

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και ο ρόλος τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η περίπτωση εκπαιδευτικών ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας¹

Teachers' views on school performance and their role in the teaching approach and in their relationships with students. The case of mountainous and secondary schools in the Prefecture of Ilia

Ευγενία Λάβου, Φιλολόγος, Med, Διευθύντρια Γενικού Λυκείου Λάλα, e-mail jennydavou@gmail.com

Νατάσσα Ραϊκού, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών & Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ, e-mail araikou@upatras.gr

Eugenia Davou, Greek letters teacher, Med, Lala High School, Principal, e-mail jennydavoy@gmail.com

Natassa Raikou, Teaching Staff, University of Patras & Adjunct Professor, Hellenic Open University, e-mail araikou@upatras.gr

Abstract :School performance is both a multidimensional and complex context, since it employs different definitions. The results of many researches in international and domestic level conducted in a variety of educational backgrounds have proven that it is related to extracurricular and educational factors. In the present research is explored by means of a questionnaire to what point the educational staff, serving at schools in mountainous areas of the Prefecture of Ilia acknowledge that their perceptions about the factors that affect school performance influence the way they choose their teaching practices and shape their attitudes towards students. From the results of the research derives that teachers take up that school performance is influenced by socio-economic, cultural and geographical factors. Research teachers do not correlate performance with students' innate individual intelligence-wittiness which consider that it could be improved as long as teachers put accordingly some effort to it. Their belief is that the positive or negative opinion they nurture for the students' performance effect accordingly, in positive or negative way, their performance in school. They are convinced that the Curricula affect school performance, since they do not take into account the learning abilities of students and believe that school performance is not meritoriously monitored and valued by the education system. They express the hope that weak students could improve their performance given the teachers choose appropriate supportive practices.

Keywords: school performance, factors, personal teaching theory, mountainous, periphery schools, secondary education, Ilia

¹ Μέρος του παρόντος άρθρου έχει δημοσιευθεί στο Davou, E. & Raikou, N. (2021). The role of teachers' views on school performance in their teaching approach and their relationships with students: The case of mountainous areas and periphery secondary school teachers in the prefecture of Ilia, Greece. *European Journal of Education Studies*, 8(9), 36-61. DOI: 10.46827/ejes.v8i9.3875

Περίληψη: Η σχολική επίδοση ως έννοια είναι πολυδιάστατη και σύνθετη, καθώς ενέχει αρκετούς προσδιορισμούς. Τα αποτελέσματα πολλών διεθνών και εγχώριων ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καταδεικνύουν ότι σχετίζεται με εξω-εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται με τη χρήση ερωτηματολογίου σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ορεινά και περιφερειακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας, θεωρούν ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση επιδρούν στον τρόπο που επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζουν κοινωνικο-οικονομικοί, πολιτισμικοί και γεωγραφικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν συσχετίζουν την επίδοση με την έμφυτη ατομική νοημοσύνη-ευφυΐα των μαθητών και θεωρούν ότι αυτή είναι εφικτό να βελτιωθεί, εφόσον προσπαθήσουν ανάλογα οι εκπαιδευτικοί. Υποστηρίζουν ότι οι θετικές ή αρνητικές προσδοκίες που διατηρούν για την επίδοση των μαθητών, επηρεάζουν αντιστοίχως και τις σχολικές επιδόσεις τους θετικά ή αρνητικά. Έχουν την πεποίθηση ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και πιστεύουν ότι η σχολική επίδοση δεν ελέγχεται-αποτιμάται αξιοκρατικά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Εκφράζουν την προσδοκία ότι οι αδύναμοι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την επίδοσή τους, εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιλέξουν ανάλογες ενισχυτικές πρακτικές.

Λέξεις κλειδιά: σχολική επίδοση, παράγοντες, προσωπική θεωρία διδασκαλίας, ορεινά, περιφερειακά σχολεία, δευτεροβάθμιας, Ηλείας.

Εισαγωγή

Ενδιαφέρουσες έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναζητούν και μελετούν μεταβλητές οι οποίες σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με την επίδοση μαθητών και αναφέρονται εκτενώς σε εξω-εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες που ευθύνονται για τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση. (Bernstein, 1961· Bourdieu & Passeron, 1996· Ηλιού, 1990,1997· Μυλωνάς, 1983, 1994, 2004· Φραγκουδάκη, 1985· Τζάνη, 2004).

Έχει εξακριβωθεί ερευνητικά ότι ένα πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και γεωγραφικών παραγόντων, καθώς και μια σειρά από εκπαιδευτικές διαδικασίες, που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, (σχολικά βιβλία, περιεχόμενο/ προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, τρόπος αξιολόγησης, ρόλος των εκπαιδευτικών και διαπροσωπική επικοινωνία τους με τους μαθητές), διαμορφώνουν ισχυρούς μηχανισμούς που δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες και οδηγούν πολλά παιδιά στην σχολική αποτυχία (Κασσωτάκης, 2013· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2013· Κυρίδης, 1996, 2003· Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995· Φραγκουδάκη, 1985). Η σύνδεση της σχολικής επίδοσης, η οποία μεταφράζεται ως επιτυχής προσαρμογή των μαθητών στο κυρίαρχο

εκπαιδευτικό μοντέλο, με κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, αλλά και με μια σειρά μαθησιακών, παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθιστά πολύπλοκη τη διερεύνηση των τρόπων που αυτή επιτυγχάνεται (Φραγκουδάκη, 1985).

Όλες οι έρευνες, παντού σε όλο τον κόσμο, συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας κοινωνικο-οικονομική προέλευση και φτώχεια συντελεί σημαντικά στην σχολική αποτυχία, καθώς η ανισωτική κοινωνική δυναμική διαχέεται και στην εκπαιδευτική διαδικασία, ομαδοποιώντας και κατηγοριοποιώντας επιλεκτικά τους μαθητές σε «άριστους, καλούς», «μέτριους» και «κακούς» (Μηλιός, 1993). Αποδεικνύεται ότι περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλή σχολική επίδοση, με κίνδυνο να μην ολοκληρώσουν ούτε καν την υποχρεωτική εκπαίδευση, έχουν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό, μη τακτικό εισόδημα, των οποίων οι γονείς δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά και τα παιδιά που κατοικούν σε ορεινές και δυσπρόσιτες περιοχές με χαμηλή ανάπτυξη, ή σε απομακρυσμένα μέρη και αγροτικές περιοχές (Devine, 2004· Desforjes & Abouchaar, 2003· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Ακολουθώ η γεωγραφικά άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλληλοεπιδρά με την κοινωνικο-οικονομικό-πολιτιστική καταγωγή των μαθητών και επηρεάζει αποφασιστικά τη σχολική τους επίδοση (Μυλωνάς, 1983, 2004).

Κατά τη δεκαετία του '90, παράλληλα με την αναζήτηση των εξω-εκπαιδευτικών παραγόντων που σχετίζονται με τη σχολική επίδοση (μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση), πολλοί μελετητές των Επιστημών Αγωγής προσπαθούν να εξακριβώσουν σε ποιο βαθμό η «προσωπική θεωρία», ή αλλιώς η «λανθάνουσα θεωρία» των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, επηρεάζει την επίδοσή των μαθητών τους και με ποιο τρόπο αυτή καθορίζει παράλληλα τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που αυτοί ακολουθούν (μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση) (Anterson & Bird, 1995· Ματσαγγούρας, 2006). Από τις έρευνες διαπιστώθηκε ότι η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών περιέχει τόσο γενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, απόψεις, αξίες και στάσεις σχετικές με τους σκοπούς και τον ρόλο της εκπαίδευσης, τη φύση της γνώσης και τον τρόπο μάθησης, όσο και ειδικές σχετικές με τη διδασκαλία, τους μαθητές, την πειθαρχία, τις ευθύνες και πρακτικές των διδασκόντων, τη σχολική επίδοση, τα σχολικά βιβλία, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τις μεθόδους αξιολόγησης, τις σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Kagan, 1992· Pajares, 1992· Winer, 1994). Παράλληλα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τις διδακτικές αποφάσεις που παίρνουν με βάση τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με την επίδοση των μαθητών (οι οποίες συχνά εσωτερικεύονται από αυτούς με ασυστηματοποίητο και ασυνειδητοποιητό τρόπο), καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο που εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και ρυθμίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με αυτούς στη τάξη (Anterson & Bird, 1995· Ματσαγγούρας, 2006· Pajares, 1992).

Επειδή στην Ελλάδα, όπως παντού, η εκπαίδευση λειτουργεί ανισωτικά, καθώς διατηρεί και αναπαράγει ένα πλήθος κοινωνικο-οικονομικών πολιτιστικών και γεωγραφικών ανισοτήτων και το σύγχρονο «καθολικό σχολείο για όλους» με τις δικές του αξίες, συνθήκες, πρακτικές και απαιτήσεις, ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες,

ικανότητες, (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 374, 381), δημιουργείται το ερώτημα: αν και σε ποιο βαθμό οι προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση, τους οδηγούν στην επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και στη διαμόρφωση συγκεκριμένης σχέσης με τους μαθητές (Fives & Buehl, 2008· Μαρσαγγούρας, 2004· Pajares, 1992).

1. Επίδοση και κοινωνικο-οικονομικοί- εκπαιδευτικοί και γεωγραφικοί παράγοντες

Στο σχολείο η επίδοση αποτελεί βασική συνιστώσα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας και συνδέεται με το θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα κάποιων ενεργειών και δραστηριοτήτων που συντελούνται από τον μαθητή, με τη βοήθεια των πληροφοριών που προσλαμβάνει κατά της διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Κωνσταντίνου, 2002). Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και το ελληνικό, η ποσοτική αποτύπωση της σχολικής επίδοσης εστιάζει στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, ελέγχει την επιτυχή επίτευξη των στόχων μάθησης που περιέχουν τα Προγράμματα Σπουδών και καθορίζει την προαγωγή σε επόμενη τάξη, ή την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (Κασσωτάκης, 2013· Κωνσταντίνου, 2002). Αντιθέτως δεν περιέχει μετρήσιμα δεδομένα που σχετίζονται με παράγοντες όπως: το οικογενειακό περιβάλλον (κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονιών), το εκπαιδευτικό περιβάλλον (δομή και λειτουργία εκπαιδευτικού συστήματος, επίδραση πεποιθήσεων και επιλογών εκπαιδευτικών) και το γεωγραφικό περιβάλλον (αστικό ή μη), στα οποία αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται ο μαθητής (Fernández-Mellizo & Martínez-García, 2017· Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ο ερευνητικός προβληματισμός σε όλες τις δυτικές βιομηχανικές χώρες για τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η παράλληλη αναζήτηση των γενεσιουργών αιτιών των σχολικών ανισοτήτων, πυροδοτήθηκε κυρίως μετά την περίφημη «Έκθεση» Coleman στις ΗΠΑ («Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», 1966), η οποία ενίσχυσε τη διαπίστωση ότι υπάρχει υψηλή στατιστική συνάφεια ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική καταγωγή. Σε οποιοδήποτε σχολείο κάθε χώρας, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευση τους, δηλαδή την κοινωνική και επαγγελματική κατηγορία της οικογενείας τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από τις οποίες προέρχονται (Φραγκουδάκη, 1985).

Την ίδια σχεδόν περίοδο που ο Coleman στην Αμερική διατυπώνει τη θεωρία του «κοινωνικού κεφαλαίου», ο Bourdieu στη Γαλλία, επεκτείνει την έννοια του κεφαλαίου στο μη οικονομικό, άυλο, πολιτισμικό κεφάλαιο, υποστηρίζοντας ότι στην κοινωνία δεν υφίσταται μόνο άνιση κατανομή οικονομικού κεφαλαίου, αλλά και πολιτιστικού και η διαφοροποίηση αυτή κατά κανόνα λειτουργεί εν παραλλήλω επηρεάζοντας αντίστοιχα και τη σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς η «πολιτιστική» ανισότητα μετατρέπεται, στο σχολείο, σε σχολική επιτυχία ή

αποτυχία (Bourdieu, 1999· Fernández-Mellizo, & Martínez-García, 2017· Λαμπίρη-Δημάκη & Παναγιωτόπουλος, 1995· Τζάνη, 2004). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966) το «πολιτιστικό κεφάλαιο» αναφέρεται στις πολιτισμικές και γλωσσικές γνώσεις, διαθέσεις και δεξιότητες (τρόποι σκέψης και συμπεριφοράς) τις οποίες αποκτά το παιδί μεγαλώνοντας σε ένα συγκεκριμένο οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον και οι οποίες το βοηθούν να προσλάβει και να αποκωδικοποιήσει τον πολιτισμό γενικά και τον πολιτισμό του σχολείου ειδικά (Booth & Dunn, 1996· Μυλωνάς, 1994, 2004· Πατερέκα, 1986). Η «πολιτιστική» ανισότητα στο σχολείο εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απόδειξη διανοητικής κατωτερότητας (φυλετισμός της νοημοσύνης) ή ως απόδειξη ανεπαρκούς προσπάθειας (Ασκούνη, 2007· Blackledge, & Hunt, 1995· Bourdieu, 1999· Μυλωνάς, 1994· Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999).

Παράλληλα ο Άγγλος κοινωνιολόγος B. Bernstein, αναζητώντας συστηματικά τους μηχανισμούς και τις κοινωνικές διαδικασίες που υιοθετεί το σχολείο για τη μετάδοση της γνώσης, είναι ο πρώτος στη διεθνή βιβλιογραφία που με την κοινωνιο-γλωσσική θεωρία του συσχετίζει τη σχολική επίδοσή με την κοινωνική προέλευση του μαθητή και τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί. Διαπίστωσε ότι θεμελιώδες αίτιο της μαζικής σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, είναι η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα (standard-επεξεργασμένος κώδικας) που χρησιμοποιεί το σχολείο και στις γλωσσικές ποικιλίες (περιορισμένος κώδικας), που μιλούν τα διάφορα κοινωνικά στρώματα (Bernstein, 1961, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 117). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), τη σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής τάξης δεν την προκαθορίζει η ίδια η γλωσσική διαφορά, αλλά κυρίως η αγνόηση της γλωσσικής διαφοράς από το σχολείο και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιολογούν ως ποιοτικά ατελέστερες τις μητρικές γλώσσες των μαθητών από τις αδικημένες γεωγραφικές περιοχές ή κοινωνικές τάξεις και ερμηνεύουν τη διαφορετική γλώσσα τους ως μαθησιακή ανικανότητα, ή έλλειψη ευφυΐας (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001· Κακριδή- Ferrari, 2005· Μαγαλιού, 2000).

Συγχρόνως οι ερευνητές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διαπιστώνουν ότι καθοριστικό ρόλο στη σχολική επίδοση φαίνεται να διαδραματίζει και η γεωγραφική προέλευση των μαθητών, καθώς εξακριβώνεται ερευνητικά ότι ανάλογα με τον γεωγραφικό χώρο του σχολείου (χωριό, πόλη, κέντρο, περιφέρεια) παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στην επίδοση των μαθητών (Ηλιού, 1990· Μυλωνάς, 2004· Σηπιτάνου, 1992). Η γεωγραφική θέση του σχολείου και η απόστασή του από τον τόπο κατοικίας των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που λειτουργεί αθόρυβα, αλλά καθοριστικά, και επηρεάζει αποφασιστικά τη σχολική επίδοση, καθώς οι περιοχές που θεωρούνται οικονομικά και πολιτιστικά στερημένες (ύπαιθρος, απομονωμένες νησιωτικές) δεν απολαμβάνουν εκ μέρους της πολιτείας την ίδια εκπαιδευτική μέριμνα με τις προνομιούχες γεωγραφικά περιοχές (αστικές, ημιαστικές) (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· Κάτσικας & Θεριανός, 2004· Κυρίδης, 1996).

2. Επίδοση και «Προσωπική θεωρία» διδασκαλίας εκπαιδευτικού

Από μελέτες πολλών κλάδων των Επιστημών Αγωγής (Διδακτικής, Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης) γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία που απέκτησαν ως μαθητές, ως φοιτητές και ως διδάσκοντες έχουν διαμορφώσει (συνειδητά ή ασυνειδητά), μια ομάδα νοητικών συνθησιών για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούν δηλαδή μια «προσωπική κατασκευή» (personal construct), το δικό τους δηλαδή σύστημα πεποιθήσεων γνώσεων, εμπειριών και αξιών με βάση το οποίο ερμηνεύουν διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα και το οποίο λειτουργεί ως βάση της «προσωπικής τους θεωρίας» (Anterson & Bird, 1995· Fry, 1984· Ματσαγγούρας, 2004, 2006· Nespor, 1987· Rajares, 1992· Yero, 2002). Η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών, η οποία εμφανίζεται στη παιδαγωγική βιβλιογραφία με ποικιλία όρων όπως: «λανθάνουσα θεωρία», «υποκειμενική θεωρία», «διαισθητική γνώση», «προσωπική, πρακτική γνώση», «γνωστικά σχήματα», «θεωρία ή απόψεις δασκάλων» σε αντίθεση με την «επιστημολογική θεωρία», δεν έχει σαφή λογική δόμηση και δεν διατυπώνεται με όρους και δομή επιστημονικού λόγου, γι' αυτό και παραμένει σε μεγάλο βαθμό ασυστηματοποίητη και σε λανθάνουσα μορφή (Ματσαγγούρας, 2006).

Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους μαθητές, τις νοητικές τους ικανότητες, τον τρόπο που μαθαίνουν, τους παράγοντες που ευθύνονται ή σχετίζονται με τη σχολική επίδοση είναι σταθερή, δεν αλλάζει εύκολα και μετατρέπεται σε μοτίβα συμπεριφοράς, τα οποία επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διδακτική πράξη (Ajzen & Fishbein, 1972· Clar & Peterson, 1986· Fives & Buehl, 2008· Fry, 1984· Ματσαγγούρας, 2004, 2006).

Οι «προσωπικές θεωρίες» των εκπαιδευτικών που συνδέουν τη διδασκαλία με τη σχολική επίδοση (θεωρία ατομικής νοητικής ικανότητας/ευφυΐας, θεωρίες περί θετικών και αρνητικών προσδοκιών για τη σχολική επίδοση: φαινόμενο Πυγμαλίωνα και φαινόμενο Golem, προσδιορισμός διδακτικού πλαισίου από τα Αναλυτικά Προγράμματα, σύνδεση αξιολόγησης με επίδοση μαθητή), επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών στον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τις διδακτικές πρακτικές και τη συμπεριφορά τους με βάση αυτές (Ajzen & Fishbein, 1972· Kagan, 1992· Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999, σελ.395).

Ο «μύθος» του φυλετισμού της νοημοσύνης/ευφυΐας είναι πλατιά διαδεδομένος στους εκπαιδευτικούς και εμπεριέχεται συχνά στη «προσωπική τους θεωρία» διδασκαλίας. Μπορεί η επιστημονική γνώση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών να τους οδηγεί να αναγνωρίζουν και να πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα, οι πρακτικές τους όμως πολλές φορές χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις, επειδή εξακολουθούν να διέπονται από τη λογική των εγγενών νοητικών ικανοτήτων (Ασκούνη, 2007). Παραμένουν συχνά εγκλωβισμένοι στον μύθο της νοητικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας των μαθητών, εκφράζουν την πεποίθηση ότι κάποια παιδιά είναι «πλασμένα για γράμματα» και κάποια άλλα όχι, και θεωρούν ότι η επίδοση του μαθητή στο σχολείο καθορίζεται από το πόσο έξυπνος είναι κι ότι το σχολείο και

οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα (Brophy & Cood, 1974· Gardner, et al., 1996).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική επίδοση αποκλειστικά στη νοημοσύνη του μαθητή και παραβλέπουν ότι οι ανθρώπινες νοητικές ικανότητες είναι «σε άπειρο βαθμό προσαρμόσιμες στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και επίσης σε άπειρο βαθμό εξελίξιμες» (Ασκούνη, 2007· Bourdieu, 1999, σελ.87· Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 166-167), παραιτούνται από κάθε προσπάθεια να βοηθήσουν τον αδύναμο μαθητή και στην περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής επιτύχει ή αποτύχει, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το αποτέλεσμα αυτό στη χαμηλή ή υψηλή νοημοσύνη του και όχι στον σχολικό θεσμό (Μπασέτας & Πούλου 2001).

Η ψυχοπαιδαγωγική θεωρία η οποία περιγράφει τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών, αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ως «επίδραση ή αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα». Η πιο διαδεδομένη έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι των Rosenthal και Jacobson (1968), οι οποίοι πρώτοι στο σύγγραμμα με τίτλο «Pygmalion in the classroom» επεσήμαναν ότι τα παιδιά για τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές προσδοκίες και προκαταλήψεις για την πρόδοό τους, σημείωσαν πράγματι την αναμενόμενη πρόοδο (Μπασέτας, 2010· Rist, 2000). Συγκεκριμένα οι μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσδοκούσαν ότι θα σημείωναν σημαντική πρόοδο στην επίδοσή τους, υπερέιχαν σημαντικά έναντι άλλων μαθητών (Boser & Hanna, 2014· Μπασέτας, 1999, 2010· Πυργιωτάκης, 2006).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική διαδικασία έχουν την τάση να κάνουν συχνά προβλέψεις για το μέλλον των μαθητών τους και να αποδίδουν τις επιτυχίες των «καλών» μαθητών και τις αποτυχίες των «κακών» σε ατομικούς παράγοντες κυρίως, όπως η νοημοσύνη, η επιμέλεια και οι ικανότητές τους (Good, 1982· Μπασέτας, 1999· Πυργιωτάκης, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους προσφέροντας περισσότερη λεκτική ή μη λεκτική υποστήριξη και συμπαράσταση, προς εκείνους τους μαθητές για τους οποίους έχουν υψηλότερες προσδοκίες και από τους οποίους αναμένουν μεγαλύτερη πρόοδο ((Μπασέτας, 1999).

Με τον ρόλο των προσδοκιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή συμπεριφορά σχετίζεται και το ψυχολογικό φαινόμενο αυτό-εκπληρούμενης προφητείας Golem (αρνητική εκδοχή του Φαινομένου του Πυγμαλίωνα), το οποίο εξηγεί τη σημασία της αποθάρρυνσης και των χαμηλών ή αρνητικών προσδοκιών στην επίδοση των ατόμων (Chang, 2011· Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999 · Reynolds, 2007· Trouilloud & Sarrazin, 2003). Σύμφωνα με το Φαινόμενο Golem οι μαθητές αντιδρούν στις χαμηλές-αρνητικές προσδοκίες που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν να γίνουν συμβατοί με αυτές, παρουσιάζοντας χαμηλές επιδόσεις. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι πρόσωπα σημαντικά («σημαντικοί άλλοι») για τους μαθητές και η επιρροή των αρνητικών προσδοκιών προς αυτούς είναι ισχυρότερη, λόγω της μεταξύ τους συναισθηματικής εγγύτητας (Κατσίλλης & Λώλου, 1999· Πυργιωτάκης, 2006).

Το Αναλυτικό πρόγραμμα σε μακρο-επίπεδο (φιλοσοφία, στόχοι εκπαίδευσης) είναι ένας από τους «παράγοντες πλαισίου» (ρυθμιστικά, κανονιστικά, κοινωνικά, φιλοσοφικά και ιδεολογικά κείμενα), που επιδρά στη διαμόρφωση της «προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας» των εκπαιδευτικών και επηρεάζει την εκπαιδευτική πρακτική τους (Κουτσελίνη, 2008).

Η διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου οι μαθητές τους να επιτύχουν και να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους των μαθημάτων της τάξης στην οποία φοιτούν, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επηρεάζει όχι μόνο τη διδακτική συμπεριφορά και τις επιλογές τους, αλλά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τη μαθησιακή πορεία των μαθητών (Βρεττός & Καψάλης, 2009· Ματσαγγούρας, 2006· Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015).

Συχνά η «προσωπική θεωρία» των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην πεποίθηση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διεκπεραιωτικός- διαχειριστικός, γι' αυτό και μένουν προσκολλημένοι στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία ως κλειστή διαδικασία, «αφιερωμένη» στην κάλυψη της καθορισμένης ύλης (Νούτσος, 1983,2003). Παράλληλα ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «ακατέργαστη ύλη» έτοιμη να υποστεί επεξεργασία, προκειμένου να προκύψει κάποιο προδιαγεγραμμένο προϊόν (επίτευξη στόχων- επίδοση) (Νούτσος, 1983, 2003 · Ξωχέλλης, 2000, 2005).

Η αγνόηση από τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων που δημιουργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία το κοινωνικό πλαίσιο, τους εμποδίζει να δημιουργήσουν ένα ευέλικτο διδακτικό πλαίσιο, το οποίο θα επιτρέπει στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και τις δικές του στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2006). Αντιθέτως τους στρέφει σε φορμαλιστικές και τεχνοκρατικού τύπου διδακτικές επιλογές, από τις οποίες απουσιάζει η πραγματική παιδαγωγική σχέση που επιτρέπει τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον μαθητή, να συνεργαστούν και να συνεργυήσουν μέσα από δυναμική αλληλεπίδραση (Φλουρής, 2005).

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο/μεθόδους με τις οποίες εκτιμάται η επίδοση και των αξιολογικών διαδικασιών που εφαρμόζουν στην τάξη (Δημητρόπουλος, 2007· Κασσωτάκης, 1999). Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους και συμβάλλει καθοριστικά και στην παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ τους (Γεωργίου & συν., 2002 σελ.115· Cooper, 1985· Ξωχέλλης, 2000, 2005). Η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οτιδήποτε καταμετρείται και συγκρίνεται ποσοτικά σημασιοδοτείται ως «αθώο» και αξιοκρατικό μέσο ελέγχου και καταγραφής των μαθητικών ικανοτήτων και επιδόσεων, τους οδηγεί να αποδεχθούν τον μύθο περί αξιοκρατικής λειτουργίας της αξιολόγησης και να παραβλέπουν τους κοινωνικο-οικονομικούς πολιτιστικούς και γεωγραφικούς παράγοντες, που διαφοροποιούν τους μαθητές μεταξύ τους και ευθύνονται για την ανομοιογενή σχολική επίδοση (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζει ο εκπαιδευτικός αξιολογικές κρίσεις για τους μαθητές και η θετική ή αρνητική βαθμολογική αποτύπωσή τους, συμβάλλουν καθοριστικά και στην παιδαγωγική επικοινωνία μεταξύ τους (Γεωργίου & συν., 2002, σελ.115). Διαπιστώνεται ερευνητικά ότι οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι «κακοί-αδύναμοι» δηλαδή μαθητές, αγνοούνται από τον εκπαιδευτικό, δέχονται υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς όπως: «χειρότερος», «κατώτερος», «τελευταίος» μαθητής, αντιμετωπίζονται με επιείκεια ή απόρριψη, αποκλείονται από τις δραστηριότητες της τάξης, ενώ οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από αυτούς είναι μειωμένες (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994). Τις θετικές προσδοκίες τους προς τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί τις εκφράζουν με καλούς βαθμούς και με ενισχυτική και καθοδηγητική συμπεριφορά, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές ερμηνεύουν τους καλούς βαθμούς ως ένδειξη αγάπης και τους κακούς ως αρνητική κριτική ή ως προσωπική απόρριψη (Κωνσταντίνου, 2002).

3.Σκοπός -Στόχοι – Ερευνητικά Ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας θεωρούν ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, επιδρούν στον τρόπο που επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές.

Οι στόχοι της έρευνας όπως αυτοί προσδιορίζονται/εξειδικεύονται στα πλαίσια του παραπάνω σκοπού είναι :

1. Να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας συνδέουν τη σχολική επίδοση με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες.
2. Να αναδειχθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας συσχετίζουν την επίδραση εκπαιδευτικών και γεωγραφικών παραγόντων με τη σχολική επίδοση.
3. Να εντοπισθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας αναγνωρίζουν ότι οι πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν την «προσωπική τους θεωρία», καθοδηγούν τις διδακτικές πρακτικές τους και τις σχέσεις με τους μαθητές/τριες σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο.

4. Σχεδιασμός της έρευνας και μεθοδολογικό εργαλείο

Για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε συγχρονικό σχέδιο έρευνας προκειμένου να συλλεχθούν σε ορισμένο χρονικό διάστημα ποσοτικά δεδομένα από εκπαιδευτικούς ορεινών και περιφερειακών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηλείας, αναφορικά με προσωπικές πεποιθήσεις τους για τη σχολική επίδοση μαθητών/τριών και για τον ρόλο τους στη διδακτική προσέγγιση και στις σχέσεις με τους μαθητές/τριες. Η

ποσοτική στρατηγική, ως συστηματική και τυποποιημένη μέθοδος μέτρησης, επέτρεψε την ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών με αντικειμενικό τρόπο, χωρίς επιρροή από προσωπικές αξίες και στάσεις της ερευνήτριας (Bryman, 2018).

5. Δείγμα έρευνας

Πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας. Το δείγμα αντλήθηκε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Δευτεροβάθμια σχολεία των δήμων Αρχαίας Ολυμπίας, Ανδρίτσαινας/Κρεστένων, Ζαχάρω, Πηνειού, Ανδραβίδας-Κυλλήνης και της περιφέρειας των Δήμων Ήλιδας και Πύργου, μεταξύ των οποίων ήταν και 21 διευθυντές και δύο υποδιευθυντές. Το ερωτηματολόγιο παρέλαβαν από την ερευνήτρια 145 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων (βολική δειγματοληψία/δείγμα ευκολίας/μη πιθανοτική), οι οποίοι δήλωσαν πρόθυμοι ή διαθέσιμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα (Bryman, 2018).

Τα ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν τελικά από 133 (σε σύνολο 145) απαντημένα ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 91,72%) τα οποία επέστρεψαν οι καθηγητές (105 μόνιμοι και οι 28 αναπληρωτές) που συμπεριλήφθηκαν στο υπό μελέτη δείγμα και στα οποία παρατηρείται δημογραφική ποικιλότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την περιοχή και τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=302)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	57	42,9
	Γυναίκα	76	57,1
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	80	60,2
	Δεύτερο πτυχίο	11	8,3
	Μεταπτυχιακό	42	31,6

Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=133)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Έτη υπηρεσίας	0-5	13	9,8
	6-10	14	10,5
	11-15	43	32,3
	16-20	36	27,1

	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	
	21-25	14	10,5
	26 και άνω	13	9,8
Εργασιακή σχέση	Μόνιμος	105	78,9
	Αναπληρωτής	28	21,1
Τύπος σχολείου εργασίας	Γυμνάσιο	71	53,4
	ΓΕΛ	62	46,6
Θέση ευθύνης	Εκπαιδευτικός	110	82,7
	Διευθυντής / Υποδιευθυντής	23	17,3

6. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης (πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με επιλογές από 1 έως 5 (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, μάλλον συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) το οποίο περιελάμβανε τρία (3) διακριτά μέρη/πεδία (εισαγωγική επιστολή, πίνακα για συμπλήρωση στοιχείων με ατομικά, δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτώμενων και 82 δηλώσεις αποκλειστικά κλειστού τύπου καταναμημένες σε τρεις άξονες (παράγοντες- προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών- τρόπος επίδρασής τους στη διδακτική πρακτική και σχέσεις με μαθητές) (Creswell, 2016).

7. Αξιοπιστία - Εγκυρότητα της έρευνας

Για να εξασφαλίσουμε πιστότητα στις μετρήσεις, προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να είναι στοχευμένες και δομημένες κατάλληλα, ώστε να επιτυγχάνεται σταθερή ερευνητική πορεία, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις (Bryman, 2018).

Φροντίσαμε να διατυπωθούν με σαφήνεια τα ερωτήματα και επιλέξαμε η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες να είναι τυποποιημένη, προκειμένου να αποφέρει η μέτρηση συνεπή αποτελέσματα και να ελαχιστοποιηθεί έτσι η πιθανότητα μη αξιοπιστίας.

Για να εξασφαλίσουμε εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης εξετάσαμε κατά πόσο το περιεχόμενο των δηλώσεων του ερωτηματολογίου καλύπτει εννοιολογικά το εύρος των εννοιών που μετράει (εγκυρότητα περιεχομένου) και κατά πόσο το περιεχόμενο των δηλώσεων σχετίζεται εννοιολογικά με ότι προτίθεται να μετρήσει (φαινομενική εγκυρότητα) (Creswell, 2016). Για το λόγο αυτό έγινε μία καταγραφή των δεδομένων/στοιχείων που αφορούν σε κάθε έννοια, ώστε αυτά να εξετάζονται σε καθεμία δήλωση του ερωτηματολογίου και έγινε

προσπάθεια να μετρώνται όλες οι διαστάσεις της, όπως αυτές προσδιορίστηκαν στους εννοιολογικούς ορισμούς (Bryman, 2018).

Εν συνεχεία το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου δόθηκε για αξιολόγηση σε ειδικό (επιβλέπουσα καθηγήτρια), για να κρίνει τον σχεδιασμό των ερωτημάτων, το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει αντιπροσωπεύουν την υπό μελέτη περιοχή, το κατά πόσον οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες για αυτό που θέλουμε να μετρήσουμε, εάν έχουν παραλειφθεί σημαντικά στοιχεία ή εάν έχουν συμπεριληφθεί άσχετα (Creswell, 2016)).

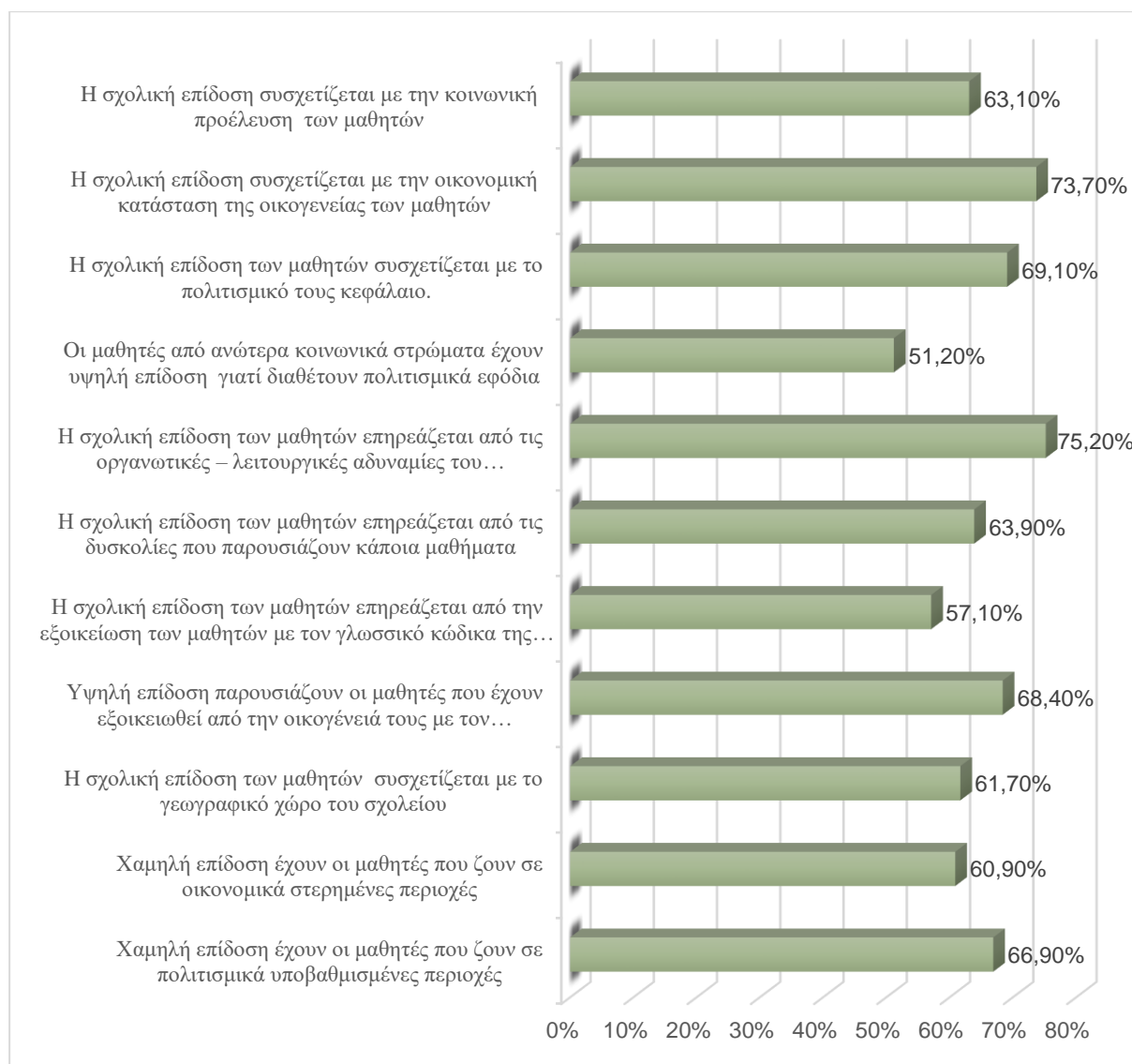
8. Ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις/πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση οι οποίες αποτυπώνονται στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αποτελούν δείκτες για την ερμηνεία των διδακτικών πρακτικών που επιλέγουν και των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες τους.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι η σχολική επίδοση συσχετίζεται τόσο με τη κοινωνική προέλευση μαθητών/τριών, όσο και με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους (Γράφημα 1). Θεωρούν ότι χαμηλές επιδόσεις έχουν περισσότερο οι μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και υψηλές οι μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό οικονομικό κεφάλαιο. Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα ευρήματα της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, τα οποία, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις, ανέδειξαν τη συνάφεια μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης του μαθητή/τριας (Γιαβρίμης, & Παπάνης, 2009· Giannimis & al., 2011· Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Λυκίδη, 2012· Ξωχέλλης, 2000· Σωτηροπούλου, 1998· Φλουρής, 2019· Φραγκούλης 2008). Οι εκπαιδευτικοί δεν συσχετίζουν τη σχολική επίδοση με το επάγγελμα των γονέων των μαθητών/τριών, καθώς διαφωνούν με την άποψη ότι χαμηλή σχολική επίδοση έχουν τα παιδιά αγροτών και χειρωνακτών και υψηλή τα παιδιά των μη χειρωνακτών. Το αποτέλεσμα αυτό αποκλίνει από τα ευρήματα άλλων ερευνών (Μυλωνάς, 1983, 2004· Κέλμαλη, 2015· Φραγκουδάκη, 1998, 2001).

Μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εκφράζει την πεποίθηση ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας του/της μαθητή/τριας. Θεωρούν ότι η άνιση κατανομή και η διαφοροποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών επηρεάζει τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία. Κατά την άποψή τους υψηλή επίδοση παρουσιάζουν τα παιδιά μορφωμένων γονιών, επειδή είναι εξοικειωμένα με την κυρίαρχη κουλτούρα και διαθέτουν από την οικογένειά τους πολιτισμικά εφόδια (επαφή με θέατρο, λογοτεχνία, μουσεία), σε αντίθεση με τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων τα οποία χαρακτηρίζονται από πολιτισμική υστέρηση. Το εύρημα αυτό εντοπίζεται σε αρκετές έρευνες (Γεωργίου & συν., 2002· Γεωργίου & Τούρβα, 2006· Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009· Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Σωτηροπούλου, 1998· Φλουρής, 2019· Φραγκούλης 2008).

Οι οργανωτικές/λειτουργικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, η περιορισμένη οικονομική στήριξη των σχολείων και η έλλειψη εκπαιδευτικών υποδομών σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994· Γεωργίου & συν., 2002· Γεωργίου & Τούρβα, 2006· Γιαννιμής & al., 2011· Κέλμαλη, 2015· Ποιμενίδου, 2009· Φλουρής, 2019) καθώς και οι δυσκολίες κάποιων μαθημάτων, οι απαιτητικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και η αναποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική (Κέλμαλη, 2015· Φλουρής, 2019).



Γράφημα 1: Επίδραση κοινωνικοοικονομικών-εκπαιδευτικών και γεωγραφικών παραγόντων στη σχολική επίδοση

Ο γλωσσικός κώδικας της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν οι μαθητές/τριες, αλλά και της περιοχής στην οποία κατοικούν, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Αναφέρουν ότι υψηλή επίδοση έχουν οι μαθητές/τριες οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί από την οικογένειά τους με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και την κουλτούρα του σχολείου, ενώ χαμηλή επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές που δεν έχουν

αντίστοιχη εξοικείωση από την οικογένειά τους με την ακαδημαϊκή γλώσσα του σχολείου (Ζαπανιώτη, 2019· Κέλμαλη, 2015· Σωτηροπούλου, 1998· Φραγκούλης, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών δεν ευθύνεται το έργο των εκπαιδευτικών, εύρημα που συναντάται και στις έρευνες των Γεωργίου & συν, (2002)· Γεωργίου & Τούρβα, (2006)· Κατσαμάγκου, (2003)· Κέλμαλη, (2015)· Ποιμενίδου, (2018) ενώ δεν είναι βέβαιοι ότι το έργο τους συσχετίζεται με την υψηλή επίδοση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις παραπάνω έρευνες, οι οποίοι συνέδεσαν την υψηλή επίδοση των μαθητών/τριών με το έργο τους («προκατάληψη υπέρ εαυτού»).

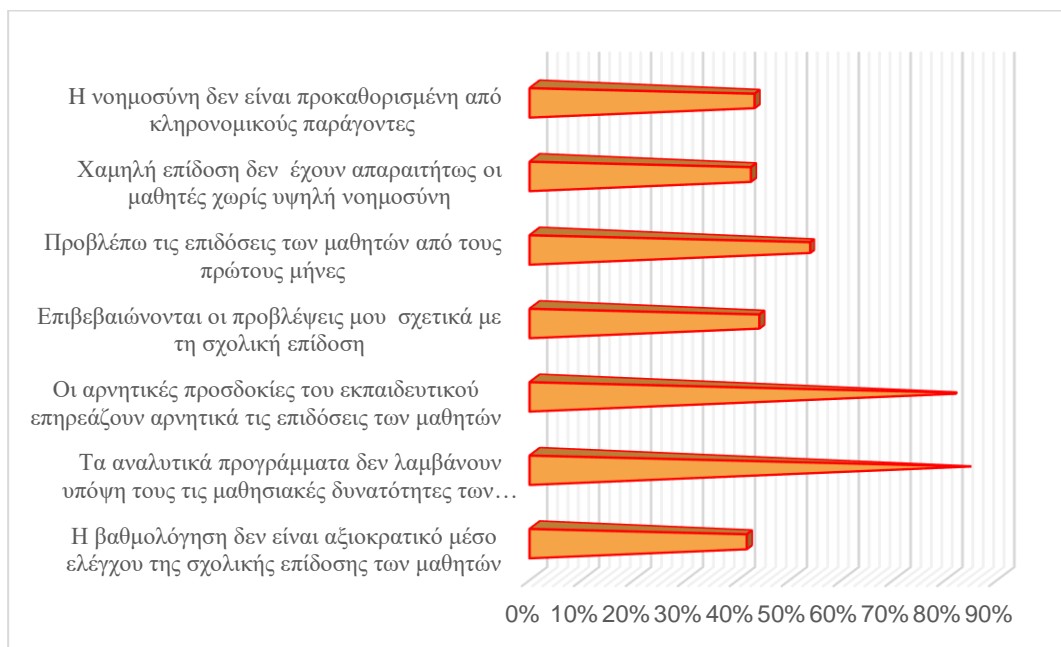
Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του τόπου γεωγραφικής προέλευσης και κατοικίας τους, καθώς επισημαίνουν ότι χαμηλή επίδοση έχουν οι μαθητές/τριες που κατοικούν σε οικονομικά στερημένες και πολιτισμικά υποβαθμισμένες περιοχές και μετακινούνται δύσκολα από και προς το σχολείο, εύρημα που συναντάται και στα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ηλιού, 1997· Κοσσυβάκη, 1999· Κυρίδης, 1997, 2003· Λαρίου – Δρεττάκη, 1993· Μπρούζος, 1999· Μυλωνάς, 2004).

Όσον αφορά τη σύνδεση σχολικής επίδοσης με τη νοημοσύνη/ευφυΐα των μαθητών/τριών, σε μεγάλο ποσοστό έχουν την πεποίθηση ότι η επίδοση των μαθητών (υψηλή ή χαμηλή) δεν οφείλεται σε έμφυτες /κληρονομικά προκαθορισμένες ικανότητες, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που απαντούν στις έρευνες των Κέλμαλη (2015), Ξωχέλη (2000) και Παγώνη, (2016), οι οποίοι συσχετίζουν την επίδοση των μαθητών με βιολογικούς ή γενετικούς παράγοντες (Γράφημα 2).

Ως προς τις προσδοκίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την επίδοση των μαθητών/τριών, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση πως είναι ικανοί να προβλέπουν από νωρίς τις επιδόσεις μαθητών και ότι, εν τέλει, οι προβλέψεις τους επιβεβαιώνονται. Σχεδόν όλοι θεωρούν ότι κάθε φορά που εκφράζουν αρνητικές προσδοκίες για τις επιδόσεις μαθητών ή αποδίδουν την ετικέτα του «κακού μαθητή», επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση των μαθητών, ενώ, όταν εκφράζουν θετικές προσδοκίες για όσα οι μαθητές μπορούν να καταφέρουν, συμβαίνει το αντίθετο. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι θετικές προσδοκίες (προσδοκίες επιτυχίας) ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα οι αρνητικές το αποδυναμώνουν. Ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν βαθιά επιρροή στη μαθησιακή συμπεριφορά μαθητών, συναντώνται και στις έρευνες των Βαϊκούση-Βεργίδου (1994), Βαρελτζή & Γιαβρίμη (2018), Λυκίδη, (2012), Μπασέτα (1999) και Ποιμενίδου (2008).

Αναφορικά με τον τρόπο που επιδρούν στην σχολική επίδοση το περιεχόμενο και οι κεντρικά οριζόμενοι διδακτικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα κοινά αναλυτικά προγράμματα δεν λαμβάνουν υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών και δεν εξασφαλίζουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε αυτούς. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Βαϊκούση-Βεργίδου, 1994· Βαρελτζή & Γιαβρίμη, 2018· Κέλμαλη, 2015· Ποιμενίδου, 2018).

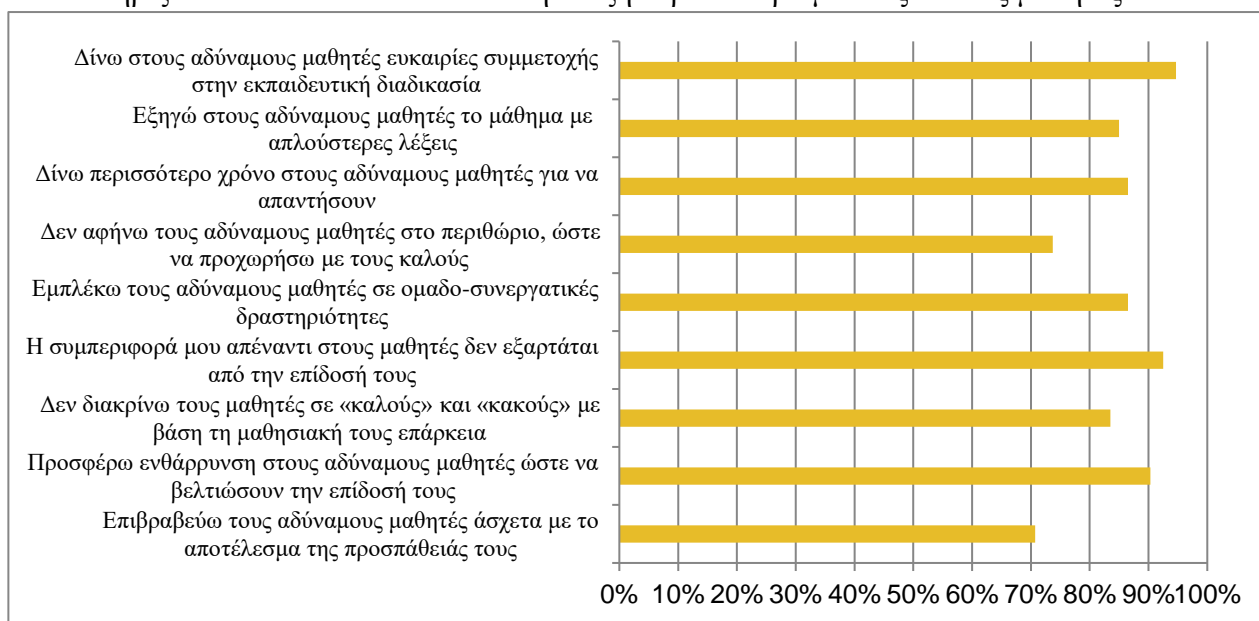
Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αξιολόγηση, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την άποψη ότι η βαθμολογία ελέγχει αξιοκρατικά τη σχολική επίδοση, ούτε την άποψη ότι η αρνητική βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο βελτίωσης της επίδοσης των αδύναμων μαθητών/τριων (Κασσωτάκης, 1999, 2013· Ξωχέλλης, 2000, 2005).



Γράφημα 2: Προσωπικές πεποιθήσεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση

Σχετικά με τον βαθμό επίδρασης των προσωπικών τους πεποιθήσεων στις διδακτικές τους πρακτικές, και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι υποστηρικτικοί προς τους αδύναμους μαθητές (Γράφημα 3). Προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για την επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα του Μπασέτα (1999) οι οποίοι εκφράζουν αρνητικές προσδοκίες για την επίδοση των «κακών» μαθητών. Φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δίνουν ευκαιρίες συμμετοχής στους αδύναμους μαθητές/τριες, τους εμπλέκουν σε ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες, τους εξηγούν με απλούστερες λέξεις το μάθημα και τους δίνουν περισσότερο χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσφέρουν όση διδακτική στήριξη χρειάζεται στους αδύναμους μαθητές για να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη και έχουν μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς, επειδή θεωρούν απαιτητικούς τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Κάποιες από τις παραπάνω ενισχυτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, διαπιστώνουμε ότι επιλέγουν και οι συμμετέχοντες στις έρευνες των Λυκίδη (2012), Ποιμενίδου (2008) και Φραγκούλη (2008), ενώ οι εκπαιδευτικοί που απαντούν στην έρευνα της Βαϊκούση-Βεργίδου (1994) δείχνουν να μην ενδιαφέρονται για τους αδύναμους μαθητές, επειδή θεωρούν ότι ξοδεύουν πολύτιμο χρόνο μαζί τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές/τριες. Παρότι το δείγμα της έρευνας είναι ανομοιογενές, ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν τους αδύναμους μαθητές, προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν την επίδοσή τους και ότι τους επιβραβεύουν άσχετα με το αποτέλεσμα της προσπάθειάς που αυτοί καταβάλλουν. Ανάλογη στάση προς τους αδύναμους μαθητές έχουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα του Φραγκούλη (2008), ενώ οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα της Βαϊκούση-Βεργίδου (1994) φαίνεται να θέτουν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους αδύναμους μαθητές/τριες και να έχουν αρνητική, μειωτική αδιάφορη, υποτιμητική συμπεριφορά απέναντί τους. Στην παρούσα έρευνα πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν διακρίνουν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» με βάση τη μαθησιακή τους επάρκεια και υποστηρίζουν ότι δεν επικοινωνούν στην τάξη περισσότερο με τους καλούς μαθητές.



Γράφημα 3: Επίδραση πεποιθήσεων εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές και στις σχέσεις με τους μαθητές

Σχετικά με την επίδραση κοινωνικο-οικονομικών και γεωγραφικών παραγόντων στη σχολική επίδοση μαθητών/τριών με βάση τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως εξής: Οι άντρες εκπαιδευτικοί, παρόλο που είναι λιγότεροι από τις γυναίκες, εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πεποίθηση ότι η σχολική τους. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, παρότι είναι λιγότεροι αριθμητικά από τους μόνιμους, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζουν το οικονομικό κεφάλαιο της οικογενείας του μαθητή, το σχολικό περιβάλλον, η γεωγραφική θέση του σχολείου και οι οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν θέση ευθύνης διατυπώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, από όσους υπηρετούν ως διευθυντές/υποδιευθυντές, την πεποίθηση ότι τη σχολική επίδοση επηρεάζει το πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών/τριών και ότι υψηλή επίδοση έχουν οι μαθητές

από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, επειδή προσαρμόζονται ευκολότερα στην κουλτούρα του σχολείου. Όσοι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε Λύκεια υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που υπηρετούν σε Γυμνάσια ότι για την υψηλή σχολική επίδοση ευθύνεται το έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με 20ετή τουλάχιστον υπηρεσία διαφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι υψηλή επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, από ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 10ετή υπηρεσία.

Σχετικά με την επίδραση των πεποιθήσεών τους για τη σχολική επίδοση στις διδακτικές τους πρακτικές και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές/τριες, σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκαν οι εξής διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες την πεποίθησή ότι η επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών μπορεί να βελτιωθεί. Όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από όσους έχουν μόνο βασικό πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο με τις απόψεις ότι η νοημοσύνη/ευφυΐα είναι έμφυτη, γενετικά προκαθορισμένη από κληρονομικούς παράγοντες και ότι η υψηλή ή χαμηλή επίδοση μαθητών/τριών οφείλεται στις έμφυτες ικανότητες τους. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά χαμηλότερες προσδοκίες για την επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών, ενώ οι αναπληρωτές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μόνιμους ότι αφιερώνουν όση διδακτική στήριξη χρειάζονται οι αδύναμοι μαθητές/τριες ώστε να συμβαδίσουν με την υπόλοιπη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκεια εκφράζουν περισσότερο από τους καθηγητές των Γυμνασίων την πεποίθηση ότι η επίδοση των αδύναμων μαθητών/τριών μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών κι ότι η απόδοση από τον εκπαιδευτικό της ετικέτας του «κακού» μαθητή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επίδοση του. Διαπιστώνεται ότι θετικότερη στάση απέναντι στους αδύναμους/μες μαθητές/τριες έχουν οι εκπαιδευτικοί των ορεινών σχολείων από ότι των περιφερειακών, καθώς δεν αποφεύγουν να επικοινωνούν μαζί τους στην τάξη και να τους εξηγούν με απλούστερες λέξεις το μάθημα.

Συμπεράσματα

Οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ορεινά και περιφερειακά σχολεία του Νομού Ηλείας για τη σχολική επίδοση, αποτυπώνουν εμπειρίες που προέρχονται τόσο από την προσωπική, όσο και από την επαγγελματική τους ζωή. Συντίθενται από ένα πλέγμα αντιλήψεων και παραδοχών για τη σχολική επίδοση και χρησιμεύουν ως «φίλτρα» με τα οποία ερμηνεύουν το παιδαγωγικό πλαίσιο και επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές τους.

Αναγνωρίζουν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά καθορίζεται παράλληλα από το κοινωνικό και πολιτιστικό προφίλ των μαθητών/τριών και εκφράζουν την πεποίθηση ότι η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση δεν αίρεται από την «τυπική» ισότητα που παρέχει ο εκπαιδευτικός θεσμός, καθώς δεν αναγνωρίζει τη γλώσσα, την κουλτούρα, τις ιδιαίτερες μαθησιακές ικανότητες και τις γεωγραφικές αφετηρίες των μαθητών/τριών. Παραδέχονται ότι οι προσδοκίες που εκφράζουν για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών

επιηρεάζουν ανάλογα τη σχολική τους επίδοση. Διατηρούν θετικές προσδοκίες από τους αδύναμους μαθητές/τριες και θεωρούν ότι η σχολική επίδοση μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Η προσέγγιση της σχολικής επίδοσης με όρους κοινωνικού ντετερμινισμού, η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαραγάγει τις κοινωνικές ανισότητες και η επίγνωση ότι οι προσδοκίες τους επιηρεάζουν αναλόγως τη σχολική επίδοση μαθητών/τριών, τους οδηγούν να επιλέγουν, συνειδητοποιημένα ή μη, ενισχυτικές διδακτικές πρακτικές και να επιδεικνύουν ενθαρρυντική στάση απέναντι στους αδύναμους μαθητές/τριες. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαλεκτική σχέση του μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικού χώρου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση και στάση μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των μη «προνομιούχων» κοινωνικά και εκπαιδευτικά μαθητών.

Προκειμένου να γίνει αξιοποιήσιμη και να μην μείνει ασυνειδητοποιήτη και ασυστηματοποίητη η πρακτική γνώση/προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών, είναι ανάγκη αυτοί να μετασχηματισθούν σε κριτικά στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να αναγνωρίσουν, να επανεξετάσουν και να κρίνουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους με στόχο να τις βελτιώσουν και να τις αλλάξουν (Brookfield, 1995, 2005, 2012).

Οι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τον στοχασμό και τη δράση, εξετάζουν επίμονα και συστηματικά κάθε πεποίθηση ή υποτιθέμενο τύπο γνώσης, προβαίνουν σε διαρκή κριτική ανάλυση της διδακτικής τους πράξης, προβληματίζονται για τις διδακτικές τους επιλογές, αναζητούν τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές της διδακτικής τους πράξης και συσχετίζουν τα παιδαγωγικά φαινόμενα με το σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο (Mezirow, 1998, 2009). Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιώντας και την πρακτική γνώση που αποκτούν μέσω της εμπειρίας τους, ανακαλύπτουν σταδιακά τις επιλογές τους, τις αποφάσεις τους και τον τρόπο που λειτουργούν (Brookfield, 1995, 2005, 2012).

Ο Freire (1977, 1985, 1997) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επιδέξιοι τεχνικοί που γνωρίζουν το αντικείμενό τους και κατέχουν ένα ρεπερτόριο απαντήσεων στα διδακτικά ερωτήματα, αλλά ως πολιτισμικοί εργάτες και αναμορφωτές διανοούμενοι που στοχάζονται, αναρωτιούνται, δοκιμάζουν και πειραματίζονται. Θα πρέπει λοιπόν να διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση για να αξιολογούν τη δράση τους και τα αποτελέσματά της, να αναλύουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να δραστηριοποιούνται ανάλογα.

Στο ανοικτό και συνεχώς αναμορφούμενο πεδίο της εκπαιδευτικής δράσης, η επιμορφωτική διαδικασία που επιδιώκει την κριτική και στοχαστική ενδυνάμωσή θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μην προσεγγίζουν εμπειρικά ή τεχνοκρατικά την διδασκαλία, αλλά θα τους οδηγήσει να μετασχηματίσουν σε ριζοσπαστική» παιδαγωγική πράξη τις ποικίλες παιδαγωγικές θεωρίες από τις οποίες αντλούν στοιχεία (Freire, 1977, 1985, 1997).

Οι επιμορφωτικές δράσεις που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία στοχασμού-αναστοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη, τους βοηθούν να ερμηνεύσουν τις

διδασκτικές τους επιλογές, την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις παγιωμένες πρακτικές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη και, αφού τις συσχετίσουν με το κοινωνικό, πολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, να τις αναμορφώσουν (Jarvis, 2001).

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Η έρευνα δεν διεκδικεί τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρά ταύτα, επειδή η εκπαιδευτική περιφέρεια των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας (πρώην Β΄ και Γ΄ εκπαιδευτική περιφέρεια) έχει σχετικά «σταθερό» εκπαιδευτικό προσωπικό, θεωρούμε ότι οδηγηθήκαμε σε μια αξιόπιστη καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Η ποσοτική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική, βοήθησε στο να καταγραφούν και να διερευνηθούν απόψεις ενός μεγάλου μέρους εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ορεινά και περιφερειακά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας. Από τους 485 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας, απάντησαν/συμμετείχαν στην έρευνα 133.

Θα ήταν χρήσιμο να είχε συμπεριληφθεί στη μέθοδό μας παράλληλα με το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών εις βάθος, καθώς οι συμμετέχοντες θα είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια να δώσουν ανακλητικού τύπου απαντήσεις και όχι αναγνωριστικού, όπως συμβαίνει στις έρευνες που χρησιμοποιούν μόνο ποσοτική μέθοδο. Ακόμη θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ως ερευνητική μέθοδο την «παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης», για να εντοπισθούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτό, παρ' όλη την κατά πλειοψηφία συμμετοχή των καθηγητών των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας, καθίσταται αμφίβολη η προοπτική γενίκευσης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, εφόσον αφορούν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια του ν. Ηλείας. Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν εκφράζουν το δειγματικό πληθυσμό της έρευνας και ενδεχομένως να διαφοροποιούνταν, αν αυτή διεξαγόταν με άλλο δείγμα ή στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε περιφερειακές ή ορεινές σχολικές μονάδες άλλων περιοχών της χώρας να εκφράζουν σε διαφορετικό βαθμό απόψεις για τον τρόπο που επιδρούν κοινωνικο-οικονομικοί πολιτιστικοί και γεωγραφικοί παράγοντες στη σχολική επίδοση, από ότι οι εκπαιδευτικοί των ορεινών και περιφερειακών σχολείων του Ν. Ηλείας. Ακόμη, οι απόψεις τους πιθανώς να διαφοροποιούνταν και ως προς τον βαθμό που θεωρούν ότι οι πεποιθήσεις τους για τη σχολική επίδοση επηρεάζουν τις διδασκτικές πρακτικές που επιλέγουν και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1972). Attitudes and normative beliefs as factors influencing behavioral intentions, *Journal of Personality and Social Psychology* 21(1)1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/h0031930>.
- Anderson, L. M. & Bird, T. (1995). *How Three Prospective Teachers Construed Three Cases of Teaching*. Michigan State University, College of Education: NCRTL Publications. Ανακτήθηκε από <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr943.pdf>.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαϊκούση-Βεργίδου, Δ. Μ. (1994). *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Βαρελτζή, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής: 1*, 137-151. Ανακτήθηκε 21-11-19, από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/download/311/248/>.
- Bernstein, B. (1961). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 393-431). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μετφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.
- Booth, A. & Dunn, J. (1996). Family-school links: how do they affect educational outcomes? . Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect: Teachers Expectations Strongly Predict College Completion*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. No ED 564606 (12/12/2019).
- Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο : Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Μετάφρ. Κική, Καγαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Bourdieu, P., & Passeron, Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές/τριες και η κουλτούρα* (μετ. Παναγιωτόπουλος, Ν., & Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου- Καρδαμίτσας.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Brookfield, St. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brookfield, St. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt.
- Bryman, A. (2018). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, (Μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. Ν., Σταυρινίδης, Π., & Παναούρα, Γ. (2002). Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.
- Γεωργίου, Σ. Ν., & Τούρβα, Α. (2006). Στερεότυπα στην τάξη. Στο: Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, & Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σελ. 921-934), 2-3 Ιουνίου 2006, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Chang, J. (2011). A Case Study of the “Pygmalion Effect”: Teacher Expectations and Student Achievement. *International Education Studies*, Vol. 4, No. 1, pp. 198- 201. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: www.eric.ed.gov. No EJ 1066376 (10/11/2016).
- Γιαβρίμης, Π., & Παπάνης, Ε. (2009). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας: Η άποψη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών καθηγητικών σχολών. Στο: Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου (2009), *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock, (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cooper, H. (1985). Models of teacher expectation communication. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*, 136-158. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. Ανακτήθηκε 17-12-2019 από: www.eric.ed.gov, No ED 374096 (20/10/2019).
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση του Μαθητή. Θεωρία- Πράξη- Προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). London: DfES.
- Devine, F. (2004). *How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. University of Manchester. Cambridge: University press.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες- Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαπανιώτη, Ν. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση κοινωνικής ανισότητας και σχολικής επίδοσης. (Διπλωματική Εργασία. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fernández-Mellizo, M. & Martínez-García, J.S. (2017). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in of Education*, 26(3), 267-287.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? : Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Freire, P. (1977). *Education for critical consciousness*. London: Sheed & Ward.
- Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation*, trans Macedo. D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. (1997). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare to teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fry, P. S. (1984). Teachers' conceptions of students' intelligence and intelligent functioning: A cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. *International Journal of Psychology*, 19. pp. 457-474.
- Gardner, H., Kornbacher, M.L. & Wake, W.K. (1996). *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Giavrimis, P., Papanis, E., Panitsidou, E.A., & Papastamatis, A. (2011). Empirical Research on Education and Student Failure: Teachers' Psychological and Sociological Interpretations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (9), 40-47.
- Good, T. L. (1982). How teachers' expectations affect results. *American Education*. 18, 25-32.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Πορεία.
- Ηλιού, Μ. (1997). *Ο ερευνητής και η ανάγνωση των αριθμών ή το αίνιγμα της σχολικής αποτυχίας*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 94, 22-25.
- Jarvis, P. (2001) *Adult education at the end of twentieth century in:* Jarvis P. (ed.) *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (Kogan Page, UK).

- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Κακριδή-Φερράρι, Μ. (2005). *Γλώσσα και κοινωνικό περιβάλλον: Ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (Α' μέρος). *Παρουσία*. 64.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1999, 2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαμάγκου, Μ. Β. (2003). Που αποδίδουν εκπαιδευτικοί και μαθητές τις δυσκολίες των μαθητών στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 115-130.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την Ίδρυση το Ελληνικού Κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσίλλης, Ι., & Λώλου, Χ. (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κέλμαλη, Μ. (2015). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός- Πρακτικά του Ή Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008) *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας- Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια. Στρατηγικές και Εφαρμογές*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη- Ιωαννίδου Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1996, 2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. Γ. (1997, 2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 -1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι.- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995). *P. Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μαγαλιού, Ε. (2000). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών: θεωρητική προσέγγιση και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Β'*. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. Στο Illeris, K. (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, p.p. 90-105.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Μπαγάκης, Γ. (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπασέτας, Κ. (1999). «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού». *Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 181-199.
- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Μπασέτας, Κ. & Πούλου, Μ. (2001). Η απόδοση των αιτιών και η ανάληψη των ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις των μαθητών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32. Ανακτήθηκε 4-2-20 από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6830/6859>.
- Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: μύθος και πραγματικότητα. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, (263-279). Αθήνα: Ελληνικά.

- Μυλωνάς, Θ. (1983, 1986). Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 26, σ.σ. 71-85 και χτ.37, σ.σ. 92-107.
- Μυλωνάς, Θ. (1994). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο: Ι. Λαμπρίρη-Δημάκη, Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σ.σ.76-95). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς- Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς Θ. & Δημητριάδη Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: Παιδαγωγική εταιρεία Ελλάδος- Σχολή Επιστημών Αγωγής πανεπιστημίου Ιωαννίνων (σ.σ. 385-408), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση*, επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, Πρακτικά ή επιστημονικού συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικά Προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη.
- Νούτσος, Μ. (2003). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, 67, 24-29.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Παγώνη, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και σύνδεση με την εκπαιδευτική πρακτική: Ποσοτική διερεύνηση. (Διπλωματική Εργασία: Σπουδές στην Εκπαίδευση). Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Ανακτήθηκε 12/12/2019, από <http://www.jstor.org/stable/1170741>
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ποιμενίδου, Δ. (2009). *Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ε.Ι. (2006). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of*

management Learning & Education. Vol. 6, No. 4, pp. 475-483. Ανακτήθηκε 10-1-2020, από: amle.aom.org.

Rist, R. C. (2000). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review: 70* (3), 257-301. Ανακτήθηκε 17-12-2019 από <http://faculty.washington.edu/rsoder/EDUC305/310RistHarvardEdReview.pdf>.

Σιπητάνου, Α. (1992). *Μηχανισμοί επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1834- 1985)*. (Διδακτορική διατριβή). Α.Π.Θ.

Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*. (Διδακτορική Διατριβή), Ε.Κ.Π.Α.

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l' effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie, 145*, 89-119. Ανακτήθηκε από : hal.archives-ouvertes.fr.

Φλουρής Γ. (2005). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης: Μια πρόκληση για το μέλλον. Στο Μ. Κασωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Παιδαγωγικά Ανάλεκτα*, σελ. 487-516. Αθήνα: Ατραπός.

Φλουρής Γ. (2019). Σχολική αποτυχία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1998). Δεδομένα από την έρευνα του 1980-1983 στο Νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση, (σελ. 17- 44) Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου, Στ. Βοσνιάδου (1998), *Η εγκατάλειψη του σχολείου, αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες και προκαταλήψεις και η σχέση τους με τη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών λαϊκής καταγωγής. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α. Π.

Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση*. (Διδακτορική Διατριβή), Ε.Κ.Π.Α.

Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research, 64*, No. (4), 557-573.

Yero, J. L. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*.
Hamilton, Montana: Mind Flight Publishing.