995. Συνολικά αρχεία.

*ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΗΣ
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.
ΝΟΜΟΣ
ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ.*

Ω Ευρετήριο ονομάτων Ω

EYPETHPIO ONOMATΩN

Αγγελόπουλος, Η. 70
Αλεξόπουλος, Δ.Σ. 48, 96
Ανδρεαδάκης, Ν. 43
Αντωνοπούλου, Αικ. 30
Antonopoulou, Κ. 75
Ασπιώτου, Αρ. 78
Baker, D. 101
Bales, R. 32
Banks – McGee, C. 76
Banks, O. 90
Βασιλούδης, Ι. 69
Baumrind, D. 30
Becher, R. 76
Benbow, C. 49
Blackwell, J. 70, 92
Blanco, N. 76
Bloom, B. 72
Boston Women's. 95
Βουγιούκας, Α. 87
Boudon, R. 111
Bowles, S. 53
Brito, J. 72
Brownlee, G. 77
Butler, N.R. 52, 93
Γαλάνης, Γ.Ν. 30
Calsyn, R. 91
Campbell, R. 76
Γενέσεως Κεφάλαιο 'Β 18. 79
Γέρου, Θ. 93
Γεωργάς, Δ. 28
Γεωργίου, Ν.Σ. 38, 43, 77, 93, 94
Γεωργίου – Νίλσεν, Μ. 78
Γιαννοπούλου, Σ. 86
Charlot, B. 90
Clerc, P. 105
Coleman. 40
Colette Chiland. 105
Γούτσος, Χ. 70
Δαβάζογλου, Α. 70
Darling, N. 72
Davies, D. 72
Davie, R. 52, 93
Δημητρακόπουλος, Δ. 59, 60, 82

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. 50, 49, 92
Διαμαντής, Β. 96
Διαμαντόπουλος, Α. 32
Dornbusch, S. 72
Δρεττάκης, Μ.Γ. 87
Ebel, R.L. 50
Elkind, D. 93
ΕΛΜΕ Ιωαννίνων. 54
Επιστημονική Σκέψη. 53
Erstein, J. 38, 76
ΕΣΥΕ & Στατιστική Εκπαιδύσεως, 87, 106
Everett, C. 79
Ζάχαρη, Δ. 99
Ζορμπανάκης. 61
Fehrmann, P. 76
Fend, H. 90
Finders, M. 91
Gintis, H. 53
Gioh, S. 84, 86
Girard, A. 105
Goldstein, H. 52, 93
Gonzalez, R. 76
Halle, T. 76
Hart, C.H. 30, 31
Hashway, R.M. 49
Haslett, B.B. 32
Hattie, J. 76
Hatzichristou, C. 82
Henderson, A. 76, 92
Hess, R. 72
Ηλιόπουλος, Δ.Ι. 84
Hofstaetter, P. 78
Hoover – Dempsey, S. 74
Horner, M. 50
Θεοδωροπούλου, Ε. 91
I.N.E.D. 111
Iverson, B. 77
Jacoby, S. 53
Johnson, S. 76
Johnson, V.R. 72
Καλά, Μ. 42, 43
Καζαντζής, Χ. 12
Καλαντζή, Α.Κ. 47

Καργάκος, Σ. 31
Καρσανίδης, Ε. 66
Κασιμάτης, Κ. 100
Κασσιόλα, Ε. 66
Κασσωτάκη, Μ.Ι. 47
Κασσωτάκης, Μ. 91
Καστανίδου, Σ. 81
Καστούρας, Μ. 60
Κατάκη, Χ. 33
Καψάλη, Α. 37
Kegan, P. 143
Keith, T. 73, 74
Kim, H. 80
Κιτσαράς, Γ.Δ. 79
Κογκούλης, Β.Ι. 34, 38
Κόλλιας, Σ. 60
Κοντογιάννης, Χ.Ν. 52
Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη. 98
Κοντονάτσιος, Β. 48
Κοροντζή, Π. 78
Κοσμόπουλου, Α. 50
Κοταντάκης, Κ. 12
Κουλοπούλου, Α. 49
Κουραντζή, Ε. 70
Κουτρούμπα, Κ. 90, 91
Koutrouba, K. 75
Κρασανάκης, Γ.Ε. 29
Κρίβας, Σ. 28, 70
Κρουσταλάκης, Σ.Γ. 86
Kurtz – Costes, B. 76
Κωνσταντίνου, Ι.Χ. 40
Κοργιαλά – Κωνσταντακοπούλου, Γ. 108
Λάζου, Ε.Α. 101
Lamborn, S. 72
Λάμπρου, Ε.Β. 101
Λαρίου – Δρεττάκη, Μ. 97
Laurens, J.P. 90
Λαχανά, Ε. 82
LE THANH KHOI, 89
Lewis, C. 91
Liungman, K.G. 49
Λοίζος, Α.Ν. 109
Λοίζος, Σ. 72

Λόμπαν, Γ. 49
Λυκιαρδοπούλου, Κ. 33
Μαγγανά, Κ. 70
Mahoney, J. 76
Mandel, F. 76
Mandleco, B. 30, 31
Mannan, G. 70, 92
Mann, D. 77
Μανός, Γ.Κ. 82
Μαράτου – Αλιπράντη, Λ. 30
Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. 30
Μαρίνος, Σ.Γ. 78
Μαρκαντώνης, Ι. 66
Marjoribanks, K. 72, 101, 143
Ματσαγγούρα, Η.Γ. 49
McLanahan, S. 80
Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια Γιοβάνη. 5
Miallaret. 35
Minuchin, S. 79
Μισέλ, Α. 86
Μοριχοβίτης, Γ.Α. 28
Morris, W. 73
Μουσούρου, Λ.Μ. 28, 86
Μουσταίρας, Π. 82
Μουστάκας, Κ. 100
Μπαμπινιώτης, Γ. 99
Μπασλής, Ι.Ν. 54
Μπέκος, Δ.Δ. 33, 71
Μυλωνάς, Θ.Ν. 54, 104, 105
Munn, P. 72
Νασιάκου, Μ. 53
Nichols, W. 79
Νομικού, Χ. 34
Ξανθάκου, Γ. 43
Ξηροτύρης, Η. 59, 63
Ο Κόσμος της Ελληνίδος. 60, 64
Olsen, S.F. 30, 31
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 101
Πάντζαρη – Παπανδρέου, Ε. 66, 71
Παπαγεωργίου, Χ.Ι. 35, 84
Παπαδημητρίου, Κ. 34, 65
Παπαδόπουλος, Ν. 48
Παπαδόπουλος, Σ. 12

Παπαιωάνου, Α. 52
Παπακωνσταντίνου, Π. 49, 52, 93
Παπανούτσου, Ε. 106
Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα. 11
Parsons, T. 32
Πασσάκος, Κ. 61, 67, 70
Πασχάλης, Α.Φ. 29
Πετρουλάκη, Ν.Β. 48
Piaget. 35
Προκοπίδης, Χ. 59
Πυργιωτάκης, Ι. 70, 97
Quarti, C. 84
Reeve, P. 72
Reimers, T. 74
Robinson, C.C. 30, 31
Rueegg, W. 90
Salvat. 35
Sandefur, G. 80
Sempter, W. 32
Σηφάκη, Α. 96
Σιακαλλής, Α. 48
Σκόπας, Ν. 65
Soliman, I. 73
Song, I. 76
Σουσαμίδου – Καραμπέρη, Α. 109
Σπυριδάκη, Ι. 49
Σπυρόπουλος, Γ. 64
Σταμούλη, Α. 109
Stapes, K. 73
Steinberg, L. 76
Stevenson, D. 101
Τανός, Χρ. 101
Τζανή, Μ. 44, 95, 143
Tomlinson, S. 72
Trusty, J. 101
Τσακρής, Π. 48
Τσαρδάκης, Δ. 30
Τσίτσας, Γ. 30
Tsitsas, G. 75
Τσούνης, Β. 12
Τσουραμάνης, Χρ. 29
Vining, L. 72
Walberg, H. 77

Waller, H. 72
Watson, T. 72
Weiner, I.B. 93
Wimpelberg, R. 77
Wojtkiewicz, R. 80
Υδρία Cambridge Ήλιος. 18
Φιλιππάτου, Δ.Ν. 96
Φλουρή, Γ. 49, 91
Φραγκουδάκη, Α. 93
Χαραλαμπίδης, Ι. 61
Χατζηχρήστου, Γ.Χ. 82
Χολέβας, Ν. 70
Χουρδάκη. 29, 34, 65, 80
Χριστοδούλου, Β. 82
Zenakou, E. 75