

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**του ΗΛΙΑ Ι. ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ**

**ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ  
ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ.  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ**

**ΑΘΗΝΑ  
2008**



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Η πιο φοβερή κριτική που μπορεί να κάνει κανείς στο σύγχρονο πολιτισμό, είναι ότι ξέχωρα από τις προκαλούμενες από τους ανθρώπους κρίσεις και καταστροφές, δεν παρουσιάζει ανθρώπινο *ενδιαιρέον*...»<sup>1</sup>

Λιούις Μάφορντ

Την προσοχή μου στο θέμα της μαθητικής αδιαφορίας κέντρισε η αίσθηση ότι υπάρχει πολύ σοβαρό πρόβλημα στο ελληνικό σχολείο, καθώς και η εκτίμηση ότι το ζήτημα συχνά αντιμετωπίζεται με τη μεταβίβαση της ευθύνης από τη σχολική οργάνωση στο μαθητή. Μελετώντας το πρόβλημα σύντομα έγινε ορατό ότι αυτό συνοψίζει με το δικό του τρόπο ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, ότι αποτελεί ένα σύμπτωμα αυτού που ο Έριχ Φρομ αποκαλεί «παθολογία της ομαλότητας».

Η υπαγωγή των ανθρώπων σε τεράστιους μηχανισμούς μπροστά τους οποίους δείχνουν εντελώς ανίσχυροι και η ρύθμιση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων μέσα από τον τεχνο-γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης της σύγχρονης ζωής σε όλα τα επίπεδα δημιουργούν έντονο πρόβλημα συμμετοχής και νοήματος ζωής. Ο σύγχρονος τρόπος κοινωνικής οργάνωσης «περιορίζει τον άνθρωπο σε εξάρτημα μιας μηχανής, κυριαρχούμενο από το ρυθμό και τις απαιτήσεις της. Τον μετατρέπει σε *Homio consumens*, ολοκληρωτικό καταναλωτή, που μοναδικός σκοπός του είναι να έχει πιο πολλά και να χρησιμοποιεί πιο πολλά ... Ο άνθρωπος σα γρανάξι στην παραγωγική μηχανή γίνεται πράγμα και παύει να είναι άνθρωπος»<sup>2</sup>. Η απάθεια αποτελεί, κατά τον Φρομ, «ένα από τα πιο χαρακτηριστικά και παθολογικά γνωρίσματά του. Κατεβάζει, θέλει να τρέφεται, αλλά δεν κινείται, δε χωνεύει την τροφή του θα λέγαμε. Δεν αφομοιώνει με παραγωγικό τρόπο αυτό που κληρονόμησε, αλλά το συσσωρεύει ή το καταναλώνει»<sup>3</sup>.

Η μαθητική αδιαφορία προσφέρεται από την άποψη αυτή όχι για να ερμηνευθεί μέσα από το παραπάνω γενικόλογό σχήμα, αλλά μάλλον για να δια φωτίσει, ως μια έκφραση της σύγχρονης ζωής, τους μηχανισμούς παραγωγής της απάθειας μέσω της πραγματοποίησης του ανθρώπου. Στο βαθμό δε που το σχολείο αποτελεί χώρο αναπαραγωγής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων<sup>4</sup>, η μελέτη της μαθητικής αδιαφορίας διευκρινίζει κάποιους από τους μηχανισμούς της ιδεολογικής ηγεμονίας που η κυρίαρχη τάξη ασκεί πάνω στην κοινωνία.

Τελειώνοντας, επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς εισηγητικής επιτροπής, στις καθηγήτριες κυρίες Βάσω Αρτινοπούλου, Φωτεινή Τσαλίκोगλου, και στον καθηγητή κ. Ιάκωβο Φαρσεδάκη.

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή εγκληματολογίας κ. Ιάκωβο Φαρσεδάκη, δάσκαλό μου από παλιά, η ηθική συμπαράσταση και η γενναιόδωρη προθυμία του οποίου ήταν πάντα δεδομένες, καθώς και την καθηγήτρια Ψυχολογίας κα Φωτεινή Τσαλίκोगλου

<sup>1</sup> Φρομ, Έ., Η υγιής κοινωνία, μτφρ. Δημ. Θεοδωρακάτος, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1973 (σελ. 277)

<sup>2</sup> Φρομ, Έ., Η επανάσταση της ελπίδας, μτφρ. Δημ. Θεοδωρακάτος, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1979, σελ. 58

<sup>3</sup> Φρομ, Έ., Η επανάσταση της ελπίδας ... ό.π., σελ. 59

<sup>4</sup> Σχετικές αναλύσεις των Bourdieu & Passeron, των γάλλων μαρξιστών και των Bowles & Gintis παρακάτω

της οποίας τα γεμάτα με ανθρωπισμό και ευαισθησία έργα αποτέλεσαν σταθερή πηγή έμπνευσης για μένα.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Βάσω Αρτινοπούλου, που με ενδιαφέρον και φροντίδα παρακολούθησε όλη την πορεία της εργασίας, για τη σημαντική στήριξη και τις χρήσιμες παρατηρήσεις και συμβουλές της.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας, για την προθυμία με την οποία διέθεσε χρήσιμα στατιστικά στοιχεία για τον μαθητικό πληθυσμό του νησιού, καθώς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που ευγενικά συνεργάστηκαν για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Αυτονόητες είναι οι ευχαριστίες μου προς τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και μαθήτριες που δέχτηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια. Το ενδιαφέρον που έδειξαν αποτέλεσε για μένα μια ακόμα ένδειξη για το μέγεθος του προβλήματος και τη χρησιμότητα της έρευνας.

Ευχαριστώ, τέλος, ιδιαίτερα τους Λέκτορες κ. Θωμά Μπαμπάλη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και κ. Νεκτάριο Σταύρου του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για την πολύτιμη συνδρομή τους σε τεχνικά ζητήματα.

Νοέμβριος 2008

Ηλίας Δασκαλάκης



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδες

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....</b>                                                                                             | <b>11</b> |
| <br><b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ [σελίδες 23 – 32]</b>                                                                                    |           |
| A) Παρουσίαση του προβλήματος .....                                                                                        | 23        |
| B) Το σύγχρονο σχολείο και η μαθητική αδιαφορία.....                                                                       | 26        |
| Γ) Οι επιδιώξεις μας .....                                                                                                 | 29        |
| <br><b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ [σελίδες 33 – 191]</b>                                |           |
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ .....</b>                                                                                                    | <b>35</b> |
| <br><b>A) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ (σελίδες 38 – 76)</b> |           |
| 1. Ο Φονξιοναλισμός .....                                                                                                  | 38        |
| 2. Μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις .....                                                                                   | 42        |
| 3. Μαρξιστικές προσεγγίσεις .....                                                                                          | 46        |
| 3.1. Η θεωρία του «Μορφωτικού Κεφαλαίου» των Bourdieu & Passeron .....                                                     | 50        |
| 3.2. Η Μαρξιστική Προσέγγιση των Chr. Baudelot & R. Establet. ....                                                         | 62        |
| Οι απόψεις της V. Isambert-Jamati .....                                                                                    | 64        |
| 3.3. Οι Ριζοσπάστες (S. Bowles & H. Gintis) .....                                                                          | 66        |
| 3.4. Η Κριτική Σχετικιστική Προσέγγιση του Michael Apple .....                                                             | 70        |
| 3.5. Τοποθέτηση του προβλήματος .....                                                                                      | 75        |
| <br><b>B) ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ (σελίδες 77 – 166)</b>                                                |           |
| 1. Εισαγωγικά .....                                                                                                        | 77        |
| 1.1. Το ενδιαφέρον .....                                                                                                   | 77        |
| 1.2. Η αδιαφορία .....                                                                                                     | 80        |
| 2. Θεωρίες μάθησης .....                                                                                                   | 83        |
| 2.1. Συμπεριφορικές θεωρίες της εξάρτησης E – A .....                                                                      | 84        |
| 2.2. Γνωστικές θεωρίες του ολομορφικού πεδίου (Gestalt – field) .....                                                      | 86        |
| 3. Κινητήρια δύναμη – Κίνητρα .....                                                                                        | 93        |
| 3.1. Οι θεωρίες των ενστίκτων .....                                                                                        | 95        |
| 3.2. Η ψυχαναλυτική θεωρία .....                                                                                           | 95        |
| 3.3. Ανθρωπιστικές θεωρίες (Rogers, Maslow) .....                                                                          | 96        |
| 3.4. Συμπεριφορικές θεωρίες .....                                                                                          | 97        |
| 3.5. Γνωστικές θεωρίες .....                                                                                               | 99        |
| 4. Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα στην προσέγγιση του<br>αιτιολογικού προσδιορισμού .....                           | 103       |
| Κίνητρα και εκπαίδευση .....                                                                                               | 109       |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5. Μοντέλα Διδασκαλίας .....                                                            | 114 |
| Ενδιαφέρον και αδιαφορία στα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, μάθησης και κινήτρων .....    | 117 |
| 6. Το μαθητικό ενδιαφέρον και η αδιαφορία .....                                         | 119 |
| 6.1. Κίνητρα μάθησης και διδασκαλία. Το μοντέλο ARCS του Keller .....                   | 119 |
| 6.2. Το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang .....                | 122 |
| 6.3. Γνωστικό ενδιαφέρον και ενδιαφέρον επιδόσεων .....                                 | 129 |
| 6.4. Μορφές μαθητικής αδιαφορίας .....                                                  | 130 |
| 6.5. Συμπερασματικά .....                                                               | 132 |
| 6.6. Αλλοτρίωση και αδιαφορία .....                                                     | 135 |
| 7. Αξιολόγηση – Βαθμολογία .....                                                        | 138 |
| 7.1. Η αξιολόγηση .....                                                                 | 138 |
| 7.1.1. Οι λειτουργίες της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων .....                     | 142 |
| 7.1.2. Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών .....                                  | 148 |
| 7.2. Οι εξετάσεις .....                                                                 | 149 |
| 7.2.1. Είδη εξεταστικών δοκιμασιών .....                                                | 149 |
| 7.2.2. Εξεταστικές μέθοδοι και τεχνικές .....                                           | 150 |
| 7.2.3. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας καλής αξιολόγησης .....                            | 151 |
| 7.2.4. Οι διδακτικοί στόχοι .....                                                       | 152 |
| 7.2.5. Από το παραδοσιακό στο σύγχρονο μοντέλο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης ..... | 153 |
| 7.3. Η βαθμολογία .....                                                                 | 155 |
| 7.3.1. Συστήματα βαθμολογίας .....                                                      | 155 |
| 7.3.2. «Αναγκαιότητα» της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων .....                     | 156 |
| 7.3.3. Αδυναμίες της μαθητικής αξιολόγησης .....                                        | 159 |
| 7.4. Συμπερασματικά .....                                                               | 166 |
| <br>Γ) ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (σελίδες 167 – 191)                                 |     |
| 1. Η μετάβαση από το αυταρχικό στο τεχνοκρατικό σχολείο .....                           | 167 |
| 2. Τα χαρακτηριστικά του σημερινού ελληνικού σχολείου .....                             | 171 |
| 3. Για ένα άλλο σχολείο .....                                                           | 179 |
| <br>Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....             | 189 |

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ [σελίδες 193 – 517]****I. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σελίδες 195 – 216)**

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| A) Σκοπός, στόχοι και περιορισμοί της έρευνας .....       | 195 |
| B) Διερευνητικά ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις .....   | 198 |
| Γ) Μέσα συλλογής δεδομένων – «εργαλείο» μέτρησης .....    | 200 |
| 1. Θεωρητικό πλαίσιο κατασκευής του ερωτηματολογίου ..... | 200 |
| 2. Παρουσίαση του «εργαλείου» μέτρησης .....              | 204 |
| 2.1. Ερωτηματολόγιο μαθητή .....                          | 204 |
| 2.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού .....                   | 210 |
| Δ) Πιλοτική έρευνα .....                                  | 211 |
| (Αναλυτικά στο παράρτημα 1)                               |     |
| E) Κυρίως έρευνα .....                                    | 212 |
| 1. Δείγμα .....                                           | 212 |
| 2. «Εργαλείο» μέτρησης (συνοπτικά) .....                  | 213 |
| 3. Διαδικασία χορήγησης .....                             | 213 |
| 4. Επεξεργασία – Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....       | 215 |

**II. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σελίδες 217 – 517)*****A) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ (σελίδες 219 – 339)***

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| A1) <u>Η έρευνα στους μαθητές</u> .....                             | 219 |
| 1. Τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δείγματος .....                  | 219 |
| 2. Η στατιστική σημαντικότητα των μαθητικών πινάκων .....           | 223 |
| 2.1. Πίνακες διασταυρωμένης ταξινόμησης .....                       | 223 |
| 2.2. Πίνακες συγκρίσεων – διαφορών .....                            | 241 |
| 2.3. Πίνακες συσχέτισης .....                                       | 284 |
| A2) <u>Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς</u> .....                      | 335 |
| 1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών .....          | 335 |
| 2. Η στατιστική σημαντικότητα στους πίνακες των εκπαιδευτικών ..... | 336 |

***B) ΑΝΑΛΥΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ (σελίδες 341 – 517)***

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| B1) <u>Η έρευνα στους μαθητές</u> .....                                                                                | 343 |
| B1.1. <u>Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα</u> .....                                   | 343 |
| 1. Έκταση και ερμηνεία της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο .....                                                      | 343 |
| 2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος .....                            | 350 |
| 3. Αυτοχαρακτηρισμός .....                                                                                             | 358 |
| 4. Καταβαλλόμενη προσπάθεια .....                                                                                      | 366 |
| 5. Κίνητρα και βαθμολογία .....                                                                                        | 369 |
| 6. Η γενικότερη εικόνα (για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στο μαθητή) ..... | 390 |
| 7. Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας και βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα .....                            | 396 |

|                                                                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| B1.2. <u>Αναφορικά με τις διαφορές που οι μαθητικές κατηγορίες εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο σχολείο</u> .....                                                               | 412 |
| B1.2.1. Διαφορές – Συγκρίσεις .....                                                                                                                                                                                          | 412 |
| 1. Οι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στο σύνολο του μαθητικού δείγματος .....                                                                                                                                   | 412 |
| 2. Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα .....                                                                                               | 414 |
| 3. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα .....                                | 417 |
| 4. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα .....                                           | 421 |
| 5. Διαφορές των μαθητών διαφορετικών βαθμολογικών επιδόσεων ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα .....                                                                     | 434 |
| 6. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα ..... | 439 |
| B1.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα .....                                                                                                               | 442 |
| 1. Συσχετίσεις στο σύνολο του δείγματος .....                                                                                                                                                                                | 442 |
| 2. Συσχετίσεις στα αγόρια και τα κορίτσια .....                                                                                                                                                                              | 444 |
| 3. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα .....                                                                                                                    | 446 |
| 4. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα .....                                                                                                                           | 452 |
| 5. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών .....                                                                                              | 462 |
| 6. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το γενικότερο βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν .....                                                                          | 466 |
| B1.3. <u>Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές</u> .....                                                                                                                                                    | 469 |
| B2) <u>Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς</u> .....                                                                                                                                                                               | 479 |
| 1. Πώς γίνεται αντιληπτή και πώς αντιμετωπίζεται η μαθητική αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς .....                                                                                                                          | 479 |
| 2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο .....                                                                                                                                             | 496 |
| 3. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βαθμολογία .....                                                                                                                                                                   | 505 |
| 4. Η γενικότερη εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το σχολείο (προσφορά γυμνασίου, θετικές – αρνητικές πλευρές ελληνικού σχολείου) .....                                                                                  | 513 |
| 5. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς .....                                                                                                                                                       | 516 |

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ [σελίδες 519 – 586]****I. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (σελίδες 521 – 568)**

|                                                                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A) Πώς γίνεται αντιληπτή η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο από μαθητές και εκπαιδευτικούς .....                                                                                                                       | 521 |
| 1. Η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν .....                                | 521 |
| 2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο .....                                                                                                        | 524 |
| 3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο .....                                                                                                                            | 528 |
| B) Μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας στο σχολείο .....                                                                                                                                                             | 531 |
| 1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο και ποια τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αδιαφορίας .....                                                                                    | 531 |
| 2. Ποιες διαφορές παρουσιάζει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των παιδιών των δύο φύλων και διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, όπως αυτή προσδιορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα ..... | 534 |
| 3. Συνοψίζοντας: Μορφές μαθητικού ενδιαφέροντος – αδιαφορίας στο γυμνάσιο .....                                                                                                                                      | 559 |

**II. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ (σελίδες 569 – 586)**

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| A) Η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης στην εκπαίδευση ..... | 569 |
| B) Η κατάσταση στα γυμνάσια της έρευνας .....                   | 572 |
| Γ) Σχολικό ενδιαφέρον /αδιαφορία και ιδεολογική ηγεμονία .....  | 577 |

**ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ ..... 587****ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... 591****ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ [σελίδες 607 – 707]**

|                                              |     |
|----------------------------------------------|-----|
| <u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1</u> .....                     | 607 |
| ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ                              |     |
| <u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2</u> .....                     | 615 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ                               |     |
| A) Μαθητών .....                             | 617 |
| B) Εκπαιδευτικών .....                       | 631 |
| <u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3</u> .....                     | 643 |
| ΠΙΝΑΚΕΣ                                      |     |
| A) Από την έρευνα στους μαθητές .....        | 645 |
| B) Από την έρευνα στους εκπαιδευτικούς ..... | 692 |



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ (Μ)

#### Πίνακες (Μ0) από το θεωρητικό μέρος και τη μεθοδολογία της έρευνας

**Πίνακας Μ0.1** Προϋποθέσεις των κινήτρων μάθησης στο μοντέλο ARCS του Keller (σ.120)

**Πίνακας Μ0.2** Πίνακας αντιστοίχισης των σημασιολογικών διαστάσεων του μαθητικού ενδιαφέροντος με τις συναισθηματικές του συνιστώσες (σ.123)

**Πίνακας Μ0.3** Συναισθηματικές διαστάσεις του μαθητικού ενδιαφέροντος και τύποι εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (σ.128)

**Πίνακας Μ0.4** Αντιστοίχιση των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα με ερωτήματα του μαθητικού ερωτηματολογίου (σ.209)

#### Πίνακες (Μ1) που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δείγματος (όλοι στο παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.1.** Κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.2.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά φύλο (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.3.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά έτος γέννησης (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.4.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά τόπο γέννησης (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.5.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά τόπο μόνιμης κατοικίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.6.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με κριτήριο των αριθμό των οικογενειακών μελών (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.7.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τον αριθμό των παιδιών που έχει η μαθητική οικογένεια (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.8.** κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση των αριθμό των γονέων (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.9.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.10.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση την εξεταστική περίοδο προαγωγής ή μη στην επόμενη τάξη (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.11.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.12.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τον αριθμό των απουσιών κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.13.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τη βοήθεια ή μη από συγγενείς ή καθηγητές για τα σχολικά μαθήματα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.14.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.15.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.16.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το επάγγελμα του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.17.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το επάγγελμα της μητέρας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.18.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα που αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματική κατηγορία του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.19.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας που αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματική κατηγορία του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.20.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων που αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματική κατηγορία του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας Μ1.21.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των αγοριών και των κοριτσιών (παράρτημα 3)

**Πίνακας M1.22.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M1.23.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών που διαφέρουν από την άποψη του πατρικού επαγγέλματος (παράρτημα 3)

**Πίνακες (M2) που παρουσιάζουν τις απαντήσεις των μαθητών σε κάθε ερώτημα**

**Πίνακας M2.17.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.343)

**Πίνακας M2.17.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών των δύο φύλων για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.17.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.17.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.17.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.17.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.18.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τον σημαντικότερο λόγο της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.344)

**Πίνακας M2.18.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τους τρεις σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.345)

**Πίνακας M2.18.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών των δύο φύλων αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.18.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.18.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.18.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.346)

**Πίνακας M2.18.7.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.347)

**Πίνακας M2.19.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τον σημαντικότερο λόγο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.350)

**Πίνακας M2.19.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.350)

**Πίνακας M2.19.3.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.351)

**Πίνακας M2.19.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.352)

**Πίνακας M2.19.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.19.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.353)

**Πίνακας M2.19.7.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.354)



**Πίνακας M2.20.1.** Κατανομή των μαθητών σε 5 βαθμίδες ενδιαφέροντος με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (σ.358)

**Πίνακας M2.20.2.** Κατανομή των μαθητών σε 3 βαθμίδες ενδιαφέροντος με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (σ.358)

**Πίνακας M2.20.3.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους τα αγόρια και τα κορίτσια αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.20.4.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα (σ.358)

**Πίνακας M2.20.5.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.20.6.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα (σ.359)

**Πίνακας M2.21.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση το είδος των απαντήσεων που δίνουν (απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας) προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους του ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας που δηλώνουν ότι έχουν (σ.360)

**Πίνακας M2.21.2.** Είδος απαντήσεων (αιτιολόγησης ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας) που οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα δίνουν, προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους του ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας που δηλώνουν ότι έχουν (σ.360)

**Πίνακας M2.21.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δίνουν απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος σχετικά με τους λόγους του προσωπικού τους ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.362)

**Πίνακας M2.21.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δίνουν απαντήσεις αιτιολόγησης αδιαφορίας σχετικά με τους λόγους της προσωπικής τους αδιαφορίας για τα σχολικά μαθήματα (σ.363)

**Πίνακας M2.22.1.** Κατανομή των μαθητών σε 5 κατηγορίες με κριτήριο την προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις (σ.366)

**Πίνακας M2.22.2.** Κατανομή των μαθητών σε 3 κατηγορίες με κριτήριο την προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις (σ.366)

**Πίνακας M2.22.3.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις τα αγόρια και τα κορίτσια (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.22.4.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.22.5.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.22.6.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου (σ.366)

**Πίνακας M2.22.7.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.367)

**Πίνακας M2.23.1.** Ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.369)

**Πίνακας M2.23.2.** Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.369)

**Πίνακας M2.23.3.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.370)

**Πίνακας M2.23.4.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.371)

**Πίνακας M2.23.5.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.372)

**Πίνακας M2.23.6.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (σ.373)

**Πίνακας M2.23.7.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα δηλώνουν ότι ασχολούνται με αυτά (σ.374)

**Πίνακας M2.24.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τον σημαντικότερο λόγο για τον οποίο δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα (σ.380)

**Πίνακας M2.24.2.** Κατανομή των μαθητών με βάση τις εκτιμήσεις τους για το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (σ.380)

**Πίνακας M2.24.3.** Τι δηλώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.24.4.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (σ.381)

**Πίνακας M2.24.5.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (σ.381)

**Πίνακας M2.24.6.** Τι δηλώνουν οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (σ.382)

**Πίνακας M2.24.7.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα (σ.382)

**Πίνακας M2.24.8.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τον σημαντικότερο λόγο της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (σ.383)

**Πίνακας M2.24.9.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους τρεις σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (σ.383)

**Πίνακας M2.24.10.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (σ.384)

**Πίνακας M2.24.11.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.24.12.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.24.13.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.24.14.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα και που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα, σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.25.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (σ.386)

**Πίνακας M2.25.2.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών σχετικά με το αν η βαθμολογία τα βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.25.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.25.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.25.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (σ.387)

**Πίνακας M2.25.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους (σ.388)

**Πίνακας M2.26.1.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στα αγόρια και τα κορίτσια (σ.445)

**Πίνακας M2.26.2.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στους μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (σ.418)

**Πίνακας M2.26.3.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στους μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (σ.411, 423)

**Πίνακας M2.27.1.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα (σ.396)

**Πίνακας M2.27.2.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των αγοριών και των κοριτσιών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.27.3.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για το πιο ενδιαφέρον μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.27.4.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.27.5.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για το πιο ενδιαφέρον μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.27.6.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.397)

**Πίνακας M2.40.1.** Βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (σ.403)

**Πίνακας M2.40.2.** Βαθμολογία των αγοριών και των κοριτσιών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.40.3.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (σ.404)

**Πίνακας M2.40.4.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (σ.405)

**Πίνακας M2.40.5.** Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.408)

**Πίνακας M2.43.1.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών για το πιο αδιάφορο μάθημα (σ.398)

**Πίνακας M2.43.2.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των αγοριών και των κοριτσιών για το πιο αδιάφορο μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.43.3.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για το πιο αδιάφορο μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.43.4.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για το πιο αδιάφορο μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.43.5.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για το πιο αδιάφορο μάθημα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.43.6.** Οι λόγοι της αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.399)

**Πίνακας M2.56.1.** Βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα (σ.403)

**Πίνακας M2.56.2.** Βαθμολογία των αγοριών και των κοριτσιών στο πιο αδιάφορο μάθημα (σ.403)

**Πίνακας M2.56.3.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στο πιο αδιάφορο μάθημα (σ.406)

**Πίνακας M2.56.4.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος στο πιο αδιάφορο μάθημα (σ.407)

**Πίνακας M2.56.5.** Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.409)

**Πίνακας M2.58.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση τον τρόπο που χαρακτηρίζουν το σχολείο (σ.390)

**Πίνακας M2.58.2.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τα αγόρια και τα κορίτσια (σ.390)

**Πίνακας M2.58.3.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που έχουν πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.58.4.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που έχουν πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.58.5.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου (σ.391)

**Πίνακας M2.58.6.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (σ.391)

**Πίνακας M2.59.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση τον χαρακτηρισμό που δίνουν στις σχολικές γνώσεις (σ.393)

**Πίνακας M2.59.2.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις τα αγόρια και τα κορίτσια (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.59.3.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.59.4.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του επαγγέλματος του πατέρα (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.59.5.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του βαθμολογικού τους επιπέδου (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.59.6.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (σ.394)

**Πίνακας M2.60.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (σ.395)

**Πίνακας M2.60.2.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.60.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.60.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.60.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (παράρτημα 3)

**Πίνακας M2.60.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις (παράρτημα 3)

### **Πίνακες (M3) διαφορών – συγκρίσεων**

Πίνακες που παρουσιάζουν τις διαφορές που έχουν διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες στους παράγοντες που σχετίζονται με το πιο ενδιαφέρον μάθημα

**Πίνακας M3.1.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα χαρακτηριστικά του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος (σ.241)

**Πίνακας M3.2.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στα χαρακτηριστικά του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος (σ.242)

**Πίνακας M3.3.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος (σ.244)

**Πίνακας M3.4.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετική βαθμολογία του μαθητή στο ενδιαφέρον μάθημα (σ.246)

**Πίνακας M3.5.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό αυτό-χαρακτηρισμό στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος (σ.248)

Πίνακες που παρουσιάζουν τις διαφορές που έχουν διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες στους παράγοντες που σχετίζονται με το πιο αδιάφορο μάθημα

**Πίνακας M3.6.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος (σ.250)

**Πίνακας M3.7.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος (σ.251)

**Πίνακας M3.8.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος (σ.253)

**Πίνακας M3.9.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετική βαθμολογία του μαθητή στο αδιάφορο μάθημα (σ.255)

**Πίνακας M3.10.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD), διαφορές (F-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (p-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό αυτοχαρακτηρισμό στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος (σ.257)

Πίνακες που παρουσιάζουν τις διαφορές των δύο μαθημάτων ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με αυτά (στο σύνολο και κατά κατηγορία)

**Πίνακας M3.11.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο του δείγματος (σ.259)

**Πίνακας M3.12.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των αγοριών (σ.261)

**Πίνακας M3.13.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών (σ.262)

**Πίνακας M3.14.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο AEI /T.E.I. (σ.264)

**Πίνακας M3.15.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου /Μεταλυκειακών σπουδών (σ.265)

**Πίνακας M3.16.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εκπ/κού επιπέδου μέχρι γυμνάσιο /τεχνική σχολή (σ.266)

**Πίνακας M3.17.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος (σ.268)

**Πίνακας M3.18.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο (σ.269)

**Πίνακας M3.19.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο (σ.270)

**Πίνακας M3.20.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία (σ.271)

**Πίνακας M3.21.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη (σ.272)

**Πίνακας M3.22.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη (σ.273)

**Πίνακας M3.23.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία κάτω από τη βάση (σ.275)

**Πίνακας M3.24.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 10 έως 14 (σ.276)

**Πίνακας M3.25.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 14 έως 17 (σ.277)

**Πίνακας M3.26.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 18 και πάνω (σ.278)

**Πίνακας M3.27.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με χαμηλό ενδιαφέρον (σ.280)

**Πίνακας M3.28.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον (σ.281)

**Πίνακας M3.29.** Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και διαφορές (t-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με αυξημένο ενδιαφέρον (σ.282)

**Πίνακας M3.30.** Διαφορές μεταξύ του πιο ενδιαφέροντος και του πιο αδιάφορου μαθήματος στις μέσες τιμές των παραγόντων που συνδέονται με τα δύο μαθήματα στους μαθητές που διαφέρουν ως προς το πατρικό επάγγελμα (σ.425)

#### **Πίνακες (M4) συσχετίσεων**

##### **Πίνακες συσχέτισης των μεταβλητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (M4.1)**

**Πίνακας M4.1.1.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο του δείγματος (σ.284)

**Πίνακας M4.1.2.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των αγοριών (σ.286)

**Πίνακας M4.1.3.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών (σ.287)

**Πίνακας M4.1.4.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι (σ.289)

**Πίνακας M4.1.5.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου / μεταλκειακής σχολής (σ.290)

**Πίνακας M4.1.6.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο μαθητών με πατέρα μέχρι γυμνάσιο /απόφοιτο τεχνικής σχολής (σ.291)

**Πίνακας M4.1.7.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία / ανώτερο στέλεχος (σ.293)

**Πίνακας M4.1.8.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο (σ.294)

**Πίνακας M4.1.9.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο (σ.295)

**Πίνακας M4.1.10.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία (σ.296)

**Πίνακας M4.1.11.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη (σ.297)

**Πίνακας M4.1.12.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη (σ.298)

**Πίνακας M4.1.13.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία κάτω από τη βάση (σ.301)

**Πίνακας M4.1.14.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 10 – 13 (σ.302)

**Πίνακας M4.1.15.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 14 – 17 (σ.303)

**Πίνακας M4.1.16.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 18 – 20 (σ.304)

**Πίνακας M4.1.17.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι (σ.306)

**Πίνακας M4.1.18.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον (σ.307)

**Πίνακας M4.1.19.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον (σ.308)

#### Πίνακες συσχέτισης των μεταβλητών στο πιο αδιάφορο μάθημα (M4.2)

**Πίνακας M4.2.1.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο του δείγματος (σ.310)

**Πίνακας M4.2.2.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των αγοριών (σ.312)

**Πίνακας M4.2.3.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών (σ.313)

**Πίνακας M4.2.4.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. (σ.315)

**Πίνακας M4.2.5.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου / μεταλυκειακής σχολής (σ.316)

**Πίνακας M4.2.6.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο μαθητών με πατέρα μέχρι γυμνάσιο /απόφοιτο τεχνικής σχολής (σ.317)

**Πίνακας M4.2.7.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία / ανώτερο στέλεχος (σ.319)

**Πίνακας M4.2.8.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο (σ.320)

**Πίνακας M4.2.9.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο (σ.321)

**Πίνακας M4.2.10.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία (σ.322)

**Πίνακας M4.2.11.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη (σ.323)

**Πίνακας M4.2.12.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη (σ.324)

**Πίνακας M4.2.13.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία κάτω από τη βάση (σ.326)

**Πίνακας M4.2.14.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 10 – 13 (σ.327)

**Πίνακας M4.2.15.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 14 – 17 (σ.328)

**Πίνακας M4.2.16.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 18 – 20 (σ.329)

**Πίνακας M4.2.17.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι (σ.331)

**Πίνακας M4.2.18.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον (σ.332)

**Πίνακας M4.2.19.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον (σ.333)

Πίνακες (M4.3) με τις μαθητικές κατηγορίες που εμφανίζουν αυξημένες συσχετίσεις του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας τους με τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτά

**Πίνακας M4.3.1.** Ποιων μαθητικών κατηγοριών το ενδιαφέρον και η αδιαφορία σχετίζεται εντονότερα με το συναίσθημα και ποιων με τη διέγερση προσοχής περιέργειας (σ.563)

**Πίνακας M4.3.2.** Ποιων μαθητικών κατηγοριών το ενδιαφέρον και η αδιαφορία σχετίζεται εντονότερα με τους παράγοντες της χρησιμότητας (επαγγελματική, γενική- για τις ανάγκες της ζωής, αίσθηση αύξησης των προσωπικών ικανοτήτων) (σ.565)

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ε)

**Πίνακες (Ε1) που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών (όλοι στο παράρτημα 2)**

**Πίνακας Ε1.1.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.2.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση εργασίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.3.** Κατανομή των εκπαιδευτικών στα σχολεία της έρευνας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.4.** Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.5.** Η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.6.** Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.7.** Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.8.** Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.9.** Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.10.** Αριθμός παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.11.** Τόπος μόνιμης κατοικίας των εκπαιδευτικών (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε1.12.** Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το πώς αισθάνονται την εργασία τους στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακες (Ε2) που παρουσιάζουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτημα**

**Πίνακας Ε2.13.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.479)

**Πίνακας Ε2.13.2.** Συγκριτικός πίνακας των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.479)

**Πίνακας Ε2.14.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (αναλυτική παρουσίαση) (σ.480)

**Πίνακας Ε2.14.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (με συνένωση απαντήσεων) (σ.480)

**Πίνακας Ε2.14.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (παράρτημα 3)

**Πίνακας Ε2.14.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.481)



**Πίνακας E2.14.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη της συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.481)

**Πίνακας E2.14.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν δικά τους παιδιά ή δεν έχουν για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.482)

**Πίνακας E2.14.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (σ.485)

**Πίνακας E2.15.1.** Ο συνηθέστερος τρόπος αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθητική αδιαφορία (σ.485)

**Πίνακας E2.15.2.** Οι τρεις συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθητική αδιαφορία (σ.486)

**Πίνακας E2.15.3.** Οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνηθέστερη συμπεριφορά – εκδήλωση μαθητικής αδιαφορίας (σ.487)

**Πίνακας E2.16.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (σ.488)

**Πίνακας E2.16.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη της συνολικής τους προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.6.** Οι εκτιμήσεις των έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με παιδιά και χωρίς παιδιά για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.16.8.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο κοινωνικό /οικογενειακό χαρακτηριστικό των αδιάφορων μαθητών (σ.489)

**Πίνακας E2.17.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (σ.489)

**Πίνακας E2.17.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.5.** Οι εκτιμήσεις των έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με παιδιά ή χωρίς παιδιά για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.8.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των γυμνασίων της πόλης και της περιφέρειας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (παράρτημα 3)

**Πίνακας E2.17.9.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δεύτερη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (σ.491)

**Πίνακας E2.17.10.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τρίτη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (σ.492)

**Πίνακας E2.17.11.** Η δεύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τρίτη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (σ.493)

- Πίνακας E2.18.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο εκπαιδευτικό /ψυχολογικό χαρακτηριστικό των αδιάφορων μαθητών (σ.494)
- Πίνακας E2.18.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα εκπαιδευτικά /ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών (σ.494)
- Πίνακας E2.19.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνηθέστερη συμπεριφορά εκδήλωσης ενδιαφέροντος (σ.496)
- Πίνακας E2.19.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (σ.496)
- Πίνακας E2.19.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (δύο κατηγορίες) (σ.497)
- Πίνακας E2.19.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (παράρτημα 3)
- Πίνακας E2.19.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (σ.497)
- Πίνακας E2.19.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (παράρτημα 3)
- Πίνακας E2.20.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τον σημαντικότερο λόγο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.499)
- Πίνακας E2.20.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν (σ.499)
- Πίνακας E2.21.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο χαρακτηριστικό των ζωντάρια ενδιαφερόμενων μαθητών (σ.502)
- Πίνακας E2.21.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα χαρακτηριστικά των ζωντάρια ενδιαφερόμενων μαθητών (σ.503)
- Πίνακας E2.22.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η κύρια επιδίωξη της βαθμολογίας (σ.505)
- Πίνακας E2.22.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες πρέπει να είναι οι δύο κυριότερες επιδιώξεις της βαθμολογίας (σ.505)
- Πίνακας E2.23.1.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημαντικότερη επιδίωξή τους κατά τη βαθμολογία τριμήνου (σ.506)
- Πίνακας E2.23.2.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δύο σημαντικότερες επιδιώξεις τους κατά τη βαθμολογία τριμήνου (σ.506)
- Πίνακας E2.24.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η βαθμολογία δημιουργεί κίνητρα για μάθηση (σ.507)
- Πίνακας E2.25.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σημαντικότερο τρόπο που η βαθμολογία επηρεάζει τη δημιουργία ή την εκδήλωση ενδιαφέροντος (σ.507)
- Πίνακας E2.25.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δύο σημαντικότερους τρόπους που η βαθμολογία επηρεάζει τη δημιουργία ή την εκδήλωση ενδιαφέροντος (σ.508)
- Πίνακας E2.26.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σημαντικότερο τρόπο που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία (σ.509)
- Πίνακας E2.26.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δύο σημαντικότερους τρόπους που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία (σ.509)
- Πίνακας E2.26.3.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δεύτερη αναφορικά με τους τρόπους που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία (σ.512)
- Πίνακας E2.27.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δύο σημαντικότερα πράγματα που προσφέρει το γυμνάσιο στο μαθητή (σ.513)
- Πίνακας E2.28.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις σημαντικότερες θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου (σ.514)
- Πίνακας E2.29.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις σημαντικότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου (σ.515)

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

### A) Παρουσίαση του προβλήματος

Καθώς το σχολείο άνοιξε τις πόρτες του, τις τελευταίες δεκαετίες, σε όλα τα παιδιά – οπωσδήποτε πολύ περισσότερα συγκριτικά με το παρελθόν – δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες παραμονής τους σε αυτό και καθώς οι μαθητές δείχνουν να αισθάνονται καλύτερα στο σημερινό σχολείο – που έχει χάσει τα αυταρχικά χαρακτηριστικά του παρελθόντος – φαίνεται ότι παράλληλα διογκώνεται όλο και περισσότερο η αίσθηση ότι αυτά αδιαφορούν για τη μάθηση.

Το πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός δε βρίσκεται τόσο στην αδυναμία κάποιων, κατά τα άλλα ενδιαφερόμενων μαθητών, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να κατανοήσουν την ύλη των μαθημάτων, όσο στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τα παιδιά. Το ενδιαφέρον τους μάλιστα, με τη μορφή της διάθεσης για μάθηση που υποκινείται από εσωτερικά κίνητρα, διαρκώς μειώνεται κατά τη μετάβαση από τη προσχολική στη γυμνασιακή εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά αισθάνονται μία αυξανόμενη αποξένωση από τη μάθηση<sup>5</sup>, τα δε κίνητρα τους για επίτευξη στο σχολείο μειώνονται<sup>6</sup>. Όπως έχει υποστηριχτεί, «καθώς τα παιδιά προχωρούν μέσα στο σχολείο, τείνουν να εκφράζουν μικρότερο ενδιαφέρον για διανοητικές προκλήσεις και λιγότερο συχνά κατονομάζουν την περιέργεια ως κίνητρο για μάθηση»<sup>7</sup>.

‘Αδιαφορία’. Ο όρος χρησιμοποιείται για να **περιγράψει**, να **ερμηνεύσει**, αλλά και για να **καταγγείλει**. Συχνά χρησιμοποιείται με τρόπο **απαξιωτικό** με ιδιαίτερα έντονη **ηθικολογική** χροιά. Απογοήτευση, δυσφορία, θυμός, στενοχώρια είναι από τα συνήθη συναισθήματα του εκπαιδευτικού απέναντι σε ένα φαινόμενο που νιώθει να τον υπερβαίνει και απέναντι στο οποίο αισθάνεται εντελώς ανίσχυρος.

Με το άγχος να «βγάλει την ύλη», με ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στα «παιδιά που θέλουν να μάθουν», με την αγωνία πολλές φορές να «βοηθήσει το αδύνατο παιδί», αλλά και με την απογοήτευση και το θυμό για την αδιαφορία που δείχνει ο «ευεργετούμενος», οδηγείται συχνά ο εκπαιδευτικός στην παραίτηση από την προσπάθεια, αφού στο κάτω – κάτω «ο ίδιος ο μαθητής αρνείται να βοηθήσει τον εαυτό του». Η ενοχοποίηση του θύματος, με καταφυγή σε ιδεολογήματα που ρίχνουν το βάρος της ευθύνης στο μαθητή, γίνεται μοιραία. «Έτσι π.χ. τονίζεται η αδιαφορία, η ανία και η παραίτηση που εκδηλώνουν πολλά παιδιά στην τάξη ή η ‘τεμπελιά’ που υβριστικά αποδίδεται στους μαθητές για να χαρακτηρίσει ‘την κοινωνική ήττα’ και την έλλειψη προοπτικής στη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή και κυρίως την εργασιακή τους απασχόληση»<sup>8</sup>. Την ίδια στιγμή το γενικευμένο έλλειμμα εσωτερικών μαθησιακών κινήτρων, που συνδέεται με τη μεταχείριση του μαθητή ως «πράγματος» από ένα σχολείο τεχνογραφειοκρατικά οργανωμένο και απόλυτα ευθυγραμμισμένο με την «παραγωγίστικη» λογική, δε γίνεται αντιληπτό ως πρόβλημα ή εν πάση περιπτώσει ξεχνιέται στη σχολική καθημερινότητα.

<sup>5</sup> Skinner E. A., & Belmont M. J., Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 4, pp. 571-581, 1993

<sup>6</sup> Σουσαμίδου, Αικ., Ζαφειριάδης, Κ., Τα κίνητρα στο γυμνάσιο και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.118, 2001, σελ. 117-124

<sup>7</sup> Makri-Botsari, E., Academic intrinsic motivation: development differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement, *Evaluation and Research in Education*, vol.13, no.3, 1999, pp. 157-171 (σελ. 166)

<sup>8</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. έκφραση, Αθήνα 1993, σελ. 150

Χωρίς την απαραίτητη ψυχολογική, παιδαγωγική και κοινωνιολογική παιδεία, αλλά κυρίως χωρίς τις αναγκαίες κοινωνικές προϋποθέσεις, ο εκπαιδευτικός στο σημερινό ελληνικό σχολείο εμφανίζεται απροετοίμαστος να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις, μολονότι αυτές αφορούν στη σχολική καθημερινότητα. Τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών αντιμετωπίζονται με όρους ηθικής. Έτσι, τη θέση της κατανόησης των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού παίρνει η επίκριση και η καταδίκη, με θλιβερή κατάληξη τα παιδιά που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη ενίσχυσης της αυτοεκτίμησής τους να τη στερούνται για μια ακόμα φορά, όπως έχει συμβεί προηγουμένως σε άλλους χώρους έξω από το σχολείο<sup>9</sup>. Ταυτόχρονα τα δεδομένα του κοινωνικού αλλά και του σχολικού πλαισίου αγνοούνται και κατ' αυτό τον τρόπο απαλλασσονται κάθε ευθύνης για μία κατάσταση που σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

Μία τελευταία πτυχή του προβλήματος θα πρέπει να θιγεί εισαγωγικά. Διαπιστώνουμε συχνά ότι, μολονότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ιδιαίτερα εκτεταμένη την αδιαφορία στο σχολείο, όταν το πρόβλημα εξατομικεύεται με αναφορά σε συγκεκριμένο μαθητή ή μαθήτρια, οι ερμηνείες που συνήθως επιστρατεύονται κινούνται στη λογική της ενοχοποίησης του μαθητή ή της οικογένειάς του. «Είναι αδιάφορος», «δεν ενδιαφέρονται οι γονείς του», «οι γονείς του είναι χωρισμένοι», «δεν προσέχει», «είναι συνεχώς αλλού», «δεν ενδιαφέρεται καθόλου».

Είναι αλήθεια, βέβαια, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν ένα μεγάλο μέρος του προβλήματος στο σχολείο. Ωστόσο, για μια μεγάλη μερίδα απ' αυτούς, φαίνεται ότι οι σχολικές ευθύνες έχουν ένα μάλλον θεωρητικό χαρακτήρα, αφού η αντιμετώπιση των περιπτώσεων αδιαφορίας, στην πράξη, γίνεται με αναφορά σε αιτιάσεις του τύπου που είδαμε, με τις οποίες το πρόβλημα εντοπίζεται στο μαθητή ή την οικογένειά του.

Μια τέτοια διάσταση θεωρίας και πράξης, στο βαθμό βέβαια που υπάρχει, η οποία δηλώνει απόσταση ανάμεσα στις πεποιθήσεις ή και τις προθέσεις του εκπαιδευτικού και στον τρόπο που αυτός δραστηριοποιείται και αντιμετωπίζει τα προβλήματα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αντανακλά, σε κάποιο βαθμό, τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στις επίσημες διακηρύξεις για τους στόχους της εκπαίδευσης και τις πρακτικές που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης παράγει συγκεκριμένα θεσμικά αποτελέσματα που πολύ απέχουν από τους διακηρυγμένους στόχους της. Ταυτόχρονα, ασκεί στον εκπαιδευτικό τέτοιες πιέσεις που τον εξαναγκάζουν σε μορφές δραστηριοποίησης και, σε τελευταία ανάλυση, μορφές πρόσληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας εναρμονισμένες προς αυτές. Ο τρόπος που οργανώνεται θεσμικά η εκπαιδευτική πράξη οδηγεί σε ένα άκαμπτο πλαίσιο που υπαγορεύει τον τρόπο

<sup>9</sup> Το παιδί – ανάλογα βέβαια συμβαίνουν με όλες τις ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες – αποτελεί, σε όλους τους κοινωνικούς χώρους, πρόσφορο «αποδιοπομπαίο τράγο». Το παιδί, ως εκφραστής των δυσλειτουργιών του στενού του περιβάλλοντος, συχνά ενοχοποιείται για τις αδυναμίες του σχολείου, για τα προβλήματα της οικογένειας κλπ. Αναφερόμενος στις στρατηγικές πρόληψης της παραβατικότητας των ανηλίκων ο Ι. Φαρσεδάκης αναρωτιέται μήπως το σχετικό με τις ευθύνες του ανήλικου ερώτημα θα έπρεπε να αντιστραφεί: «πώς θα προστατεύσουμε τα παιδιά από τους μεγάλους ενόψει των τόσων ανήλικων θυμάτων κακοποίησης, παραμέλησης ...», στο Φαρσεδάκης, Ι., Η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα και τα όριά της. Μερικές ιστορικές, συγκριτικές, θεωρητικές και πρακτικές επισημάνσεις. Εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991, σελ. 196. Σε ανάλογο πνεύμα ο Α. Μαγγανάς δηλώνει: «μου είναι αδύνατο να ξεχωρίσω την παραβατικότητα των ανηλίκων από την κακοποίηση – παραμέληση παιδιών. Περιοριζόμενος στην παραβατικότητα μου φαίνεται ότι παρουσιάζω μία μόνο πλευρά του θέματος και μία μερική αναπαράσταση της πραγματικότητας», βλ. Μαγγανάς, Α., Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: θύτες ή θύματα; στο Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α., Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1996, σελ. 123-144 (σελ. 124).

δραστηριοποίησης των μετεχόντων σε αυτήν καθώς και τρόπους ερμηνείας όλων των εκφάνσεων της σχολικής πραγματικότητας, κανονικής και έκτακτης μορφής.

Με άλλα λόγια, μια πραγματικά εναλλακτική οπτική της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί να υπάρχει παρά μόνο στις περιπτώσεις και στο βαθμό που οι αντιλήψεις μεταφράζονται σε συγκεκριμένες μορφές αντίστασης στην πράξη. Σε αντίθετη περίπτωση σύντομα αυτές προσαρμόζονται στο υφιστάμενο πλαίσιο, διατηρώντας σε κάποιες περιπτώσεις τις θεωρητικές τους αποστάσεις, προκειμένου να εξασφαλίζουν τη συνειδησιακή ηρεμία των φορέων τους.

Η διάσταση ανάμεσα στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για γενικευμένη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο και στην εξατομίκευση της μαθητικής ενοχής συνδέεται πιθανότατα και με μία ακόμα διάσταση του προβλήματος. Αναφερόμαστε στην πιθανότητα ύπαρξης μίας ποικιλίας διαφορετικών καταστάσεων για τις οποίες χρησιμοποιείται η ίδια ορολογία. Μήπως με άλλα λόγια η γενικότερη αδιαφορία είναι κάτι διαφορετικό από την εξατομικευμένη αδιαφορία; Και μήπως ενώ και οι δύο μορφές πηγάζουν από τις σχολικές δομές, για λόγους που επίσης συνδέονται με αυτές, αντιμετωπίζονται πολύ διαφορετικά;

Ένα σύνολο ερωτημάτων εγείρονται στο σημείο αυτό:

- Μήπως το πρόβλημα της αδιαφορίας δεν αφορά λίγους μόνο μαθητές με ιδιότυπη προσωπικότητα αλλά πολλούς;
- Μήπως το ενδιαφέρον υπάρχει στο νόημα; Και μήπως το νόημα απουσιάζει από τη σχολική εκπαίδευση; Μήπως η μαθησιακή διαδικασία είναι αποκομμένη από τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού, δεν μπορεί, επομένως, παρά να είναι αναποτελεσματική;
- Εξάλλου, είναι επιθυμητή μια τέτοια μαθητεία, και μάλιστα σε μακροχρόνια βάση; Μήπως η απαίτηση για μακροχρόνια συμμόρφωση του παιδιού σε μια δραστηριότητα που δε βρίσκει ερείσματα μέσα του αποτελεί άσκηση στη ζωή χωρίς νόημα;
- Επιπλέον, είναι δυνατόν οι μαθητές που δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου να νιώθουν ενδιαφέρον για αυτό που τους φοβίζει;
- Τέλος, μήπως μια σειρά διαφορετικών προβλημάτων αντιμετωπίζονται ενιαία κάτω από την ίδια εννοιολογική ομπρέλα της αδιαφορίας;

Στη μελέτη αυτή, θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας, τόσο από την άποψη της αδυναμίας κάποιων παιδιών να παρακολουθήσουν τα μαθήματα λόγω κοινωνικής μειονεξίας όσο και σαν αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο, υπηρετώντας τις ανάγκες μιας κοινωνίας που έχει θεοποιήσει την παραγωγικότητα και την κατανάλωση, μεταχειρίζεται το μαθητή σαν ένα ακόμα εμπόρευμα που πρέπει να παραχθεί με βάση κάποιες προδιαγραφές, για να μπορεί να παράγει και να καταναλώνει. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης, η αδιαφορία δείχνει να είναι το φυσικό επακόλουθο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αντιμετωπίζει το μαθητή, αλλά και το δάσκαλο, ως αντικείμενα. Η μαθητική αδιαφορία με την έννοια αυτή αποτελεί αποτέλεσμα της σχολικής θεσμικής βίας που ασκείται από μια εκπαιδευτική πράξη οργανωμένη στη βάση μιας λογικής που δε συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθητικού υποκειμένου που να θέλει και να μπορεί να μάθει. Η εξατομίκευση εξάλλου του προβλήματος που, στη σχολική καθημερινότητα, γίνεται με την επίρριψη των ευθυνών στους εκπαιδευτικά εύάλωτους μαθητές, αποσπά την προσοχή από το πρόβλημα εστιάζοντας στα πρόσωπα και, συμβάλλοντας στην

«απώλεια της ταυτότητας των μαθητών με δυσκολίες»<sup>10</sup>, συνιστά μια μορφή σχολικής κακομεταχείρισης. Προκειμένου να διευκρινίσουμε τις παραπάνω σκέψεις θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε το πώς η αδιαφορία γίνεται αντιληπτή από καθηγητές και μαθητές, πώς εντάσσεται μια τέτοια αντίληψη στο σχολικό θεσμό ως οργανικό του τμήμα και ποιες συνέπειες αυτή έχει για το μαθητή, το σχολείο αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

Αν βέβαια **η πραγματικότητα δομείται νοηματικά κατά την ανθρώπινη αλληλεπίδραση**, τόσο η χρησιμοποίηση μιας θεωρίας για τη μάθηση και η δέσμευση σε μια τέτοια θεωρία όσο και οι υπάρχουσες αντιλήψεις για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο οδηγούν στην κατασκευή συγκεκριμένου τύπου ανθρώπου ή εν πάση περιπτώσει την προωθούν. Στο σημείο αυτό βρίσκεται και η σημασία της συνειδητοποίησης των χρησιμοποιούμενων στο σχολείο παραστάσεων και ερμηνειών της μαθητικής αδιαφορίας, τόσο ως προς τις δομικές αιτίες που τις παράγουν και τη λειτουργικότητά τους σε επίπεδο εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος όσο και ως προς τις συνέπειές τους σε επίπεδο ατόμου.

## **B) Το σύγχρονο σχολείο και η μαθητική αδιαφορία**

Στη σημερινή πολυφρενική κατάσταση που έχουν δημιουργήσει οι τεχνολογίες του κοινωνικού κορεσμού<sup>11</sup>, το σχολείο αποκτά ξεχωριστή σημασία. Καλείται να βοηθήσει το μαθητή να επιβιώσει σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες μεγάλης κοινωνικής ρευστότητας<sup>12</sup>, δίνοντάς του τα εφόδια να συμμετάσχει στη νέα κοινωνική δημιουργία, μέσα σε συνθήκες μεγάλων δυνατοτήτων αλλά και εξαιρετικών κινδύνων. Κινδύνων που σχετίζονται με τη δυσκολία δημιουργίας προσωπικού νοήματος και διατήρησης της προσωπικής ακεραιότητας μέσα σε έντονα αλλοτριωτικές συνθήκες, κινδύνων ολοκληρωτικού ελέγχου του ανθρώπου από τις νέες τεχνολογικές δυνατότητες και κινδύνων οικολογικών καταστροφών τεράστιας κλίμακας με όλα όσα αυτές συνεπάγονται. Ο στόχος αυτού του σχολείου δεν μπορεί παρά να είναι η δημιουργία αυτόνομων και ολοκληρωμένων προσώπων που, διατηρώντας επαφή με τις ανάγκες τους, να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα όλο και περισσότερο καινοφανή προβλήματα της ζωής, απέναντι στα οποία ο σύγχρονος άνθρωπος είναι απροετοίμαστος.

Το σχολείο όμως δε λειτουργεί σε μια τέτοια βάση. Επιπλέον δεν είναι τυχαία ή από λάθος δυσλειτουργικό. Για την ακρίβεια δεν είναι δυσλειτουργικό. Είναι απλά εμπορευματικό. Το σχολείο στοιβάζει στο μυαλό του μαθητή τα κομμάτια της γνώσης που έχουν επιλεγεί από τους ειδικούς. Μιας γνώσης κομματιασμένης, τεχνοκρατικής, προορισμένης για παραγωγή και κατανάλωση εμπορευμάτων, μέσα σε συνθήκες άκρας αλλοτρίωσης. Ο ρόλος του στο σημείο αυτό είναι κεντρικής σημασίας μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Κρατώντας τα παιδιά σε σωματική, πνευματική και συναισθηματική ακινησία επί σειρά ετών και μεταδίδοντας το μήνυμα ότι μάθηση και

<sup>10</sup> Pain, J., Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον. Για τη σχολική κακομεταχείριση και τη συμβολική κατάχρηση. Στο Μπεζέ, Λ., (επιμ.) Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 49-60

<sup>11</sup> Gergen, K. J., Ο κορεσμένος εαυτός, μτφρ. Αλέξης Ζώτος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

<sup>12</sup> Ο σύγχρονος εαυτός «μπορεί να ειπωθεί ως ένα προϊόν των καταστάσεων μέσα στις οποίες λειτουργεί, 'το πλήθος των συμμετοχών του', όπως το θέτει ο Perkins», Bruner, J., Πράξεις νοήματος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997 (σελ. 161). Σε αυτόν τον εαυτό, εξάλλου, αναφέρεται ο Πήτερ Μπέργκερ, λέγοντας ότι «ο εαυτός δεν είναι μια συμπαγής και ενιαία οντότητα που κινείται από μια κατάσταση στην άλλη. Είναι μάλλον μια διαδικασία που δημιουργείται και αναδημιουργείται συνεχώς σε κάθε κοινωνική κατάσταση που συμμετέχει το άτομο, και συγκρατείται από τη λεπτή κλωστή της μνήμης», Berger, P. Πρόσκληση στην κοινωνιολογία, μτφρ. Ελένη Τσελέπογλου, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1985

γνώση είναι η ενασχόληση με πράγματα που δεν έχουν κάποιο προσωπικό νόημα, το σχολείο αποτελεί μια καλή προετοιμασία για μια ζωή έντονης αλλοτρίωσης.

Το σχολείο αυτό αποτελεί ταυτόχρονα σημαντικό μηχανισμό αναπαραγωγής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Αποτελεί μηχανισμό διάκρισης, επιλογής και κατανομής των μαθητών και μαθητριών σε άνισες κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις, ενώ ταυτόχρονα πείθει τους κοινωνικά αδύναμους ότι η μειονεξία τους είναι φυσικής ή ηθικής τάξης που σε κάθε περίπτωση ανάγεται στην ατομική ευθύνη ή, έστω, στην ιδιαιτερότητα του μαθητή.

Οι αναλύσεις του Illich<sup>13</sup> για τις καταστάσεις έντονης αλλοτρίωσης που συνδέονται με τη λειτουργία του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Επισημαίνουν την ύπαρξη ενός πνεύματος αποξένωσης του ανθρώπου από την αυθεντικότητα της ύπαρξής του και καταδεικνύουν τα ιδιαίτερα προβλήματα της σχολικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της οποίας μόνο κατά συνθήκη μπορούμε να μιλάμε για μάθηση. Παρά τις σοβαρές αδυναμίες της προσέγγισής του, όπως λέει ο Ζ. Σύνντερ, «ο Ιλλίχ μας αναγκάζει να συνειδητοποιήσουμε ότι το σχολείο είναι ένας τύπος στον οποίο το ήμισυ των ανθρώπων (σε παγκόσμια κλίμακα) δε διείσδυσε». Σύμφωνα με τον παραπάνω, εξάλλου, συγγραφέα «η καλή χρήση του Ιλλίχ βρίσκεται στο ότι αντηχεί σαν προειδοποίηση λέγοντας ότι το σχολείο είναι αναγκασμένο ή να εξαφανιστεί ή, αν θέλει, αν οφείλει να μείνει σχολείο, να επιτύχει μια ανανέωση»<sup>14</sup>.

Το σχολείο με την τωρινή του μορφή όχι μόνο δεν προσφέρει στο μαθητή, αλλά επιπλέον συγκαλύπτει τα προβλήματα, τις αντιφάσεις, κουκουλώνει τις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες και κυρίως εθίζει στην αλλοτρίωση, σε μια μορφή ζωής αποξενωμένης από τις πραγματικές ανθρώπινες ανάγκες<sup>15</sup>. Το σχολείο αυτό παράγει τον εμπορευματοποιημένο άνθρωπο, έναν άνθρωπο που ζει για να παράγει και να καταναλώνει, έχοντας χάσει κάθε βιωματική σχέση με τη ζωή. Το σημερινό ελληνικό σχολείο – και αναφερόμαστε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – δεν παρέχει εσωτερικά κίνητρα και δε λειτουργεί στη βάση του γνωστικού ενδιαφέροντος, αλλά ενδιαφέρεται και καλλιεργεί πρώτιστα τα εξωτερικά κίνητρα, ιδιαίτερα δε το **ενδιαφέρον για επίτευξη βαθμολογικών επιδόσεων**. Στο βαθμό που συμβαίνει κάτι τέτοιο, έχουμε ως αποτέλεσμα μια σειρά συνεπειών.

Η μάθηση αποτελεί δευτερεύουσα λειτουργία του σχολείου – αντικειμενικά, ανεξάρτητα από τις προθέσεις πολλών εκπαιδευτικών που μπορεί να προσπαθούν για το καλύτερο – στο βαθμό που αυτό δεν αναζητά μαθησιακά ερείσματα στα προβλήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ώστε αυτά να αποτελέσουν την αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες το σχολείο λειτουργεί κατά κύριο λόγο ως ένας **μηχανισμός επιλογής στα πλαίσια της**

<sup>13</sup> Ιλλις, Ι., Κοινωνία χωρίς σχολεία, μτφρ. Βασίλης Αντωνόπουλος, Δημήτρης Ποταμιάνος, εκδ. Βέργος, Αθήνα 1976

<sup>14</sup> Σύνντερ, Ζ., Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1981, (σελ. 30-32)

<sup>15</sup> Στις αρνητικές πλευρές του σύγχρονου σχολείου αναφέρεται ο G. Watson όταν, μιλώντας για τα πλεονεκτήματα του Σάμμερχιλ, λέει ότι το παιδί σ' αυτό αναγνωρίζεται ως πρόσωπο με συναισθήματα, σώμα, σεξουαλικότητα, για τα οποία το παραδοσιακό σχολείο κάνει σα να μην υπάρχουν. Προετοιμάζει το παιδί για τη ζωή, αγνοώντας ότι το παρόν είναι ζωή και ότι, αν το παιδί μάθει να μη ζει στο παρόν, για να αποκτήσει κάποια γνωστικά εφόδια, αυτό δε θα μπορέσει να ζήσει ούτε στο μέλλον (Watson, G., στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 168-186). Σε ανάλογο πνεύμα, ο Erich Fromm επισημαίνει ότι η θεμελιακή αρχή του Νηλ είναι η αγάπη για τη ζωή. Προσπαθεί να δημιουργήσει βιόφυλους ανθρώπους, άτομα δραστήρια και όχι παθητικούς θεατές της ζωής, αγχωτικούς και καταθλιπτικούς, κάτι που συστηματικά κάνει το σημερινό κοινωνικό σύστημα (Fromm, E., στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 263-278)

**αξιοκρατικής ιδεολογίας, την οποία στηρίζει συμβάλλοντας στη νομιμοποίησή της και εξασφαλίζοντας κοινωνική συναίνεση γι' αυτήν και για τις κοινωνικές ανισότητες που συγκαλύπτει.** Στο σχολείο η κοινωνική επιλογή μεταμφιέζεται σε ουδέτερη εκπαιδευτική επιλογή, για να επιστρέψει αργότερα ξανά στο κοινωνικό πεδίο, νομιμοποιημένη πλέον μέσω της εκπαιδευτικής «ουδετερότητας» και «αντικειμενικότητας».

Ταυτόχρονα ο μαθητής εισπράττει το μήνυμα ότι η πρώτη αξία της σχολικής τουλάχιστον γνώσης είναι η ανταλλακτική μάλλον παρά η χρηστική. Η αξία της δεν είναι ότι ο μαθητής γίνεται ικανότερος να καλύψει τις ανάγκες του και να αντεπεξέλθει στα προβλήματα της ζωής. Η σημασία της σχολικής γνώσης δείχνει να περιορίζεται στην αναγνώριση των ικανοτήτων του μαθητή, καθώς και στα πιθανά μελλοντικά οφέλη που μια επιτυχημένη σχολική πορεία συνεπάγεται. Οι υποδηλώσεις του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο καλλιεργούν μια τέτοια αντίληψη της γνώσης ως εμπορεύματος, καθήκοντος ή πεδίου διάκρισης, απομακρύνοντας το μαθητή από την δυνατότητα να εκμεταλλευτεί την ουσιαστική της λειτουργία της αυτοανάπτυξης και της βίωσης μιας ζωής σε ανταπόκριση προς τις ανάγκες του. Στα παραπάνω αντιστοιχεί μια εκδοχή της μάθησης, όχι ως μιας αμοιβαία μετασχηματιστικής διαδικασίας μεταξύ γνωρίζοντος υποκειμένου και γνωστικού αντικειμένου, αλλά ως μιας μηχανιστικής διαδικασίας αθροιστικής συσσώρευσης γνώσεων, μέσω κυρίως της απομνημόνευσης των πορισμάτων των διαφόρων επιστημονικών κλάδων.

Η απουσία εσωτερικών κινήτρων οδηγεί στην **εξάρτηση** της μαθητικής δραστηριοποίησης – και αυτό ισχύει τόσο για τον «καλό» μαθητή όσο και για τον «κακό» – από **εξωτερικές επιβραβεύσεις και ανταμοιβές**, με σημαντικές συνέπειες όχι μόνο για τη σχολική εργασία αλλά και για τη γενικότερη σχέση που το παιδί αναπτύσσει με τον κόσμο και τον τρόπο που δραστηριοποιείται μέσα σ' αυτόν, αφού έτσι αυτό εξοικειώνεται με τη **δραστηριότητα χωρίς εσωτερικό νόημα**. Στο βαθμό που η σχολική δραστηριότητα δε βρίσκει εσωτερικά ερείσματα γνωστικού χαρακτήρα, μοναδικό κίνητρο δεν μπορεί παρά να είναι είτε η βαθμολογική πίεση είτε μια τυφλή συμμόρφωση στις απαιτήσεις του δασκάλου-φορέα κύρους και εξουσίας. Ένα τέτοιο σχολείο συμβάλλει στην αποξένωση του μαθητή από τον εαυτό του και τις ανάγκες του, υπονομεύει την εμπιστοσύνη του στη δική του σκέψη και τον καθιστά ετεροκατευθυνόμενο, υποχείριο κάθε ειδικού. Στην εποχή της βασιλείας του ειδικού, του ανθρώπου που κατέχει μια γνώση «εργαλειακή», μια γνώση εμπόρευμα, ενταγμένη μέσα σε ένα σύστημα γενικευμένης εμπορευματοποίησης, που κινείται στη λογική της μεγιστοποίησης του αποτελέσματος, η οικονομική ανάπτυξη μετατρέπεται σε απόλυτη αξία, γίνεται η μαγική συνταγή για την επίλυση όλων των προβλημάτων.

Η εκπαίδευση, εξάλλου, ως πολιτική πράξη διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού με νόρμες που αντανakλούν τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες<sup>16</sup>. Συμβάλλει έτσι στη δημιουργία **εξαρτημένων ατόμων**, χωρίς εμπιστοσύνη στη σκέψη τους και στον εαυτό τους, και όχι **αυτόνομων υποκειμένων**, με κριτική σκέψη, όπως μεγαλόστομα διακηρύσσει και όπως βέβαια θα έκανε ένα σχολείο που θα υπηρετούσε τις ανάγκες των παιδιών. Η εκπαίδευση, με τη μορφή που περιγράφουμε, οδηγεί σε συμμόρφωση προς τις **εντολές των φορέων κύρους και εξουσίας**, χωρίς αυτή η συμμόρφωση να έχει εσωτερικό νόημα για το άτομο και ουσιαστική αποδοχή. Συμβάλλει έτσι στον εθισμό στην τυφλή υπακοή και τη συμβατικότητα. Εθίζει στην επιβαλλόμενη από εξωτερικούς παράγοντες δραστηριότητα, μια **δραστηριότητα χωρίς νόημα** για το δρων άτομο. Αυτό το **αποξενωμένο** από τον **εαυτό** του και από

<sup>16</sup> Τζάνη, Μ., Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας. Όγδοη έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2003, σελ. 65-66



τον **κόσμο** άτομο γίνεται ένα καταναλωτικό ρομπότ. Όταν ξεφεύγει από αυτή την κατάσταση, και αυτό ευτυχώς γίνεται πολλές φορές, δεν είναι κάτι που το οφείλει στο σχολείο και τη γνώση που αυτό του έχει προσφέρει.

Επιπλέον, και πολύ σημαντικά, το σχολείο **περιθωριοποιεί** και οδηγεί στην **αδιαφορία** τα παιδιά με κακές βαθμολογικές επιδόσεις. Το σχολείο δείχνει να θεωρεί ως καθήκον του μάλλον την αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων παρά την αναζήτηση τρόπων και μεθόδων που θα του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις μαθησιακές και άλλες ανάγκες των μαθητών. Και αν αυτό, για τους «καλούς» μαθητές, δείχνει να αποτελεί κίνητρο ενασχόλησης με τα μαθήματα, δεν ισχύει το ίδιο για όσους δεν επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις. **Οι χαμηλές επιδόσεις οδηγούν** κάποια παιδιά **στην απόσυρση** από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφού μέσα σ' αυτές μόνο την υπονόμηση της αυτό-εικόνας τους και την καταρράκωση της αυτό-εκτίμησής τους εισπράττουν. Για τους ίδιους, εξάλλου, λόγους «η σχολική αποτυχία προκύπτει ως παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση βίας στο σχολείο»<sup>17</sup>. Αντί λοιπόν το σχολείο να λειτουργεί αντισταθμιστικά για τα παιδιά από μορφωσιακά μειονεκτικά περιβάλλοντα και διορθωτικά απέναντι σε περιβάλλοντα ψυχολογικά προβληματικά, έρχεται, κι αυτό με τη σειρά του, να συμβάλλει, κατά τρόπο σημαντικό, στην κατατρόπωση των παιδιών με τις μεγαλύτερες μορφωτικές και ψυχολογικές ανάγκες. Συντελεί στη δημιουργία αισθημάτων μειονεξίας, ανικανότητας και χαμηλής αυτό-εκτίμησης στους «κακούς» μαθητές, έτσι ώστε να επιτείνεται η εξαρτησιακή διάσταση της προσωπικότητάς τους, που ούτως ή άλλως προϋπάρχει, δημιουργημένη από εξω-εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Εξάλλου, μολονότι η βαθμολογική πιστοποίηση της σχολικής γνώσης αφήνει πολλά ερωτηματικά αναπάντητα, παραμένει το γεγονός ότι οι βαθμολογικές επιδιώξεις υποσκάπτουν τους μαθησιακούς στόχους ακόμη και στους μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις. Στο βαθμό που οι μαθητικές προσπάθειες προσανατολίζονται με βάση τα εξωτερικά κίνητρα της βαθμολογικής αναγνώρισης, υπονομεύεται η εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών. Οι μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις, κατά κανόνα, επιδίδονται σε βαθμοθηρία μέσα σ' ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, με συνέπειες έντονα αλλοτριωτικές.

Η θεώρηση της μαθητικής αδιαφορίας ως ατομικού προβλήματος συμβάλλει στην απόκρυψη της ουσιαστικής ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες των σημερινών παιδιών. **Απεννοχοποιείται** έτσι ένα **εκπαιδευτικό σύστημα** που δεν προσφέρει ουσιαστική γνώση, εφόσον στηρίζεται αποκλειστικά σε εξωτερικά κίνητρα τα οποία, σε τελευταία ανάλυση, δεν αποτελούν κίνητρα για μάθηση αλλά κίνητρα για επιδόσεις.

### **Γ) Οι επιδιώξεις μας**

Μία από τις επιδιώξεις της εργασίας μας είναι να αναδειχθεί **ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της αδιαφορίας** που τόσο συχνά χρησιμοποιείται, για να περιγράψει και ερμηνεύσει την ασθετική μαθητική συμμετοχή στο μάθημα. Όπως αναφέραμε, η αντίληψη που οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν για την αδιαφορία και τις αιτίες της έχει ιδιαίτερη σημασία για τον τρόπο που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια του μαθήματος, για τον τρόπο που συμπεριφέρονται προς τους «αδιάφορους» μαθητές και για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόβλημα.

<sup>17</sup> Αρτινοπούλου, Β., Η σχολική βία στην Ελλάδα: Ανασκόπηση ερευνών και στρατηγικές αντιμετώπισης, Ποινική Δικαιοσύνη 10 /2000 (έτος 3<sup>ο</sup>) σελ. 1035-1041 (σελ. 1036)

Μια δεύτερη επιδίωξη, άμεσα συνδεδεμένη με την πρώτη, είναι να συνειδητοποιηθεί **η έκταση του προβλήματος της αδιαφορίας**, όπως αυτό βιώνεται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η αδιαφορία, στο βαθμό που γίνεται αντιληπτή ως μια γενικευμένη κατάσταση, δείχνει μια κρίση της εκπαίδευσης. Μήπως αυτή η κρίση δεν είναι τίποτε άλλο από το αποτέλεσμα της σύγχυσης που επικρατεί ανάμεσα στους διακηρυγμένους στόχους της εκπαίδευσης και τις πραγματικές της λειτουργίες; Μήπως τελικά η αδιαφορία δεν είναι παρά ένα σύμπτωμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στις επίσημες διακηρύξεις περί διαμόρφωσης μαθητών με κριτικές και ολοκληρωμένες προσωπικότητες, μέσα σε ένα σχολείο που στην πράξη υπονομεύει αυτούς τους στόχους; Ένα σχολείο που, ενώ το ίδιο αρνείται την προσωπική συμμετοχή και ανάπτυξη στο μαθητή, από την άλλη καταφεύγει στην προσωπική του ενοχοποίηση, για όσα αυτό το ίδιο του αρνείται;

Εξάλλου, για ποιο λόγο, ενώ υπάρχει (στο βαθμό βέβαια που συμβαίνει κάτι τέτοιο) η αίσθηση ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο έχει μεγάλη έκταση και αφορά μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική γίνεται **συστηματικά προσφυγή στην έννοια της ατομικής αδιαφορίας**, για να περιγράψει και να ερμηνεύσει την μειωμένη ή ανύπαρκτη συμμετοχή στο μάθημα;

Ένας από τους στόχους μας είναι να διευκρινιστεί **ο ιδεολογικός ρόλος** που μια τέτοια, ατομική /ψυχολογική, αντίληψη της αδιαφορίας έχει, εντοπίζοντας τις συνέπειες που αυτή έχει τόσο για το μαθητή όσο και για την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών πρακτικών που δεν έχουν καμία σχέση με τις ανάγκες των σημερινών παιδιών.

Τέλος, θα επιχειρήσουμε να διακρίνουμε τις μορφές αδιαφορίας που, με βάση τη θεωρία, μπορούμε να πιθανολογήσουμε ότι υπάρχουν στο σχολείο. Μία που σχετίζεται με τον αυξημένο βαθμό τυποποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παθητικοποίησης του μαθητή – που αφορά όλους τους μαθητές – και μία δεύτερη που αφορά τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, που «δεν τα καταφέρνουν καλά στα μαθήματα», βιώνοντας έτσι μία διαρκή απειλή για την αυτοεκτίμησή τους. Και οι δύο μορφές αδιαφορίας παράγονται από το σχολείο, ένα σχολείο που δεν ενδιαφέρεται για τον μαθητή και τις ανάγκες του αλλά πρώτιστα για την κατάταξή του σε ανώτερη ή κατώτερη θέση μέσα στο σχολικό σύστημα μορφωτικής ισχύος, για ανάλογες κοινωνικές χρήσεις. Σε μια τέτοια λογική, κορυφαίος δείχνει να είναι ο ρόλος της βαθμολογίας στην οποία φαίνεται ότι συνοψίζονται τα σχολικά χαρακτηριστικά.



Το πρώτο μέρος της μελέτης αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις του προβλήματος. Αποτελείται από τρία κεφάλαια από τα οποία το πρώτο ασχολείται με τις θεωρίες από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος και απομακρύνουν τον κίνδυνο μιας ψυχολογικοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις ψυχοκοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις του προβλήματος που, εκτός των άλλων, θα μας βοηθήσουν στον προσδιορισμό των παραμέτρων που θα διερευνηθούν στο ερευνητικό μέρος. Το τρίτο, τέλος, κεφάλαιο επιχειρεί να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Προκειμένου, εξάλλου να γίνει καλύτερα κατανοητή η σκοπιά από την οποία προσεγγίζουμε το πρόβλημα, θα επιχειρήσουμε, στο κεφάλαιο αυτό, μια σκιαγράφιση των βασικών αρχών λειτουργίας του εναλλακτικού σχολείου, ενός σχολείου καλύτερα εναρμονισμένου προς τις ανάγκες του σημερινού παιδιού.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Η πρώτη ενότητα του ερευνητικού μέρους αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας που διεξήχθη στην Κέρκυρα, με σκοπό τη

διερεύνηση της μαθητικής αδιαφορίας στα γυμνάσια του νησιού. Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας, το ερευνητικό «εργαλείο» που χρησιμοποιήθηκε και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Στη δεύτερη ενότητα του ερευνητικού μέρους διακρίνουμε δύο κεφάλαια από τα οποία το πρώτο αναφέρεται στην παρουσίαση-περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ το δεύτερο στην ανάλυση-ερμηνεία τους. Για το σκοπό αυτό τα δεδομένα οργανώθηκαν στη βάση πινάκων διασταυρωμένης ταξινόμησης, συγκρίσεων και συσχετίσεων.

Στο τρίτο μέρος, που διακρίνεται σε δύο ενότητες, επιχειρούμε τη εξαγωγή συμπερασμάτων. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα ερευνητικά συμπεράσματα αναφορικά με την έκταση της αδιαφορίας στο σχολείο, τον τρόπο που μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τόσο το μαθητικό ενδιαφέρον όσο και τη μαθητική αδιαφορία καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας συγκεκριμένων μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα και το επίπεδο των βαθμολογικών επιδόσεων των μαθητών. Στη δεύτερη εξάλλου ενότητα επιχειρούμε να τοποθετήσουμε τα παραπάνω συμπεράσματα στο ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο και να διατυπώσουμε κάποια γενικότερα συμπεράσματα που αναφέρονται στον τρόπο που οι μορφές μαθητικού ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο εναρμονίζονται με έναν συνολικότερο τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας και αποτελούν εκδηλώσεις της αστικής ηγεμονίας.

Σε τρία, τέλος, παραρτήματα παρατίθενται στοιχεία από την πιλοτική έρευνα, τα ερωτηματολόγια (μαθητών και εκπαιδευτικών) που χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα και οι πίνακες που δεν εμφανίζονται στα κείμενα της μελέτης, πίνακες που παρουσιάζουν τα γενικά χαρακτηριστικά των δύο δειγμάτων (μαθητών και εκπαιδευτικών) καθώς και όσοι περιέχουν στοιχεία που δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Η μελέτη αυτή επιχειρεί να συμβάλει στην ανάδειξη των διαστάσεων που το πρόβλημα φαίνεται ότι έχει στο ελληνικό σχολείο. Η απομυθοποίηση της έννοιας και η κατάδειξη της λειτουργικότητάς της στα πλαίσια της αστικής ηγεμονίας αποτελεί μια δεύτερη επιδίωξη μας. Οι μορφές μαθητικής συμμετοχής στις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, δείχνουν, όπως ελπίζουμε ότι θα φανεί στη συνέχεια, ότι είναι στερημένες από το νόημα που μια αυθεντική συμμετοχή προϋποθέτει – πρόβλημα βέβαια που δεν είναι των μαθητών, αλλά του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο – γεγονός που συνδέεται με επιλογές που έχουν τις αφετηρίες τους στη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση.

Η έρευνά μας δείχνει ότι οι συναισθηματικές διαστάσεις του μαθητικού ενδιαφέροντος και της μαθητικής αδιαφορίας μπορούν να αποκαλύψουν σημαντικές πλευρές του προβλήματος που εξετάζουμε. Συμβάλλουν στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους το σχολείο υπολείπεται από το ρόλο που στην επίσημη ρητορική προορίζεται να έχει. Μας βοηθούν επίσης να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές διαφορές των μαθητών μετατρέπονται σε διαφορετικό συναισθηματικό κλίμα κατά τη συμμετοχή του μαθητή στις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η σημασία της περαιτέρω διερεύνησης του θέματος μέσα από έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας προκύπτει από τις παραπάνω διαπιστώσεις. Οι πρώτες αυτές ψηλαφήσεις χρήζουν βαθύτερης και συστηματικότερης διερεύνησης των χαρακτηριστικών του μαθητικού ενδιαφέροντος καθώς και του βαθμού στον οποίο η αποκτώμενη σχολική

γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για επίλυση πρακτικών προβλημάτων της ζωής. Οι συγκινησιακές τέλος διαφορές, που τελικά συνιστούν διαφορές εμπειρίας και βιώματος των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, δείχνουν να έχουν ένα βάθος η διερεύνηση του οποίου θα αποβεί πολύ χρήσιμη στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους εξασφαλίζεται η ταξική ηγεμονία.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ**

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

#### Α) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

1. Ο Φονξιοναλισμός
2. Μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις
3. Μαρξιστικές προσεγγίσεις
  - 3.1. Η θεωρία του «Μορφωτικού Κεφαλαίου» των P. Bourdieu & J. – Cl. Passeron
  - 3.2. Η Μαρξιστική Προσέγγιση των Chr. Baudelot & R. Establet.  
Οι απόψεις της V. Isambert-Jamati
  - 3.3. Οι Ριζοσπάστες (S. Bowles & H. Gintis)
  - 3.4. Η Κριτική Σχετικιστική Προσέγγιση του Michael Apple
  - 3.5. Τοποθέτηση του προβλήματος

#### Β) ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

1. Εισαγωγικά
  - 1.1. Το ενδιαφέρον
  - 1.2. Η αδιαφορία
2. Θεωρίες μάθησης
  - 2.1. Συμπεριφορικές θεωρίες της εξάρτησης E – A
  - 2.2. Γνωστικές θεωρίες του ολομορφικού πεδίου (Gestalt – field)
3. Κινητήρια δύναμη – Κίνητρα
  - 3.1. Οι θεωρίες των ενστίκτων
  - 3.2. Η ψυχαναλυτική θεωρία
  - 3.3. Ανθρωπιστικές θεωρίες (Rogers, Maslow)
  - 3.4. Συμπεριφορικές θεωρίες
  - 3.5. Γνωστικές θεωρίες
4. Τα εσωτερικά και τα εξωτερικά κίνητρα στην προσέγγιση του αιτιολογικού προσδιορισμού  
Κίνητρα και εκπαίδευση

## 5. Μοντέλα Διδασκαλίας

Ενδιαφέρον και αδιαφορία στα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, μάθησης και κινήτρων

## 6. Το μαθητικό ενδιαφέρον και η αδιαφορία

- 6.1. Κίνητρα μάθησης και διδασκαλία. Το μοντέλο ARCS του Keller
- 6.2. Το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang
- 6.3. Κίνητρα και μαθητικό ενδιαφέρον
- 6.4. Μορφές μαθητικής αδιαφορίας
- 6.5. Συμπερασματικά
- 6.6. Αλλοτρίωση και αδιαφορία

## 7. Αξιολόγηση – Βαθμολογία

### 7.1. Η αξιολόγηση

- 7.1.1. Οι λειτουργίες της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- 7.1.2. Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

### 7.2. Οι εξετάσεις

- 7.2.1. Είδη εξεταστικών δοκιμασιών
- 7.2.2. Εξεταστικές μέθοδοι και τεχνικές
- 7.2.3. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας καλής αξιολόγησης
- 7.2.4. Οι διδακτικοί στόχοι
- 7.2.5. Από το παραδοσιακό στο σύγχρονο μοντέλο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης

### 7.3. Η βαθμολογία

- 7.3.1. Συστήματα βαθμολογίας
- 7.3.2. «Αναγκαιότητα» της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- 7.3.3. Αδυναμίες της μαθητικής αξιολόγησης

### 7.4. Συμπερασματικά

## Γ) ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 1. Η μετάβαση από το αυταρχικό στο τεχνοκρατικό σχολείο
- 2. Τα χαρακτηριστικά του σημερινού ελληνικού σχολείου
- 3. Για ένα άλλο σχολείο

## Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

## ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Οι θεωρητικές μας επιλογές κινούνται στην κατεύθυνση μιας **κριτικής σχετικιστικής προσέγγισης** των κοινωνικών φαινομένων. Από τη μία ακολουθώντας τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις<sup>18</sup> δεχόμαστε ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά με την έννοια ότι αυτή νοηματοδοτείται μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις των ανθρώπινων υποκειμένων. Όμως αυτή η νοηματοδότηση δεν είναι ελεύθερη ούτε γίνεται τυχαία. Εξαρτάται από την ταξική και τις άλλες δομές ισχύος και συνδέεται με συγκεκριμένους τρόπους με αυτές.

Στα πλαίσια της ακολουθούμενης προσέγγισης δε γίνεται δεκτή η «αντικειμενιστική» επιστημονική στάση, «που συσχετίζει απλοϊκά τις θεωρητικές προτάσεις με καταστάσεις πραγμάτων»<sup>19</sup>, στάση που, σε τελευταία ανάλυση, αποδίδει στον κοινωνικό επιστήμονα το ρόλο του παθητικού καταγραφέα των κοινωνικών σχέσεων. Στην προοπτική που υιοθετούμε η κοινωνική επιστήμη δε μένει αμέτοχη, απλός παρατηρητής των κοινωνικών διεργασιών, αλλά συμμετέχει αυτή η ίδια στις αναπτυξιακές διαδικασίες της κοινωνικής ζωής<sup>20</sup>. Η αντίληψη περί ουδετερότητας της επιστήμης<sup>21</sup> και της τεχνολογίας αποτελεί στην εποχή μας κεντρικό ιδεολογικό μηχανισμό ή, καλύτερα, έκφραση της γκραμσιανής ιδεολογικής «ηγεμονίας» των κυρίαρχων δυνάμεων. Η οπτική των κυρίαρχων δυνάμεων διαποτίζει και είναι έμμεσα παρούσα σε κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής. Η αποφυγή «φυσικοποίησης» αυτής της οπτικής είναι ζωτικής σημασίας για την κριτική επιστήμη.

Την ίδια στιγμή εκφράζεται έντονα η ανησυχία «για την ανύψωση της τεχνολογίας και της επιστήμης σε αυτοσκοπό μάλλον παρά για να χρησιμοποιηθούν αυτές ως μέσα για την ευρύτερη κοινωνική και ατομική ανάπτυξη»<sup>22</sup>. Η υψηλή τεχνολογία, στην υπηρεσία του επιχειρηματικού κέρδους, δημιουργεί σήμερα τεράστιους κινδύνους οικολογικής καταστροφής και ολοκληρωτικής χειραγώγησης των ανθρώπων. Στο βαθμό που «οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στα εμπορεύματά τους, βρίσκουν την ψυχή τους στο αυτοκίνητό τους, στην ταινία υψηλής πιστότητας που έχουν», κλπ., «ο μηχανισμός που συνδέει το άτομο με την κοινωνία του άλλαξε και ο

<sup>18</sup> Αφετηριακό σημείο των προσεγγίσεων αυτών είναι οι απόψεις του Wilhelm Dilthey, σύμφωνα με τον οποίο οι κοινωνικές ή πνευματικές επιστήμες επιδιώκουν την κατανόηση του νοήματος της δράσης των ανθρώπων, ενώ οι φυσικές επιστήμες επιδιώκουν να εξηγήσουν τα φυσικά φαινόμενα, εντοπίζοντας κανονικότητες και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους, Παπαδημητρίου, Ευθ., Η θέση της διδακτικής στο σύστημα των κοινωνικών επιστημών, στο Ματσαγγούρας, Η. Γ., (επιμ.) Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 21-32

<sup>19</sup> Habermas, J., Γνώση και διαφέρον, στο Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής, μτφρ. Αντώνης Οικονόμου, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1990, σελ. 28

<sup>20</sup> Η κριτική κοινωνική επιστήμη αποβλέπει στην χειραφέτηση και απελευθέρωση του ανθρώπου. Το μεθοδολογικό πλαίσιο των κριτικών κοινωνικών επιστημών προσδιορίζεται από την αυτοστοχαστική στάση τους που, σε τελευταία ανάλυση, κινητοποιείται από το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον τους, Habermas, J., 1990, Γνώση και διαφέρον ... ό.π.

<sup>21</sup> Κατά τον Horkheimer, η «κοινωνική επιστήμη και το αντικείμενό της ανήκουν στην ίδια κοινωνική ολότητα. ... Ο μεμονωμένος επιστήμονας ... στην ουσία χρησιμοποιεί ασυνείδητα ένα εννοιολογικό πλαίσιο που διαμορφώνει η ίδια η κοινωνική ολότητα», Γέμπτου, Π.Α., Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία & ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου, Τόμος 1, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1984, σελ. 388. Ο ίδιος ο Max Weber, που, όπως είναι γνωστό, επέμενε στην ανάγκη της επιστημονικής αξιολογικής ουδετερότητας και του οποίου η μεθοδολογία εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο του θετικισμού, «πίστευε ότι δε μπορούμε να υπερβούμε με τρόπο οριστικό το αξιολογικό και γνωσιολογικό πλαίσιο της κοινωνίας, τον 'πολιτισμό' αυτόν καθ' αυτόν και να οδηγηθούμε σε ένα είδος γνωστικής και πρακτικής παντοδυναμίας και 'ελευθερίας'», Αντωνοπούλου, Μ. Ν., Θεωρία και Ιδεολογία στη σκέψη των κλασσικών της Κοινωνιολογίας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα σελ. 214

<sup>22</sup> Anderson, Ch. H., Προς μια νέα κοινωνιολογία, μτφρ. Ελένη Κακοσαίου, αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1986, σελ. 72

κοινωνικός έλεγχος βρίσκεται μέσα στις καινούργιες ανάγκες που γέννησε». Σήμερα «οι κυρίαρχες μορφές κοινωνικού ελέγχου είναι τεχνολογικές». Δίπλα στις παραδοσιακές περισσότερο έκδηλες μορφές ελέγχου και καταναγκασμού (στρατός, αστυνομία, δικαιοσύνη) ο τεχνικός έλεγχος παίζει ένα, ολοένα και σημαντικότερο, ρόλο. «Σήμερα ... ο τεχνικός έλεγχος έχει γίνει η ενσάρκωση της Λογικής, είναι στην υπηρεσία όλων των ομάδων, όλων των κοινωνικών συμφερόντων – έτσι ώστε κάθε αντίθεση να μοιάζει ακατανόητη και κάθε αντίσταση αδύνατη»<sup>23</sup>.

Διαπιστώνοντας εξάλλου ότι παρά την υπερανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων η πείνα και η φτώχεια είναι σταθερό χαρακτηριστικό για ορισμένες περιοχές του πλανήτη, ακόμη και στο εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών, αλλά και ότι ο καταναλωτισμός αποτελεί μία πρακτική που στηρίζεται στην ακραία αλλοτρίωση του σύγχρονου ανθρώπου, την οποία και αναπαράγει, μια κριτική προσέγγιση με οικολογικές ευαισθησίες<sup>24</sup> δεν μπορεί παρά να διατηρεί έντονες επιφυλάξεις απέναντι στο γενικευμένο κυνήγι της ανάπτυξης, μιας ανάπτυξης από πολλές απόψεις καταστροφικής<sup>25</sup>, που προκαλεί την «ευφορία μέσα στη δυστυχία» και αποκαλύπτει «μία από τις θλιβερότερες πλευρές της αναπτυγμένης βιομηχανικής κοινωνίας: τον ορθολογιστικό χαρακτήρα της ανορθολογικότητάς της»<sup>26</sup>. Απομακρύνεται έτσι από την οικονομίστικη αντίληψη της προόδου μέσα από την ανάπτυξη, αφού συνειδητοποιεί ότι δεν είναι κάθε ανάπτυξη από μόνη της θετική.

Η προσέγγισή μας αναγνωρίζει το βασικό ρόλο των οικονομικών δομών και των οικονομικών συμφερόντων στη συνολικότερη κοινωνική οργάνωση. Οι κυρίαρχες παραγωγικές σχέσεις διαμορφώνουν μια δομή, τη λογική της οποίας μπορούμε να ανιχνεύσουμε σε όλες τις εκφράσεις της κοινωνικής ζωής και του τρόπου που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη ζωή τους μέσα σ' αυτήν. Επιδιώξή μας ταυτόχρονα είναι να ισορροπήσουμε ανάμεσα στη λογική της δομής και τη λογική της δράσης, αφού και οι δύο αποτελούν πλευρές της ανθρώπινης πραγματικότητας<sup>27</sup>. Οι δομές, που συνδέονται με την έννοια της λειτουργίας, αποτελούν, προσωρινές μεν, αλλά πάντως σταθερές, για μεγαλύτερα ή μικρότερα χρονικά διαστήματα, παγιώσεις ισορροπιών μεταξύ των ανταγωνιζόμενων κοινωνικών δυνάμεων, παγιώσεις κατά συνέπεια τρόπων σκέψης, αντίληψης της πραγματικότητας, δράσης και αίσθησης. Η ανθρώπινη δράση, από την άλλη, συνδέεται με τη σκοπιμότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τα συμφέροντα. Αποτελεί την ανθρώπινη έκφραση των δομών και αποτελεί το εργαλείο της κοινωνικής μεταβολής. Η σχέση, επομένως, ανάμεσα στη δράση και τη δομή είναι διαλεκτική, ενώ η έννοια κλειδί που γεφυρώνει τα δύο αυτά επίπεδα είναι η έννοια του συμφέροντος.

<sup>23</sup> Marcuse, H., Ο μονοδιάστατος άνθρωπος, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1971, σελ. 40

<sup>24</sup> Μια κριτική οικολογική προσέγγιση, θεωρητική σύνθεση των μεγάλων παραδόσεων της «Νέας Κοινωνιολογίας», της «Σχολής της Φρανκφούρτης» και της «Κοινωνικής Οικολογίας», προτείνουν οι Καρύδας, Α., Κουμαράς, Π., στο άρθρο τους «Φυσικές επιστήμες (Φ.Ε.) για την εκπαίδευση καλλιεργημένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών. Προς μια κοινωνική θεωρία της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες., Σύγχρονη Εκπαίδευση τ.142/ Ιουλ. – Σεπτ. 2005, σελ. 116-128»

<sup>25</sup> Στον πολιτισμό μας, καταστρεπτικά μονοδιάστατο και ορθολογικοποιημένο, «από πλευράς αισθήσεων ζούμε στερημένοι, στην ουσία πεινασμένοι για ζωή....». Για την κοινωνική οικολογία είναι σημαντικό να θυμόμαστε τη φυσική βάση κάθε κοινωνίας, καθώς και ότι η εικόνα που έχουμε για τη φύση δεν είναι παρά αποτέλεσμα προβολών «των δικών μας κοινωνικών σχέσεων πάνω στο φυσικό κόσμο». Ο διαχωρισμός κοινωνίας – φύσης βρίσκεται στη βάση όλων των μετέπειτα διψμών, όπως ύλη και πνεύμα, σώμα και νους, κ.λ.π. Μπούκτσιν, Μ., Τι είναι κοινωνική οικολογία, μτφρ. Μάκης Κορακιανίτης, εκδ. Βιβλιόπολις Αθήνα 1992.

<sup>26</sup> Marcuse, H., Ο μονοδιάστατος άνθρωπος, ... ό.π. σελ. 36 & 39

<sup>27</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσ/κη 1986



Στο πνεύμα που περιγράψαμε η κριτική κοινωνική επιστήμη δεν αποβλέπει στην αποκάλυψη της «αλήθειας». Προσπαθεί να συμβάλλει, στο μέτρο του δυνατού, στη δημιουργία προϋποθέσεων χειραφέτησης και ολοκλήρωσης του ατόμου, παραμένοντας σε εγρήγορση για τις νέες αλλοτριώσεις που κάνουν την εμφάνισή τους.

Οι παραπάνω θέσεις σκιαγραφούν το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο μιας άλλης παιδαγωγικής<sup>28</sup>, μιας παιδαγωγικής που αντί να επιδιώκει τη μορφοποίηση του παιδαγωγούμενου σύμφωνα με κάποιο μοντέλο, διαμορφώνει το πλαίσιο για τη χειραφέτηση του μαθητή και κατ' επέκταση του ανθρώπου. Ο στόχος αυτός σημαίνει πρώτ' απ' όλα συνθήκες εξανθρωπισμού της κοινωνίας και των θεσμών της. Σημαίνει ακόμα απόκρουση των ατομιστικών - ανταγωνιστικών λογικών, της αξιοκρατικής ιδεολογίας της μορφής της προσωπικής προσπάθειας και του ατομικού επιτεύγματος.

Η κριτική παιδαγωγική είναι αντιθετικιστική. Ο θετικισμός στο χώρο των εκπαιδευτικών ζητημάτων παίρνει συνήθως τις εξής μορφές: α) της παιδαγωγικής τεχνολογίας, στην οποία η εξέταση των διαφόρων παιδαγωγικών ζητημάτων δε θίγει το ζήτημα των παιδαγωγικών στόχων, β) μπορεί ακόμη να έχει τη μορφή της αναζήτησης του παιδαγωγικού δέοντος, χωρίς να υπολογίζει τον υπερπροσδιορισμό του παιδαγωγικού από το κοινωνικό. Με άλλα λόγια, ερωτήματα σχετικά με το πώς πρέπει να είναι οργανωμένο το σχολείο ή τι είδους γνώσεις πρέπει να δίνει, όταν διατυπώνονται αποκομμένα από τους κοινωνικούς τους προσδιορισμούς ή, ακόμη περισσότερο, όταν οι κοινωνικοί αυτοί προσδιορισμοί θεωρούνται δεδομένοι, δίνουν, ως μόνες λογικές απαντήσεις, τις απαντήσεις που εναρμονίζονται με τη λογική της ευρύτερης κοινωνικής οργάνωσης. Μια κριτική, κατά συνέπεια, παιδαγωγική δεν μπορεί παρά να βάζει ζητήματα διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το κοινωνικό, καθώς επίσης ζητήματα αλλαγής τόσο του ενός όσο και του άλλου.

Μια τέτοια παιδαγωγική επιδιώκει να αποκαλύψει τα μη ορατά δεσμά τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Ιδιαίτερα σημαντική, από αυτή την άποψη, είναι η διερεύνηση της βαθιάς δομής του παιδαγωγικού λόγου, των αυτονόητων παραδοχών που λειτουργούν μέσα στο σχολείο. Απώτερος στόχος η άρση των ποικίλων μορφών αλλοτρίωσης. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η ενοποίηση του κατακερματισμένου σύγχρονου ανθρώπου, η επανασύνδεσή του με τα καταχωνιασμένα του συναισθήματα, η επανάκτηση της δυνατότητας βίωσης της ζωής με τη συνολική παρουσία και συμμετοχή του ατόμου, ψυχοσωματική και διανοητική, η επανανακάλυψη της αξίας της ζωής.

<sup>28</sup> Το αίτημα της εναλλακτικής αυτής «παιδαγωγικής» με συντομία αλλά και σαφήνεια περιγράφεται στο απόσπασμα που ακολουθεί: 'Σε έναν κόσμο ... που έχει αρχίσει να γίνεται πιεστικά «παιδαγωγικός» – αφού όλο και πιο πολλοί, όλο και πιο συχνά, όλο και πιο έντονα επιχειρούν να «βοηθήσουν» όλο και πιο πολλούς να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται «σωστά» – χρέος του επιστήμονα παιδαγωγού είναι να κάνει πιο δύσκολο το έργο όλων αυτών των επίδοξων «παιδαγωγών», με το να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη και στάση του παιδαγωγούμενου – του κάθε παιδαγωγούμενου, ιδιαίτερα όμως του μαθητή' Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Εισαγωγικές παρατηρήσεις για μια κριτική παιδαγωγική, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 7-14, (σελ 14)

## **Α) Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΩΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ**

Το σύνολο των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μπορούμε να εντάξουμε<sup>29</sup> σε τρεις κατηγορίες προσεγγίσεων:

- Η πρώτη αναφέρεται στη φονξιοναλιστική παράδοση.
- Η δεύτερη περιλαμβάνει τις ποικίλες προσεγγίσεις που οι αφετηριακές τους βάσεις βρίσκονται στη μαρξιστική θεώρηση της κοινωνίας και των κοινωνικών θεσμών.
- Η τρίτη, τέλος, αφορά στις μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Θα δούμε στη συνέχεια, με συντομία, τις βασικές αρχές της φονξιοναλιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης καθώς και τα βασικά σημεία των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, ενώ θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου και τις μαρξιστικές προσεγγίσεις, μιας και αυτές θα αποτελέσουν τη βάση των αναλύσεών μας.

### **1. Ο Φονξιοναλισμός**

Οι φονξιοναλιστές προσεγγίζουν τους θεσμούς από την άποψη της συμβολής τους στη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος. Κάθε κοινωνία, σύμφωνα με τους λειτουργιστές, στην προσπάθειά της να εξασφαλίσει την επιβίωση και σταθερότητά της, δημιουργεί τους θεσμούς, που δεν είναι παρά μηχανισμοί κανονικοποίησης των συμπεριφορών των μελών της, μιας κανονικοποίησης που οδηγεί στη διατήρηση της κοινωνικής ευταξίας και στην κάλυψη των ποικίλων αναγκών της. Κάθε θεσμός επιτελεί κάποιες κοινωνικές λειτουργίες, αναφέρεται δηλαδή σε σημαντικές κοινωνικές ανάγκες την ικανοποίηση των οποίων υπηρετεί. Αυτό δε το επιτυγχάνει με την κοινωνικοποίηση των ατόμων τα οποία εντασσόμενα σε ένα θεσμό μαθαίνουν να σκέπτονται, να αισθάνονται και να δρουν με τρόπους που αρμόζουν στο ρόλο που αναλαμβάνουν στα πλαίσια του θεσμού.

Μια τέτοια θεώρηση της κοινωνίας υπηρετεί και εγκλωβίζει σε βαθιά συντηρητικές θέσεις στο βαθμό που συνδέεται με τη δικαίωση του υπαρκτού, ενώ αδιαφορεί για τις διαδικασίες των κοινωνικών μεταβολών. Με τον λειτουργισμό επιδιώκεται η πλήρης νομιμοποίηση της βιομηχανικής κοινωνίας και του τρόπου που αυτή είναι οργανωμένη. Υιοθετώντας την αντίληψη της λειτουργίας ως ανταπόκρισης σε μία ανάγκη εγκλωβίζεται κανείς μοιραία στο ρόλο του απολογητή της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης. Πολύ χαρακτηριστική είναι η νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων που επιχειρείται από τους K. Davis & W. Moore<sup>30</sup>, αφού αυτές στην οπτική τους παίρνουν το χαρακτήρα της κοινωνικής αναγκαιότητας. Τις αδυναμίες της λειτουργικής ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων είχε αντιληφθεί ο Ντυρκάιμ, όταν έλεγε ότι για την ερμηνεία ενός κοινωνικού γεγονότος απαιτείται όχι μόνο ο εντοπισμός της κοινωνικής του λειτουργίας αλλά και ο προσδιορισμός της κοινωνικής του αιτίας<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, εκδ. έκφραση – Αθήνα 1995

<sup>30</sup> Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και στοχαστικές θεμελιώσεις, τ. Α', εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1989, σελ. 169-171

<sup>31</sup> Ντυρκάιμ, Ε., Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου, μτφρ. Α. Μ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1978, σελ. 156-163. Ο ίδιος βέβαια υποστασιοποιώντας την κοινωνία, τη συλλογική συνείδηση και τα κοινωνικά γεγονότα, καλλιεργεί το έδαφος για τη διολίσθηση σε λειτουργιστικές προσεγγίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Ακόμη και όταν μελετά τις «κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας», ο

Ο Talcott Parsons, ο πατέρας του λειτουργισμού στο χώρο της κοινωνιολογικής θεωρίας, μας δίνει ένα χαρακτηριστικό δείγμα της δομο-λειτουργικής ανάλυσης στην εκπαίδευση με το κείμενό του «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία»<sup>32</sup>. Αντιμετωπίζοντας λοιπόν τη σχολική τάξη ως ένα κοινωνικό σύστημα, επιχειρεί να δείξει τους τρόπους με τους οποίους «η δομή της τάξης» υπηρετεί τις κοινωνικές λειτουργίες της «κοινωνικοποίησης» και της «κοινωνικής κατανομής». Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης αναφέρεται στη δημιουργία **συναίνεσης** και στην πρόσκτηση **ικανοτήτων** για την άσκηση των μελλοντικών ρόλων. Η συναίνεση πάλι αφορά τόσο στις ευρύτερες κοινωνικές αξίες, που είναι κοινές για όλους και βρίσκονται στη βάση της κοινωνικής συνοχής, όσο και στις ιδιαίτερες εκείνες αξίες που σχετίζονται με την επιτυχή άσκηση συγκεκριμένων ρόλων. Οι ικανότητες, τέλος, αναφέρονται στις δεξιότητες και στην ευθύνη του ρόλου (η ικανότητα ανταπόκρισης στις προσδοκίες των άλλων). Η δεύτερη λειτουργία της σχολικής τάξης αναφέρεται στην κοινωνική ανάγκη για «κατανομή του εργατικού δυναμικού». Τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο υπάρχει μια «διαδικασία διαφοροποίησης» των μαθητών «(η οποία από μίαν άλλη σκοπιά είναι διαδικασία επιλογής)» και η οποία βασίζεται στην «επίδοση». Η επιλογή που γίνεται στο σχολείο δε συνδέεται για ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών με την κοινωνική καταγωγή, μολονότι και αυτή επηρεάζει. Η προσωπική ικανότητα φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο για όλους εκείνους που η προέλευση έχει αντίθετο πρόσημο προς την ικανότητα.

Το σχολείο λοιπόν, που αποτελεί ενσάρκωση της θεμελιώδους αμερικανικής αξίας της ισότητας των ευκαιριών, διαφοροποιεί τους μαθητές με βάση την επίδοση και τους κατανέμει σε μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους που, στη βάση της σχολικής επιλογής, προορίζονται να ασκήσουν. Ταυτόχρονα, μολονότι αυτή η επιλογή συνεπάγεται εντάσεις, το σχολείο, στο βαθμό που από κοινού με την οικογένεια αποδέχεται τη μαθητική αξιολόγηση, «ασκεί μια αποφασιστική λειτουργία ενσωμάτωσης στο σύστημα» και βοηθάει να γίνει δυνατή η αποδοχή της κρίσιμης διαφοροποίησης, κυρίως από τους χαμένους στο συναγωνισμό».

Ενδιαφέρον έχει να πούμε ότι, κατά τον Parsons, ένα μέρος της μαθητικής αδιαφορίας αφορά περιπτώσεις μαθητών των οποίων «η σχολική ικανότητα και η κοινωνική θέση της οικογένειας δε συμπίπτουν». Οι μαθητές αυτοί «βρίσκονται κάτω από αντιφατικές πιέσεις», ως εκ τούτου «κλίνουν προς την αμφιταλάντευση και την αμφιθυμία». Σε αντίθεση προς την κοινή λογική, λέει ο Parsons, που λέει ότι η αδιαφορία προς τη σχολική εργασία είναι «αλλοτρίωση» σε σχέση με τις μορφωτικές και διανοητικές αξίες, θα πρότεινα την ακριβώς αντίθετη άποψη: ένα ουσιαστικό αίτιο αυτής της αδιαφορίας ... συνδέεται με το γεγονός ότι στο σχολείο, όπως και στην πολιτική, διακυβεύονται πολλά και σπουδαία».

Σε πολλά επίπεδα έχει ασκηθεί **κριτική** στη φονξιοναλιστική ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων. Ήδη, όπως είδαμε, ο Ντυρκάιμ είχε αναφερθεί στην ανάγκη της αιτιακής εξήγησης, παράλληλα προς τη λειτουργική, κάτι που οι περισσότεροι λειτουργιστές υποτιμούν ή παραλείπουν. Οδηγούνται έτσι στο σφάλμα να

---

Ντυρκάιμ ακροβατεί στο τεντωμένο σχοινί μιας οπτικής που αντιλαμβάνεται την αυτοκτονία ως ένα κοινωνικό ρεύμα που λίγο – πολύ αιωρείται πάνω από τη κοινωνία και παρασύρει τις πιο αδύναμες ανθρώπινες υπάρξεις. Durkheim, E., Κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας, μτφρ. Μανώλη Μαρκάκη, εκδ. Γερ. Αναγνωστίδη, Αθήνα

<sup>32</sup> Πάρσονς, Τ., Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες στην αμερικανική κοινωνία, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985 (σελ. 249-279)

εκλαμβάνουν τη λειτουργία ως αιτία. Οδηγούνται, με άλλα λόγια, σε τελεολογικές ερμηνείες στις οποίες όμως συναντάμε το λογικό σφάλμα η αιτία να είναι μεταγενέστερη του προκαλούμενου αποτελέσματος. Σχετική είναι και η αντίληψη των λειτουργιστών για μια βασική συναίνεση που θεωρούν ότι υπάρχει στην κοινωνία. Η κοινωνία όμως δεν είναι κάτι ομοιογενές<sup>33</sup>, όπως πιστεύουν οι λειτουργιστές, αφού υπάρχουν πολλά αντίθετα συμφέροντα και αντίστοιχα συστήματα αξιών<sup>34</sup>.

Ο δομο-λειτουργισμός του Parsons απομακρύνει, όπως υποστήριξε ο C. Wright Mills, από την εμπειρία, αδειάζοντας έτσι το κοινωνικό από την ιστορικότητα και ιδιαιτερότητά του<sup>35</sup>. Ταυτόχρονα ο Alvin Gouldner επικρίνει το δομο-λειτουργισμό για τεχνητή υποστασιοποίηση του κοινωνικού συστήματος με σαφείς ιδεολογικές νομιμοποιητικές λειτουργίες<sup>36</sup>. Η εικόνα, τέλος, του «υπερ-κοινωνικοποιημένου» άτομου την οποία, κατά τον D. Wrong, οι λειτουργιστές κατασκεύασαν, παραπέμπει και καλεί σε έναν άνθρωπο ιδιαίτερα παθητικό στη σχέση του με την κοινωνία που ζει. Ο υπερκοινωνικοποιημένος άνθρωπος των λειτουργιστών μαθαίνει να ασκεί τους ρόλους του σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές – ανάγκες<sup>37</sup>. Υποτιμάται έτσι η σημασία των αντικρουόμενων προσδοκιών συμπεριφοράς, όπως μακροσκοπικά υποτιμάται ο ρόλος των αντικρουόμενων συμφερόντων στην κοινωνική μεταβολή.

Βέβαια, μία καλή χρήση της λειτουργικής ερμηνείας, που δε θα πέφτει στην παγίδα να θεωρήσει την ανάγκη ως αιτία, μπορεί να συνεισφέρει στην πληρέστερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, ιδιαίτερα όταν αυτή χρησιμοποιηθεί «για την κατάρτιση ενός αρχικού πλαισίου» που, όπως λέει ο Max Weber, θα «εξυπηρετεί τους σκοπούς της πρακτικής περιγραφής και του προσωρινού προσανατολισμού»<sup>38</sup>. Μία καλή εφαρμογή της λειτουργικής ανάλυσης αποτελεί η μελέτη του Μπάρτον Κλαρκ «Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης»<sup>39</sup> με την οποία ο συγγραφέας κάνει ορατούς κάποιους από τους τρόπους με τους οποίους η ανώτατη εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας και προστατεύει το σύστημα από

<sup>33</sup> Οι όποιες κοινές αξίες είναι μόνο κατ' όνομα κοινές αφού το περιεχόμενό τους συγκεκριμενοποιείται κάθε φορά από τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής των ομάδων που τις ενστερνίζονται. Ταυτόχρονα, το περιεχόμενό τους διαφοροποιείται από την θέση που αυτές έχουν στην κλίμακα αξιών η οποία διαφέρει από τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη.

<sup>34</sup> Πίσω από τις αδυναμίες αυτές βρίσκεται η οργανική αναλογία. Στο έργο του Malinowski μπορούμε να παρακολουθήσουμε τη λειτουργική προσέγγιση, στο χώρο της πολιτιστικής ανθρωπολογίας, στην πιο καθαρή της μορφή. Για τον Malinowski η λειτουργική ανάλυση αποβλέπει στη συσχέτιση των στοιχείων του πολιτισμού με τις ανθρώπινες ανάγκες, ενώ «λειτουργία σημαίνει ... πάντοτε ικανοποίηση κάποιας ανάγκης», Malinowski, B., Η θεωρία του λειτουργισμού, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης, Κοινωνική ανθρωπολογία, εκδ. Imago, Αθήνα 1984, σελ. 109-143 (σ. 124-125). Κατά τη μετάβαση από τον λειτουργισμό του Malinowski στον δομο-λειτουργισμό του Parsons, οι ανθρώπινες ανάγκες μετατρέπονται σε ανάγκες του κοινωνικού συστήματος, ενώ η έννοια της λειτουργίας, ως ανταπόκρισης σε μια ανάγκη, παραμένει αμετάβλητη, με αποτέλεσμα το κοινωνικό σύστημα να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του οργανισμού.

<sup>35</sup> Οι θεωρητικοί αυτού του τύπου, λέει ο Mills, «δεν κατεβαίνουν ποτέ από τις αφηρημένες τους γενικότητες, να δουν τα προβλήματα μέσα στο ιστορικό και δομικό τους περίγυρο», Mills, C. W., Η κοινωνιολογική φαντασία, μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 60

<sup>36</sup> Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία ... ό.π., σελ. 173

<sup>37</sup> Στο συστημικό θεωρητικό πλαίσιο του Parsons, η δράση είναι απόλυτα υποταγμένη στο σύστημα, είναι «έναν γενικό λειτουργικό μηχανισμό που συμβάλλει στη διατήρηση του συστήματος, είναι δράση *διευθυνόμενη* από το σύστημα», Καραποστόλης, Β., Μορφές της κοινωνικής δράσης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984, σελ. 103

<sup>38</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 149

<sup>39</sup> Κλαρκ, Μπ., Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, μτφρ. Μαρία Σόλμαν, στο Φραγκουδάκη, Ά., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985 (σελ. 281-299)

κρίσεις. Η μελέτη του αφορά στις διαδικασίες που τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ακολουθούν προκειμένου να διαλύουν τις ελπίδες από τους φοιτητές που αποτυγχάνουν, «με τρόπο ήπιο και χωρίς εκρήξεις». Παρόμοιες διαδικασίες συναντάμε, εξάλλου, σε κάθε πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων, «όπου η αποτυχία ή η άρνηση είναι αποτέλεσμα της δομημένης ανακολουθίας ανάμεσα στους σκοπούς και τα μέσα, όπου οι υπεύθυνοι φορείς ή ‘οι εξοβελιστές’ δεν μπορούν να εγκαταλείψουν το προσκήνιο ή να κρύψουν την ταυτότητά τους και όπου η απογοήτευση απειλεί κατά κάποιον τρόπο τους υπεύθυνους που την προκαλούν». Με την αποπεμπτική λειτουργία επικαλύπτεται η συστηματική διάσταση που υπάρχει στις φιλοδοξίες και στα μέσα εκπλήρωσής τους, «ελαχιστοποιώντας έτσι την ένταση και την απογοήτευση για το άτομο και για το σύστημα», την ίδια ώρα που «η κοινωνία μπορεί να εξακολουθεί να ενθαρρύνει τη μέγιστη προσπάθεια, χωρίς ουσιαστικές διαταραχές εξαιτίας των ανεκπλήρωτων υποσχέσεων και προσδοκιών».

## **2. Μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις**

Ενώ οι φονξιοναλιστικές και οι μαρξιστικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης επιχειρούν να κατανοήσουν την εκπαίδευση με βάση το κοινωνικό σύστημα στο οποίο αυτή εντάσσεται, οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην ποικιλία και την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής στο σχολείο. Η εστίαση του ενδιαφέροντος των προσεγγίσεων αυτών στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων στα πλαίσια της καθημερινής τους δραστηριοποίησης και επικοινωνίας, μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τη δομή στην πράξη. Έτσι το νόημα που οι άνθρωποι αποδίδουν στη δική τους συμπεριφορά και τη συμπεριφορά των άλλων αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Η κοινωνία στην ερμηνευτική κοινωνιολογία δεν είναι παρά οι άνθρωποι που ζουν και δραστηριοποιούνται στην καθημερινότητά τους. Κάθε δραστηριότητα εκδηλώνεται στα πλαίσια μιας διαντίδρασης – είτε η συμπεριφορά είναι προϊόν αντίδρασης είτε όχι και ανεξάρτητα αν το άλλο πρόσωπο της διαντίδρασης είναι παρόν ή όχι (π.χ. εσωτερικός διάλογος, πρόβα). Κατά τη διαδικασία της διαντίδρασης τα υποκείμενα κατασκευάζουν τα νοήματα τα οποία μέσα από συνεχείς διαδικασίες διαπραγμάτευσης, καταλήγουν σε κάποιες κοινές αντιλήψεις και ερμηνείες των πραγμάτων. Μέσα από την ίδια διαδικασία διαπραγμάτευσης τα νοήματα αλλάζουν με τρόπο ανεπαίσθητο μέσα στο χρόνο.

Από τις μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, που έχει τις ρίζες της στο έργο του G. H. Mead<sup>40</sup>, εστιάζει στη δημιουργία και τροποποίηση της πραγματικότητας μέσα από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Στη θεωρία αυτή, η έννοια της αλληλεπίδρασης έχει το νόημα, πρώτον, της ενεργού συμμετοχής<sup>41</sup> του ατόμου στον ορισμό των καταστάσεων και δεύτερον, ότι κάθε τέτοια διαδικασία γίνεται πάντα σε συνάρτηση με τους άλλους<sup>42</sup>. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι συμβολική, δεδομένου ότι η ανθρώπινη επικοινωνία, μέσω της οποίας γίνονται αντιληπτά τα νοήματα, ορίζονται οι καταστάσεις<sup>43</sup> και ερμηνεύονται οι συμπεριφορές, διεξάγεται μέσα από ποικίλα κανάλια επικοινωνίας με τη χρήση συμβολικών κωδίκων, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση έχει η γλώσσα. Οι

<sup>40</sup> Σύμφωνα με τον Mead, ο εαυτός στον άνθρωπο συνδυάζει ταυτόχρονα την ιδιότητα του υποκειμένου και του αντικειμένου. Εσωτερικεύοντας τον τρόπο που το βλέπουν οι άλλοι, κάθε άτομο διαμορφώνει μία αντικειμενικοποιημένη εικόνα του εαυτού, το «εμένα», σε αντιδιαστολή προς το «εγώ» που είναι το πώς το ίδιο το άτομο βλέπει τον εαυτό του, πάντα όμως σε συγκριτική προοπτική με το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Η αυτοεικόνα επομένως περιλαμβάνει πάντα το βλέμμα των άλλων προς το άτομο, ο δε εαυτός είναι μία κοινωνική κατασκευή, όχι με την έννοια ότι είναι κατασκευή των άλλων αλλά ότι είναι προϊόν της αλληλεπίδρασής του ατόμου με αυτούς τους άλλους.

<sup>41</sup> Η αισιόδοξη ουμανιστική διάθεση αποτελεί το χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής, στο βαθμό που η κοινωνική σχέση γίνεται αντιληπτή ως ο χώρος των εξαρτήσεων αλλά και της ελευθερίας, ως η πηγή των περιορισμών αλλά και ο τόπος παραγωγής των νοημάτων που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συμβάλει στη διαμόρφωσή τους. Διότι παρεμβαίνοντας στο νόημα το άτομο παρεμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, αφού, όπως λέει ο Blumer, «τα άτομα δρουν στη σχέση τους προς τα ‘αντικείμενα’ ή τα ‘πράγματα’ με βάση ή κριτήριο τη σημασία την οποία τα ‘αντικείμενα’ έχουν για αυτούς» Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία ..., ό. π. σελ. 192

<sup>42</sup> Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία ... ό.π., σελ. 189

<sup>43</sup> Η έννοια της κατάστασης στις μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις είναι κρίσιμης σημασίας. Το εννοιολογικό της περιεχόμενο είναι ευρύ και περιλαμβάνει από την κατανόησή της «ως μια διαδικασία στην οποία εμπλέκεται ενεργά το δρών υποκείμενο (actor) μέχρι τον αντικειμενικό και δομικό χαρακτήρα των καταστάσεων, ότι δηλ. οι τελευταίες συνιστούν μικρά συστήματα οργανωμένων δραστηριοτήτων που έχουν τις δικές τους διαδικασίες και κανονισμούς». Στο Αρτινοπούλου, Β., Αιμομιξία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2000 (σελ. 150)

οπαδοί της αλληλεπίδρασης βλέπουν κατά κανόνα μία σχέση αντιπαλότητας ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή. Τα δύο μέρη επιδιώκουν διαφορετικούς στόχους και στην προσπάθειά τους να τους επιτύχουν αναπτύσσουν **στρατηγικές** προκειμένου να επιβάλλουν τη δική τους οπτική των πραγμάτων. Η κατάσταση μέσα στην τάξη είναι αποτέλεσμα αυτής της **διαπραγμάτευσης**<sup>44</sup>.

Στη φαινομενολογική προσέγγιση, η ντυρκεμιανή εικόνα της κοινωνίας, η εικόνα της αντικειμενικής υπεροργανικής οντότητας, παραχωρεί τη θέση της στη δι-υποκειμενικότητα, «ένα γαλαξία ατόμων συνειδησιακά συνδεδεμένων με τα νοήματα του κόσμου»<sup>45</sup>. Ταυτόχρονα, η προσέγγιση αυτή επικαλείται την ανεπάρκεια της επαγωγής<sup>46</sup> και στρέφει την προσοχή της στη «μελέτη των ‘φαινομένων’, δηλαδή αυτού που συνειδητοποιείται, αυτού που είναι ‘δοσμένο’» στη συνείδηση<sup>47</sup>. Η χρήση της μεθόδου στο χώρο της κοινωνιολογίας έγινε αρχικά από τον Alfred Schütz, σύμφωνα με τον οποίο «σε κάθε επαναλαμβανόμενη κοινωνική κατάσταση υπάρχει μία **διαδικασία ‘τυποποιήσεως’**»<sup>48</sup>, κατηγοριοποιήσεως των καταστάσεων και προσώπων σε τύπους που βασίζονται σε κοινωνικά παραδεδεγμένους ορισμούς και σημασίες»<sup>49</sup>. Όσο μάλιστα πιο απρόσωπη είναι η κατάσταση τόσο εντονότερη είναι η τυποποίηση. **Ο ορισμός της κατάστασης** μέσα στην οποία βρίσκονται τα άτομα βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των φαινομενολόγων κοινωνιολόγων. Τα άτομα στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την κατάσταση, και ιδιαίτερα τους άλλους που έχουν απέναντί τους, χρησιμοποιούν ένα σύστημα κατηγοριών που διαθέτουν, τις τυποποιήσεις που είναι χαρακτηριστικές του πολιτισμού τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης οι φαινομενολόγοι επιδιώκουν να ανακαλύψουν τον τρόπο που δάσκαλοι και μαθητές<sup>50</sup> αποδίδουν χαρακτηρισμούς στο σχολείο, ώστε να μπορέσουν να αποκαλύψουν το λανθάνον νόημα των χαρακτηρισμών αυτών και έτσι να διευκρινίσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα ορίζουν την κατάσταση.

Με φαινομενολογικές βάσεις, στο βαθμό που αφήνει το πρόβλημα της ύπαρξης της κοινωνικής πραγματικότητας ανοιχτό, η εθνομεθοδολογία ενδιαφέρεται να εντοπίσει

<sup>44</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ... σελ. 314

<sup>45</sup> Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία ..., ό. π. σελ. 196

<sup>46</sup> Η φαινομενολογία δε δέχεται το βασικό αξίωμα κάθε εμπειρισμού σύμφωνα με το οποίο «η εμπειρία είναι η μόνη πηγή αλήθειας για κάθε γνώση». Lyotard, J.- Fr., Φαινομενολογία, μτφρ. Ιουλιέττας Ράλλη – Καίτης Χατζηδημού, εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα 1985, σελ. 10

<sup>47</sup> Η συνείδηση όμως, όπως είχε υποδείξει ο Brentano, είναι πάντα συνείδηση κάποιου πράγματος. Επομένως, αν αναζητήσουμε την ουσία της συνείδησης πριν από κάθε επιστημονική θεματοποίηση, βλέπουμε ότι αυτή είναι η προθεσιακότητα. Μια τέτοια συνείδηση, όμως, «δεν είναι τίποτ’ άλλο παρά η σχέση με τον κόσμο». Η συνείδηση επομένως είναι πρώτιστα και θεμελιακά κοινωνική, η δε κατανόηση του άλλου είναι «εγγενής σε κάθε ανθρωπολογική γνώση», πηγάζει δε από, και εκφράζει την, θεμελιακή κοινωνικότητα της συνείδησης. Οι ερμηνείες επομένως που προβάλλω στις συμπεριφορές του άλλου αντανakλούν αυτή την πρωταρχική κοινωνικότητα. Στη φαινομενολογία, αυτό που σε τελευταία ανάλυση επιχειρείται, είναι ο εντοπισμός της δομής της «βασικής προσωπικότητας» που είναι χαρακτηριστική ενός πολιτισμού και η οποία διαφοροποιείται κάθε φορά που κάποιο από τα κοινωνικά δεδομένα αλλάζει. Η βασική προσωπικότητα είναι η ζωντανή κοινωνικότητα του Husserl, αποτελεί δε αυτό το κάτι που επιτρέπει στους ανθρώπους να συνυπάρχουν μέσα σε μια κοινωία, μέσα δε από αυτήν είναι που μπορούμε να κατανοήσουμε τον πολιτισμό που αυτή χαρακτηρίζει. (Lyotard, 1985, Φαινομενολογία ... ό.π.).

<sup>48</sup> Ο τρόπος που ο Schütz αντιλαμβάνεται την τυποποίηση ομοιάζει προς τον ιδεότυπο του Max Weber. Ενώ όμως ο ιδεότυπος αποτελεί για τον Weber μέσο ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας από τον κοινωνικό επιστήμονα, οι τυποποιήσεις αποτελούν μέσα κατανόησης των καταστάσεων και των προσώπων από τους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή (Timasheff, N. S., Theodorson, G. A., Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1980, σελ. 497).

<sup>49</sup> Timasheff, N. S., Theodorson, G. A., Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών ... ό. π., σελ. 496

<sup>50</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό.π., σελ. 314-315

τις μεθόδους που οι απλοί καθημερινοί άνθρωποι χτίζουν και συντηρούν την καθημερινότητά τους. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιεί, μεταξύ άλλων, το «εθνομεθοδολογικό πείραμα»<sup>51</sup> που συνίσταται σε μεθόδευση συμπεριφορών που παραβιάζουν τα δεδομένα της καθημερινής ρουτίνας, ώστε να μελετηθούν οι αντιδράσεις των μη ενημερωμένων για το πείραμα ατόμων προκειμένου να αποκαλυφθούν οι «υποκείμενες δομές της διαντιδράσεως». Αν και μαζί με τη συμβολική αλληλεπίδραση ενδιαφέρεται για τη δημιουργία και τροποποίηση της πραγματικότητας μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων, η εθνομεθοδολογία δεν αποδέχεται την πραγματικότητα των συμβόλων, των σημασιών, των κανόνων και των αξιών, στοιχεία που οι οπαδοί της αλληλεπίδρασης «θεωρούν σαν εσωτερικευμένα, παραδεγμένα από τα μέλη της κοινωνίας και στοιχεία που θεμελιώνουν τις κοινές παραστάσεις του κόσμου». Για τους εθνομεθοδολόγους τα παραπάνω δεν έχουν ιδιαίτερη υπόσταση, ξεχωριστή από την ερμηνεία που τους δίνουν τα πρόσωπα που διαντιδρούν μεταξύ τους»<sup>52</sup>.

Με τη μία ή με την άλλη μορφή οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης εστιάζουν στον τρόπο που μαθητές και εκπαιδευτικοί ορίζουν τις καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου. Ενδιαφέρονται να προσδιορίσουν το πώς τα δρώντα πρόσωπα στο σχολείο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ποιοι είναι οι σκοποί και οι στόχοι τους, ποιες οι τυπολογίες στις οποίες εντάσσουν τους άλλους, ποια τα αυτονόητα που χαρακτηρίζουν την οπτική τους. Ενδιαφέρονται, τέλος, για τις διαντιδράσεις δασκάλων και μαθητών, που τις αντιμετωπίζουν είτε ως διαδικασίες διαπραγμάτευσης είτε ως στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη των επιδιώξεών τους<sup>53</sup>.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κατανόηση του νοήματος που τα άτομα αποδίδουν στη συμπεριφορά τόσο τη δική τους όσο και των άλλων μπορεί να δια φωτίσει τα υποκειμενικά κίνητρα στα πλαίσια κάθε διαντίδρασης και να αποδώσει πληρέστερα την πολυπλοκότητα και συνθετότητα της πραγματικής ζωής. Αυτό βέβαια ισχύει και για το σχολείο. Ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των μεθόδων τυποποίησης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να δώσουν μία καθαρότερη εικόνα αυτού που συμβαίνει στο σχολείο. Οι μικρο-ερμηνευτικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην κατανόηση του «τι συμβαίνει μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του 'μαθήματος'»<sup>54</sup>. Με τις προσεγγίσεις αυτές, φαίνεται ότι προάγεται η κατανόησή μας για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η καθημερινή αλληλεπίδραση στο σχολείο και για το τι προκύπτει από την αλληλεπίδραση αυτή τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους. Φαίνεται όμως επίσης ότι αυτή η κατανόηση δε μπορεί να μας βοηθήσει να εντοπίσουμε τις απώτερες αιτίες που θα πρέπει να αναζητηθούν στο ευρύτερο δομικό πλαίσιο.

Στη δική μας αντίληψη, κάθε διαντίδραση εκδηλώνεται μέσα σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο ήδη δομημένο, η επίδραση του οποίου στη διαμόρφωση των νοημάτων δεν μπορεί να αγνοείται. Αν η κοινωνική δομή, οι αξίες και τα σύμβολα μπορούν να θεωρηθούν σαν καθαρές δημιουργίες των διαντιδρώντων ατόμων, δεν παύουν να καθίστανται μια αντικειμενική πραγματικότητα για τα μέλη της κοινωνίας, κάτι που οι Berger & Luckmann χαρακτήρισαν «αντικειμενοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας»<sup>55</sup>. Αυτή όμως η αντικειμενοποίηση συνιστά ένα είδος δομικών

<sup>51</sup> Timasheff, N. S., Theodorson, G. A., Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών ... ό. π., σελ. 507

<sup>52</sup> Timasheff, N. S., Theodorson, G. A., Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών ... ό. π., σελ. 506

<sup>53</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 420-421

<sup>54</sup> Γκότοβος, Αθ. Ε., Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990

<sup>55</sup> Timasheff, N. S., Theodorson, G. A., Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών ... ό. π., σελ. 509



περιορισμών που έχουν ως συνέπεια ότι ορισμένοι μόνο στόχοι, ορισμοί και τρόποι τυποποίησης μπορούν να παραχθούν από τους δάσκαλους και τους μαθητές.

Δύσκολα εξάλλου μπορεί κανείς να αγνοήσει τις δομές εξουσίας που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία και το ρόλο των συμφερόντων στη διαμόρφωση τόσο των σχημάτων όσο και του νοηματικού περιεχομένου της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων στα πλαίσια ενός θεσμικού πλαισίου. Όπως λέει ο Haralambos, «οι επικριτές της θεωρίας (της διαντίδρασης) υποστηρίζουν ότι τα νοήματα αυτά δε δημιουργούνται αυθόρμητα σε συνθήκες διαντίδρασης. Αντίθετα, παράγονται συστηματικά από την κοινωνική δομή. Έτσι οι μαρξιστές υποστήριζαν ότι τα νοήματα που λειτουργούν κατά τη διαπροσωπική διαντίδραση είναι σε μεγάλο βαθμό προϊόν ταξικών σχέσεων. Από αυτή την άποψη, οι οπαδοί της θεωρίας της διαντίδρασης δεν εξηγούν αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία για τα νοήματα: την πηγή προέλευσής τους»<sup>56</sup>.

Με αυτά τα δεδομένα δουλειά του κοινωνιολόγου είναι να εντάξει τη διαντίδραση, κάθε διαντίδραση, στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Να εντοπίσει τις διασυνδέσεις ανάμεσα στο δομικό επίπεδο και το επίπεδο της ανθρώπινης δράσης. Αν η καθημερινή ζωή και δράση των ανθρώπων δημιουργούν το αφετηριακό ενδιαφέρον και, με την έννοια αυτή, ταυτόχρονα την κατάληξη κάθε ανθρωπολογικής ενασχόλησης, η αναζήτηση των προσδιοριστικών παραγόντων μοιραία θα πρέπει να περάσει από την κοινωνική δομή. Έναν επιτυχημένο συνδυασμό της μαρξιστικής με την ερμηνευτική οπτική κάνει ο Michael Apple στα πλαίσια μιας κριτικής σχετικιστικής προσέγγισης στην οποία, χρησιμοποιώντας την έννοια του συμφέροντος και της ηγεμονίας, καταφέρνει να εξασφαλίσει τις αναγκαίες διασυνδέσεις και τις κατάλληλες ισορροπίες ανάμεσα στο μακρο-επίπεδο της δομής και το μικρο-επίπεδο της ανθρώπινης δράσης.

---

<sup>56</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό.π., σελ. 378

### **3. Μαρξιστικές προσεγγίσεις**

Ο Μαρξ θεωρούσε ότι στη βάση κάθε κοινωνικής οργάνωσης βρίσκεται ένας συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της οικονομικής ζωής. Την αντίληψη του Μαρξ για το ρόλο της οικονομικής οργάνωσης στη διαμόρφωση των ποικίλων εκδηλώσεων της κοινωνικής ζωής, καθώς και για τις διεργασίες που συνδέονται με την κοινωνική μεταβολή, βρίσκουμε συνοπτικά και με σαφήνεια διατυπωμένες στον πρόλογο που έγραψε στην «κριτική της πολιτικής οικονομίας»<sup>57</sup>. Όπως εξάλλου είναι γνωστό, η ανάλυση της καπιταλιστικής κοινωνίας ενδιέφερε τον Μαρξ στην προοπτική της κοινωνικής επανάστασης<sup>58</sup> που πίστευε ότι μπορεί να οδηγήσει στην κατάρρευση της εκμετάλλευσης και σε μια αταξική κοινωνία που το κράτος μη έχοντας λόγο ύπαρξης θα μαραθεί, με «μια πολιτική μεταβατική περίοδο, κατά την οποία το Κράτος δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο, παρά η επαναστατική δικτατορία του προλεταριάτου»<sup>59</sup>. Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων στις μεγάλες ιστορικές μεταβολές είναι πολύ σημαντικός. Οι κοινωνικές τάξεις συνιστούν συλλογικά υποκείμενα, που διακρίνονται και διαμορφώνονται με βάση τη σχέση των ανθρώπων με τα μέσα παραγωγής και αποτελούν τις εκφράσεις της οικονομικής δομής στο επίπεδο της ανθρώπινης δράσης. Η ταξική πάλη αποτελεί την άμεση συνέπεια της διαφοροποίησης της σχέσης των συλλογικών αυτών φορέων δράσης με τα μέσα παραγωγής και της εκμεταλλευτικής σχέσης που υπάρχει ανάμεσά τους, αυτή δε οξύνεται και παίρνει επαναστατικές μορφές με αυξημένη ταξική συνειδητοποίηση όσο περισσότερο εντείνεται η αναντιστοιχία παραγωγικών δυνάμεων και παραγωγικών σχέσεων.

Οι διατυπώσεις του Μαρξ και η μετατόπιση του βάρους από τις παραγωγικές δυνάμεις στις παραγωγικές σχέσεις και αντίστροφα, στα διάφορα κείμενά του, επιτρέπουν μία ποικιλία ερμηνειών. Στις διατυπώσεις που συναντάμε στον πρόλογο της «κριτικής της πολιτικής οικονομίας» διαφαίνεται μία τεχνολογική ντετερμινιστική σύλληψη της κοινωνικής εξέλιξης. Αυτό όμως δεν είναι κάτι που υποστηρίζεται με συνέπεια. Σε άλλα κείμενα φαίνεται πως δίνει μεγαλύτερη σημασία στις παραγωγικές σχέσεις<sup>60</sup>. Όπως λέει η Marta Harnecker<sup>61</sup>, αν «θέλουμε να λογαριάσουμε τις πραγματικές παραγωγικές δυνάμεις δεν μπορούμε να δούμε τα διάφορα στοιχεία (της

<sup>57</sup> «Οι άνθρωποι, στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους, έρχονται σε σχέσεις καθορισμένες, αναγκαίες, ανεξάρτητες από τη θέλησή τους, σε σχέσεις παραγωγικές, που αντιστοιχούν σε μια ωρισμένη βαθμίδα όπου έχει φτάσει η ανάπτυξη των υλικών παραγωγικών τους δυνάμεων. Το σύνολο των παραγωγικών αυτών σχέσεων, αποτελεί το οικονομικό οικοδόμημα της κοινωνίας, τη βάση την υλική, που πάνω της υψώνεται ένα νομικό και πολιτικό οικοδόμημα και που σ' αυτήν αντιστοιχούν ωρισμένες πάλι κοινωνικές μορφές συνείδησης. Ο τρόπος της παραγωγής της υλικής ζωής, καθορίζει γενικά την εξέλιξη της κοινωνικής, πολιτικής και διανοητικής ζωής ... Όταν φτάσει σ' ένα ωρισμένο βαθμό η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας, αυτές οι δυνάμεις, έρχονται σε αντίφαση με τις παραγωγικές σχέσεις που υπάρχουν, ή, για να χρησιμοποιήσουμε τη νομική γλώσσα, με τις σχέσεις της ιδιοκτησίας, που μέσα σ' αυτές, είχανε, ως τα τότε κινηθεί. Αυτές οι σχέσεις, από μορφές ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, γίνονται τώρα φραγμοί τους. Τότε αρχίζει μια εποχή κοινωνικής επανάστασης. Όταν μεταβάλλεται η οικονομική βάση, ανατρέπεται λιγώτερο ή περισσότερο, γοργότερα ή αργότερα, ολόκληρο το τεράστιο οικοδόμημα», Marx, K., Κριτική της πολιτικής οικονομίας, εκδ. «οικονομικής και φιλοσοφικής βιβλιοθήκης», Αθήνα 1959

<sup>58</sup> Ο Μαρξ στην ενδέκατη θέση στον Φόϋερμπαχ δήλωνε ότι «οι φιλόσοφοι έχουν μόνο ερμηνεύσει τον κόσμο κατά διαφορετικούς τρόπους. Το ζήτημα είναι να τον αλλάξουμε», Bottomore, T. B., Rubel, M., Ο ΚΑΡΛ ΜΑΡΞ σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας, μτφρ. Ρ. Κούνδουρος, Ν. Παπαδάκης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 74

<sup>59</sup> Marx, K., Κριτική του προγράμματος της Γκόττα, στο Bottomore, T. B., Rubel, M., Ο ΚΑΡΛ ΜΑΡΞ σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας, ... ό. π., σελ. 233-234

<sup>60</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ... σελ. 160

<sup>61</sup> Harnecker, M., Βασικές έννοιες του ιστορικού υλισμού, μτφρ. Α. Δημάκος, Χ. Χατζηϊωσήφ, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976, σελ. 58-60

διαδικασίας της εργασίας) χωριστά το ένα από το άλλο». Οι καθαυτό παραγωγικές δυνάμεις «είναι το αποτέλεσμα ενός ορισμένου ιστορικά συνδυασμού αυτών των στοιχείων». Με βάση μια τέτοια αντίληψη «η ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων δεν είναι ... ούτε γραμμική, ούτε σωρευτική. Είναι μια ανάπτυξη, που εξαρτάται από τη δομή της διαδικασίας παραγωγής: εξαρτάται από τις σχέσεις που οι παράγοντες διατηρούν μεταξύ τους και με τα μέσα παραγωγής, δηλαδή από τις σχέσεις παραγωγής». Οι σχετικές διατυπώσεις, κατά συνέπεια, του Μαρξ, αλλά και άλλες ανάλογες του Ένγκελς και του Λένιν, αναφέρονται, κατά τη Harnecker, στον «καθοριστικό ρόλο, που παίζει η ανάπτυξη του μέσου εργασίας για τη δημιουργία υλικών όρων που επιτρέπουν την ανάπτυξη ορισμένων σχέσεων παραγωγής».

Σε κάθε περίπτωση βέβαια παραμένει το ζήτημα των σχέσεων βάσης – υπερδομής. Φαίνεται λοιπόν ότι συνυπάρχουν στα κείμενα του Μαρξ στοιχεία που επιτρέπουν περισσότερο ντετερμινιστικές ή βολονταριστικές ερμηνείες. Έτσι ο **δομικός μαρξισμός** προκρίνει μία ντετερμινιστική αντίληψη. Τα στοιχεία του εποικοδομηματος διατηρούν μία «σχετική αυτονομία»<sup>62</sup> και υπάρχει μία «ανάδραση» ανάμεσα στην υπερδομή και τη βάση, αλλά οι οικονομικές διαδικασίες αποτελούν τον καθοριστικό «σε τελευταία ανάλυση» παράγοντα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο Althusser, στο άρθρο του «Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους», περιγράφει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως έναν ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους που – χρησιμοποιώντας κατά κύριο λόγο ιδεολογία, σε αντίθεση προς τον καταπιεστικό μηχανισμό του κράτους που λειτουργεί περισσότερο με τη βία – συμβάλλει μαζί με τους άλλους ιδεολογικούς μηχανισμούς (θρησκευτικό, οικογενειακό, νομικό, πολιτικό, συνδικαλιστικό, ΜΜΕ και πολιτιστικό), «κάτω από την ‘προστατευτική ασπίδα’ του καταπιεστικού μηχανισμού του κράτους», στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής. Μολονότι οι Ι.Μ.Κ. δεν έχουν, κατά τον Althusser, τη μονολιθικότητα του καταπιεστικού κρατικού μηχανισμού και είναι «επιρρεπείς στο να παρέχουν ένα αντικειμενικό πεδίο αντιφάσεων», αυτοί «εκφράζουν, με μορφές άλλοτε περιορισμένες και άλλοτε οξύτατες, τις αντανακλάσεις των κραδασμών της ταξικής πάλης μεταξύ καπιταλιστών και προλετάρων, και τις παράγωγες μορφές τους».

Ο Althusser θεωρεί ότι ο σχολικός Ι.Μ.Κ. κυριαρχεί στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες παίζοντας τον ρόλο που στον φεουδαρχικό τρόπο παραγωγής έπαιζε η εκκλησία. Το σχολείο παίρνει τα παιδιά σε μικρή ηλικία, από το νηπιαγωγείο, μια ηλικία που το παιδί είναι περισσότερο «τρωτό», «παγιδευμένο όπως βρίσκεται ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο», και «αποτυπώνει» μέσα του «διάφορα ‘σαβουάρ φαιρ’ ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία (τα γαλλικά, η αριθμητική, η φυσική ιστορία, οι επιστήμες, η φιλολογία) ή την κυρίαρχη ιδεολογία αυτή καθαυτή (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία)». Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, τόσο ως «αναπαραγωγή της ειδικευτής της» όσο και ως «αναπαραγωγή της υποταγής της στους κανόνες της καθεστηκυίας τάξης».

Στη στρουκτουραλιστική λογική κινούμενος ο Stuart Hall θεωρεί ότι «η εκπαίδευση μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τη συνολική λογική των δομών της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί». Για τον Hall τόσο η «φιλελεύθερη» άποψη, που βλέπει την εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα των αγαθών προθέσεων κάποιων ανθρώπων που προσπαθούν να προάγουν την ανάπτυξη των παιδιών και των ανθρώπων γενικότερα, όσο και η «συνωμοτική μαρξιστική» άποψη, κατά την οποία η οργάνωση της εκπαίδευσης και οι αλλαγές που συντελούνται σ’ αυτήν είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών κάποιων κακών ανθρώπων να αποτρέψουν την ανθρώπινη ανάπτυξη

<sup>62</sup> Althusser, L., Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, στο Althusser, L., Θέσεις (1964-1975), μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σελ. 69-121

προκειμένου να διατηρήσουν ένα άδικο καθεστώς προνομίων που διασφαλίζει τα συμφέροντά τους αποτελούν «όψεις του ίδιου νομίσματος». Και οι δύο «ανάγουν ... τις κοινωνικές διαδικασίες στις προθέσεις – καλές ή κακές – των εμπλεκόμενων κοινωνικών υποκειμένων»<sup>63</sup>.

Θα παρατηρούσαμε στο σημείο αυτό ότι μπορεί οι άνθρωποι όταν διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος να μην είναι «καλοί» ή «κακοί» και να μη δρουν, επομένως, συνωμοτικά, ωστόσο οι αντιλήψεις τους για το επιθυμητό δεν μπορούν παρά να έχουν έντονη τη σφραγίδα της ιδιαίτερης θέσης τους μέσα στην κοινωνική δομή. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι κάθε οργανωμένη ομάδα προσπαθεί να προωθήσει τα συμφέροντά της, χωρίς αυτό απαιτείται να σημαίνει ότι συνειδητά επιδιώκει να «ρίξει» κάποιους άλλους ενεργώντας έτσι. Τα συμφέροντα, ωστόσο, διαμορφώνουν την αντίληψη για το καλό – το κακό, το επιθυμητό – το ανεπιθύμητο, το κοινωνικά αναγκαίο, τον «ανθρώπινο τύπο» που πρέπει να επιδιώκει μία κοινωνία, τη μορφή της εκπαίδευσης που είναι η καλύτερη γι' αυτήν. Τα κυρίαρχα συμφέροντα μάλιστα, μέσω της ηγεμονικής θέσης που έχουν, παίζουν ιδιαίτερο ρόλο. Ωστόσο, ιδιαίτερα σε περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών, οι επιλογές δείχνουν να είναι περισσότερο συνειδητές και τα γυμνά συμφέροντα περισσότερο παρόντα και ορατά στις επιλογές που γίνονται.

Στις βολонταριστικές ερμηνείες της μαρξιστικής θεωρίας διακρίνουμε τη Γκραμισιανή αντίληψη, σύμφωνα με την οποία «οι οικονομικές μεταβολές και κρίσεις παρέχουν μόνο τις αναγκαίες αλλά όχι και τις ικανές συνθήκες για τη μετάβαση σε μια διαφορετική και ανώτερη μορφή κοινωνίας»<sup>64</sup>. Για τον Γκράμσι ο μαρξισμός είναι μία φιλοσοφία της πράξης. Η συνειδητή ανθρώπινη πράξη, που εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που οι υλικοί όροι της οικονομικής ανάπτυξης δίνουν, μπορεί να οδηγήσει σε ένα καλύτερο κοινωνικό σύστημα, ενώ η ιστορική πορεία δεν είναι ούτε τυχαία ή αυθαίρετη ούτε μοιραία και αναπόφευκτη. Μολονότι η οικονομία αποτελεί «το πεδίο γέννησης της πολιτικής», η πολιτική δεν αποτελεί απλή αντανάκλαση της οικονομίας<sup>65</sup>. Η πολιτική όχι μόνο έρχεται να διορθώσει ή προσαρμόσει κάποιες λειτουργίες της οικονομίας αλλά και να τη μεταβάλλει ριζικά, να την ανατρέψει. Αυτό όμως δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα «καθαρής βούλησης». «Γεννιέται από τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν στο ίδιο το πεδίο της οικονομίας και υποκινεί διεργασίες που ήδη υπάρχουν σ' αυτό»<sup>66</sup>. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η σημασία της πολιτικής δράσης για μια καλύτερη μορφή κοινωνίας αυξάνεται. Το επαναστατικό κόμμα αποκτά ξεχωριστή σημασία, στο βαθμό που αυτό θα ηγηθεί μιας τέτοιας προσπάθειας. Η συνειδητοποίηση των μαζών είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της επαναστατικής βούλησης, ως εκ τούτου οι διανοούμενοι αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του επαναστατικού κόμματος.

<sup>63</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 216

<sup>64</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 164

<sup>65</sup> Ο Γκράμσι επισημαίνει ότι «το βασικό λάθος του οικονομισμού ... βρίσκεται στο ότι δίνει στους νόμους της ιστορικής εξέλιξης τα χαρακτηριστικά φυσικών νόμων διαγράφοντας έτσι τον υποκειμενικό παράγοντα και καταλήγοντας αναπόφευκτα σε μια άτεγκτη τελεολογία παρόμοια με τη θρησκευτική. Στην πραγματικότητα η πολιτική και πνευματική βούληση, δράση και πρωτοβουλία, τις οποίες εκμηδενίζει ο οικονομισμός, δεν είναι τίποτε άλλο από 'οργανικό επακόλουθο οικονομικών αναγκαιοτήτων και μάλιστα η μόνη δραστήρια έκφραση της οικονομίας' ... Γι' αυτό εκείνο που ουσιαστικά δεν κατανοεί ο οικονομισμός είναι η ίδια η οικονομία», Τρικούκης, Μ., Πολιτική και Φιλοσοφία στον Γκράμσι, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1985, σελ. 63. Ο Γκράμσι επέμενε ιδιαίτερα ότι η διάκριση ανάμεσα στη βάση και το εποικοδόμημα, την οικονομία και το κράτος, τη βία και τη συναίνεση, την κυριαρχία και την ηγεμονία, την ύλη και το πνεύμα, τη θεωρία και την πράξη έχει μεθοδολογικό και όχι οργανικό χαρακτήρα.

<sup>66</sup> Τρικούκης, Μ., Πολιτική και Φιλοσοφία στον Γκράμσι, ... ό. π., σελ. 24

**Η κριτική θεωρία**, τέλος, της σχολής της Φραγκφούρτης, στηρίζεται σε μία επίσης βολонταριστική χρήση της θεωρίας του Μαρξ. Οι θεωρητικοί της σχολής της Φραγκφούρτης εκτιμούν ότι στη σύγχρονη κοινωνία τόσο η **φύση** όσο και οι **ανθρώπινες σχέσεις** έχουν μετατραπεί σε **πράγματα** και μάλιστα πράγματα προς καθυπόταξη και κυριάρχηση. Πρόκειται για μια γενικευμένη εργαλειοποίηση που δεν αφορά μόνο στο φυσικό κόσμο αλλά και στον κοινωνικό. «**Το ανθρώπινο υποκείμενο δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια προσωπική οντότητα με δικαιώματα και καθήκοντα, αλλά ως φορέας προσόντων και δεξιοτήτων που μπορούν να καταστούν αντικείμενα εκμετάλλευσης**»<sup>67</sup>. Απορρίπτοντας τις θετικιστικές αποκλίσεις του Μαρξ και διαπιστώνοντας ότι η τεχνολογική πρόοδος και η οικονομική ανάπτυξη, όχι μόνο δεν οδηγούν σε καλύτερες μορφές κοινωνικής οργάνωσης αλλά αντίθετα επιτείνουν τον ολοκληρωτικό χαρακτήρα της σύγχρονης ζωής και αλλοτριώνουν όλο και βαθύτερα τον άνθρωπο, οι εκφραστές της σχολής στρέφουν τις ελπίδες τους στην πολιτική δράση και στην προσπάθεια αποκάλυψης των μορφών κυριαρχίας πάνω στο σύγχρονο άνθρωπο.

Το σχολείο στα πλαίσια της θεώρησης αυτής νοείται ως πολιτιστική βιομηχανία, στα πλαίσια της οποίας «ενεργά πραγματοποιείται η ομογενοποίηση στην υπηρεσία της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης»<sup>68</sup>. Κοινωνικοποιεί τους μαθητές με βάση τις αξίες των ομάδων που ελέγχουν την κοινωνία αποπροσανατολίζοντας, όπως όλες οι μαζικές πολιτιστικές δομές, το άτομο από τα πραγματικά του προβλήματα και στρέφοντάς το προς ψευδοπροβλήματα. Μέσα σ' αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο ο στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι «να κάνουμε το άτομο κοινωνικά πιο κριτικό».

<sup>67</sup> Craib, I., Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας, μτφρ. Μαριάννα Τζιαντζή, Παντελής Ε. Λέκκας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σελ 435

<sup>68</sup> Bertrand, Y., Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 147

### **3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ “ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ” των Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron**

Μολονότι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δεν είναι μαρξιστική, συνδυάζει, όπως και εκείνη, τη συγκρουσιακή οπτική με την προσέγγιση του σχολείου ως ενός σημαντικού μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής. Μολονότι το μοντέλο των συγγραφέων των κληρονόμων και της αναπαραγωγής είναι ένα πλουραλιστικό μοντέλο, που απομακρύνεται τόσο από την αναζήτηση της πηγής των κοινωνικών ανισοτήτων στην οικονομική βάση και τις παραγωγικές σχέσεις όσο και από τη λογική της ταξικής πάλης, οι ανισότητες και οι συσχετισμοί δύναμης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων βρίσκονται στην καρδιά της οπτικής του.

Με την έννοια αυτή πλησιάζει τη μαρξιστική οπτική, σε βαθμό που οι Baudelot και Establet, σχολιάζοντας τους κληρονόμους, λένε ότι η ανάλυση «θα μπορούσε να θεωρηθεί, μετά από κάποιες τροποποιήσεις, ως ένα αποδεκτό υποκατάστατο της μαρξιστικής ανάλυσης του σχολείου και των σχέσεών του με τον καπιταλισμό»<sup>69</sup>. Έχοντας συναίσθηση των διαφορών της από τη μαρξιστική προσέγγιση, που στη συνέχεια θα γίνουν ορατές και οι οποίες οδηγούν τον Θ. Μυλωνά στον χαρακτηρισμό της ως μιας αντίληψης «περισσότερο μαρξίζουσας παρά μαρξιστικής»<sup>70</sup>, επιλέξαμε την παρουσίασή της στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας προσεγγίσεων λόγω των ομοιοτήτων που παρουσιάζει με αυτές.

#### **α) Εισαγωγή**

Το σχολείο, σύμφωνα με τους Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες. Με ποιο τρόπο όμως το κάνει αυτό; Οι συγγραφείς αυτοί επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό κυρίως με τα έργα τους: α) *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) και β) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), στα οποία διερευνούν τους εσωτερικούς, και μάλιστα αόρατους – και για το λόγο αυτό πιο αποτελεσματικούς – σχολικούς μηχανισμούς με τους οποίους γίνεται αυτή η αναπαραγωγή και νομιμοποίηση

Οι συγγραφείς επιχειρούν να συγκροτήσουν μια θεωρία για την εκπαίδευση που να αποφεύγει τόσο την απλοϊκότητα μιας βολонταριστικής αντίληψης της συμβολικής δράσης ατόμων και ομάδων που δε λαμβάνει υπ' όψιν της τους αντικειμενικούς όρους που προσδιορίζουν οι κοινωνικές δομές, αντίληψη που μας οδηγεί σε ένα είδος σύλληψης της πραγματικότητας προ-κοινωνιολογικού τύπου, όσο και τη σχηματική – μηχανιστική ερμηνεία που αγνοεί το ρόλο της συμβολικής δράσης στην αλληλεπίδρασή της με τους αντικειμενικούς όρους ύπαρξης των ανθρώπων, αφαιρώντας έτσι στην ουσία το ανθρώπινο περιεχόμενο, που δίνει νόημα στη ζωή. Ο Bourdieu, στην προσπάθειά του να αποφύγει τόσο το φορμαλισμό όσο και τον αναγωγισμό με τη μορφή του οικονομισμού, καταλήγει σε μια προσέγγιση που ο ίδιος χαρακτηρίζει, όπως θα δούμε παρακάτω, «**κατασκευαστικό δομισμό**» (**structuralisme constructivist**).

Με τη μαρξιστική κληρονομιά της διαίρεσης της κοινωνίας σε τάξεις και της διαρκούς διαπάλης μεταξύ τους, αφενός, και με τη βεμπεριανή αντίληψη περί νομιμοποίησης της εξουσίας αλλά και της σημασίας του υποκειμενικού νοήματος για

<sup>69</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1991, σελ. 239

<sup>70</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό.π., σελ. 239

την κατανόηση της ανθρώπινης πράξης, αφετέρου, οι Bourdieu και Passeron επιδιώκουν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο αντικειμενικό και το υποκειμενικό και να δείξουν πώς οι αντικειμενικές σχέσεις υποκειμενικοποιούνται και πώς οι υποκειμενικές αντιλήψεις και στάσεις αντικειμενικοποιούνται. Για το σκοπό αυτό καταφεύγουν στο χώρο της κουλτούρας.

### **β) Τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης**

1. Αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στη δομική και την ανθρώπινη διάσταση της κοινωνικής ζωής. Με την κατάλληλη επεξεργασία εννοιών, όπως εκείνες του «πεδίου» και του *habitus*, καθιστά φανερά κάποιες από τις διαδικασίες μετατροπής του κοινωνικού σε ατομικό και του αντικειμενικού σε υποκειμενικό.
2. Καταφέρνει να κρατήσει αποστάσεις από τη συνωμοσιολογική αντίληψη του κοινωνικού κόσμου. Μια τέτοια αντίληψη στηρίζεται σε μια αφελή τελεολογία, αφού ταυτίζει τα κίνητρα της ατομικής δράσης με το τελικό αποτέλεσμα της δράσης αυτής, και μια απλοϊκή κοινωνιολογίστικη ερμηνεία της ανθρώπινης δράσης, με την έννοια ότι μια τέτοια θεώρηση εξαρτά μηχανιστικά την ατομική δράση και τα κίνητρά της από τα δομικά – αντικειμενικά δεδομένα και τις κοινωνικές τους συνέπειες. Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν τα υποκείμενα που δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα πεδίο δεν αποτελούν προϊόν ενός κυνικού υπολογισμού, λέει ο Bourdieu, αλλά μιας ασυνείδητης σχέσης ανάμεσα σε ένα *habitus* και ένα πεδίο. «Οι στρατηγικές ... είναι δράσεις αντικειμενικά προσανατολισμένες ως προς τους σκοπούς που μπορεί να μην είναι οι υποκειμενικά επιδιωκόμενοι σκοποί»<sup>71</sup>.
3. Οι Bourdieu και Passeron συνέβαλαν αποφασιστικά στην αποκάλυψη του ρόλου των σχολικών διαδικασιών στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας. Οι σχολικές δραστηριότητες βεβαίως αναφέρονται σε μορφωτικά αγαθά. Η κουλτούρα και ο χώρος του συμβολικού, που αποτελούν τους τομείς σχολικής δραστηριοποίησης και των οποίων τη σημασία αναδεικνύουν οι συζητούμενοι συγγραφείς, έχουν το πλεονέκτημα ότι αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο το δομικό διεισδύει στο ατομικό και γίνεται συνείδηση, νόημα και στάσεις απέναντι στα διάφορα αντικείμενα της κοινωνικής πραγματικότητας.
4. Η επιμονή τους στο πεδίο της κουλτούρας δεν υποτιμά το ρόλο των αντικειμενικών δεδομένων. Η ενασχόληση με την κουλτούρα, τις σημασίες, το χώρο του συμβολικού οφείλεται στον απλό λόγο ότι αυτός ο χώρος αφενός μεσολαβεί ανάμεσα στη δομή και τη συνείδηση, υποκειμενικοποιώντας έτσι το αντικειμενικό, αφετέρου προσφέρεται προνομιακά, με την εμμесότητα που τον χαρακτηρίζει, ως ο καταλληλότερος χώρος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μεταμφίεση των σχέσεων εξουσίας σε ατομικά χαρακτηριστικά, μετατροπή του κοινωνικού προνομίου σε ατομική δεξιότητα και της κοινωνικής μειονεξίας σε ατομική ανικανότητα. Το σχολείο, διαχειριζόμενο πολιτισμό και αξιολογώντας τις μαθητικές «επιδόσεις», γίνεται ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος διατήρησης αλλά και «φυσικοποίησης» και γι' αυτό θεμιτοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων.
5. Οι Bourdieu & Passeron<sup>72</sup> απαντώντας στους επικριτές τους, που τους προσάπτουν έναν ουτοπικό εξισωτισμό, λένε ότι, όπως κάθε αξίωμα, έτσι και το αξίωμα της ισότητας ευκαιριών είναι ένα πολιτισμικό δημιούργημα και έτσι πρέπει να το χειρίζεται η κοινωνική επιστήμη. Αντίθετα ο ουτοπικός εξισωτισμός συνίσταται σε μία

<sup>71</sup> Bourdieu, P., Μερικές ιδιότητες των πεδίων, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών (μτφρ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Γεωργίου, Π.), τ. 80, 1991, έκδοση Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα (σελ. 8)

<sup>72</sup> Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl., L'examen d'une illusion, Revue française de sociologie, IX, No spécial 1968, 227-253

ανιστορική, πέρα από κοινωνικούς προσδιορισμούς, αξίωση που είναι μακριά από τη δική τους προσέγγιση. Το αξίωμα της ισότητας ευκαιριών, ως δημιουργήμα συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών που εκφράζει περισσότερο κάποιες κοινωνικές δυνάμεις, παίζει στο σχολείο ένα σημαντικό ρόλο. Όντας στο επίκεντρο των σχολικών αντιφάσεων, συνιστά βασικό ιδεολογικό μηχανισμό που συμβάλλει στην λειτουργία των σχολικών μηχανισμών αποκρύπτοντας ταυτόχρονα το έργο που αυτοί οι μηχανισμοί επιτελούν. Το αξίωμα της ισότητας ευκαιριών συνδέεται άμεσα, εξασφαλίζοντας έτσι τη νομιμοποιητική του λειτουργία, με τους εξεταστικούς μηχανισμούς που επιτρέπουν το πέρασμα από την κοινωνική επιλογή που ήταν θεμελιωμένη στα κληρονομικά προνόμια, σε μια επιλογή θεμελιωμένη πάνω στις ανώνυμες εξετάσεις, που έχει το χαρακτήρα μιας ουδέτερης διαδικασίας αντικειμενικής και δίκαιης. Η νομιμοποιητική λειτουργία του αξιώματος αυτού είναι που επιτρέπει την άσκηση ιδεολογικής κριτικής στη βάση αυτού ακριβώς του αξιώματος.

### **γ) Οι βασικές θέσεις της θεωρίας του «μορφωτικού κεφαλαίου»**

1. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο του οποίου βασική λειτουργία είναι η εγγάραξη της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία βέβαια δεν έχει παραχθεί από το ίδιο.
2. Τα παιδιά από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα, γεγονός που τους δίνει ένα σαφές πλεονέκτημα σε σχέση με τα παιδιά από τα χαμηλότερα στρώματα.
3. Το σχολείο, αγνοώντας αυτές τις διαφορές «μορφωτικού κεφαλαίου» που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και σπουδαστών, εμφανίζει τα παιδιά που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα ως ανώτερων ικανοτήτων και ευφυΐας, καταδικάζοντας τα άλλα στο αίσθημα της μειονεξίας.
4. Συνέπεια των παραπάνω είναι ότι το σχολείο είναι ο τόπος μετασχηματισμού των αντικειμενικών προσδιοριστικών παραγόντων σε ατομική επιλογή και υποκειμενική αίσθηση ικανότητας, «κλήσης» προς τα υψηλά και τα μεγάλα, έμπνευσης, προτίμησης, ταλέντου και ζωηρού ενδιαφέροντος ή στα αντίθετά τους, αίσθηση ανικανότητας, «μη κλήσης», έλλειψη έμπνευσης, απουσία ταλέντου και, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε, αδιαφορία.
5. Επιτυγχάνει έτσι το σχολείο τη «φυσικοποίηση» του κοινωνικού, εμφανίζοντας το κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένο ως κάτι φυσικά καθορισμένο και επομένως αμετάβλητο και αιώνιο.
6. Αν συνυπολογίσουμε μάλιστα ότι το σχολείο ελέγχει στις εξετάσεις δεξιότητες που το ίδιο δεν έχει διδάξει, και οι οποίες είναι στοιχεία του «μορφωτικού κεφαλαίου» των προνομιούχων τάξεων, καταλαβαίνουμε πολύ καλά με ποιους μηχανισμούς γίνεται, με τρόπο ανεπαίσθητο, η αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, παρ' όλες τις διακηρύξεις περί ισότιμης μεταχείρισης στο σχολείο. Πρόκειται για την ίδια μεταχείριση δυο άνισων καταστάσεων, με συνέπεια βέβαια την αναπαραγωγή ή και ενίσχυση της ανισότητας.
7. Στην εμμεσότητα των παραπάνω μηχανισμών οφείλεται και η αποτελεσματικότητα του σχολείου στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και ιδιαίτερα στη νομιμοποίησή της.



### δ) Τα κύρια σημεία των δύο βιβλίων

Ας δούμε όμως τα βασικά σημεία των δυο βιβλίων που αναφέραμε στην αρχή του κεφαλαίου και ενδιαφέρουν άμεσα την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Στο βιβλίο τους «οι κληρονόμοι» οι Bourdieu και Passeron αρχικά ασχολούνται με την παράθεση στατιστικών δεδομένων που εμφανίζουν την ανισότητα στις πιθανότητες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο για τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, αφού τα παιδιά των βιομηχάνων και των ελευθέρων επαγγελματιών έχουν ευκαιρίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο που κυμαίνονται στο 70% και 80% αντίστοιχα, ενώ για τα παιδιά των έμμισθων αγροτοϋπαλλήλων οι ευκαιρίες αυτές περιορίζονται στο 1%. Ο γιος του ανώτερου υπαλληλικού στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες ευκαιρίες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο από το γιο του έμμισθου αγροτοϋπαλλήλου και 40 φορές περισσότερες από το γιο του εργάτη.

Οι ανισότητες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο δεν πρέπει να ερμηνεύονται μηχανιστικά ως το αποτέλεσμα της άμεσης επενέργειας του οικονομικού ή του κοινωνικού παράγοντα. Σε μια τέτοια περίπτωση θα έπρεπε, εκτός των άλλων, όλοι όσοι έφθασαν στο πανεπιστήμιο να έχουν τις ίδιες στάσεις και ικανότητες πράγμα όμως που δεν επιβεβαιώνεται από τις στατιστικές. Αντιθέτως παρατηρούνται έντονες διαφορές στις επιδόσεις, την επιλογή σχολής φοίτησης (στις λεγόμενες «Μεγάλες Σχολές» πηγαίνουν παιδιά σχεδόν αποκλειστικά από τις ανώτερες τάξεις) και την καθυστέρηση ή το κόλλημα στις σπουδές που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική προέλευση.

«... δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος να υπηρετήσει κανείς το σύστημα, νομίζοντας ότι το πολεμάει, παρά με το να καταλογίζει όλες τις ανισότητες που αφορούν το Σχολείο, μόνο στις οικονομικές ανισότητες ή σε μια πολιτική βούληση»<sup>73</sup>. Αν ο οικονομικός παράγοντας ήταν αρκετός για την εξήγηση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση θα αρκούσε μια πολιτική υποτροφιών ή επιδομάτων, ώστε να λύσει το πρόβλημα στο σχολείο και να εξασφαλίσει την ισότητα όλων των παιδιών απέναντι στους σχολικούς μηχανισμούς. Μια τέτοια όμως τυπική ισότητα δε θα έλυνε το πρόβλημα του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από την κοινωνική προέλευση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει ένας ενδιάμεσος παράγοντας – μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικής ανισότητας – που δεν είναι παρά η κουλτούρα.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου οι συγγραφείς δείχνουν ότι το φοιτητικό σώμα τέμνεται κάθετα, ταξικά, θέση που ενόχλησε πολλούς φοιτητές<sup>74</sup> οι οποίοι αντιλαμβάνονταν τη σχέση φοιτητών – καθηγητών περίπου ως πάλη των τάξεων. Με λεπτές αναλύσεις παρουσιάζουν τη διαφοροποίηση των φοιτητών με βάση τις διαφορές στο μορφωτικό τους κεφάλαιο που οφείλονται στην κοινωνική τους προέλευση.

Το βιβλίο καταλήγει με τα συμπεράσματα που με συντομία παρουσιάζουμε μέσα από τα παρακάτω αποσπάσματα<sup>75</sup>:

«Το να είναι κανείς τυφλός μπροστά στις κοινωνικές ανισότητες καταδικάζει και επιτρέπει να εξηγούνται όλες οι ανισότητες, και ιδίως στο ζήτημα της σχολικής επιτυχίας, ως ανισότητες φυσικές, ανισότητες χαρισμάτων» (σελ. 129), λένε οι συγγραφείς των κληρονόμων.

<sup>73</sup> Bourdieu, P., Passeron, J.- CL., Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993, σελ. 71

<sup>74</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν., Εισαγωγή, στο Bourdieu, P., Passeron, J.- CL. (1993) Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993 (σελ. 16)

<sup>75</sup> Σε παρένθεση οι σελίδες απ' όπου τα παραθέματα, στο Bourdieu, P., Passeron, J.- CL., Οι κληρονόμοι, ..., ό. π.

Με ποιο τρόπο συμβάλλει το σχολείο σ' αυτό;

«Στην τωρινή κατάσταση της κοινωνίας και των παιδαγωγικών παραδόσεων, η μετάδοση των τεχνικών και των συνηθειών σκέψης που απαιτεί το σχολείο ανάγεται πρωταρχικά στο οικογενειακό περιβάλλον» (σελ. 136).

Αν αναλύσουμε τη φράση αυτή προκύπτουν τα παρακάτω:

- Το σχολείο απαιτεί τεχνικές και συνήθειες σκέψης που στην παρούσα φάση η οικογένεια μπορεί να μεταδώσει κατά κύριο λόγο.
- Το σχολείο μπορεί μόνο δευτερευόντως να συμβάλει στη μετάδοση αυτών των τεχνικών και συνηθειών σκέψης
- Το σχολείο απαιτεί από τα παιδιά να διαθέτουν αυτές τις τεχνικές και συνήθειες σκέψης. Και αυτό το κάνει μέσω των εξετάσεων και της βαθμολογίας. Με άλλα λόγια αξιολογεί αυτό στο οποίο το ίδιο μόνο συμπληρωματικά συμβάλλει.

Αν στα παραπάνω προσθέσουμε ότι:

- Οι οικογένειες από τα προνομίονα κοινωνικά στρώματα μεταδίδουν στα παιδιά τους με τρόπο «οσμωτικό», ανεπαίσθητα, με μη μεθοδευμένη μάθηση, και σε ένα βαθμό μη συνειδητά, ένα κεφάλαιο κουλτούρας αλλά και στάσεις και διαθέσεις απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα.
- Το σχολείο με τη σειρά του αποδέχεται και αξιολογεί θετικά αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο και τις αντίστοιχες στάσεις των ανώτερων στρωμάτων, ενώ διορθώνει και υποτιμά την κουλτούρα των χαμηλότερων στρωμάτων.

Συνάγεται ότι η λειτουργία του σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην κληρονομική αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης με ιδιαίτερα έμμεσο και αδιόρατο τρόπο, γι' αυτό και πολύ αποτελεσματικό.

Επομένως:

«Στην ιδεολογία που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χαρισματική, αφού δίνει αξία στη χάρη ή το χάρισμα, οι προνομιούχες τάξεις βρίσκουν μια νομιμοποίηση των πολιτισμικών τους προνομίων, που μετουσιώνονται, έτσι, από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία» (σελ. 132).

Αναλύοντας το απόσπασμα αυτό πάλι προκύπτουν τα εξής:

- Η ιδεολογία του ατομικού χαρίσματος εμφανίζει τα μέλη των προνομιούχων τάξεων να διαθέτουν ιδιαίτερα χαρίσματα και αυξημένες ικανότητες. Επομένως η κοινωνική ανισότητα εμφανίζεται με το μανδύα της φυσικής ανισότητας.
- Η κοινωνική κληρονομιά μετουσιώνεται σε ατομική χάρη ή προσωπική αξία μέσω των πολιτισμικών προνομίων που συνεπάγεται η προνομιούχος κοινωνική θέση.
- Δεν είναι, κατά συνέπεια, οι οικονομικές και οι κοινωνικές ανισότητες που με τρόπο άμεσο προσδιορίζουν τις διαφορικές ικανότητες, έτσι όπως αυτές εμφανίζονται ιδεολογικά μετουσιωμένες, αλλά αυτό γίνεται με τη διαμεσολάβηση του πολιτισμικού παράγοντα.

Τρόπος αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης:

«...κάθε πραγματικός εκδημοκρατισμός προϋποθέτει να τις διδάσκουμε (τις τεχνικές και συνήθειες σκέψης που απαιτεί το σχολείο) εκεί όπου μπορούν να τις αποκτήσουν οι λιγότερο προνομιούχοι, δηλαδή στο σχολείο ...»

**Η αναπαραγωγή** είναι θεωρητικό έργο στο οποίο οι συγγραφείς του επιδιώκουν τη διατύπωση μιας θεωρίας για το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα για τους σχολικούς μηχανισμούς ιδεολογικής εγχάραξης, διάκρισης, επιλογής και απόρριψης, που δεν είναι παρά οι μηχανισμοί της νόμιμης κοινωνικής αναπαραγωγής που λειτουργούν στο σχολείο.

Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος διατυπώνονται οι θεωρητικές τους προτάσεις για την παιδαγωγική πράξη, «όπως αυτή εκδηλώνεται στις σχέσεις μεταξύ μιας κουλτούρας αυθαίρετα επιλεγμένης και της πρακτικής εγχάραξης ή επιβολής της κουλτούρας αυτής»<sup>76</sup>. Το περιεχόμενο του πρώτου μέρους, συνοπτικά, έχει ως εξής<sup>77</sup>:

«Κάθε παιδαγωγική πράξη είναι, στην πραγματικότητα, συμβολική βία στο βαθμό που αυτή είναι η επιβολή ενός πολιτισμικού αυθαίρετου από μια αυθαίρετη εξουσία» (σελ. 5).

«Η παιδαγωγική πράξη είναι, πράγματι, συμβολική βία, πρώτον επειδή οι εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες ή τάξεις που συγκροτούν ένα κοινωνικό σχηματισμό είναι η βάση της αυθαίρετης εξουσίας που είναι η προϋπόθεση της σύστασης μιας σχέσης παιδαγωγικής επικοινωνίας, δηλαδή για την επιβολή και την ενστάλαξη ενός πολιτισμικού αυθαίρετου με έναν αυθαίρετο τρόπο επιβολής και ενστάλαξης» (σελ.6). Η εξουσία είναι λοιπόν αυθαίρετη, με την έννοια ότι αποτελεί έκφραση των συσχετισμών δύναμης σε μία κοινωνία, η δε παιδαγωγική εξουσία αποτελεί τον εντολοδόχο των κυρίαρχων ομάδων. Ενσταλάζει με τρόπο αυθαίρετο τις σημασίες που έχουν επιλέξει αυτές.

Το πολιτιστικό αυθαίρετο, πιο συγκεκριμένα, συνίσταται σε επιλογή σημασιών, με την έννοια ότι τα νοήματα που το σχολείο μεταβιβάζει και ενσταλάζει στους μαθητές είναι το αποτέλεσμα επιλογών και αντίστοιχων αποκλεισμών για το τι αξίζει να μεταδοθεί κατά την παιδαγωγική πράξη (σελ.8).

Η παιδαγωγική πράξη, στο βαθμό που αποκρύπτει (δε φανερώνει «σε όλη τους την αλήθεια») τόσο την αυθαίρετη εξουσία που κάνει δυνατή την επιβολή των σημασιών όσο και την αυθαιρεσία του πολιτιστικού αυθαίρετου, «αναγκαστικά συνεπάγεται, σαν κοινωνική συνθήκη άσκησής της, την παιδαγωγική αυθεντία και τη σχετική αυτονομία της υπηρεσίας που είναι εντεταλμένη να την ασκήσει» (σελ.11).

Η νομιμότητα της παιδαγωγικής αυθεντίας προκύπτει από το γεγονός και μόνο ότι αυτή αποκρύπτει την αυθαιρεσία της εξουσίας που ασκεί, ενισχύοντας ταυτόχρονα «την αυθαίρετη εξουσία που τη δημιουργεί και την οποία συγκαλύπτει» (σελ. 13). Ταυτόχρονα «αναγνωριζόμενη ως νόμιμος παράγοντας επιβολής, τείνει να παράγει αναγνώριση του πολιτιστικού αυθαίρετου το οποίο ενσταλάζει σε νόμιμη κουλτούρα» (σελ.22).

Η παιδαγωγική παρέμβαση γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να επιτύχει μία εκγύμναση ανθεκτική στο χρόνο, να διαμορφώσει ένα *habitus*, που είναι «το προϊόν της εσωτερίκευσης των αρχών ενός πολιτιστικού αυθαίρετου ικανού να διαιωνίζει τον εαυτό του, αφού η παιδαγωγική πράξη θα έχει διακοπεί, και, εξαιτίας αυτού, να διαιωνίζει στις πρακτικές τις αρχές του εσωτερικευμένου αυθαίρετου» (σελ.31).

«Κάθε θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δομής και λειτουργίας του στο γεγονός ότι, με τα μέσα που είναι κατάλληλα για το θεσμό, πρέπει να παράγει και να αναπαράγει τις θεσμικές συνθήκες των οποίων η ύπαρξη και διατήρηση (αυτό-αναπαραγωγή του συστήματος) είναι αναγκαίες τόσο για την άσκηση της θεμελιώδους λειτουργίας ενστάλαξης όσο και για την εκπλήρωση (πραγμάτωση, επίτευξη) της λειτουργίας του της αναπαραγωγής του πολιτιστικού αυθαίρετου, το οποίο (το ίδιο - ΗΔ) δεν παράγει (πολιτιστική αναπαραγωγή), η αναπαραγωγή του οποίου συνεισφέρει (συντελεί) στην αναπαραγωγή των σχέσεων μεταξύ των ομάδων ή τάξεων (κοινωνική αναπαραγωγή)» (σελ.54).

<sup>76</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό.π., σελ. 223

<sup>77</sup> Σε παρένθεση οι σελίδες απ' όπου τα παραθέματα, στο Bourdieu, P., Passeron, J.- CL., *Reproduction in Education, Society and Culture*, second edition (μτφρ. R. Nice) Sage Publications, London 1990

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου αναλύονται συγκεκριμένες όψεις, ιστορικά προσδιορισμένες του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση τα θεωρήματα του πρώτου μέρους<sup>78</sup>. Οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος που αναλύονται από τους συγγραφείς – επικοινωνία, εγχάραξη μιας νόμιμης κουλτούρας, επιλογή και νομιμοποίηση – οδηγούν πάντα, όπως λέει ο Θ. Μυλωνάς, στη βασική θέση: «Η παιδαγωγική πράξη, ως πράξη εγχάραξης και επιβολής, δηλαδή ως πράξη ‘συμβολικής βίας’ που επιτελείται κατ’ εξουσιοδότηση μιας εξουσίας, συμβάλλει στην αναπαραγωγή εκείνων των κοινωνικών σχέσεων δύναμης όπου κυριαρχεί αυτή η εξουσιοδοτούσα εξουσία».

Όπως αναφέρουν οι Bourdieu & Passeron «το σχολείο πείθει για τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους τις κοινωνικές τάξεις που αποκλείει, εμποδίζοντας τις να αντιληφθούν και να αμφισβητήσουν τους πραγματικούς λόγους εν ονόματι των οποίων τις αποκλείει ... Το σχολείο καταφέρνει έτσι να πείσει τα άτομα ότι αυτά τα ίδια διάλεξαν ή επιδίωξαν τους περιορισμούς που στην πραγματικότητα είχε ορίσει γι’ αυτά η κοινωνική πραγματικότητα»<sup>79</sup>.

### **ε) Ανάλυση των βασικών εννοιών**

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε από πιο κοντά με τις βασικές έννοιες που διατρέχουν το έργο των Bourdieu και Passeron. Πρόκειται για τις έννοιες: 1) Μορφωτικό Κεφάλαιο, 2) Habitus, 3) Συμβολική Βία και 4) Πεδίο

#### 1) Το Μορφωτικό Κεφάλαιο

Τα παιδιά από τα προνομιούχα στρώματα έχουν ένα **μορφωτικό προνόμιο**. Πρόκειται για μια εξοικείωση με τα έργα των ιδεών και της τέχνης που οφείλεται στη συνεχή, μακρόχρονη και ανεπαίσθητη επαφή του παιδιού με τα έργα αυτά.

Η αστική οικογένεια με άλλα λόγια προσφέρει στα παιδιά της, με έναν τρόπο μάλιστα μη μεθοδευμένο, τη λεγόμενη «**ελεύθερη παιδεία**». Η ελεύθερη παιδεία συνίσταται σε γνώσεις και εξοικείωση με τα αγαθά του πολιτισμού, εξοικείωση όμως που έχει γίνει με τρόπο «οσμωτικό», χωρίς προσπάθεια, και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην απόδοση του παιδιού στο σχολείο ή το πανεπιστήμιο. Το μορφωτικό αυτό κεφάλαιο δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές αστικής προέλευσης να αντιμετωπίζουν με μια άνεση τις σπουδές τους, ενώ τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα καταβάλλουν ιδιαίτερο κόπο για το σκοπό αυτό, αφού δεν έχουν καμία εξοικείωση με τα αγαθά της υψηλής κουλτούρας και κατά συνέπεια αναγκάζονται να τα προσεγγίσουν εξωτερικά, χωρίς να έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνωστικές αισθητικές κλπ φόρμες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση τους ή την αισθητική απόλαυση που μπορεί να αισθανθεί ο εξοικειωμένος από μικρή ηλικία με αυτά.

Το σχολείο και το πανεπιστήμιο λειτουργούν με βάση αυτή την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων, γεγονός βέβαια που δίνει ένα καθαρό προβάδισμα στους εξοικειωμένους με αυτήν γόνους των αστικών οικογενειών. Αντίθετα τα παιδιά από τις λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές τάξεις αγωνίζονται με πολύ κόπο να κατακτήσουν αυτή την κουλτούρα στο σχολείο, για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του.

Το σχολείο αξιολογεί θετικά και ανταμείβει την ύπαρξη μορφωτικού κεφαλαίου στα παιδιά που το διαθέτουν και κρίνει, επικρίνει, διορθώνει, με άλλα λόγια υποτιμά την έλλειψή του στα παιδιά που δεν το διαθέτουν. Αν σε αυτά προστεθεί και το ότι το σχολείο δεν προσφέρει αυτά τα οποία ζητάει από τα παιδιά, αφού εξετάζει, ελέγχει

<sup>78</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό.π., σελ. 223

<sup>79</sup> Μεταφέρουμε από το Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό.π., σελ. 235

ικανότητες που δε διδάσκει το ίδιο, προκύπτει ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο όχι μόνο αναπαράγει τις ανισότητες αλλά ταυτόχρονα τις νομιμοποιεί.

Μέσ’ απ’ αυτό το μηχανισμό τα αντικειμενικά, ταξικά δεδομένα, υποκειμενικοποιούνται και παρουσιάζονται ως ατομική ικανότητα, χάρισμα και «κλήση» για τη γνώση ή αντίθετα υποκειμενική ανικανότητα και έλλειψη του χαρίσματος και της «κλήσης».

## 2) Το Habitus

Πέρα από τις γνώσεις και την οσμωτική σχέση με τα αγαθά της κουλτούρας ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει το habitus (μορφωτικό ταξικό έθος). Πρόκειται για «ένα σύνολο από “στάσεις” και “συμπεριφορές” απέναντι στη γνώση, την παιδεία γενικά και το σχολείο ειδικότερα»<sup>80</sup>. Το habitus όμως που απαιτεί η σχολική, και περισσότερο η πανεπιστημιακή, εργασία είναι ομόλογο του Habitus των αστικών στρώματων, των προνομιούχων τάξεων, γεγονός που, μεταξύ άλλων, έχει τις εξής βασικές συνέπειες:

1. Τα παιδιά από τα προνομιούχα στρώματα αισθάνονται την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως τη φυσική κατάληξη της εκπαιδευτικής τους διαδρομής, σαν κάτι το αυτονόητο, σε αντίθεση με τα παιδιά ιδιαίτερα των εργατών και αγροτών για τα οποία το πανεπιστήμιο είναι προϊόν συνειδητής επιλογής και η κατάληξη ενός πολύ δύσκολου και κοπιαστικού δρόμου.
2. Η άνεση εξάλλου, που τα παιδιά από τα προνομιούχα στρώματα αισθάνονται στο σχολείο, φυσική συνέπεια της ελεύθερης παιδείας και της εξοικείωσης με την κυρίαρχη κουλτούρα, επιτρέπει στα παιδιά αυτά να μη βιώνουν τη σχολική εργασία ως κοπιαστική και καταναγκαστική, πράγμα που δε συμβαίνει με τα υπόλοιπα παιδιά.
3. Οι προνομιούχοι στην κοινωνική τους καταγωγή φοιτητές έχουν την άνεση να μην αγχώνονται και να αδιαφορούν για την ενδεχόμενη καθυστέρησή τους στις σπουδές, με αποτέλεσμα αφενός να μην καθυστερούν αφετέρου να επιλέγουν σπουδές αριστοκρατικές που τους ανοίγουν επαγγελματικούς δρόμους με μεγάλες οικονομικές προοπτικές και υψηλό γόητρο.

Το Habitus περιλαμβάνει σχήματα αντίληψης, δράσης και σκέψης, εκμαθημένα με τρόπο ρητό ή άρρητο, και έχει πρακτικό χαρακτήρα. Δεν αποτελείται από πράξεις, δε συνίσταται σε συγκεκριμένα περιεχόμενα. Προέρχεται μεν από την επανάληψη πράξεων και συλλογιστικών αλλά δεν είναι αυτό το ίδιο το περιεχόμενο των πράξεων και των σκέψεων. Είναι περισσότερο αυτό που απομένει. Είναι οι φόρμες, τα αποτυπώματα που αφήνουν οι πράξεις, είναι οι λογικές που κρύβονται πίσω απ’ αυτές. Εξάλλου έχει πρακτική υφή. «Είναι το είδος της πρακτικής αίσθησης γι’ αυτό που πρέπει να κάνουμε σε μια δεδομένη κατάσταση – ό,τι ονομάζουμε στα αθλήματα ‘αίσθηση του παιχνιδιού’»<sup>81</sup>.

Όπως λέει ο Μυλωνάς, το Habitus «διαφέρει από τη συνήθεια γιατί δεν προσδιορίζει μηχανιστικά και δεν αναπαράγει απaráλλακτα αλλά κυρίως προδιαγράφει γενικά σχήματα, όρια, κατευθύνσεις των πρακτικών που προσαρμόζονται κάθε φορά στα δεδομένα της «κατάστασης» (situation) μέσα στα πλαίσια της οποίας καλούνται να εκδηλωθούν (adaptation) αυτές οι πρακτικές ... Με ένα λόγο το Habitus δεν είναι μηχανιστικά αναπαραγωγικό, όπως η habitude (συνήθεια) αλλ’ είναι και παραγωγικό»<sup>82</sup>.

Όπως αναφέρει ο Bourdieu στο “Questions de Sociologie” «Μπορεί κανείς να νοήσει το Habitus αναλογικά προς ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή (αναλογία

<sup>80</sup> Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985 (σελ. 164)

<sup>81</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν. (1993) Εισαγωγή στο Bourdieu-Passeron, Οι κληρονόμοι ... ό.π., σελ. 27

<sup>82</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό.π., σελ. 214

επικίνδυνη επειδή παραπέμπει σε μηχανιστικές διαδικασίες), πρόγραμμα που μπορεί να αυτοδιορθώνεται. Έχει στη βάση ένα συστηματοποιημένο σύνολο απλών αρχών, εν μέρει αντικαταστάσιμων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην επινόηση ενός πλήθους λύσεων που δεν προκύπτουν κατευθείαν από τις πρώτες αυτές καταστατικές αρχές»<sup>83</sup>.

Κατά τον Ν. Μουζέλη «το Habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές (Internalised Structures), σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενικοποίησης και ενόρασης»<sup>84</sup>.

Σύμφωνα με τον Ν. Μουζέλη, η πληρότητα της εξήγησης μιας επικοινωνιακής κατάστασης απαιτεί τόσο την έννοια του ρόλου του Parsons όσο και την έννοια του Habitus που επεξεργάστηκε ο Bourdieu, καθώς και τη διάσταση της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης που πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στην οποία έδωσε έμφαση ο Mead. Πρόκειται για τρεις διαστάσεις που συμμετέχουν σε κάθε κοινωνική αλληλεπίδραση, με διαφορετικό όμως βάρος ανάλογα με το είδος του παιχνιδιού. Οι τρεις παραπάνω έννοιες, επικεντρώνοντας η καθεμιά σε άλλες πλευρές της επικοινωνίας, συμβάλλουν στη διευκρίνησή της. Τυχόν σύμπτυξη των τριών αυτών εννοιών σε θεωρητικό επίπεδο δε θα οδηγούσε σε καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών καταστάσεων, αφού θα απέκρυπτε πλευρές που μέσω αυτών γίνονται ορατές.

Κατά τον Μουζέλη, το Habitus ορθά «δε συνεπάγεται σκοπιμότητα». Έχει κάτι το αυτόματο και απρόσωπο. Αυτόματο, με την έννοια ότι «δεν έχω απαραίτητα συνείδηση ... των σχημάτων» που χρησιμοποιώ. Απρόσωπο, με την έννοια ότι «δεν εξηγούνται απλώς με την ιδιοσυγκρασία μου», αφού είναι «μέσα εσωτερίκευσης των κοινωνικών δομών ... κοινά και σ' άλλα άτομα»<sup>85</sup>.

Ο Bourdieu επιδιώκει βέβαια να κρατήσει αποστάσεις όσο και να χτίσει γέφυρες ανάμεσα στον αντικειμενισμό (Parsons, Lévi-Strauss), που παθητικοποιεί το υποκείμενο, και τον υποκειμενισμό της φαινομενολογικής προσέγγισης στην οποία τα «υποκείμενα δρουν κατά ένα βολονταριστικό, προσχεδιασμένο, συνειδητό τρόπο». Καταλήγει εντούτοις, όπως παρατηρεί ο Μουζέλης, μέσα από το σχήμα «Πεδίο» (που αποτελείται από αλληλοσυνδεόμενες κοινωνικές θέσεις), «Habitus» και «κοινωνικές πρακτικές» να παρουσιάζει τα άτομα τόσο παθητικά όσο και ο Φονξιοναλισμός του Parsons.

Ο Bourdieu, τελικά, φαίνεται ότι κλίνει προς τον αντικειμενισμό των κοινωνικών δομών. Ο ίδιος θεωρεί πως οι συνειδητές/ ορθολογικές στρατηγικές των ερμηνευτικών κοινωνιολογιών δεν είναι παρά «σπάνιες, ακραίες περιπτώσεις»<sup>86</sup>. Η αξία του Habitus, ωστόσο, παραμένει. Πρόκειται για ένα σημαντικό εννοιολογικό εργαλείο που συμβάλλει στην κατανόηση της υποκειμενικοποίησης του δομικού.

«Λέγοντας “δομικό” ή “δομισμό” (λέει ο Bourdieu) εννοώ πως υπάρχουν μέσα στον ίδιο τον κοινωνικό κόσμο, και όχι μόνο στα συμβολικά συστήματα, γλώσσα, μύθο κτλ., αντικειμενικές δομές ανεξάρτητες από τις συνειδήσεις των φορέων, ικανές να προσανατολίσουν ή να εξαναγκάσουν τις πρακτικές τους ή τις παραστάσεις τους. Με τον όρο “κατασκευαστικός” εννοώ ότι υπάρχει μια κοινωνική γέννηση, αφενός

<sup>83</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π., σελ. 214

<sup>84</sup> Μουζέλης, Ν., Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης, στο Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της παιδείας, ημερίδα για τον P. Bourdieu και την κοινωνιολογία της παιδείας, στις 15 Μαΐου 1993, επιμ. Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν., εκδ. Καρδαμίτσα – Δελφίνι, Αθήνα 1995, σελ. 54-62, (σελ. 54)

<sup>85</sup> Μουζέλης, Ν., Habitus: Η συμβολή του Bourdieu ... ό. π., σελ. 58-59

<sup>86</sup> Μουζέλης, Ν., Habitus: Η συμβολή του Bourdieu ... ό. π., σελ. 61

σχημάτων αντίληψης, δράσης, σκέψης τα οποία είναι συστατικά αυτού που ονομάζω έξις (habitus) και, αφετέρου, κοινωνικών δομών, και ειδικότερα αυτών που ονομάζω πεδία, και ομάδων, κυρίως αυτών που ονομάζουμε συνήθως κοινωνικές τάξεις»<sup>87</sup>.

Σύμφωνα με τον Ν. Παναγιωτόπουλο «... εάν η κοινωνιολογία, όπως το επισημαίνει ο Bourdieu, “δεν είναι ένα κεφάλαιο της μηχανικής” και τα κοινωνικά πεδία που είναι πεδία δυνάμεων είναι επίσης πεδία αγώνων με σκοπό το μετασχηματισμό ή τη διατήρηση αυτών των πεδίων δυνάμεων, είναι γιατί, χωρίς να ξεχνάμε τους συγκυριακούς και δομικούς καταναγκασμούς που πιέζουν αυτούς τους σχετικά αυτόνομους χώρους, η πρακτική σχέση που διατηρούν οι φορείς με το παιχνίδι (που παίζεται στο συγκεκριμένο πεδίο) είναι μέρος του παιχνιδιού και μπορεί να γίνει η αρχή του μετασχηματισμού του»<sup>88</sup>. Και τούτο διότι «... η παραγνώριση του θεμελίου της πίστης στο παιχνίδι που συγκροτεί την υπαγωγή σ’ ένα πεδίο ... είναι αναπόσπαστο μέρος του παιχνιδιού ...και η “κοινωνικά συγκροτημένη υποκειμενικότητα που την παράγει ανήκει στην αντικειμενικότητα”<sup>89</sup>.

### 3) Η Συμβολική Βία

Συμβολική Βία<sup>90</sup> είναι κάθε πράξη επιβολής της κυρίαρχης κουλτούρας (βία ως πράξη επιβολής, συμβολική δε αφού αυτή η επιβολή γίνεται με τη χρήση των υπαρχόντων συμβολικών συστημάτων). Πρόκειται δηλαδή για επιβολή «σημασιών» και περιλαμβάνει τις ιδέες, αντιλήψεις, ερμηνείες, αρχές, αξίες και αξιολογήσεις των κυρίαρχων ομάδων.

Ο τρόπος σημασιοδότησης του κοινωνικού κόσμου διαφέρει από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη. Έτσι με τη συμβολική βία η κουλτούρα, η οπτική, ο τρόπος σημασιοδότησης της κυρίαρχης τάξης επιβάλλεται, εγχαράσσεται και νομιμοποιείται ως η αυτονόητη, η «φυσική», η «κανονική», η μόνη δυνατή, αποκρύπτοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές σχέσεις δύναμης που κρύβονται πίσω απ’ αυτή. Γίνεται έτσι φανερό η προέλευση της έννοιας της συμβολικής βίας. Αυτή περιέχει στοιχεία τόσο από τη μαρξιστική έννοια της ιδεολογίας όσο και από τη βεμπεριανή ανάλυση της νομιμοποιημένης εξουσίας.

Είναι φανερό ότι η εμμεσότητα του συμβολικού επιτρέπει σε κάθε εξουσία να εξουσιάζει μέσω της δικής της οπτικής του κόσμου που εμφανίζεται ως η «μόνη δυνατή», με τρόπο συγκαλυμμένο, μη ορατό και γι’ αυτό ιδιαίτερα αποτελεσματικό. Τα συμφέροντα των κυρίαρχων στρωμάτων γίνονται το πρίσμα μέσ’ απ’ το οποίο διαθλάται η κοινωνική πραγματικότητα και γίνεται έτσι αντιληπτή με τρόπο παραμορφωμένο για τα κυριαρχούμενα στρώματα, των οποίων η ταξική κατά συνέπεια οπτική καθίσταται μη νόμιμη, μη ορατή και εν μέρει μη υπαρκτή.

Το σχολείο ασκώντας συμβολική βία εγχαράσσει τις επιλεγμένες σημασίες που συνιστούν την κυρίαρχη κουλτούρα, κουλτούρα που είναι παράγωγο μιας οπτικής που αντιστοιχεί στα κυρίαρχα συμφέροντα. Ταυτόχρονα, μέσω της παιδαγωγικής εξουσίας που ασκεί, τείνει να παράγει τη νομιμότητα αυτού που μεταδίδει, αφού και μόνο το γεγονός ότι κάτι μεταδίδει ως άξιο να μεταδοθεί του προσδίδει νομιμότητα, σε αντίθεση προς καθετί που δε μεταδίδει το οποίο, και μόνο εξαιτίας αυτού του

<sup>87</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν., Παρουσίαση, στο Bourdieu, P., Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου, μετ. Ν. Παναγιωτόπουλος κ.ά., εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1992, σελ. 7-76, (σελ. 23)

<sup>88</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν., Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δράντα φορέα, Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών, τ. 72, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε. Αθήνα 1989, σελ. 123-141, (σελ. 138)

<sup>89</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν., Από τον κανόνα στις στρατηγικές ... ό. π. (σελ. 138-139)

<sup>90</sup> Bourdieu & Passeron, Reproduction in Education ... ό.π. – Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π. – Μυλωνάς, Θ. (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π. – Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή στο Bourdieu-Passeron, Οι κληρονόμοι ... ό.π.

γεγονότος της μη μετάδοσης του, επομένως της μη αναγνώρισής του ως σημαντικού, αντικειμενικού ή κανονικού, χάνει τη νομιμότητα και την αξία του.

#### 4) Η έννοια του Πεδίου

Τα πεδία μπορούν να γίνουν αντιληπτά «ως δομημένοι χώροι θέσεων (ή πόστων) των οποίων οι ιδιότητες εξαρτώνται από τη θέση τους μέσα σ' αυτούς τους χώρους και οι οποίες μπορούν να αναλυθούν ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά των κατόχων τους (εν μέρει καθορισμένα απ' αυτές)»<sup>91</sup>. Κάθε πεδίο είναι χώρος κατανομής ενός ειδολογικού κεφαλαίου. «Μιλώντας για ειδολογικό κεφάλαιο, σημαίνει, ότι το κεφάλαιο αξίζει σε σχέση με ένα ορισμένο πεδίο ...».

Σύμφωνα με τον Bourdieu<sup>92</sup>, υπάρχουν γενικοί νόμοι των πεδίων. Παρά τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών πεδίων, όπως για παράδειγμα αυτό της πολιτικής, της φιλοσοφίας ή της θρησκείας υπάρχουν κοινοί αμετάβλητοι νόμοι του τρόπου λειτουργίας τους, πράγμα «που κάνει το σχέδιο μιας γενικής θεωρίας να μην είναι ανέφικτο». Κατανοώντας κατά συνέπεια τον τρόπο λειτουργίας ενός πεδίου προάγουμε τη γνώση μας για τον τρόπο λειτουργίας και των άλλων πεδίων, αφού πέρα από τις ειδολογικές ιδιότητες ενός πεδίου υπάρχουν και ιδιότητες κοινές που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας κάθε πεδίου. Έτσι οι εθνικές μεταβλητές, για παράδειγμα, κάνουν ώστε η πάλη ανάμεσα στους διεκδικητές της εξουσίας και στους εξουσιάζοντες να παίρνει διάφορες μορφές, όμως αυτή η ίδια η πάλη, ανάμεσα στον νεοεισερχόμενο σε ένα πεδίο και στον κυρίαρχο που προσπαθεί να διαφυλάξει το μονοπώλιο, είναι κοινό χαρακτηριστικό όλων των πεδίων.

Εξάλλου τα διακυβεύματα και τα ειδολογικά συμφέροντα, που ορίζονται από κάθε πεδίο, ορίζουν μεταξύ άλλων στο πεδίο αυτό, διακυβεύματα και ειδολογικά συμφέροντα που δεν προσδιάζουν σε άλλα πεδία «και τα οποία δε γίνονται αντιληπτά από κάποιον που δεν έχει συγκροτηθεί για να εισέλθει στο πεδίο αυτό», που δεν είναι κατά συνέπεια εφοδιασμένος με το *Habitus* που ταιριάζει στο πεδίο. «Κάθε κατηγορία συμφερόντων συνεπάγεται την αδιαφορία για άλλα συμφέροντα, για άλλες επενδύσεις, που είναι κατ' αυτόν τον τρόπο προορισμένα για να γίνονται αντιληπτά σαν παράλογα, α-νόητα, ή μεγαλειώδη, ανιδιοτελή».

Ο Χ. Νούτσος αναφέρει ότι «...η εσωτερική λογική ή αναγκαιότητα ενός πεδίου δεν επενεργεί μόνο εξωτερικά στους φορείς του αλλά εγγράφεται και σωματικά ως σχήματα σκέψης και δράσης... Αυτή τη σωματική εγγραφή ονομάζει ο Bourdieu **habitus** (έξις). Το πεδίο δομεί το *habitus* των φορέων του και αυτό με τη σειρά του συμβάλλει να συγκροτηθεί το πεδίο ως κόσμος με νόημα και αξία, “στον οποίο αξίζει τον κόπο να επενδύσει κανείς την ενεργητικότητά του”»<sup>93</sup>.

Σύμφωνα με το Νούτσο, τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτουν από την έννοια του πεδίου στον Bourdieu συνοψίζονται στα εξής<sup>94</sup>:

1. Η αντίληψη του Bourdieu ότι ο τρόπος συνάρθρωσης των διαφόρων πεδίων μεταξύ τους μόνο εμπειρικά μπορεί να δοθεί, μοιραία οδηγεί στον θετικιστικό εμπειρισμό, τον οποίο ο ίδιος ο Bourdieu προσπαθεί να αποφύγει «θέτοντας ερωτήματα στην κοινωνική πραγματικότητα, με βάση το ‘σύστημα των αναδρομικών ερωτήσεων’».
2. Με την απόρριψη της μαρξιστικής θέσης για τον προσδιοριστικό «σε τελευταία ανάλυση» ρόλο της οικονομίας, οδηγείται ο Bourdieu σε έναν σχετικισμό. Και τότε

<sup>91</sup> Bourdieu, P., Μερικές ιδιότητες των πεδίων ... ό.π., σελ. 3

<sup>92</sup> Bourdieu, P., Μερικές ιδιότητες των πεδίων ... ό.π.

<sup>93</sup> Νούτσος, Χ., Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu, στο Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της παιδείας, ημερίδα για τον P. Bourdieu και την κοινωνιολογία της παιδείας, στις 15 Μαΐου 1993, επιμ. Λαμπήρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν., εκδ. Καρδαμίτσα – Δελφίνι, Αθήνα 1995, σελ. 49-53

<sup>94</sup> Νούτσος, Χ., (1995) Η έννοια του πεδίου ... ό.π.



πώς εξηγούνται οι δομικές και λειτουργικές αντιστοιχίες των διαφόρων πεδίων, παρά τη διατήρηση της σχετικής ή απόλυτης αυτονομίας τους; Μήπως «ο κοινωνικός κόσμος δομείται ιεραρχικά» η δε «αυτονομία του κάθε πεδίου δεν είναι παρά η διαφορετική του αποτελεσματικότητα»;

3. Όταν ο Bourdieu στις πιο πρόσφατες εργασίες του αναγνωρίζει στο κράτος ή το «γραφειοκρατικό πεδίο» το ρόλο του «σε τελευταία ανάλυση» παράγοντα, πώς θα μπορούσε να συμβάλλει στην «κατανόηση της λογικής του ιμπεριαλισμού ή, σε άλλη γλώσσα, της λεγόμενης *économie-monde*»;

### **στ) Η θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου» και ο μαρξισμός**

Οι Baudelot και Establet επικρίνουν τους συγγραφείς των κληρονόμων ότι «περιορίζονται να δείξουν πώς, με ποιο τρόπο, δια μέσου του σχολείου, κάθε άτομο κληρονομεί την κοινωνική τάξη του πατέρα του ... Εκείνο όμως που ενδιαφέρει τη λειτουργία του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής δεν είναι οι γιοι να κληρονομούν την κοινωνική τάξη του πατέρα τους», αλλά η συμβολή του σχολείου στη σταθερή αναπαραγωγή της εργατικής τάξης ως εκμεταλλευόμενης και της αστικής ως εκμεταλλεύτριας<sup>95</sup>.

Οι Baudelot και Establet, λέει η Α. Φραγκουδάκη, επικρίνουν τους συζητούμενους συγγραφείς ότι παραβιάζουν ανοικτές θύρες<sup>96</sup>. Οι αδυναμίες της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου, με βάση τη δική τους αντίληψη, βρίσκονται στα εξής σημεία:

1. οι Bourdieu και Passeron περιορίζουν την έννοια της κοινωνικής τάξης στα χαρακτηριστικά των ατόμων.
2. όταν λένε για το μορφωτικό κεφάλαιο που δίνει η οικογένεια στα παιδιά, στην πραγματικότητα μεταφέρουν την ευθύνη για τη σχολική μοίρα των παιδιών στην οικογένεια.
3. «δε βλέπουν έτσι ότι ο σχολικός μηχανισμός, μοιράζοντας το μαθητικό πληθυσμό στο εσωτερικό του σχολείου, τον κατατάσσει συγχρόνως στην κοινωνική εργασία, στην κοινωνία που υπάρχει έξω από το σχολείο».
4. το σχολείο δηλαδή συμβάλλει υλικά στην ταξική διαίρεση της κοινωνίας.

Οι αναλύσεις των Bourdieu και Passeron δεν είναι μαρξιστικές. Δεν αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές τάξεις ως ιστορικά υποκείμενα ούτε εντοπίζουν τις αιτίες των ανισοτήτων στην οικονομική βάση. Είτε συμφωνεί κανείς με τη μαρξιστική οπτική είτε όχι, αυτό δεν τον εμποδίζει να αναγνωρίσει τη συνεισφορά των συζητούμενων συγγραφέων στην ανάλυση των μη ορατών μηχανισμών που το σχολείο χρησιμοποιεί για να αναπαράγει και να νομιμοποιήσει τις κοινωνικές ανισότητες. Βέβαια οι δυνατότητες πολιτικής αξιοποίησής των παραπάνω αναλύσεων εξαρτώνται από το θεωρητικό πλαίσιο που τις παράγει. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι, αν αυτές ενταχθούν σε ένα μαρξιστικό πλαίσιο, χαρακτηρίζονται από μία συμπληρωματικότητα προς τις άλλες μαρξιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης.

<sup>95</sup> Μυλωνάς, Θ. (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π., σελ. 240

<sup>96</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 175

### **3.2. Η ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ** **των Christian Baudelot & Roger Establet**

Ενώ οι Bourdieu και Passeron ασχολούνται με τις εσωτερικές διεργασίες αποδοχής ή απόρριψης από τη μεριά του σχολείου, οι Baudelot και Establet με το βιβλίο τους *L'école capitaliste en France* (1971) αναλύουν το ρόλο της ορατής δομής του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τους Baudelot και Establet, υπάρχει άμεση εξάρτηση και προσαρμογή του σχολείου στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Έτσι λοιπόν το καπιταλιστικό σχολείο αναπαράγει τις δυο κοινωνικές τάξεις, την κυρίαρχη αστική και την κυριαρχούμενη προλεταριακή, καθώς επίσης και τις σχέσεις μεταξύ τους (την εκμετάλλευση και κυριαρχία του προλεταριάτου από τους αστούς). Η αναπαραγωγή αυτή των κοινωνικών τάξεων γίνεται στην ουσία με τη λειτουργία δύο παράλληλων σχολικών δικτύων, καθένα από τα οποία αναλαμβάνει την εκπαίδευση, καλλιέργεια δηλαδή δεξιοτήτων και εγγάραξη της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, των αυριανών αστών και προλεταρίων. Το σχολείο, ενώ διακηρύσσει ότι ενοποιεί, στην πραγματικότητα διαιρεί. Και μάλιστα γι' αυτό το λόγο μπορεί να παίζει αυτόν τον διαιρετικό ρόλο του με τρόπο πιο αποτελεσματικό.

Το σχολείο, λοιπόν, παρουσιάζεται ως ένα και ενιαίο.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα του έργου τους αναφέρει ο Θ Μυλωνάς: «Γίνεται λόγος για το σχολείο, για το σχολικό σύστημα, για την εκπαίδευση, (έτσι στον ενικό) λες και πρόκειται για μια πραγματικότητα ομοιογενή και αδιαίρετη»<sup>97</sup>. Επιπλέον το σχολείο εμφανίζεται και ως ενοποιητικό. Μεταδίδει σε όλα τα παιδιά μια κοινή κουλτούρα και κατά συνέπεια ενοποιεί. Έτσι οι όποιες διαφορές μεταξύ των παιδιών «δε μπορεί να είναι παρά ατομικές που φανερώνουν τα άνισα χαρίσματα και τις φυσικές προδιαθέσεις ... Αυτή η αντίληψη είναι ουσιώδης για την αστική ιδεολογία περί σχολείου»<sup>98</sup>.

Στην πραγματικότητα όμως υπάρχουν δύο ξεχωριστά σχολικά δίκτυα.

Το πρώτο αφορά τα γενικά σχολεία που οδηγούν στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαίδευσης (αλλά και της επαγγελματικής ιεραρχίας) και οδηγεί από τη μέση στην ανώτατη εκπαίδευση (συντομογραφικά SS από το *Secondaire – Supérieur*) και το δεύτερο που αφορά τη μετάβαση των παιδιών από τα δημοτικά σχολεία στα τεχνικά/επαγγελματικά (συντομογραφικά PP από το *Primaire – Professionnel*), που δεν επικοινωνούν στην πραγματικότητα μεταξύ τους, παρά τις τυπικές διασυνδέσεις που έχουν.

Κάθε δίκτυο λειτουργεί με άλλους υλικούς όρους και πρακτικές.

Οι υλικοί όροι αφορούν τα κτήρια, τους δασκάλους, τις ευκολίες. Οι πρακτικές αναφέρονται στην παιδαγωγική, τη διδακτική, τα προγράμματα κλπ. Τα παιδιά έτσι προετοιμάζονται τόσο από πλευράς δεξιοτήτων όσο και από πλευράς συνείδησης για τις αντίστοιχες επαγγελματικές θέσεις των αστών - διαχειριστών ή των χειρωνακτών εργατών.

Όπως λέει ο Κλωντ Γκρινιόν, σε ορισμένα σχολεία και γενικότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα που οδηγούν σε ανώτερες ευγενείς σπουδές καλλιεργείται η κριτική σκέψη, η πρωτοβουλία, η εφευρετικότητα, ενώ στα τεχνικά – κοινά σχολεία, σε αντίθεση με αυτό που θα περίμενε κανείς, την έμφαση δηλαδή στην ειδίκευση, διαπιστώνεται ότι το βάρος πέφτει στην ηθική διαπαιδαγώγηση<sup>99</sup>. Είναι φανερό ότι πρόκειται για δύο εκπαιδευτικές δομές που προετοιμάζουν για άλλο ρόλο στην παραγωγή. Διεύθυνση,

<sup>97</sup> Μυλωνάς, Θ. (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π., σελ. 195

<sup>98</sup> Μυλωνάς, Θ. (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π., σελ. 197

<sup>99</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 174

διαχείριση, ηγετική θέση στη μια περίπτωση, εργασία χωρίς πρωτοβουλία, υπό αυστηρή καθοδήγηση στη δεύτερη.

Και στα δύο σχολικά δίκτυα γίνεται εγγάραξη της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας.

Αυτή όμως η εγγάραξη γίνεται με διαφορετικό τρόπο στο κάθε δίκτυο. Με άλλα λόγια κάθε σχολικό δίκτυο προσπαθεί να διαμορφώσει τη συνείδηση των παιδιών κατά τρόπο που να υπηρετεί τα συμφέροντα της αστικής τάξης. Σε κάθε περίπτωση η ιδεολογία σημαίνει παραμόρφωση. Μόνο που αυτή η παραμορφωτική επίδραση είναι διαφορετική στα δύο σχολικά δίκτυα. Στο πρώτο, των μελλοντικών αστών, η παραμόρφωση υπηρετεί τα αντικειμενικά συμφέροντα της αστικής τάξης από την οποία κατά κανόνα προέρχονται οι μαθητές του πρώτου σχολικού δικτύου και στην οποία πρόκειται να ενταχθούν σε λίγο διάστημα. Εικόνες του τύπου ανώτερος άνθρωπος, καλλιεργημένος, φρόνιμος, συνετός, ανθρωπιστής, ευγενής και τίμιος, που εμφανίζονται αποκομμένες από τις κοινωνικές τους συνιστώσες, αν και αποτελούν παραμορφώσεις των οποίων ο αστός δεν έχει συνήθως συνείδηση, εντούτοις είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένες με τα ταξικά συμφέροντα του ατόμου και εν πάση περιπτώσει της αστικής τάξης. Αντίθετα, στην περίπτωση του δεύτερου δικτύου της τεχνικής/ επαγγελματικής εκπαίδευσης, που εκπαιδεύει τους αυριανούς εργάτες και μικροαστούς, μεταδίδεται μια παραλλαγή της αστικής ιδεολογίας μικροαστικού χαρακτήρα, με κυρίαρχα στοιχεία όχι μόνο το ανταγωνιστικό πνεύμα της ατομικής προσπάθειας και της κοινωνικής ανόδου, αλλά και την υποταγή στους κανόνες, στοιχεία που, αν και αποτελούν χαρακτηριστικά μιας (καθαρά) μικροαστικής ιδεολογίας, εγγαράσσονται εντούτοις και στο προλεταριάτο. Στην περίπτωση όμως αυτή, σε αντίθεση με την προηγούμενη, η εικόνα του κόσμου που παρουσιάζεται και η κουλτούρα που μεταδίδεται λειτουργεί τελείως αποπροσανατολιστικά και αλλοτριωτικά, αφού βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τα συμφέροντα του προλεταριάτου.

Το σχολείο, μοιράζοντας τον μαθητικό πληθυσμό στο εσωτερικό του σε δύο κατηγορίες, μοιράζει ταυτόχρονα αυτόν τον πληθυσμό και στην κοινωνία έξω από αυτό, αφού έτσι τον κατατάσσει στις θέσεις της κοινωνικά καταμερισμένης εργασίας. Ο σχολικός μηχανισμός συμβάλλει λοιπόν στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων και μάλιστα με δύο τρόπους:

1. Υλικά, με την υλική δηλαδή αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης και
2. Ιδεολογικά, με την επιβολή της αστικής ιδεολογίας (που νομιμοποιεί και εμφανίζει ως φυσική την κοινωνική ανισότητα), συμβάλλει στη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις.

Τέλος, οι Baudelot και Establet διαπιστώνουν την ύπαρξη στοιχείων αντίστασης στους μαθητές του δεύτερου σχολικού δικτύου του τύπου της φασαρίας, συχνών απουσιών, βίας, αισχρολογίας, διακοπής του μαθήματος και άλλων περισσότερο σιωπηρών.

Σύμφωνα με τη μαρξιστική οπτική, διαπιστώνει η Α. Φραγκουδάκη<sup>100</sup>, η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία εμπίπτει απόλυτα και αποκλειστικά στο σχολείο. Η σχολική αποτυχία οφείλεται στη σχολική επιλογή, δηλαδή στο γεγονός ότι αντί να βρίσκει τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα μεταδώσουν σε όλους τους μαθητές την ποσότητα γνώσεων που αντιστοιχεί σε κάθε επίπεδο, το σχολείο κυρίως ασχολείται πώς θα ξεχωρίσει τους «ικανούς» από τους «ανίκανους», δηλαδή τους αυριανούς διανοούμενους από τους χειρώνακτες. Αν ο ρόλος του σχολείου ήταν η μετάδοση γνώσεων και όχι η επιλογή με στόχο τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, δε θα υπήρχε πρόβλημα σχολικής αποτυχίας.

<sup>100</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 175

### **Οι απόψεις της Vivian Isambert-Jamati**

Η Vivian Isambert-Jamati, στο κείμενό της 'Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα' (1976)<sup>101</sup> επισημαίνει την ύπαρξη **διπλού σχολικού δικτύου** όχι μόνο στο **γυμνάσιο**, στο οποίο η διαφοροποίηση των παιδιών κατά τμήματα και είδη σχολείων είναι επίσημα θεσμοθετημένη και απερίφραστη, αλλά και στο **δημοτικό** που είναι περισσότερο έμμεση και μη ομολογημένη. Η πεποίθηση που έχουν συνήθως οι δάσκαλοι ότι οι διαφορές στις επιδόσεις οφείλονται σε φυσικές διαφορές δυνατοτήτων των παιδιών ή ακόμη και σε διαφορές που αποδέχονται βελτιωτικές παρεμβάσεις παραπέμπει σε μια λογική ατομικής παθολογίας. Οι εξειδικευμένες τάξεις, οι ειδικοί θεραπευτές, οι μορφές θεραπευτικής εκπαίδευσης και άλλα παρόμοια συνδέονται με μια τέτοια λογική. Έτσι στο δημοτικό μπορούμε να διακρίνουμε δύο υποσυστήματα, ένα φυσιολογικό και ένα άλλο «παθολογικό» που στηρίζονται σε μια ψευτοψυχολογική ιδεολογία.

**Το σχολείο επιτελεί τη λειτουργία της κοινωνικής επιλογής και αυτό το κάνει με πολλούς τρόπους.** Πρώτ' απ' όλα **οι συνθήκες ζωής** ενός παιδιού που προέρχεται από το προλεταριάτο είναι πολύ πιθανόν να προκαλέσουν **χαμηλή επίδοση**. Τέτοιες συνθήκες επηρεάζουν την υγεία των μαθητών, τις δυνατότητες συγκέντρωσης για τη σχολική εργασία στο σπίτι, διαμορφώνουν καταστάσεις μορφωτικής αλλοτρίωσης κλπ. Η χαμηλή επίδοση με τη σειρά της οδηγεί στην **ένταξη των μαθητών σε τμήματα και είδη σχολείων** που προσφέρουν λίγες γνώσεις, έχουν μικρή αξία στα μάτια όλων και προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες εργασίας. Στην κοινωνικά άνιση κατανομή μιας γενιάς μαθητών «υπάρχει πάντως και μια ύστερη αιτιακή σχέση: **η αγορά εργασίας** ... μπορεί να απορροφήσει στα χρόνια που έρχονται ένα ποσοστό όχι μεγαλύτερο από Χ% ατόμων με καλή σχολική επίδοση ...»

**Γενικότερα θα λέγαμε ότι οι συνθήκες ζωής των μαθητών αναπαράγονται πιστά στις σχολικές συνθήκες.** Η **γεωγραφική**, για παράδειγμα, **κατανομή** των διαφόρων τύπων σχολείων στις αστικές και τις αγροτικές περιοχές αναπαράγει την κοινωνική μειονεξία των αγροτικών πληθυσμών. Σε διάσπαρτους αγροτικούς πληθυσμούς δε γίνεται να προσφερθούν όλες οι δυνατότητες. Έτσι κατά κανόνα δημιουργούνται σχολεία για στοιχειώδεις μόνο γνώσεις, πράγμα που δε γίνεται στην πόλη. Ανάλογα πράγματα συμβαίνουν και στις διάφορες συνοικίες των πόλεων. Τα σχολεία που δημιουργούνται ακολουθούν την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού. Στα σχολεία με μαθητικό πληθυσμό από τα μη προνομιούχα στρώματα αντιστοιχεί μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, κτήρια ομοιόμορφα ή παλιά, καθηγητές λιγότερο έμπειροι κλπ.

Επίσης **τα παιδιά αστικής προέλευσης** έχουν την τάση να οικειοποιούνται τον εκπαιδευτικό με το να σηκώνουν συνέχεια το χέρι, με την πεποίθηση ότι έχουν κάτι πιο σημαντικό και πρωτότυπο να πουν από τα άλλα παιδιά, και, γενικότερα, εκδηλώνοντας μία συμπεριφορά που υποβάλλει και επιβάλλει την αναγνώριση της αξίας της προσωπικότητάς τους. Πρόκειται για συμπεριφορά και αίσθηση αυτοεκτίμησης που έχει αποκτηθεί στα πλαίσια του αστικού οικογενειακού περιβάλλοντος, «όπου ξεχωρίζει ο καθένας για την προσωπικότητά του και απολαμβάνει αναγνώρισης ...». Οι γονείς εξάλλου από τα αστικά, και κυρίως από τα μεσαία, στρώματα επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και προσελκύουν το ενδιαφέρον του δασκάλου στα παιδιά τους.

Ακόμη και αυτές οι **τεχνικές διδασκαλίας**, που φαίνονται ουδέτερες, αποβαίνουν συνήθως εις βάρος των μαθησιακών αναγκών των παιδιών από τα στερημένα κοινωνικά στρώματα. Χωρίς κάτι τέτοιο να είναι στις προθέσεις των εκπαιδευτικών, οι

<sup>101</sup> Isambert - Jamati, V., Les enseignants et la division sociale a l'école aujourd'hui, La pensée, αρ. 190, Δεκ. 1976 (μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη 'Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα'), στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 493-518

διδασκτικές τεχνικές είναι, κατά κανόνα, ελιτίστικες<sup>102</sup>. **Η διδασκόμενη, τέλος, στο σχολείο ύλη** παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά από γονείς με εντονότερη μορφωτική αλλοτρίωση χρειάζονται φροντίδα για να μπορέσουν όλα να νιώσουν την αξία ενός μορφωτικού (διανοητικού ή καλλιτεχνικού) έργου. Απαιτείται λοιπόν η προσπάθεια στο σχολείο να ξεκινάει από έργα πιο προσιτά στα παιδιά που έχουν τα σημάδια μιας τέτοιας μορφωτικής αλλοτρίωσης. Στη σημερινή εξάλλου σχολική ύλη η μεταβιβαζόμενη ιδεολογία είναι σήμερα πλέον λιγότερο απερίφραστη. Χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό την αποσιώπηση στη θέση της κατήχησης. Η αποσιώπηση όμως είναι κι' αυτή μια ιδεολογική πράξη.

**Όλα όσα υποστηρίχθηκαν, στηρίζουν τη θέση, που ρητά η συγγραφέας διατυπώνει, ότι η ενότητα και η ομοιογένεια του δημόσιου σχολείου είναι μύθος. Οι εκπαιδευτικοί, συχνά άθελά τους, υπηρετούν την κοινωνική διαφοροποιητική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού. Αυτό γίνεται, όταν υποκειμενικοποιούν το μηχανισμό κοινωνικής επιλογής, αποδίδοντας τις άνισες επιδόσεις σε ατομικές διαφορές εγγενών χαρισμάτων ή καταφεύγοντας στις ερμηνείες των ατομικών επιλογών και φιλοδοξιών ή ακόμη και όταν απλά αφήνονται στη ροή των πραγμάτων.**

Το σχολείο λοιπόν δεν είναι το ίδιο για όλους. Από την μία διαφοροποιείται η επίδραση του ενός και μοναδικού σχολείου στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική καταγωγή, από την άλλη όμως παρατηρούμε ότι υπάρχουν δύο διακεκριμένα εκπαιδευτικά δίκτυα. Μερικά ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, κάποια τμήματα των μεγάλων λυκείων, κάποιες πανεπιστημιακές σχολές απευθύνονται στα παιδιά της ιθύνουσας κατά βάση ομάδας, ενώ τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων υποεκπροσωπούνται σε αυτά. Η επίσημη διαίρεση σε δύο τύπους σχολείου όχι μόνο προσφέρει άλλο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές αλλά δίνει και τις δυνατότητες να κοινωνικοποιηθούν διαφορετικά τα παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις<sup>103</sup>.

Το σχολείο πάντως, υποστηρίζει η Isambert-Jamati να μην ευνοεί τους εκλεκτούς, ταυτόχρονα όμως δίνει δυνατότητες στα παιδιά της εργατικής τάξης. Αφενός δίνει δεξιότητες που, αν και ευνοούν την άρχουσα ομάδα, «τα μέλη της εργατικής τάξης δε μπορούν να τις αγνοήσουν», αφετέρου μεταβιβάζει γνώσεις «που ντυμένες με κάποια ιδεολογία εντείνουν την αλλοτρίωση, αλλά και που μπορούν να συμβάλουν σε μια συλλογική απελευθέρωση»<sup>104</sup>.

<sup>102</sup> Έτσι ενώ οι εργάτες, αγρότες και τεχνίτες είναι έντονα εξοικειωμένοι με την ύλη και τις δυνατότητες μεταμόρφωσής της, και το σχολείο θα μπορούσε να αξιοποιήσει αυτή τη δυνατότητα των παιδιών που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα, προς όφελος της μάθησης, δε συμβαίνει κάτι τέτοιο. Στο σχολείο συνήθως επιλέγεται η διδασκαλία μέσω των μορφών, των δομών, των οποίων βέβαια η χρήση είναι αναγκαία για την επιστημονική πρόοδο, αλλά στις οποίες θα μπορούσε ο δάσκαλος να οδηγήσει τα παιδιά ξεκινώντας από την ύλη. Ανάλογη εξάλλου είναι και η επιλογή του σχολείου να προηγείται η παρουσίαση του κανόνα, αντί επαγωγικά και μέσω αφαίρεσης να καταλήγει σ' αυτόν, γεγονός που θα βοηθούσε τα παιδιά της εργατικής τάξης λόγω της εξοικείωσης που αυτά έχουν με το συγκεκριμένο.

<sup>103</sup> Isambert-Jamati, V., Κοινωνιολογία του σχολείου, στο Debesse, M., Mialaret, G., (επιμ.) Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τ. 6, κεφ. 5, εκδ. Δίπτυχο, 1985 (σελ. 201). Στα παιδιά της ιθύνουσας τάξης μεταδίδεται ένα διπλό σύστημα αξιών που συνδυάζει στοιχεία της δημοκρατικής ιδεολογίας της ισότητας με αριστοκρατικά στοιχεία για την ευγένεια των ψυχών εκείνων που μετέχουν στην κοιλτούρα, για τη δίκαιη υπεροχή τους και για τη νομιμότητα της εξουσίας τους. Στα παιδιά από την άλλη του λαού παρουσιάζεται ένα μοντέλο ισότιμης κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες, που είναι θέμα του καθενός αν θα τις εκμεταλλευτεί.

<sup>104</sup> Isambert-Jamati, V., Κοινωνιολογία του σχολείου ... ό.π., σελ. 204

### **3.3. ΟΙ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΕΣ**

S. Bowles και H. Gintis

Από τους χαρακτηριστικότερους εκπροσώπους της «ριζοσπαστικής» κοινωνιολογίας, που στις Η.Π.Α. συνέπεσε με την άνοδο του κινήματος της «Νέας Αριστεράς», οι Bowles και Gintis με το βιβλίο τους *Schooling in Capitalist America* (1976) επιχειρούν μια μαρξιστική προσέγγιση του ρόλου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούν ότι οι καπιταλιστικές παραγωγικές σχέσεις βρίσκονται πίσω από τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά αυτές τις παραγωγικές σχέσεις και συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους.

Η παραγωγή και απαλλοτρίωση της υπεραξίας βρίσκεται στη βάση της καπιταλιστικής οργάνωσης. Η εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, λένε οι συγγραφείς, παίζει διπλό ρόλο στο σημείο αυτό: πρώτον, αυξάνει την παραγωγικότητα μεταδίδοντας **τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες** και ανάλογα **κίνητρα**, και δεύτερον, συμβάλλει στη διαίωση του συνόλου εκείνου των σχέσεων που οδηγούν στην καπιταλιστική εκμετάλλευση **αφοπλίζοντας και απολιτικοποιώντας** το εκρηκτικό δυναμικό που εμπεριέχεται στις κοινωνικές σχέσεις της παραγωγικής διαδικασίας. Η «τεχνοκρατική – αξιοκρατική» ιδεολογία της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερης σημασίας στο σημείο αυτό. Το βιβλίο αυτό περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες. Αυτοί είναι:

1. Η αρχή της αντιστοιχίας. Σύμφωνα με την αρχή αυτή υπάρχει στενή σχέση αντιστοιχίας ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις που κυριαρχούν στο πεδίο της εργασίας και τις κοινωνικές σχέσεις που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που δεν είναι μέρος μιας ευρύτερης μετασχηματιστικής προσπάθειας της κοινωνίας, είναι αφέλης και ατελέσφορη στην καλύτερη περίπτωση. Αυτή μπορεί να αποβεί επικίνδυνη και ενισχυτική του συστήματος, εφόσον αφομοιωθεί από αυτό και χρησιμοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο προκειμένου να διατηρηθεί ο έλεγχος σε καταστάσεις που προκαλούν δυσφορία.

Αναλυτικότερα:

Η σχολική δομή διαμορφώνεται από τη μορφή των εργασιακών σχέσεων που υπάρχουν στην καπιταλιστική κοινωνία ταυτόχρονα δε συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους. Και μάλιστα «το σχολείο επιτελεί τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας χωρίς να τον επιβάλλει άμεσα και χωρίς καν να τον επιδιώκει συνειδητά»<sup>105</sup>. Πιο συγκεκριμένα η οικονομική ζωή διαμορφώνει τα πρότυπα των σχέσεων που οργανώνονται στο σχολείο. Το σχολείο με τη σειρά του συμβάλλει στην **εξοικείωση** των μελλοντικών εργαζομένων με τις συνθήκες που θα συναντήσουν αργότερα στη δουλειά και στη **νομιμοποίηση** της κοινωνικής ανισότητας. Αυτά γίνονται με τους εξής τρόπους:

1. Η **άνιση επίδοση** των μαθητών στο σχολείο σε συνδυασμό με τον φαινομενικά **αξιοκρατικό και ουδέτερο χαρακτήρα της σχολικής αξιολόγησης** δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να καταμερίζει τους μαθητές στις διαφορετικές θέσεις μέσα στην επαγγελματική ιεραρχία κατά ένα τρόπο που κάνει αποδεκτή τόσο την επαγγελματική θέση όσο και συνολικότερα το οικονομικό σύστημα.
2. Η ανισότητα όμως στις επιδόσεις είναι ένας μόνο από τους τρόπους που γίνεται η ταξική αναπαραγωγή. Πιο σημαντικό ρόλο από τις γνωστικές ικανότητες παίζουν άλλα **στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς**, αναγκαία για να παιχτούν οι ηγετικοί ή μη ρόλοι στο εργασιακό πεδίο. Αυτά τα στοιχεία κατά ένα μέρος οφείλονται στην κοινωνική καταγωγή και κατά ένα άλλο μεταβιβάζονται από το σχολείο.

<sup>105</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 175

3. Το σχολείο δημιουργεί και ενισχύει **πρότυπα ταύτισης** ταξικής φυλετικής και φύλου, όπως επίσης καλλιεργεί **πρότυπα ατομικής προόδου** τέτοια που να εναρμονίζονται πλήρως με το σύστημα σχέσεων εξουσίας και υποταγής.

4. Τα σχολεία παράγουν **πλεόνασμα ειδικευμένων εργαζομένων**, πράγμα που συνιστά το μείζον όπλο του εργοδότη στην προσπάθειά του να καρπωθεί την υπεραξία, ενάντια στις αντιστάσεις των εργαζομένων.

5. Όλα αυτά δε γίνονται τόσο με τη συνειδητή συμβολή των καθηγητών και λοιπών παραγόντων, αλλά μέσα από την **αντιστοιχία** των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών θεσμών προς τις οικονομικές σχέσεις, σύμφωνα με την αρχή της αντιστοιχίας στην οποία αναφερθήκαμε. Αυτή η αντιστοιχία πρακτικά σημαίνει ότι οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα στους ποικίλους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (καθηγητές, μαθητές, διοίκηση κλπ.) «αποτελούν αντίγραφο του ιεραρχικού καταμερισμού εργασίας που κυριαρχεί στις εργασιακές σχέσεις». Αυτές εξάλλου οι σχέσεις διαφοροποιούνται κατά εκπαιδευτική βαθμίδα έτσι ώστε σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα να αντιστοιχεί μία σειρά επαγγελματικών θέσεων που η σωστή άσκηση τους απαιτεί εσωτερικευμένες αξίες, τρόπους συμπεριφοράς και συνήθειες που αντίστοιχα καλλιεργούνται. Έτσι «η παρεμβατική καθοδήγηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχεί στην επιστασία των εργατών. Η εσωτερίκευση των κανόνων και η απουσία συνεχούς ελέγχου που χαρακτηρίζει τα κολέγια της ελίτ αντιστοιχεί στις κοινωνικές σχέσεις σε υψηλότερο επίπεδο εργασίας των μη χειρωνακτών. Τα περισσότερα κρατικά πανεπιστήμια και κοινοτικά κολέγια, που βρίσκονται ανάμεσα στα δύο παραπάνω, αντιστοιχούν στις απαιτήσεις των επαγγελματιών μέσω των τεχνικών, υπηρεσιών και προσωπικού επιστασίας»<sup>106</sup>.

Τέλος, «το σύστημα κινήτρων του σχολείου που βασίζεται στη βαθμολογία και άλλες εξωτερικές αμοιβές καθώς και στην απειλή της αποτυχίας, και όχι στα ουσιαστικά κοινωνικά οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τη μάθηση) ή στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα της (τη γνώση), αντιστοιχεί απόλυτα στο ρόλο που παίζει ο μισθός και το φόβητρο της ανεργίας στα κίνητρα των εργαζομένων».

Αυτό το τελευταίο μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα ως άμεσα σχετιζόμενο με το θέμα μας. Το σχολείο που δε στηρίζεται στα εσωτερικά κίνητρα του ενδιαφέροντος για τη γνώση, εκτός του ότι είναι καταδικασμένο να «δυσλειτουργεί», προάγει την αλλοτρίωση. Όπως η εργασία που στην αλλοτριωμένη της μορφή ο εργαζόμενος έχει χάσει κάθε μορφή ελέγχου πάνω σ' αυτήν, έτσι και η μάθηση, με τη μορφή που γίνεται στο σχολείο, δεν είναι παρά η εξοικείωση με τη δραστηριότητα χωρίς εσωτερικό νόημα. Είναι προφανείς οι αλλοτριωτικές συνέπειες μιας τέτοιας μαθητείας πολλών μάλιστα ετών, για κάθε τομέα της ζωής, από τις μορφές ψυχαγωγίας και ξοδέματος του ελεύθερου χρόνου μέχρι την εργασία, την επικοινωνία με τους άλλους και τη βίωση των σχέσεων μας με αυτούς.

Προχωρώντας παραπέρα τις σκέψεις αυτές μπορούμε να πούμε ότι, μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η μαθητική αδιαφορία φαίνεται να είναι αποτέλεσμα και σύμπτωμα της αλλοτρίωσης. Είναι με άλλα λόγια μια φυσική απάντηση σε αυτό που βιώνεται ως ανούσιο και καταναγκαστικό. Πρόκειται για κατάσταση που πλήττει την ψυχική, πνευματική και σωματική ακεραιότητα του μαθητή. Η ανία, για τους παραπάνω λόγους, ως ο κυρίαρχος τρόπος βίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στις σχολικές συνθήκες, όπως θα εξηγήσουμε παρακάτω, είναι η αναμενόμενη λογικά

<sup>106</sup> Bowles S. & Gintis, H., *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*, Basic Books, New York 1976 (από τη μετάφραση του πρώτου κεφαλαίου του βιβλίου στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π.*, σελ. 467-491 (σελ. 483)

μορφή προσαρμογής των μαθητών στις αλλοτριωτικές συνθήκες αυτού του σχολείου. Είναι η φυσική και αναμενόμενη απάντηση στις προβληματικές σχολικές συνθήκες.

Η αλλοτρίωση βέβαια που βιώνουμε σε κάθε μορφή κοινωνικής συμμετοχής, σε όλους τους κοινωνικού χώρους, δεν οφείλεται στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής και τις μορφές συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία που επιτρέπει και επιβάλλει το σχολείο. Πιστεύουμε όμως ότι το σχολείο έχει μία σημαντική συμβολή στην εξοικείωση με τη δραστηριότητα χωρίς εσωτερικό νόημα. Με τη δραστηριότητα που γίνεται για κάτι άλλο έξω από αυτήν, που η αξία της δε βρίσκεται σ' αυτή την ίδια αλλά σε κάτι άλλο. Με τη δραστηριότητα που δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσον για να πετύχουμε κάτι που έχει αξία.

Στο σημείο αυτό μπορούμε ίσως να αντιληφθούμε τη συμβολή του σχολείου και στο πολύ σημαντικό ζήτημα του καταναλωτισμού. Αν ο καταναλωτισμός αποτελεί το αναγκαίο συμπλήρωμα της υψηλής παραγωγικότητας μέσα σε καθεστώς ατομικής κερδοσκοπίας, αν η εντατική κατανάλωση είναι απαραίτητη για την επιβίωση του οικονομικού μας συστήματος, γίνεται φανερό ότι η κοινωνική αυτή πρακτική, που αναγορεύει την παραγωγή και την κατανάλωση όλο και μεγαλύτερων ποσοτήτων στο νόημα της ζωής, δεν αποβλέπει στην ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών αλλά μάλλον στη διόγκωσή τους. Η εντατική κατανάλωση, αν και κινητοποιείται από τα κενά και τις δυσφορίες που οι σύγχρονες αλλοτριωτικές συνθήκες δημιουργούν ούτε επιδιώκει ούτε και επιτυγχάνει να τα καλύψει. Το σχολείο αντανακλά αυτή την πραγματικότητα και ταυτόχρονα συμμετέχει στην αναπαραγωγή της. Ο ρόλος του σχολείου στο σημείο αυτό συνοψίζεται στα εξής: 1. Το σχολείο είναι αποδέκτης της αλλοτρίωσης που προωθεί η κατανάλωση και η οργάνωση των εργασιακών σχέσεων. Η ίδια η σχολική εργασία οργανώνεται, με βάση την αρχή της αντιστοιχίας, κατά το πρότυπα των εργασιακών σχέσεων, ενώ παράλληλα οι μαθητές έχουν ήδη υποστεί τις επιπτώσεις των αλλοτριώσεων στην κοινωνική ζωή, τις οικογενειακές σχέσεις, την κατανάλωση που τείνει να πάρει το χαρακτήρα της βασικότερης μορφής ψυχαγωγίας κλπ. 2. Οι σχολικές συνθήκες (τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, κατακερματισμός της ύλης, τεράστιος όγκος ύλης κλπ. ) συμβάλλουν στη δημιουργία μεγάλων συναισθηματικών ελλείψεων στο παιδί, που σχετίζονται με τις ανάγκες της επικοινωνίας, της αυτοπραγμάτωσης, της αναγνώρισης, συγκαλύπτοντας ταυτόχρονα τις αιτίες της δημιουργίας τους, που είναι αυτές οι ίδιες οι σχολικές συνθήκες. 3. Το σχολείο, τέλος, δημιουργεί εξοικείωση με την αλλοτριωμένη δραστηριότητα και έτσι προετοιμάζει για την πρακτική του καταναλωτισμού, μεγάλης, όπως είπαμε, σημασίας για το οικονομικό μας σύστημα.

Ως προς το δεύτερο άξονα του βιβλίου των Bowles και Gintis, η προβληματική συνδέεται με την κριτική που άσκησαν οι συγγραφείς στο κίνημα για το ελεύθερο σχολείο. Το κίνημα για το ελεύθερο σχολείο θεώρησε ότι το παρόν σχολικό σύστημα είναι προϊόν παραλογισμού, αφροσύνης και οπισθοδρομικού πνεύματος. Οι Bowles και Gintis, αντίθετα, πιστεύουν ότι το πρότυπο κοινωνικών σχέσεων που καλλιεργεί το σχολείο δεν είναι ούτε παράλογο, ούτε τυχαίο. Είναι αυτό που αρμόζει στις στάσεις και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει η εργατική δύναμη στον καπιταλισμό.

Το κίνημα για το ελεύθερο σχολείο δε μπορεί να επιβιώσει μακροχρόνια παρά μόνο στο βαθμό που θα προσαρμοστεί στην πραγματικότητα της οικονομικής ζωής. Πρόσκαιρα μπορεί να υπάρξει ανάλογα με τη δύναμη των γονέων και των παιδιών που έχουν αυτό το στόχο. Μακροπρόθεσμα όμως ένα τέτοιο σχολείο, όχι βέβαια με τη μορφή μιας παραδείσιας νησίδας καλλιέργειας της πρωτοβουλίας και της αυτοσυνείδητης ατομικής προόδου για τους προνομιούχους αλλά με τη γενικευμένη του μορφή για όλα τα παιδιά, το πιθανότερο θα ήταν να αφομοιωθεί και να παίξει το ρόλο ενός μηχανισμού παραγωγής νέων εργαζομένων κατάλληλων για το ρόλο του



ελεγκτή – επιστάτη. Η πιθανότητα ενός τέτοιου σχολείου που θα ευνοεί πραγματικά «την πρωτοβουλία και την αυτοσυνείδητη ατομική πρόοδο, πρέπει να περιμένει μια ουσιαστικότερη αλλαγή από αυτήν που προτείνουν οι ειδήμονες των αρμονικών ή και των αρμονικότερων ανθρώπινων σχέσεων».

Το σχολείο βέβαια δεν είναι εργαλείο χειραγώγησης. Είναι πεδίο που λειτουργεί αντιφατικά αντανakλώντας τις αντιφατικές ανάγκες του οικονομικού συστήματος. Προϋπόθεση πάντως, λένε οι Bowles και Gintis, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ο εκδημοκρατισμός των οικονομικών σχέσεων, που τον θεωρούν συνώνυμο με το σοσιαλισμό. Η δε εκπαιδευτική πολιτική, που θα έπρεπε να οργανωθεί σαν ένα αναπόσπαστο κομμάτι μιας τέτοιας προοπτικής, θα έπρεπε να έχει τα χαρακτηριστικά του αγώνα για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο «οι νέοι θα μπορούν να αναπτύξουν συλλογικά την ικανότητα και την υποχρέωση να ελέγχουν τη ζωή τους και να ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους αλληλενέργειες με την αίσθηση της ισότητας, της αμοιβαιότητας και του συλλογικού πνεύματος».

Κάθε προσπάθεια, επομένως, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ανυποψίαστη για τις βαθύτερες αιτίες της κοινωνικής ανισότητας που βρίσκονται στη μορφή των σχέσεων παραγωγής, με την αφέλεια να πιστεύει ότι η στενότητα οριζόντων των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής ευθύνεται για τα δεινά της εκπαίδευσης και κυρίως αποκομμένη από τον αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό, δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε αφομοίωση των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών προς όφελος του καπιταλιστικού συστήματος. Κάτι τέτοιο βρίσκεται σε λογική συνέπεια με το γεγονός ότι – με τα λόγια του Θ. Μυλωνά<sup>107</sup> – «οι Bowles και Gintis τοποθετούν την πηγή του κακού (δηλαδή της διαίωνισης της ανισότητας) έξω από το σχολείο. Η διαδικασία γένεσης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων δεν οφείλεται στο σχολείο αλλά ‘περνάει’ μέσα απ’ αυτό».

---

<sup>107</sup> Μυλωνάς, Θ. (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο ... ό. π., σελ. 188

### 3.4. Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ MICHAEL APPLE

Ασχολούμενος με τα αναλυτικά προγράμματα ο Michael Apple συγκέντρωσε την προσοχή του στις **τεχνοκρατικές τάσεις** που έχουν εισβάλλει στη σύγχρονη εκπαίδευση και με σαφή τρόπο κατέδειξε την **επίδραση «των κατηγοριών της ‘κοινής λογικής’** στη λήψη αποφάσεων για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων και των συνεπειών των τρόπων αξιολόγησης που επικρατούν (τόσο του προγράμματος όσο και του ατόμου), καθώς και στη διάχυση μιας συγκεκριμένης αντίληψης υπευθυνότητας»<sup>108</sup>. Ο Apple επιμένει στη **σχετικιστική θεώρηση** των εκπαιδευτικών φαινομένων. Μια τέτοια θεώρηση περιλαμβάνει αφενός μεν τη σχέση του συγκεκριμένου αντικειμένου με τις ιστορικές του ρίζες αφετέρου τις λιγότερο φανερές διασυνδέσεις του με άλλους παράγοντες, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις που δεν είναι άμεσα ορατές ή εμφανίζονται με παραπλανητικές μορφές.

Ο Apple συμμερίζεται τις θέσεις των Άγγλων κοινωνιολόγων της **«νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης** στο βιβλίο-ορόσημο <sup>109</sup> της οποίας συχνά παραπέμπει. Η «νέα» κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επιχειρεί έναν ιδιότυπο συνδυασμό συγκρουσιακής οπτικής, και ιδιαίτερα μάλιστα μαρξιστικής, με τη φαινομενολογική κοινωνιολογία του Alfred Schutz και κάποιες από τις ιδέες των Berger και Luckman και του Alan Dawe, σε μια **συγκρουσιακή σχετικιστική προσέγγιση** της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης παρά στη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>110</sup>, η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και συνδέεται άμεσα με τα κυρίαρχα συμφέροντα.

Κατά τον Michael Apple **η πραγματικότητα κατασκευάζεται κοινωνικά**. Αυτή η φαινομενολογικής προέλευσης θέση ισχύει τόσο στο επίπεδο του ατόμου, με την έννοια ότι το άτομο, μέσω της κοινωνικοποίησης, αποδέχεται μια κοινωνική πραγματικότητα ως τη μόνη «πραγματική», «φυσική» πραγματικότητα, όσο και στο συλλογικό επίπεδο, όπου τα κοινωνικά νοήματα παράγονται κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, νοήματα που με τη σειρά τους οργανώνουν και συντηρούν την κοινωνική ζωή. Αυτή όμως η τόσο κοινότοπη, πλέον, άποψη, της «κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας», αν και σωστή, παραμένει γενική, αόριστη και ανεπαρκής όσο δεν αναζητούνται οι διασυνδέσεις ανάμεσα σε αυτές τις κοινωνικές κατασκευές της πραγματικότητας με τις **δομές ελέγχου και ισχύος** ή αλλιώς, όταν παραμελούνται τα ερωτήματα, με τα λόγια του Whitty, «του πώς και του γιατί η πραγματικότητα καταλήγει να δομείται με συγκεκριμένους τρόπους και του πώς και του γιατί οι ιδιαίτερες κατασκευές της πραγματικότητας φαίνονται να έχουν τη δύναμη να αντισταθούν στην ανατροπή τους»<sup>111</sup>.

Το σημαντικό, κατά τον Apple, είναι η διευκρίνιση του πώς οι υλικές μορφές παραγωγής, οι ταξικές σχέσεις και δομές κοινωνικής ισχύος ποικίλης φύσης – φυλετικής, σεξουαλικής, πολιτικοοικονομικής – επιδρούν στη συνείδηση των ανθρώπων σε μια συγκεκριμένη ιστορικά καθορισμένη κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Αυτή η πρόταση περιλαμβάνει, όπως ο ίδιος λέει, την πεμπτοσύα της προσέγγισής του. Αυτή η προβληματική «αποβλέπει να περιγράψει τους συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι κυρίαρχες (και θα' πρεπε να προσθέσω,

<sup>108</sup> Dale, R., Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions, in Apple, M., (Ed.) Cultural and Economic Reproduction in Education, RKP, London 1982, pp. 127-161

<sup>109</sup> Πρόκειται για το Young, M. F. D., (επιμ.) Knowledge and Control, Collier-Macmillan, London 1971

<sup>110</sup> Blackledge, D. & Hunt, B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό.π.

<sup>111</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ... ό.π., σελ. 60-61

αλλοτριωτικές) δομικές διευθετήσεις – δηλαδή οι βασικοί τρόποι με τους οποίους θεσμοί, άνθρωποι και τρόποι παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης οργανώνονται και ελέγχονται – κυριαρχούν στην πολιτιστική ζωή. Κι αυτό περιλαμβάνει τέτοιες καθημερινές πρακτικές όπως τα σχολεία καθώς και η διδασκαλία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συνεπάγονται»<sup>112</sup>.

Ο οικονομικός ρόλος του σχολείου έχει περιγραφεί από τους Bowles & Gintis. Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι και η διερεύνηση της πολιτιστικής και ιδεολογικής λειτουργίας του, κυρίως μάλιστα η διευκρίνιση των τρόπων που οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εντάσεις και αντιθέσεις «παρεμβάλλονται» στις συγκεκριμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την εργασία τους στα σχολεία.

Κατά τον Apple «η δόμηση της γνώσης και των συμβόλων στα εκπαιδευτικά μας ιδρύματα, συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία». «Η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα ... ο δάσκαλος συμμετέχει, είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι, σε μια πολιτική πράξη».

Κεντρικό ρόλο στις αναπτύξεις του Apple παίζει η γκραμσιανής προέλευσης έννοια της **ηγεμονίας**.

Όπως λέει ο Roger Dale, το πρόβλημα της νομιμοποίησης του κυρίαρχου τρόπου παραγωγής είναι ορθότερο να γίνεται αντιληπτό ως πρόβλημα ηγεμονίας. Η συνεισφορά, δηλαδή, των εκπαιδευτικών συστημάτων στη νομιμοποίηση του καπιταλισμού βρίσκεται κυρίως στο γεγονός ότι εμφανίζουν πολλά από τα βασικά του χαρακτηριστικά ως απολύτως κανονικά. Ενώ λοιπόν η νομιμοποίηση έχει μια περισσότερο αρνητική εννοιολογική απόχρωση και παραπέμπει στη δικαιολόγηση των αδυναμιών του καπιταλισμού, η δε έννοια της ιδεολογίας παραπέμπει περισσότερο στη μεταμφίεση του υπαρκτού για απόσπαση συναίνεσης, η Γκραμσιανής προέλευσης ηγεμονία αναφέρεται στο διαποτισμό ολόκληρης της κοινωνικής ζωής από την οπτική των κυρίαρχων αστικών στρωμάτων. Η ηγεμονία είναι, κατά τον Raymond Williams<sup>113</sup>, «ένα συνολικό σώμα πρακτικών και προσδοκιών: οι δραστηριότητες που μας έχουν ανατεθεί, η καθημερινή μας κατανόηση του ανθρώπου και του κόσμου του. Είναι ένα σύνολο νοημάτων και αξιών τα οποία, καθώς βιώνονται ως πρακτικές, εμφανίζονται ως αμοιβαία επιβεβαιωτικά. Συγκροτεί έτσι μία πραγματικότητα για τους περισσότερους ανθρώπους στην κοινωνία, μια αίσθηση μιας απόλυτης, επειδή βιώνεται, πραγματικότητας, πέρα από την οποία είναι πολύ δύσκολο για τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας να κινούνται στις περισσότερες περιοχές της ζωής τους». Αναφέρεται κατά συνέπεια, όπως λέει ο Joseph Femia<sup>114</sup>, στις «γνωστικές και συγκινησιακές δομές με τις οποίες οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την κοινωνική πραγματικότητα»

Τα σχολεία, όπως υποστηρίζει ο Apple και άλλοι, αποτελούν θεσμούς «πολιτιστικής διατήρησης και διανομής ... (που) δημιουργούν και αναδημιουργούν μορφές συνειδητότητας που επιτρέπουν τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου, χωρίς την αναγκαιότητα καταφυγής των κυρίαρχων ομάδων σε αποκάλυπτους μηχανισμούς κυριαρχίας»<sup>115</sup>. Ιδιαίτερης σημασίας, από την άποψη αυτή, είναι η χρησιμοποιούμενη στο σχολείο έννοια του **αφηρημένου ατόμου** και η ιδέα της **ουδέτερης επιστήμης**, καθώς και η πίστη στην ιδιαίτερη και μοναδική αξία της **συναίνεσης** στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαδικασίες.

<sup>112</sup> Apple, M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ...* ό.π., σελ. 14

<sup>113</sup> Dale, R., (1982) *Education and the Capitalist State ...* ό. π.

<sup>114</sup> Dale, R., (1982) *Education and the Capitalist State ...* ό. π.

<sup>115</sup> Apple, M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ...* ό.π. σελ. 16

Ακολουθώντας τις απόψεις του M. F. D. Young και άλλων, ο Apple υποστηρίζει ότι 'τα σχολεία ... δεν «κατεργάζονται» μόνο ανθρώπους, «κατεργάζονται» και τη γνώση εξίσου»<sup>116</sup>. Από τον τεράστιο όγκο της γνώσης επιλέγεται κάποια μορφή γνώσης για το σχολείο. Έχει ιδιαίτερη σημασία να καταλάβουμε πώς και ποια γνώση επιλέχθηκε και επιλέγεται να μπει στα σχολεία. Η γνώση αυτή δεν είναι τυχαία. «Επιλέγεται και οργανώνεται γύρω από σύνολα αρχών και αξιών που έρχονται από κάπου, που αντιπροσωπεύουν ιδιαίτερες απόψεις κανονικότητας και παρεκτροπής, καλού και κακού, 'για το τι πρέπει να κάνουν οι καλοί άνθρωποι'». Χρειάζεται επομένως «να δούμε τα κοινωνικά συμφέροντα που συχνά κατευθύνουν την επιλογή και οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος». Ιδιαίτερης σημασίας από αυτή την άποψη είναι όχι μόνο τι διδάσκεται αλλά και τι δε διδάσκεται στο σχολείο.

Εξίσου βέβαια σημαντικό με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που συνίσταται στους κανόνες και τις αξίες που έμμεσα αλλά αποτελεσματικά διδάσκονται στα σχολεία μέσω των σχημάτων αλληλεπίδρασης που κυριαρχούν σε αυτά. Βασικές εξάλλου αξίες και αντιλήψεις ζωής μεταδίδονται και μέσω των συστημάτων αξιολόγησης (τι γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης και πώς αξιολογείται).

Σήμερα η τεχνική γνώση θεωρείται γνώση αξίας. Πρόκειται για μια γνώση συγκεκριμένης μορφής που παράγεται για συγκεκριμένες κοινωνικές χρήσεις. Η τεχνική γνώση δεν αντανakλάται μόνο στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και στη μηγεβιοριστική αντίληψη της διδασκαλίας της μάθησης της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση του βαθμού – όχι αφομοίωσης ή δημιουργικής χρήσης, αλλά – δυνατοτήτων αναπαραγωγής της διδαχθείσας ύλης, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος κλπ. αποτελούν εκδηλώσεις μιας τέτοιας αντίληψης.

Σχετικό είναι το ζήτημα της «ουδέτερης» επιστήμης. Η επιστήμη, ιδιαίτερα με τη μορφή της τεχνικής γνώσης που παίρνει σήμερα, εμφανίζεται απαλλαγμένη από ιδεολογικές επιδράσεις, «ουδέτερη» και «αντικειμενική». Πρόκειται για ένα είδος τεχνολογίας που δεν ασχολείται καθόλου με τις προϋποθέσεις της, που παίρνοντας ως δεδομένες τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες υφαρπάζει καθολική αποδοχή συμβάλλοντας, έτσι, πολύ σημαντικά στην ηγεμονία.

Αλλά και η έννοια του αφηρημένου ατόμου, όπως χρησιμοποιείται στο σχολείο, παίζει ιδιαίτερο ρόλο από αυτή την άποψη. Ευφυΐα, ικανότητα, επίδοση, επίτευξη, τάσεις, κλίσεις, απόκλιση και άλλα παρόμοια αποτελούν μεταμφιεσμένες μορφές εξουσιαστικής επιβολής κάποιων νοημάτων και αξιών πάνω σε άλλα. Η αντίληψη του ατόμου ως αφηρημένης οντότητας, αποπροσωποποιεί το υποκείμενο αποκρύπτοντας ή και αφαιρώντας την κοινωνική του διάσταση. Όλα τα παραπάνω συνιστούν «κοινότυπες κατηγορίες που φυτρώνουν στη φύση των υπαρχόντων θεσμών»<sup>117</sup>. Πρόκειται δηλαδή για «κατηγορίες που εξελίχθηκαν, μέσα από ειδικές κοινωνικές και ιστορικές καταστάσεις», σε τρόπους πρόσληψης της πραγματικότητας που διέπονται από τη λογική των θεσμικών προϋποθέσεων που τους δημιούργησαν. Οι σχέσεις έτσι μεταξύ των ανθρώπων μεταμφιέζονται σε σχέσεις μεταξύ πραγμάτων ή αφηρημένων εννοιών. Όπως λέει ο Raymond Williams, «είναι ακριβώς η έλλειψη μιας επαρκούς κοινωνικής αίσθησης που μας καθιστά ανάπηρους»<sup>118</sup>.

Η δημιουργία, τέλος, και διατήρηση μιας εικόνας συναίνεσης αποτελεί μόνιμη επιδίωξη. Η πραγματικότητα της επιστήμης που στηρίζεται στην έντονη διαμάχη, τις συγκρούσεις και τις ανατροπές αποκρύπτεται. Ανάλογα πράγματα συμβαίνουν και στο

<sup>116</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ... ό.π. σελ. 22

<sup>117</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ... ό.π., σελ. 272

<sup>118</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ... ό.π., σελ. 29

κοινωνικό πεδίο όπου η σύγκρουση μόνο ως εξαίρεση παρουσιάζεται και μάλιστα με αρνητικά και μόνο χαρακτηριστικά. Μια τέτοια βέβαια αντίληψη για τη σύγκρουση παραπέμπει σε ανθρώπους φορείς αξιών και θεσμικών ρόλων και όχι σε ανθρώπους δημιουργούς και αναδημιουργούς των θεσμών και των αξιών.

Κατά τον Apple, ενώ η κατασκευή και χρήση αφηρημένων εννοιών είναι αναγκαία για την επιστημονική διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων, αυτή μπορεί να γίνει επικίνδυνη, όταν χάνει την αίσθηση της **ιστορικότητας** των φαινομένων που μελετά. Έχοντας την εικόνα της ιστορικής εξέλιξης των φαινομένων που μελετάμε μπορούμε να αποφύγουμε τις, πολιτικά συντηρητικές, αφηρημένες, παρσονικού τύπου θεωρήσεις του κοινωνικού συστήματος και τη «φυσικοποίηση» του κοινωνικού, καθώς και τις αφελείς και ρομαντικές ερμηνείες. Η ιστορική προσέγγιση που κάνει ο Apple στις συνθήκες διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. δείχνει με καθαρότητα τη διαλεκτική δομής και δράσης και του ρόλου των διανοουμένων σε αυτή.

Η προσέγγιση του Apple επιχειρεί να κρατήσει αποστάσεις:

α) από τις θεωρίες συνωμοσίας, στις οποίες αντιστοιχεί η εικόνα κάποιων ανθρώπων που κάθονται και σχεδιάζουν πώς θα 'τη φέρουν' στους εργάτες και τις κυριαρχούμενες γενικότερα ομάδες. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει, ισχυρίζεται ο συγγραφέας, δεν εξαντλεί όμως το θέμα: υπάρχουν βέβαια τα συμφέροντα, οι προθέσεις, οι σκόπιμοι σχεδιασμοί, αλλά η αναπαραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και μια «λογική αναγκαιότητα» για τη διατήρηση μιας άνισης κοινωνικής τάξης, ισχυρίζεται. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, μολονότι οι προθέσεις των εκπαιδευτικών φορέων μπορεί να είναι οι καλύτερες δυνατές για τη μεγαλύτερη δυνατή προσφορά προς τους μαθητές, οι κοινότητες και κοινά παραδεκτές αντιληπτικές προϋποθέσεις και πρακτικές τους γύρω από τη διδασκαλία, τη μάθηση, τη σωστή ή φυσιολογική συμπεριφορά, τη σημαντική και ασήμαντη γνώση, διαμορφώνουν συνθήκες και μορφές αλληλεπιδράσεων που έχουν λανθάνουσες λειτουργίες που ξεφεύγουν από την αντίληψη των εκπαιδευτικών.

β) από την καλοπροαίρετη, πλην όμως αφελή και ρομαντική αντίληψη, ότι ο ιδεολογικός εμποτισμός γίνεται από έλλειψη προσοχής και πραγματική άγνοια των δασκάλων, ότι αποτελεί ένα εσωτερικό πρόβλημα της εκπαίδευσης και ότι δεν αποτελεί μια βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Όπως, όμως, παρατηρεί ο συζητούμενος στοχαστής, μια τέτοια αντίληψη αγνοεί ότι:

1. από ιστορική σκοπιά, τα σχολεία αρχικά δημιουργήθηκαν γι' αυτό το σκοπό. «Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, η σιωπηρή διδασχή κοινωνικών και οικονομικών κανόνων και προσδοκιών στους μαθητές των σχολείων, δεν είναι τόσο κρυφή ή 'ασυναίσθητη' όσο πιστεύουν αρκετοί εκπαιδευτικοί». «Ό,τι ήταν πρώτα μια ιδεολογία με τη μορφή ταξικού συμφέροντος, έχει γίνει τώρα ο ορισμός της κατάστασης στα περισσότερα σχολικά αναλυτικά προγράμματα»<sup>119</sup>.

2. τα σχολεία, ως θεμελιακός θεσμός των προηγμένων βιομηχανικών κοινωνιών, πιστοποιούν ικανότητες ενήλικων πολιτών. Όπως εξάλλου σε άλλο σημείο αναφέρει, «ένας αριθμός οικονομολόγων τόνισε ... (ότι) η σημαντικότερη οικονομικά 'λανθάνουσα λειτουργία' της σχολικής ζωής φαίνεται να είναι η επιλογή και δημιουργία χαρακτηριστικών προσωπικότητας και κανονιστικών εννοιών».

<sup>119</sup> Apple, M., Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ... ό.π., σελ. 170

Χαρακτηριστικό των παραπάνω αναλύσεων είναι ότι εξασφαλίζουν τη διατήρηση των αναγκαίων ισορροπιών ανάμεσα στη **δομή** και τη **δράση**. Η δομή και η δράση αποτελούν πλευρές της κοινωνικής ζωής όχι ανταγωνιστικές αλλά συμπληρωματικές. Ακριβέστερα αποτελούν όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μεν δομές που συναρτώνται με την έννοια της λειτουργίας αποτελούν προσωρινές, αλλά πάντως σταθερές για μεγαλύτερα ή μικρότερα διαστήματα παγιώσεις ισορροπιών ανάμεσα στις ανταγωνιζόμενες κοινωνικές δυνάμεις, ενώ η δράση, που συνδέεται με τα συμφέροντα και τη σκοπιμότητα, αποτελεί ταυτόχρονα το ανθρώπινο περιεχόμενο των δομών αλλά και το εργαλείο της κοινωνικής μεταβολής. Η έννοια του **συμφέροντος** αποτελεί την αναγκαία γέφυρα ανάμεσα στη δομή και τη δράση, στον τρόπο παραγωγής και ζωής αφενός και στην εικόνα για τον κόσμο και τον άνθρωπο αφετέρου, ανάμεσα στη διατήρηση και την κοινωνική μεταβολή.

Οι **διανοούμενοι** φαίνεται να παίζουν έναν ιδιαίτερο ρόλο στη σχέση δομής και δράσης. Αποτελούν τους αναγκαίους διαμεσολαβητές που μετατρέπουν τις δομικές αναγκαιότητες και τα συμφέροντα σε ιδέες, αξίες, ηθική που προσανατολίζουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και δίνουν νόημα στις δραστηριότητές τους. Οι καθημερινοί άνθρωποι λειτουργούν στην καθημερινότητά τους ως αυτή να ήταν η «φυσική κατάσταση» ή η επιθυμητή, ενώ υπό κάποιες συνθήκες που σχετίζονται με την εμφάνιση νέων δυναμικών παραγωγικών σχέσεων και νέων κοινωνικών τάξεων αμφισβητούν τα κοινωνικά δεδομένα και μέσω των ιδεολογικών επεξεργασιών των διανοουμένων αρχίζουν να αντιλαμβάνονται με τρόπο διαφορετικό αυτά που μέχρι τότε έβλεπαν ως φυσιολογικά.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω η διατήρηση της σωστής ισορροπίας, στο θεωρητικό επίπεδο, ανάμεσα στη δομή και τη δράση συνδέεται με το βαθμό εξασφάλισης ερμηνευτικής επάρκειας στα ζητήματα της κοινωνικής **σταθερότητας** και **μεταβολής**.

### 3.5. ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Μέσα από το πρίσμα της κριτικής σχετικιστικής προσέγγισης του Apple, η μαθητική αδιαφορία γίνεται αντιληπτή ως ο ορισμός μιας κατάστασης που οι σχολικές θεσμικές διευθετήσεις υπαγορεύουν. Πίσω από έναν τέτοιο ορισμό βρίσκεται αφενός η ηθική της **ατομικής ευθύνης**, που ενοχοποιεί το μαθητή και αθώνει το σχολικό σύστημα και τις άνισες οικονομικές και πολιτιστικές δομές, αφετέρου η **μπεχβιοριστική** αντίληψη για την ανθρώπινη συμπεριφορά, τη μάθηση και τη διδασκαλία με βάση την οποία οργανώνονται οι αλληλεπιδράσεις στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται βέβαια, όπως αναφέραμε, για λογικές αφυδατωμένες από όλο το κοινωνικό περιεχόμενο του ανθρώπου, των δραστηριοτήτων και των συναισθημάτων του, κάτι που θα φανεί καλύτερα στις αναπτύξεις που ακολουθούν. Ταυτόχρονα, μεταφέροντας το βάρος από τις δομές ανισότητας στα αποτελέσματα που αυτές οι δομές έχουν, αφενός στο άτομο αφετέρου στον τρόπο που αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα στα πλαίσια των συγκεκριμένων συσχετισμών δυνάμεων, γίνονται στοιχεία της ηγεμονίας.

Σημειωτέον ότι στο σχολείο συνυπάρχουν μορφές αδιαφορίας που όμως δε γίνονται όλες αντιληπτές και δεν αντιμετωπίζονται κατά συνέπεια ως τέτοιες. Η αδιαφορία, για παράδειγμα, των μαθητών για τη μορφή μάθησης που προωθεί το σχολείο, με χαρακτηριστικά την επιβολή και την απουσία προσωπικού νοήματος, δε γίνεται αντιληπτή και δε χαρακτηρίζεται ως αδιαφορία, μολονότι σε οριακές καταστάσεις γίνεται αισθητή η παρουσία της περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά. Αντίθετα η μορφή της αδιαφορίας που συναντάται στα παιδιά από τα κατώτερα στρώματα βιώνεται, προσδιορίζεται και στιγματίζεται ως προβληματική κατάσταση.

Η πρώτη μορφή αδιαφορίας αποτελεί στην ουσία έναν τρόπο ζωής όχι μόνο αποδεκτό αλλά ίσως και επιθυμητό, και εν πάση περιπτώσει εναρμονισμένο με το στόχο της μεγιστοποίησης της παραγωγικότητας, ακόμη και με κόστος τη μηχανοποίηση του ανθρώπου. Ο σχολικός τρόπος δραστηριοποίησης οδηγεί στην εξοικείωση των μαθητών με τις έντονα αλλοτριωτικές συνθήκες έξω από το σχολείο, στην εργασία, τις διάφορες μορφές ψυχαγωγίας, τη μαζική κουλτούρα, την οικογένεια, που αποτελούν όρους λειτουργίας του συστήματος, που όχι μόνο παράγονται από αυτό αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν σημαντικά στον απαραίτητο για τη λειτουργία του καταναλωτισμό.

Η δεύτερη μορφή αδιαφορίας, που αφορά τα χαμηλότερα στρώματα, χωρίς να είναι δυσλειτουργική για το σύστημα προσδιορίζεται με βάση τη σχολική λογική ως προβληματική σε επίπεδο ατόμου, συμβάλλοντας έτσι πολύ σημαντικά στη νομιμοποίηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων με τη στήριξη της – ζωτικής σημασίας για το σύστημα – ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Η δεύτερη αυτή μορφή αδιαφορίας μπορεί να εξηγηθεί με βάση τις παρατηρήσεις των Bourdieu & Passeron ότι το σχολείο δε διδάσκει όλα όσα εξετάζει. Το *habitus* των κυρίαρχων στρωμάτων δε διδάσκεται στο σχολείο και είναι βέβαια κάτι που τα παιδιά από τα χαμηλότερα στρώματα δε διαθέτουν από την εξωσχολική τους ζωή. Εξάλλου οι ίδιες οι συνθήκες ζωής των παιδιών από τα χαμηλότερα στρώματα, όπως ανέλυσε η **Vivian Isambert-Jamati**, οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις. Τέλος οι αναλύσεις του **Basil Bernstein** έδειξαν ότι ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας που το σχολείο χρησιμοποιεί, ο οποίος αποτελεί το γλωσσικό κώδικα των μεσαίων στρωμάτων, δεν είναι οικείος στα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων, στο βαθμό που ο δικός τους κώδικας αντανακλά συνθήκες ζωής σημαντικά διαφορετικές από εκείνες των μεσαίων στρωμάτων. Η αδιαφορία, όπως θα έλεγαν οι **Bowles & Gintis**, εκφράζει τις έντονα αλλοτριωτικές συνθήκες στο σχολείο που πλήττουν τη σωματική και ψυχική υγεία των

μαθητών και αποτελεί το αντίστοιχο της βαρετής και ανούσιας δουλειάς στο εργοστάσιο.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμες κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με τις λειτουργίες των θεσμών. Όπως υποστηρίζει ο Roger Dale, ο **David Hogan** έδειξε ότι «οι λειτουργίες των θεσμών δεν μπορούν να αναγνωστούν από μια ανάλυση για το ποιος τους ελέγχει. Αυτό είναι βασικό στην κριτική που υποστηρίζει ότι οι λειτουργίες του κράτους στις καπιταλιστικές κοινωνίες προσδιορίζονται όχι από τον άμεσο έλεγχο των καπιταλιστών ή των συμπαθούντων μέσα στον κρατικό μηχανισμό, αλλά αυτές είναι στην ουσία αντικειμενικά δοσμένες από τις επιβεβλημένες ανάγκες της διατήρησης και της αναπαραγωγής των συνθηκών ύπαρξης του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής»<sup>120</sup>. Υπό το πρίσμα της παραπάνω παρατήρησης ο Dale αρνείται τόσο την τελεολογική όσο και την περιγραφική χρήση του όρου λειτουργία. Η τελεολογική ερμηνεία, με την έννοια των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος, απορρίπτεται, «επειδή αυτός ο τρόπος διατύπωσης ερωτημάτων για τα εκπαιδευτικά συστήματα προκαθορίζει ένα σύνολο απαντήσεων και αποκλείει άλλες *a priori*». Η περιγραφική εξάλλου χρήση του όρου, περιοριζόμενη στην απλή περιγραφή και απαρίθμηση αυτών που τα εκπαιδευτικά συστήματα κάνουν, δεν επαρκεί για μία βαθύτερη κατανόηση και εξήγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιλέγει λοιπόν να υιοθετήσει ως καταλληλότερο τον προσδιορισμό των «κεντρικών προβλημάτων» του καπιταλιστικού κράτους και των εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς όμως να προδικάζει και το πώς ή πόσο αποτελεσματικά θα αντιμετωπιστούν αυτά. Αυτή βέβαια η προσέγγιση, όπως διευκρινίζει, «εμπεριέχει μία αντίληψη για τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, και για την διατύπωση ενός ιδιαίτερου είδους σχέσης ανάμεσα στο κράτος και τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής σε εκείνους τους κοινωνικούς σχηματισμούς όπου ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής είναι κυρίαρχος, τέτοιος ώστε αυτά τα κεντρικά προβλήματα να είναι μόνιμα ανεπίδεκτα επίλυσης και μόνιμα στην ατζέντα του κρατικού μηχανισμού (χωρίς, ξανά, να προδιαγράφουμε τη σχετική τους σπουδαιότητα, ή να ισχυριζόμαστε ότι αυτά εξαντλούν τη δραστηριότητα του κρατικού μηχανισμού)».

Εξάλλου, όπως ο Apple<sup>121</sup> επισημαίνει, πρέπει να διακρίνουμε τη σκοπιμότητα και τις προθέσεις των δρώντων υποκειμένων στην εκπαίδευση από τις λειτουργίες που έχουν οι δραστηριότητές τους σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο. Μπορεί επομένως οι προθέσεις των εκπαιδευτικών να είναι πολύ καλές, και να εκφράζουν ανάγκη γνήσιας προσφοράς προς τους μαθητές, ή ακόμη να έχουν και θετικά αποτελέσματα σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών. Ταυτόχρονα όμως ο τρόπος αυτός δραστηριοποίησης και το νόημα με βάση το οποίο κινητοποιείται η δράση έχουν συνέπειες συγκεκριμένες για το κοινωνικό σύστημα, συνέπειες άλλες ή και αντίθετες από τις προθέσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες προσδιορίζονται από τους όρους λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και τις υπάρχουσες «επιστημονικές» ή «κοινές» λογικές για τη φύση της μάθησης, τον άνθρωπο, τη γνώση, τις ανθρώπινες σχέσεις κλπ. Στη βάση που αναφέραμε θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε τις συνθήκες παραγωγής της αδιαφορίας στο σχολείο καθώς και τις λειτουργίες της.

<sup>120</sup> Dale, R., (1982) *Education and the Capitalist State* ... ό. π.

<sup>121</sup> Apple, M., *Social Structure, Ideology and Curriculum*, in Lawn, M. and Barton, L., (Eds.) *Rethinking Curriculum studies*, Croom Helm, London 1981, pp. 131-159



## **B) ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ**

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

#### **1.1. Το ενδιαφέρον**

Οι καταστάσεις αδιαφορίας που παρατηρούνται στο σχολείο παραπέμπουν στην έννοια του ενδιαφέροντος στον αντίποδα της οποίας, εκ πρώτης τουλάχιστον όψεως, αυτές βρίσκονται. Βεβαίως τόσο η έννοια της αδιαφορίας όσο και εκείνη του ενδιαφέροντος χρησιμοποιούνται με μια ποικιλία τρόπων και σημασιών. Έτσι ο όρος ενδιαφέρον χρησιμοποιείται για να δηλώσει τα ατομικά ενδιαφέροντα (π.χ. διάβασμα, μουσική, αθλητισμός, ταξίδια), χρησιμοποιείται δηλαδή με την έννοια ενός σταθερότερου προσανατολισμού του ατόμου προς κάποιο είδος αντικειμένων που του είναι ελκυστικά. Από την άλλη το ενδιαφέρον μπορεί να θεωρηθεί ως η κατάσταση κινητοποίησης του οργανισμού που οφείλεται στην επενέργεια μιας ποικιλίας παραγόντων. Εξάλλου ο όρος μπορεί να αναφέρεται σε αντικείμενα ή καταστάσεις ή να περιγράφει τη στάση και τα σχετικά συναισθήματα απέναντι σ' αυτά τα αντικείμενα ή καταστάσεις. Πάντως το ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο, κατάσταση, στόχο δε συνεπάγεται αυτομάτως ενδιαφέρον και για τη 'διαδρομή' προς τα εκεί, για τη διαδικασία προσέγγισης του ενδιαφέροντος στόχου. Στο σχολείο, για παράδειγμα, το ενδιαφέρον για ένα αντικείμενο δε σημαίνει αυτομάτως και ενδιαφέρον για τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους στην πορεία προς αυτό, ιδιαίτερα αν η σχέση τους με αυτό δεν είναι ορατή. Η πορεία προς το στόχο μπορεί να είναι βαρετή, μονότονη, κ.λ.π. Στην εκπαίδευση, τέλος, άλλο θέμα είναι τα κίνητρα συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, άλλο τα κίνητρα μάθησης. Στην πρώτη περίπτωση, είναι φανερό, αυτά μπορούν να στηρίζονται και σε εξωτερικές ανταμοιβές ή ποινές, ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα κίνητρα δεν μπορούν παρά να είναι κυρίως εσωτερικά.

Κοινωνιοψυχολογικά, «ο όρος ενδιαφέρον προσδιορίζει μια σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου (subject – object relationship), κατά την οποία ένα πρόσωπο (ή μία ομάδα προσώπων) επιμένει να «νοιάζεται» για ένα ορισμένο αντικείμενο και να κατευθύνει τις προσπάθειές του προς αυτό, εξαιτίας της ελκυστικότητάς του. Έτσι γενικά, ο όρος ενδιαφέρον μπορεί να αναφέρεται είτε στο ίδιο το αντικείμενο της προσοχής και της προσπάθειας είτε στη στάση (attitude) και το συναίσθημα έναντι του αντικειμένου»<sup>122</sup>.

Το ενδιαφέρον, κατά τους Deci & Ryan, «είναι, κατά μέγα μέρος, μια λειτουργία άριστης πρόκλησης, παρότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επίσης επηρεάζουν την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των ανθρώπων». Οι άριστες προκλήσεις είναι αυτές που ταιριάζουν στις ικανότητές τους, που δεν είναι, δηλαδή, ούτε πολύ εύκολες ούτε πολύ δύσκολες. Όταν λοιπόν οι άνθρωποι βρίσκουν τις άριστες προκλήσεις, υποστηρίζουν οι παραπάνω συγγραφείς, εργάζονται να τις κατακτήσουν, και μάλιστα πολύ επίμονα<sup>123</sup>.

Στη σκέψη των Deci & Ryan, το ενδιαφέρον ταυτίζεται λίγο – πολύ με την εσωτερική κινητοποίηση της συμπεριφοράς. Όπως αναφέρουν, «οι διαδικασίες μέσω των οποίων τα ενδιαφέροντα κάποιου (με άλλα λόγια, η εσωτερική κινητοποίηση κάποιου) αναπτύσσονται είναι, υποστηρίζουμε, οι ίδιες με εκείνες μέσω των οποίων όλη η ανάπτυξη προχωρεί»<sup>124</sup>. Το βρέφος, στην αρχή, ενδιαφέρεται για όλα τα

<sup>122</sup> Lang K., Ενδιαφέρον (Κοινωνική Ψυχολογία) – Interest, Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO, τ. 1, εκδ. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 1972, σελ. 236

<sup>123</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M., Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum press, New York 1985 (σελ. 32-35)

<sup>124</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 127

ερεθίσματα και υπάρχει σ' αυτό μια γενική ανάγκη ικανότητας και αυτό-προσδιορισμού. Σιγά – σιγά δημιουργούνται διαφορές στα **ενδιαφέροντα** (δηλαδή στην **εσωτερική κινητοποίηση**) κάθε προσώπου. Τα, αρχικά, σχετικά αδιαφοροποιητα ενδιαφέροντα του μικρού παιδιού, βαθμιαία, μέσω των συσσωρευόμενων εμπειριών διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο. Σύμφωνα με τον Deci, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων που οι άνθρωποι αισθάνονται εσωτερικά κινητοποιούμενες προέρχεται από δύο πράγματα: τις εγγενείς ικανότητες και τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί από την εμπλοκή του σε διάφορες δραστηριότητες. Τα παιδιά δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για πράγματα τα οποία μπορούν να τιθασεύσουν. Οι εγγενείς ικανότητες επηρεάζουν τις προσπάθειες βαθύτερης γνώσης και κυριαρχίας που έχουν σαν αποτέλεσμα επιτυχίες και αποτυχίες, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την αντίληψη επάρκειας και εσωτερικού ενδιαφέροντος του παιδιού. Εξάλλου, οι περιβάλλουσες ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες για προσφορά άριστων προκλήσεων, είναι επίσης σημαντικές στην ανάπτυξη των προτιμήσεων κάποιου. Αντίθετα, οι πιέσεις και οι έλεγχοι των ενηλίκων «μπορούν να προκαλέσουν αποξένωση από τα αναπτυσσόμενα ενδιαφέροντα ακόμη και σε ταλαντούχα παιδιά».

Η **αδιαφορία**, εκ του αδιάφορος, σημαίνει έλλειψη ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον από την άλλη φαίνεται να περιγράφει τη διαδικασία με την οποία ενσωματώνονται οι διαφορές<sup>125</sup>. Το ενδιαφέρον προϋποθέτει τη διαφορά. Ο άνθρωπος που εκδηλώνει ενδιαφέρον μπαίνει σε μια **διαδικασία ενσωμάτωσης τμημάτων της πραγματικότητας** με τα οποία βιώνει τη διαφορά, την ανομοιότητα. Όπως αναφέρουν οι Deci & Ryan, «ένας τρόπος να αντιληφθεί κανείς την πρόκληση είναι με όρους μιας δυσαρμονίας ανάμεσα στις εσωτερικές δομές κάποιου και σε όψεις του εξωτερικού κόσμου. Έτσι το να επιδιώκεις μία άριστη πρόκληση είναι να επιδιώκεις μία άριστη δυσαρμονία. Οι άνθρωποι επιδιώκουν τις δυσαρμονίες, για να τις μειώσουν και **να ενσωματώσουν τα παράταιρα στοιχεία στις δικές τους δομές ύπαρξης**»<sup>126</sup>.

Το ενδιαφέρον, επομένως, προϋποθέτει τη διαφορά. Ταυτόχρονα αυτό είναι μια συνειδητή διαδικασία. Η ανάπτυξη ενδιαφέροντος προϋποθέτει μια αίσθηση, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή, των διαφορών μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου του ενδιαφέροντος. Με άλλα λόγια το ενδιαφέρον προϋποθέτει ένα βαθμό εξατομίκευσης και αυτοσυνειδησίας. Με αυτή την έννοια το πραγματικό ενδιαφέρον απουσιάζει από τον μαζικό άνθρωπο, από το συμβατικό άνθρωπο, από το βρέφος που, ενώ έχει επιθυμίες και ανάγκες, δεν έχει ενδιαφέρον, στο βαθμό που του λείπει η αυτοσυνειδησία.

Παρενθετικά αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με τη “λειτουργική παιδαγωγική” του Claparede,<sup>127</sup> κάθε δραστηριότητα υποκινείται από μια ανάγκη για την ικανοποίηση της οποίας εκδηλώνεται. Το ψυχολογικό δε αντίστοιχο της ανάγκης, η οποία αφορά το βιολογικό πεδίο, αποτελεί το ενδιαφέρον. Αυτό το τελευταίο αποτελεί το σκοπό στον οποίο αποβλέπει μια πράξη. Με άλλα λόγια η ανάγκη είναι η κινητοποιούσα απώτερη αιτία, η οποία στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο δημιουργεί διέγερση συγκεντρώνοντας την προσοχή και δημιουργώντας περιέργεια, με τη βοήθεια των οποίων ο οργανισμός κινητοποιείται προς την κατεύθυνση ικανοποίησης της ανάγκης.

<sup>125</sup> Σύμφωνα με το λεξικό Τεγόπουλου – Φυτράκη, το ενδιαφέρον – ό,τι προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, φροντίδα για κάποιον ή για κάτι, εξαιρετική προσοχή – είναι το ουδέτερο της μετοχής ενεστώτα του ρ. ενδιαφέρω. Ενδιαφέρω: εν – δια – φέρω (Φέρω: έχω κάτι πάνω μου προσαρτημένο, κατευθύνω, ωθώ, παραινών, προκαλώ, επιφέρω, παράγω, αποδίδω, αποφέρω. Διαφέρω: έχω διαφορές. Διαφορά: έλλειψη ομοιότητας, χαρακτηριστικό γνώρισμα με βάση το οποίο μπορεί να αναγνωριστεί η ιδιαιτερότητα κάποιου. Μείζον Ελληνικό Λεξικό Τεγόπουλος – Φυτράκης, 2<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Αρμονία, Αθήνα 1999

<sup>126</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 33-34

<sup>127</sup> Φράγκος Χρ., Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης, 38<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 231

πράγμα που προκαλεί συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης. Εννοείται βέβαια ότι, εάν η δραστικότητα των ενεργειών μας θεωρείται ιδιαίτερα χαμηλή, το ενδιαφέρον δεν εκδηλώνεται ή, εάν εκδηλωθεί, όλο και ατονεί μέχρι να εξαφανιστεί. Με τα παραπάνω, αν τα μεταφράσουμε σε όρους συνειδητής συμπεριφοράς, αναφερόμαστε σε πράξεις που αποβλέπουν σε συγκεκριμένους σκοπούς. Υπό την έννοια αυτή το ενδιαφέρον θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το ενδιαμέσο ανάμεσα στην επιθυμία και την ανάγκη από τη μια και τη συνειδητή εμπρόθετη πράξη από την άλλη.

Το ενδιαφέρον, ακόμα, προϋποθέτει μερική γνώση, όχι πλήρη άγνοια, του αντικείμενου. Δηλαδή χρειάζεται να υπάρχει σε επίπεδο συνείδησης μια σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο του ενδιαφέροντος του. Πρόκειται για μια σχέση διάκρισης, διαφοράς, στην οποία το υποκείμενο γνωρίζοντας σιγά – σιγά το αντικείμενο το ενσωματώνει στον εαυτό του και έτσι διευρύνεται και γίνεται ικανότερο. Συνεπώς το ενδιαφέρον προϋποθέτει αίσθηση διαφοράς, άρα μια κάποια μορφή γνώσης για τον εαυτό μας αλλά και για το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας. Το ενδιαφέρον ταυτόχρονα εμπεριέχει ένα ερωτηματικό, μια απορία (τι είναι αυτό; γιατί λειτουργεί έτσι; κλπ.).

Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε την ιδιαίτερη αξία της **γνωστικής σύγκρουσης ή ασυμφωνίας**, καθώς και της **γνωστικής απορίας**. Ο Piaget τονίζει τη σημασία της «νοητικής σύγκρουσης»<sup>128</sup> ως μαθησιακού κινήτρου. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην υπάρχουσα νοητική δομή του παιδιού και στις νέες εμπειρίες προκαλεί διέγερση του ενδιαφέροντος, επεξεργασία και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στις νοητικές του δομές οι οποίες έτσι αλλάζουν. Επίσης στην ιδιαίτερη σημασία της ύπαρξης μιας προβληματικής για το άτομο κατάστασης που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, και που αναγκάζει τελικά το άτομο να ασχοληθεί, να σκεφτεί, να αναλύσει, να κατανοήσει αυτή την **προβληματική κατάσταση**. Η περιέργεια, που μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται στη βάση του ενδιαφέροντος, είναι, σύμφωνα με τον Berlyne, μία κατάσταση έντασης που προκαλείται στον οργανισμό από ποικίλες περιβαλλοντικές συνθήκες των οποίων κοινό χαρακτηριστικό είναι η αβεβαιότητα. Τέτοιες είναι η συνθετότητα, η δυσαρμονία, η αμφιβολία, η δυσκολία και άλλα παρόμοια. Αυτή η κατάσταση έντασης του οργανισμού, που κινητοποιείται με αυτόν τον τρόπο, για να αντιμετωπίσει την αναστάτωση και να επανέλθει σε ένα πιο βολικό επίπεδο διέγερσης, είναι η περιέργεια<sup>129</sup>. Προεκτείνοντας τη σκέψη του Berlyne, ο Day περιγράφει την περιέργεια σαν μια περιοχή στην οποία το άτομο βρίσκεται σε μια κατάσταση δραστηριότητας διερευνητικού χαρακτήρα, με την οποία αυτό επιδιώκει να κατανοήσει τις πηγές της αβεβαιότητας στην οποία έχει περιπέσει, προκειμένου να την αντιμετωπίσει. Όταν το άτομο δε βρίσκεται στην περιοχή αυτή, είναι είτε σε μία περιοχή χαλάρωσης, είτε σε μία περιοχή νευρικότητας (ανησυχίας). Το ενδιαφέρον είναι χαρακτηριστικό μόνο στην περιοχή της περιέργειας, ενώ η αδιαφορία χαρακτηρίζει τις άλλες δύο περιοχές. Όπως, εξάλλου, αναφέρει, «τα παιδιά, αυτόβουλα, παρακινούνται να βάζουν τον εαυτό τους ενώπιον συνθηκών αβεβαιότητας, καινοτομίας και δυσκολίας, επειδή η διαδικασία της μάθησης προσφέρει ευχαρίστηση και ικανοποίηση»<sup>130</sup>.

Ο Malone<sup>131</sup>, εξάλλου, περιγράφοντας ένα μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο στα εσωτερικά κίνητρα, προτείνει τρεις κατηγορίες κινήτρων: την πρόκληση, τη φαντασία

<sup>128</sup> Αποστόλου, Μ., Παιδαγωγικές αρχές που εξάγονται από τη θεωρία του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη, Πράξη, τ. 2, Δεκ. 1980-Γεν. 1981

<sup>129</sup> Day, H. I., Curiosity and the interested explorer, Performance and Instruction, v. 21, pp. 19-22, 1982

<sup>130</sup> Day, H. I. (1982) Curiosity and the interested explorer ... ό. π., σελ.20

<sup>131</sup> Malone, T. W., Toward a theory of intrinsically motivating instruction, Cognitive Science, v. 5, n. 4, pp. 333-369, 1981

και την περιέργεια. Η πρόκληση και η περιέργεια εμφανίζουν πολλές ομοιότητες, εξηγεί ο Malone. Και οι δύο απαιτούν ένα άριστο επίπεδο (δυσκολίας επίτευξης στη μια περίπτωση και περιβαλλοντικής πολυπλοκότητας στην άλλη), ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν να ρυθμίσουν το περιβάλλον με την ικανότητα ή την κατανόηση αντίστοιχα. Τέλος, και οι δύο αποβλέπουν στη μείωση της αβεβαιότητας (σε σχέση με την ικανότητα του ατόμου στην περίπτωση της πρόκλησης και σε σχέση με την κατάσταση του κόσμου στην περίπτωση της περιέργειας). Η πρόκληση επομένως μπορεί να θεωρηθεί ως η περιέργεια για την ικανότητα του ίδιου του ατόμου, η δε περιέργεια ως η πρόκληση στη δυνατότητα κατανόησης κάποιου. Εντούτοις, παρατηρεί, είναι χρήσιμη η διάκριση των δύο εννοιών, αφού η ιδέα της αυτοεκτίμησης, ενώ είναι κεντρικής σημασίας στην περίπτωση της πρόκλησης, απουσιάζει συνήθως στην περίπτωση της περιέργειας.

Το ενδιαφέρον επομένως, από την άποψη που μας απασχολεί εδώ, είναι η ψυχοπνευματική και συναισθηματική κατάσταση με την οποία ο άνθρωπος γνωρίζει τον κόσμο. Προέρχεται από τη δυσκολία, τη δυσφορία, την προβληματική κατάσταση και την απορία και αποτελεί προϋπόθεση για την ενσωμάτωση τμημάτων της πραγματικότητας.

## 1.2. Η αδιαφορία

Στο σχολείο με τον όρο αδιαφορία αποδίδουμε συχνά τη μη επίδειξη ενδιαφέροντος, την έλλειψη συμμετοχής στο μάθημα, την έλλειψη ανταπόκρισης του μαθητή στις υποχρεώσεις του, την 'αφηρημάδα', τις συχνές απουσίες, την ενασχόληση με αλλότρια κατά την ώρα του μαθήματος, την αίσθηση που δίνει το παιδί ότι αδιαφορεί για τις συνέπειες της ενοχλητικής και θορυβώδους συμπεριφοράς του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ή αντίθετα της απαθούς στάσης του, το βαριεστημένο ή νυσταλέο ύφος κ.ά.

Στη βιβλιογραφία η αδιαφορία, με όλη αυτή την ποικιλία εννοιολογικών αποχρώσεων που είδαμε, συναντάται με τους όρους ανία (boredom), απάθεια (apathy), αδιαφορία (disinterest και indifference). Από αυτούς η ανία (boredom) έχει μια σταθερότερη χρήση. Χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική έρευνα προκειμένου να αναλύσει και κατανοήσει ό,τι συνδέεται με την πλήξη που δημιουργείται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας από ένα μονότονο, επαναλαμβανόμενο, βαρετό μάθημα. Αναφέρεται, κατά κανόνα, επομένως, σε μια συναισθηματική κατάσταση που οφείλεται σε μια αναποτελεσματική διδασκαλία που δε λαμβάνει υπόψη της τα δεδομένα της παιδαγωγικής ψυχολογίας. Με αυτή της έννοια συνδέεται με την παιδαγωγική, τη διδακτική, τις θεωρίες μάθησης και τα κίνητρα.

Με τη μορφή της ανίας, η αδιαφορία αρχικά συνδέθηκε με την έννοια της προσοχής και ό,τι σχετίζεται μαζί της. Ο Berlyne θεωρεί ότι όταν τα εξωτερικά ερεθίσματα είναι υπερβολικά ανεπαρκή ή μονότονα δημιουργείται ανία που δεν είναι παρά ένας αγώνας για διατήρηση της προσοχής. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση δυσφορίας που προκαλεί στο άτομο ένα περιβάλλον χαμηλής ελκυστικότητας, δημιουργείται μία κατάσταση υψηλής διέγερσης που κινητοποιεί τον οργανισμό για αντιμετώπιση της δυσφορικής κατάστασης. Με τη διέγερση ασχολήθηκε και ο Hebb θεωρώντας όμως, σε αντίθεση με τον Berlyne, ότι με την ανία συνδέονται χαμηλά επίπεδα διέγερσης<sup>132</sup>. Κατά τον Geiwitz<sup>133</sup> στη μελέτη της ανίας συναντάμε συνήθως τις εξής έννοιες που σχετίζουμε με αυτήν: α) τη **διέγερση** (arousal), με την οποία ασχολήθηκαν ιδιαίτερα οι

<sup>132</sup> Geiwitz, P. J., Structure of boredom, Journal of Personality and Social Psychology, v. 3, n. 5, pp. 592-605, 1966

<sup>133</sup> Geiwitz, P. J. (1966) Structure of boredom ... ό.π.

Berlyne και Hebb, αν και διαφωνώντας ως προς το επίπεδο της διέγερσης που συνδέεται με την ανία – ο Hebb συνδέει τα μειωμένα επίπεδα διέγερσης με την ανία ενώ ο Berlyne προτιμά την ερμηνεία της διέγερσης υψηλού επιπέδου, β) τη **μονοτονία** (monotony). Δεδομένου όμως ότι οι εκδηλώσεις ανίας μπροστά στα ίδια μονότονα ερεθίσματα εμφανίζουν διαφορές μεταξύ ατόμων και ομάδων, είναι πιθανόν πιο σωστό να υποθέσουμε ότι η αντικειμενικά προσδιοριζόμενη μονοτονία είναι λιγότερο σημαντική από την υποκειμενική αίσθηση της επανάληψης, γ) τον **καταναγκασμό** (constraint). Με βάση την έννοια του καταναγκασμού μπορούμε να διακρίνουμε τις καταστάσεις κορεσμού (μπουχτίσματος) από την ανία. Ο Fenichel<sup>134</sup> διατείνεται ότι η ανία κάνει την εμφάνισή της «όταν δεν πρέπει να κάνουμε αυτό που θέλουμε να κάνουμε ή όταν κάνουμε αυτό που δε θέλουμε να κάνουμε», υποδεικνύοντας έτσι τη σχέση ανάμεσα στην ανία και τον ετεροπροσδιορισμό που αποκλείει την ελευθερία προσωπικής επιλογής. Αν και στο επίκεντρο της μελέτης του βρίσκονται οι μηχανισμοί της ανίας παθολογικού τύπου, εντούτοις, ο Fenichel επισημαίνει ότι «το κοινό χαρακτηριστικό των δύο (της απλής, ακίνδυνης, ανίας και της ανίας παθολογικού τύπου) εύκολα αναγνωρίζεται: κάτι που προσδοκάται δε συμβαίνει». Η σημασία, εξάλλου, του ρόλου του καταναγκασμού στη δημιουργία ανίας ενισχύεται και από τα πορίσματα κάποιων ερευνητών από το πεδίο της αισθητηριακής αποστέρησης, οι οποίοι, όπως αναφέρει ο Geiwitz, υπαινίσσονται τη σημασία του καταναγκασμού ως παραγωγικού συντελεστή της ανίας που δημιουργείται σε στερητικά περιβάλλοντα, δ) **αρνητική συγκίνηση ή δυσαρέσκεια** (negative affect or unpleasantness). Πρόκειται για μια αίσθηση που ο καθένας γνωρίζει στις καταστάσεις ανίας, αν και υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των θεωρητικών για τις αιτίες της δυσαρέσκειας. Ενώ οι Berlyne και Fenichel υποθέτουν ότι η δυσαρέσκεια στην ανία οφείλεται στην παρουσία μιας έντονης κατάστασης παρόρμησης, ο Hebb ισχυρίζεται ότι χαμηλή παρόρμηση ή διέγερση παράγει τη δυσαρέσκεια λόγω της αποδιοργάνωσης της νευρικής λειτουργίας που προκαλεί.

Οι Damad-Frye & Laird<sup>135</sup> ακολουθώντας τη θεωρητική προσέγγιση της αυτοαντίληψης πιστεύουν ότι η διαδικασία με την οποία αντιλαμβανόμαστε τις δικές μας συναισθηματικές καταστάσεις είναι ουσιαστικά η ίδια με εκείνη που ακολουθούμε προκειμένου να κατανοήσουμε τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, πολλά από τα συναισθήματα, στο βαθμό που η ύπαρξή τους τεκμαίρεται από τις πράξεις μας, μπορούν να προκληθούν με τους κατάλληλους χειρισμούς στις συμπεριφορές που συνδέονται με αυτά. Το ίδιο και η ανία. Καταλήγουν έτσι να ορίσουν την ανία, ως μία μετα-γνωστική κρίση για την εκδήλωση προσοχής εκ μέρους κάποιου ατόμου. Ο Dodge<sup>136</sup> επισημαίνει ότι μια πολύ σύνθετη, δύσκολη και λεπτομερειακή διδασκαλία μπορεί, προκαλώντας έλλειμμα αυτοπεποίθησης και αισθήματα ανεπάρκειας, να οδηγήσει στην ανία. Ο Bernstein<sup>137</sup> διακρίνει την ανία ανταπόκρισης από τη χρόνια ανία ορίζοντας την πρώτη ως ένα παροδικό απαντητικό συναίσθημα στην κατάλληλη εξωτερική περίσταση (π.χ. ένα μονότονο καθήκον), από τη χρόνια που συνιστά μία ψυχοπαθολογική οντότητα και αποτελεί έκφραση μιας εσωτερικής δυσλειτουργίας και οφείλεται στην αποσύνδεση

<sup>134</sup> Fenichel, O., On the psychology of boredom, In D. Rappaport (Ed.), Organization and Pathology of Thought, Columbia University Press, New York 1951, pp. 349-361, (σελ. 359)

<sup>135</sup> Damad-Frye, R. and Laird, J. D., The experience of boredom: The role of the self-perception of attention, Journal of Personality and Social Psychology, v. 57, n. 2, pp. 315-320, 1989

<sup>136</sup> Small, R. V., Dodge, B.J., Jiang, X., Dimensions of interest and boredom in instructional situations. In: Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (18<sup>th</sup>, Indianapolis, IN, 1996)

<sup>137</sup> Bernstein, H. E. (1975) Boredom and the ready-made life, Social Research, v. 42, pp. 512-537

των συναισθημάτων από τον κόσμο της εμπειρίας του ατόμου. Ο Kopp<sup>138</sup> εξάλλου εντοπίζοντας ως στοιχεία του ενδιαφέροντος την ευχαρίστηση, διέγερση και αυτοκαθορισμό, προτείνει, ως αντίδοτα κατά της ανίας, διδακτικές στρατηγικές όπως η καινοτομία, η έκπληξη, το γνωστικό ασυμβίβαστο και η αβεβαιότητα. Τέλος οι Perkins & Hill<sup>139</sup> υποστήριζαν ότι, αν και η ανία δε βρέθηκε να σχετίζεται με φτωχά σε νόημα ερεθίσματα, είναι πιθανόν ο όρος νόημα να ερμηνεύεται διαφορετικά από διαφορετικά υποκείμενα. Κατά συνέπεια, ένα ερέθισμα μπορεί να είναι πλήρες νοήματος, εάν γίνεται αντιληπτό ως σχετικό προς την κινητοποιούσα ικανοποίηση του ατόμου ή τη ματαίωση.

Ο όρος αδιαφορία δηλώνει βέβαια έλλειψη ενδιαφέροντος, που εκ πρώτης όψεως παραπέμπει στην ανία, την πλήξη. Στα πλαίσια όμως του εκπαιδευτικού θεσμού η ύπαρξη της βαθμολογίας, των εξετάσεων και των ποικίλων αξιολογήσεων των επιδόσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών από τους φορείς κύρους και εξουσίας καθηγητές, με μορφές που ποικίλουν από τον προφορικό σχολιασμό μέχρι τους πλέον επίσημους και θεσμοθετημένους τρόπους, μας υποχρεώνει να μην αρκεστούμε στην παραδοχή της ύπαρξης της παραπάνω μορφής αδιαφορίας. Είναι φανερό ότι, κι' αν το μάθημα είναι βαρετό, και συνήθως είναι, η επιτίμηση ή επιδοκιμασία και η αίσθηση ικανότητας ή αντίθετα ανικανότητας δεν είναι χωρίς σημασία για το μαθητή.

Οι όροι απάθεια (apathy) και αδιαφορία (disinterest – indifference) χρησιμοποιούνται περισσότερο με την έννοια μιας γενικότερης απόσυρσης από τις σχολικές δραστηριότητες, της αδιαφορίας για τις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, και της έλλειψης ανταπόκρισης σε όσα ο ρόλος του μαθητή περιλαμβάνει. Ως δείκτες (indicators) απάθειας, για παράδειγμα, έχουν θεωρηθεί εκδηλώσεις, όπως η συστηματική αποχή από τα μαθήματα (κοπάνα), η καθυστερημένη προσέλευση, η παρακώλυση της διεξαγωγής του μαθήματος, οι βανδαλισμοί, η χαμηλή βαθμολογία ή και η σχολική εγκατάλειψη. Με τους όρους, εξάλλου, αυτούς χαρακτηρίζονται πλήθος συμπεριφορών που δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος όχι μόνο των μαθητών αλλά και των γονέων και των καθηγητών<sup>140</sup>, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι όροι χρησιμοποιούνται και με την έννοια της ανίας.

Το μαθητικό ενδιαφέρον, βέβαια, συνδέεται με τα κίνητρα αλλά και τις τεχνικές διδασκαλίας που συνηθίζονται στο σχολείο. Αναγκαία είναι, κατά συνέπεια, η παρουσίαση των μαθησιακών θεωριών που συστηματοποιούν τη γνώση μας στα σχετικά ζητήματα και καθοδηγούν τη διδασκαλία, καθώς επίσης και των αντίστοιχων θεωριών για τα κίνητρα στο βαθμό που σχετίζονται με τις μαθησιακές διαδικασίες στο σχολείο. Θα μας βοηθήσουν να φωτίσουμε πλευρές του ζητήματος που μας απασχολεί. Το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος που θα εξετάσουμε θα μας επιτρέψει να διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και τις μορφές μαθητικής αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο και να εμβαθύνουμε σ' αυτά. Θα μας βοηθήσει, τέλος, να εντοπίσουμε τις πλευρές εκείνες που θα μας επιτρέψουν την ερευνητική προσέγγιση του προβλήματος.

<sup>138</sup> Kopp, T., Designing boredom out of instruction, NSPI Journal, 23-28, 1982 (May)

<sup>139</sup> Perkins, R. E., and Hill, A. B. Cognitive and affective aspects of boredom, The British Journal of Psychology, v. 76, p.221-234, 1985 (May)

<sup>140</sup> Richey, A., Petretti, D., What Can I Do About Teacher Apathy? English Journal, v92 n2 p20-23 Nov 2002

## 2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταφέροντας τα λόγια του McGeoch, ο Γ. Π. Μαραγκουδάκης αναφέρει ότι «αν προσπαθούσε κανείς να φανταστεί την απάλειψη, από το ρεπερτόριο των αντιδράσεών του, όλων όσα έχει μάθει, τότε θα ήταν σε θέση να καταλάβει καλύτερα την πανταχού παρουσία της διαδικασίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων της στη συνηθισμένη συμπεριφορά». Πράγματι η μάθηση είναι τόσο αναπόσπαστα δεμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ώστε μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι αποτελεί βασική συνιστώσα της ανθρώπινης φύσης και τελικά της ανθρωπιάς<sup>141</sup>. Τόσο η ωρίμανση όσο και η μάθηση αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες επέρχονται αλλαγές στο άτομο, αλλά, ενώ η ωρίμανση είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία που ενυπάρχει με προσχεδιασμένη μορφή στη γενετική κληρονομιά του είδους, η μάθηση συνίσταται σε διαρκή αλλαγή στη συμπεριφορά, στη διαίσθηση, στην αντίληψη που επέρχεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας. Αν και η παραπάνω διάκριση γίνεται γενικότερα δεκτή, οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων θεωρητικών για τη φύση της μάθησης είναι μεγάλες. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε με συντομία τις ‘σύγχρονες θεωρίες μάθησης’ με βάση κυρίως το ομότιτλο βιβλίο του Morris L. Bigge<sup>142</sup>.

Από τις παλαιότερες (πριν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα) αναφέρουμε τη θεωρία της πνευματικής πειθαρχίας για την οποία η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία πειθαρχησης και εγκύμανσης του νου. Στη βάση μιας τέτοιας αντίληψης νεκρές πια γλώσσες, όπως τα λατινικά και τα αρχαία ελληνικά, θεωρούνταν κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα υψηλής πειθαρχικής αξίας.

Μεταξύ των παλαιότερων θεωριών, ιδιαίτερης σημασίας είναι η ερβαρτιανή θεωρία της ενσυναίσθητης πρόσληψης. Η σημερινή λειτουργία των σχολείων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό, αν και δεν ομολογείται, στην ερβαρτιανή λογική «του γεμίσματος των ουδέτερων και παθητικών μυαλών των παιδιών» με τις επιθυμητές ιδέες, επιθυμίες και νοοτροπία. Ο νους σύμφωνα με τη θεωρία αυτή είναι ένας χώρος αποθήκευσης ιδεών, στον οποίο οι νέες ιδέες, ερχόμενες σε επαφή με τις ήδη υπάρχουσες, αναμιγνύονται και συνενώνονται με αυτές και έτσι αφομοιώνονται, Στόχος της διδασκαλίας στη θεώρηση αυτή είναι η αποστήθιση που επιδιώκεται μέσα από την επεξηγηματική – όχι διερευνητική – κατανόηση, ενώ το μαθητικό ενδιαφέρον θεωρείται σημαντικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας. Η συνεισφορά της προσέγγισης της ενσυναίσθητης πρόσληψης είναι ότι επισήμανε το γεγονός ότι κάθε νέα εμπειρία βρίσκει μέσα μας μία «υποδεκτική συγκρότηση από υποστρωματικές ιδέες» που μας βοηθούν να την ερμηνεύσουμε και ότι κατά συνέπεια κάθε εμπειρία συμμετέχει στην ερμηνευτική διαδικασία των μεταγενέστερων εμπειριών.

Η αντίληψη, τέλος, της φυσικής εκδίπλωσης του νου, που στην πρώτη της εκδοχή συναντάται στη σκέψη του Ζαν Ζακ Ρουσσώ, βρίσκεται σήμερα στις ουμανιστικές θεωρίες των Abraham Maslow, Paul Goodman και John Holt. Στη σύγχρονη αυτή εκδοχή, η μάθηση είναι μια καθαρά προσωπική διαδικασία που υποκινείται από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ανάγκες και στην οποία το κριτήριο της επιτυχίας αναγνωρίζεται στην αυθεντικότητα της προσωπικής αντίληψης και έκφρασης.

Αναλυτικότερα θα ασχοληθούμε με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες της εξάρτησης ερεθίσματος – απάντησης (E – A) και τις γνωστικές θεωρίες του ολομορφικού πεδίου, θεωρίες που επικράτησαν κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Κοινό χαρακτηριστικό των δύο κατηγοριών θεωριών είναι η επιστημονική προσέγγιση στη μελέτη των ανθρώπινων

<sup>141</sup> Μαραγκουδάκης, Γ. Π., Η μάθηση, ψυχολογική θεώρηση, 1: Γενικές θεωρίες για τη μάθηση, έκδοση γ', εκδ. Ηράκλειτος Ε.Π.Ε., Αθήνα (σελ. 11-13)

<sup>142</sup> Bigge, M. L., Θεωρίες μάθησης. Για εκπαιδευτικούς, μτφρ. Αριστοτέλης Κάντας και Αλεξάνδρα Χατζή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990

όντων. Αυτό σημαίνει ότι και οι δύο: α) αντιλαμβάνονται την ανθρώπινη φύση από ηθική άποψη ως ουδέτερη, ούτε δηλαδή καλή, ούτε κακή, β) αναγνωρίζουν την εμπειρία ως αφετηρία και τελικό κριτή των θεωρητικών τους προτάσεων, γ) αναγνωρίζουν σε γενικές γραμμές την αξία, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα του πειραματισμού, αν και τα συμπεράσματά τους, οι ερμηνείες που δίνουν στα πειραματικά αποτελέσματα, διαφέρουν πολύ μεταξύ τους σε κάποιες περιπτώσεις.

## **2.1. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ Ε – Α**

Οι συμπεριφορικές θεωρίες κυριάρχησαν στην ψυχολογία στις δεκαετίες του 1950 και 1960. Το αίτημα της επιστημονικότητας – στα πλαίσια μιας θετικιστικής αντίληψης της επιστήμης<sup>143</sup> – που μπορεί να ικανοποιηθεί με την παρατήρηση, καταγραφή και πειραματική διερεύνηση μετρήσιμων μεγεθών, οδήγησε τους συμπεριφοριστές ψυχολόγους στη μελέτη της συμπεριφοράς, ως του μόνου δεδομένου, που ανταποκρίνεται στις παραπάνω προδιαγραφές. Η συμπεριφορά στα πλαίσια αυτά γίνεται αντιληπτή ως αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, τα οποία, βέβαια, επίσης διαθέτουν τα χαρακτηριστικά ενός επιστημονικού «αντικειμένου», έτσι όπως προσδιορίστηκε παραπάνω. Η έμφαση στις εξωτερικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς συνοδεύτηκε, όπως ήταν φυσικό, από την αδιαφορία για τις πλευρές εκείνες του ανθρώπινου ψυχισμού που συνδέονται ιδιαίτερα με τις γνωστικές επεξεργασίες τις οποίες υφίστανται τα μηνύματα που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον του, αφού αυτές, ως μη ορατές και μετρήσιμες, δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές που αναφέρθηκαν. Όλες αυτές οι εσωτερικές διεργασίες, το «μαύρο κουτί» της ψυχολογίας, εξοβελίστηκαν από το ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων αυτών, οι οποίοι παρέμειναν στη μελέτη του σχήματος ερέθισμα – αντίδραση (Ε – Α), όπου ερέθισμα είναι κάθε περιβαλλοντικός παράγοντας που προκαλεί απάντηση – αντίδραση από την πλευρά του οργανισμού. Η συμπεριφορά με αυτή την έννοια είναι μία αντίδραση του οργανισμού στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Το σχήμα αυτό Ε – Α ως η στοιχειώδης συμπεριφορική μονάδα ανταποκρινόταν στο αίτημα της επιστημονικότητας. Η σύνθετη συμπεριφορά με άλλα λόγια θεωρήθηκε ως μια σύνθεση πολλών τέτοιων στοιχειωδών συμπεριφορικών μονάδων.

Στο σχήμα αυτό, η συμπεριφορά είναι αντίδραση του οργανισμού στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Έτσι το περιβάλλον απέκτησε ξεχωριστή σημασία, ως παράγοντας που επιδρά σημαντικά στην μάθηση, από την πλευρά του οργανισμού, συγκεκριμένων συμπεριφορών. Λέγοντας δε περιβάλλον οι θεωρίες αυτές εννοούν οτιδήποτε, φυσικό ή κοινωνικό, περιβάλλει το άτομο. Το περιβάλλον λοιπόν, προσδιορίζεται αντικειμενικά, επομένως μπορεί να γίνει αντιληπτό, με τον ίδιο τρόπο, από όλα τα άτομα.

Βέβαια οργανισμός και περιβάλλον αλληλεπιδρούν κατά κάποιο τρόπο, με την έννοια ότι το ένα επιδρά στο άλλο. Όμως η έννοια της αλληλεπίδρασης, στις συμπεριφορικές θεωρίες, έχει τη μορφή της **συνακολουθητικά εναλλασσόμενης αντίδρασης**. Άτομο δηλαδή και περιβάλλον επιδρούν το ένα στο άλλο και ακολουθεί η αντίδραση καθενός

<sup>143</sup> Οι φιλοσοφικές ρίζες των θεωριών που εξετάζουμε βρίσκονται στον επιστημονικό ρεαλισμό και στη σύγχρονη εκδοχή του τον λογικό εμπειρισμό. Σύμφωνα με το ρεαλισμό, ο φυσικός κόσμος που μας περιβάλλει είναι πραγματικός. Υπάρχει και μάλιστα με τη μορφή που λίγο πολύ τον αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας και θα υπήρχε στην ίδια κατάσταση, ακόμη και αν δεν υπήρχαν τα ανθρώπινα όντα να τον αντιλαμβάνονται. Κατά τον σύγχρονο λογικό εμπειρισμό η επιστημονική γνώση είναι ή πρέπει να είναι αντικειμενική. Πρέπει, δηλαδή, να περιγράφει πιστά τα χαρακτηριστικά της πραγματικότητας. Την επιστήμη επομένως ενδιαφέρουν τα μεγέθη που μπορούν να γίνουν αντιληπτά δια των αισθήσεων ή με κάποια όργανα τα οποία βέβαια αναφέρονται σε απτές, υλικές με την ευρεία έννοια, οντότητες, που πάντως μπορούν να μετρηθούν με τις κατάλληλες τεχνικές.



απ' αυτά. Πρόκειται δηλαδή, για μια διαδικασία που γίνεται σε διαφορετικούς χρόνους και με ξεχωριστούς ρόλους, για τον καθένα από τους δύο πόλους της σχέσης αυτής, κάθε φορά. Δηλαδή το περιβάλλον επιδρά πάνω στο άτομο με κάποιο ερέθισμα και προκαλεί αντίδραση του ατόμου με βάση την έμφυτη και την εξαρτημένη του συμπεριφορά. Αυτή η αντίδραση του ατόμου αποτελεί και τη δική του επίδραση πάνω στο περιβάλλον. Το περιβάλλον πάλι με τη σειρά του ανταπαντά στο άτομο. Η εναλλασσόμενη αυτή αντίδραση ατόμου – περιβάλλοντος ξεκινάει από το περιβάλλον, αλλά και αυτό το ίδιο το περιβάλλον όπως και το άτομο λογίζονται παθητικά. Πρόκειται για τη μηχανιστική λογική της γραμμικής αιτιότητας που κάποια αιτία προκαλεί κάτι, και αυτό με τη σειρά του κάτι άλλο, κ.ο.κ.

Μηχανιστικά εξάλλου γίνεται αντιληπτός ο κόσμος και ο άνθρωπος. Στο συμπεριφορισμό ο κόσμος και οι νόμοι που διέπουν τη λειτουργία του παραπέμπουν στη λειτουργία ενός γιγάντιου και πολυσύνθετου μηχανισμού, στον οποίο κεντρικό ρόλο παίζει η αρχή του αιτίου και του αποτελέσματος, ενώ ο άνθρωπος, εάν πρόκειται να τύχει επιστημονικής διερεύνησης, πρέπει να αντιμετωπιστεί, και έτσι αντιμετωπίζεται, σαν μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη μηχανή. Στα πλαίσια μιας τέτοιας οπτικής η εμπειρία ορίζεται ως η διαδικασία δημιουργίας εξάρτησης, κατά την οποία ένας ανθρώπινος οργανισμός είτε μαθαίνει νέες απαντήσεις, είτε μεταβάλλει τις παλιές, πράγμα που απορρέει από την επενέργεια ορισμένων ερεθισμάτων πάνω στα αισθητήρια όργανά του. Συνακόλουθα η αντίληψη είναι μια διαδικασία που διενεργείται σε δύο φάσεις. Σε πρώτη φάση η αντίληψη συνίσταται στη (φωτογραφική) απεικόνιση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσω των αισθητήριων οργάνων. Τα αισθητήρια όργανα θα «διαβάσουν» και θα καταγράψουν αυτά που διάβασαν στο νευρικό σύστημα. Βεβαίως δε θα προσλάβουν τα πάντα, ούτε όμως και θα κάνουν κάποια επιλογή. Θα συλλάβουν εκείνα τα αντικείμενα, που η τύχη ή οι προηγούμενες εξαρτήσεις του ατόμου θα προκαλέσουν την ευαισθητοποίησή τους. Σε μια δεύτερη φάση το άτομο αποδίδει νόημα σε ό,τι έχουν προσλάβει οι αισθήσεις. Η αλήθεια, τέλος, στη θεώρηση αυτή είναι μια και δεδομένη. Η αλήθεια βρίσκεται εκεί έξω και περιμένει τους επιστήμονες να τη βρουν.

Η συμπεριφορική, τέλος, αντίληψη για τη σκέψη είναι ότι πρόκειται για συμπεριφορά απάντησης σε συμβολικά ερεθίσματα. Σύμβολα είναι γεγονότα που αντιπροσωπεύουν κάτι που υπάρχει πέρα από τον εαυτό τους. Επομένως η σκέψη είναι συμβολική συμπεριφορά, συμπεριφορά δηλαδή απάντησης σε συμβολικό ερεθιστικό υλικό. Ο οργανισμός δηλαδή διαμορφώνει συμβολικές απαντήσεις σε μικρογραφία δοκιμάζοντας τις ανατροφοδοτικές αντιδράσεις που θα μπορούσαν να συμβούν, αν αυτές οι συμπεριφορές που δοκιμάζονται συμβολικά συνέβαιναν αληθινά. Κατά τον John B. Watson η σκέψη αποτελεί ενδιάθετη ομιλία, μια ομιλία με τον ίδιο τον εαυτό μας. Κατά τον Skinner<sup>144</sup>, τέλος, η σκέψη είναι άδηλη συμπεριφορά. Μπορεί να προηγείται της έκδηλης συμπεριφοράς, αλλά η πράξη μας δεν μπορεί να αποδοθεί στη σκέψη, η πράξη δεν είναι «έκφραση» ή συνέπεια της σκέψης, αφού και οι δύο πρέπει να αποδοθούν στις ίδιες μεταβλητές.

Στην εκπαιδευτική πράξη οι συνέπειες μια τέτοιας θεώρησης είναι ότι τη σχολική ύλη πρέπει να την επιλέγουν άνθρωποι ενήλικες με τις κατάλληλες ειδικές γνώσεις στο κάθε επιστημονικό πεδίο. Η **μάθηση** είναι μια περισσότερο ή λιγότερο διαρκής μεταβολή της συμπεριφοράς που επέρχεται ως αποτέλεσμα της εγκατάστασης εξαρτήσεων, ενώ η διδασκαλία δεν είναι παρά η τεχνική με την οποία ο δάσκαλος καταφέρνει να κάνει δεκτικούς τους μαθητές απέναντι στα κατάλληλα ερεθίσματα και να επιτύχει τη συνειρμική σύνδεση αυτών των ερεθισμάτων με τις επιθυμητές

<sup>144</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π., σελ. 191

συμπεριφορές. Η γνώση, τέλος, είναι μια σωρευτική διαδικασία συγκέντρωσης όλο και περισσότερων συνδέσεων. Μέσα σε μια τέτοια λογική, η μάθηση είναι μια παθητική διαδικασία από την πλευρά του μαθητή. Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην όλη διαδικασία δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Αρκεί ο μαθητής να πειστεί να μελετήσει και να κάνει πολλές επαναλήψεις, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες εξαρτήσεις<sup>145</sup>.

**Στο νεοσυμπεριφορισμό** η μάθηση είναι διαμόρφωση συνηθειών που δεν έχουν σχέση με κάποια σκοπιμότητα του οργανισμού. Η έννοια της σκοπιμότητας δε γίνεται αποδεκτή ως θεμιτό επιστημονικό αντικείμενο, ενώ οι συνήθειες, στις οποίες συνίσταται η μάθηση, σχηματίζονται μέσω δημιουργίας εξαρτήσεων που είτε συνδέουν επιθυμητές απαντήσεις με συγκεκριμένα ερεθίσματα είτε αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης επιζητούμενων απαντήσεων. Η συμπεριφορά, τέλος, είναι αποτέλεσμα: α) των γενετικών καταβολών, β) των περιβαλλοντικών συνθηκών και γ) των ερεθισμάτων (που συμπεριλαμβάνουν και τα λόγια) τα οποία επενεργούν πάνω στα άτομα.

Κατά τον Skinner «διδασκαλία είναι κατάλληλος διακανονισμός των ενισχυτικών αλληλουχιών που επιταχύνουν τη μάθηση». Οι μαθησιακοί στόχοι, κατά τον Skinner, πρέπει να διαχωρίζονται σε μεγάλο αριθμό πολύ μικρών επιδιώξεων που ενισχύονται η μία μετά την άλλη. Η προγραμματισμένη διδασκαλία την οποία προτείνει σε αυτό συνίσταται. Μικρά, ξεκάθαρα σαφή βήματα τα οποία προϋποθέτουν τα προηγούμενά τους και στα οποία μπορεί κάθε μαθητής να προχωρήσει με τους δικούς του ρυθμούς, πηγαίνοντας στο επόμενο στάδιο κάθε φορά που δίνει τις σωστές απαντήσεις και εισπράττει τις αντίστοιχες ενισχύσεις. Σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερης σημασίας είναι η αμεσότητα της ενίσχυσης.

Στη λογική αυτή στηρίζεται και η πρότασή του για διδακτικές μηχανές. Συσκευές στο μέγεθος περίπου ενός μικρού μαγνητοφώνου, στις οποίες η εκμάθηση της σύνθετης συμπεριφοράς που είναι και το ζητούμενο, γίνεται με τον τεμαχισμό της, όπως περιγράφηκε παραπάνω σε μικρά βήματα, καθένα από τα οποία είναι εύκολα επιτεύξιμο, ενώ ταυτόχρονα η κατάκτησή του φέρνει το μαθητή όλο και πιο κοντά στην ολοκληρωμένη συμπεριφορά που πρέπει να μάθει. Στις διδακτικές πάντως μηχανές πρέπει μάλλον ο ίδιος ο μαθητής να συνθέτει την απάντησή του, η οποία, όταν είναι σωστή, έχει ως αποτέλεσμα την άμεση εκδήλωση ενός ενισχυτικού σήματος και μπορεί πλέον να προχωρήσει στο επόμενο βήμα.

## **2.2. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΟΛΟΜΟΡΦΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ (GESTALT-FIELD)**

Οι γνωστικές θεωρίες στρέφουν το ενδιαφέρον μας στο «μαύρο κουτί» του ανθρώπινου ψυχισμού, στις γνωστικές διεργασίες που συντελούνται μέσα μας. **Η γνωστική ψυχολογία αποτελεί προϊόν της σύγκρουσης και αντιπαράθεσης των αρχών της ψυχολογίας της ψυχεδελικής ουμανιστικής αυτενεργοποίησης και των αρχών του λογικού εμπειριστικού συμπεριφορισμού.** Για τις θεωρίες αυτές η μάθηση είναι αναδιοργάνωση του ψυχολογικού κόσμου του ατόμου, του κόσμου

<sup>145</sup> Κοινό χαρακτηριστικό όλων των συμπεριφορικών θεωριών είναι η μηχανική αντίληψη για τη σχέση ερεθίσματος – απάντησης. Αφετηριακό σημείο των θεωρήσεων αυτών αποτελούν τα πειράματα του Pavlov από τα οποία προέκυψε η λεγόμενη κλασική εξάρτηση, που στηρίζεται στην αρχή του συνειρμού, σύμφωνα με την οποία η χρονική και τοπική σύμπτωση οδηγεί στη δημιουργία εξάρτησης μιας απάντησης από ένα ερέθισμα. Η συντελεστική εξάρτηση, με την οποία ασχολήθηκαν στη συνέχεια οι Thorndike και Skinner στηρίζεται στην ανατροφοδότηση. Η εκ των υστέρων ικανοποίηση ή ο μετριασμός της έντασης κάποιας οργανικής ανάγκης ή παροτρυντικού ερεθίσματος λειτουργεί ενισχυτικά για τη συμπεριφορά που μόλις προηγουμένως εκδηλώθηκε. Στην περίπτωση αυτή, η πιθανότητα επανάληψης της συμπεριφοράς αυξάνεται, αφού αυτή συνδέεται με την «ανταμοιβή» που δεν είναι τίποτ' άλλο από την εξάλειψη ή μείωση της στέρησης που αισθάνεται ο οργανισμός.

δηλαδή που αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο άτομο και μάλιστα με τον ιδιαίτερο προσωπικό του τρόπο που τον αντιλαμβάνεται.

Κεντρική έννοια είναι αυτή που αντιστοιχεί στη γερμανική λέξη Gestalt, της οποίας η πλησιέστερη αντίστοιχη στα ελληνικά βρίσκεται ίσως στην περιφραση «ολοκληρωμένη συνδιαμόρφωση». Πρόκειται για ένα όλον, ένα οργανωμένο σύνολο, το οποίο δεν μπορεί να γίνει κατανοητό από τα επιμέρους στοιχεία του. Ο άνθρωπος σύμφωνα με τους προδρόμους της ψυχολογίας του ολομορφικού πεδίου τείνει αυθόρμητα προς την ολοκλήρωση των ελλειπτικών μορφών.

Η ανθρώπινη λοιπόν αντίληψη τείνει στις ολοκληρωμένες μορφές. Οι σύνθετες οντότητες επιπλέον παίρνουν το νόημά τους από το όλον, από τη συνάρθρωση των επιμέρους και όχι από τα μεμονωμένα στοιχεία. Τέλος γίνεται μία διάκριση ανάμεσα στη μορφή και στο φόντο. Η μορφή αντιπροσωπεύει τα δεδομένα εκείνα που βρίσκονται στο προσκήνιο και μονοπωλούν την προσοχή μας, ενώ το φόντο, θολό και ασαφές, περιλαμβάνει πλήθος άλλων στοιχείων που βρίσκονται μέσα στα όρια του αντιληπτικού μας κόσμου αλλά δεν είναι ενεργά τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

Ο Kurt Lewin, χρησιμοποιώντας το πνεύμα της μορφολογικής ψυχολογίας, προσέθεσε νέα στοιχεία και δημιούργησε μία ψυχολογία πεδίου που την ονόμασε τοπολογική και αξονική ψυχολογία<sup>146</sup>. Μέσα από αυτή τη διαδρομή οι γνωστικές θεωρίες κατέληξαν στην αντίληψη ενός ατόμου που δεν έχει απλά σχέσεις με το περιβάλλον του το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται, αλλά, βρίσκεται σε ταυτόχρονη και αμοιβαία αλληλεπίδραση με το ψυχολογικό του περιβάλλον. Το άτομο, δηλαδή, αλληλεπιδρά συσχετίζοντας τον εαυτό του, όπως τον αντιλαμβάνεται, με αυτά που υπάρχουν γύρω του, έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται. Αυτό γίνεται με τον εξής τρόπο: το άτομο προσπαθώντας να πετύχει τις επιδιώξεις του δίνει νόημα στα αντικείμενα του περιβάλλοντος, εκείνα που σχετίζονται με τις επιδιώξεις του, και επιχειρεί να τα χρησιμοποιήσει για να πετύχει τους στόχους του.

Οι φιλοσοφικές αφετηρίες των γνωστικών θεωριών θα πρέπει να αναζητηθούν στον παλαιότερο πραγματισμό, για τον οποίο κριτήριο της αλήθειας είναι η ωφελιμότητα και στον σύγχρονο θετικό σχετικισμό. «Ο θετικός σχετικισμός είναι ένας ψυχολογικός εμπειρισμός, σύμφωνα με τον οποίο η εμπειρία του ατόμου αυξάνεται μέσα από την επιδίωξη των στόχων του»<sup>147</sup>. Πρόκειται βέβαια για την εφαρμογή της πραγματιστικής προοπτικής στη γνωστική ψυχολογία.

Ο θετικός σχετικισμός ούτε απορρίπτει ούτε αποδέχεται την πραγματικότητα, που ορίζεται με απόλυτο τρόπο. Το ενδιαφέρον του στρέφεται στην ψυχολογική πραγματικότητα που είναι με λίγα λόγια εκείνο που «καταλαβαίνουμε» από αυτά που αποκομίζουμε από το περιβάλλον που μας περιβάλλει. Αυτό δε σημαίνει ότι η πραγματικότητα κατασκευάζεται από κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά ότι κάθε άτομο διαμορφώνει τη δική του «εκδοχή της πραγματικότητας». Αυτή η «ατομική εκδοχή της πραγματικότητας», η ψυχολογική πραγματικότητα, αποτελείται από το σύνολο των ερμηνειών που το άτομο δίνει για τον εαυτό του και για όλα όσα το περιβάλλουν.

Το περιβάλλον επομένως στις γνωστικές θεωρίες είναι ψυχολογικής υφής. Γύρω μας μπορεί να υπάρχουν, και υπάρχουν, άπειρα πράγματα. Όσα όμως από αυτά δε γίνονται αντιληπτά από το άτομο, όσο και αν αυτά αποτελούν στοιχεία του φυσικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος, δε συμμετέχουν στον προσωπικό κόσμο του ατόμου. Αυτά κατά συνέπεια δεν είναι στοιχεία του ψυχολογικού του περιβάλλοντος. Αντιθέτως, άλλα που δεν είναι αντικειμενικά παρόντα εκείνη τη στιγμή, μπορεί να απασχολούν τη σκέψη και να κατευθύνουν τις επιλογές και αποφάσεις του ατόμου, όπως οι αναμνήσεις

<sup>146</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π., σελ. 93

<sup>147</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π., σελ. 95

από το παρελθόν ή οι φιλοδοξίες για το μέλλον. Αυτά βέβαια είναι στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος του ατόμου, αφού ασκούν ενεργό επίδραση στις επιδιώξεις του. Αυτά σημαίνουν ότι το περιβάλλον του ατόμου κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, οριζόμενο ψυχολογικά, περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι παρόντα στη συνείδηση του ατόμου, από το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, έτσι όπως γίνονται από αυτό αντιληπτά εκείνη τη χρονική στιγμή.

Επομένως κάθε άτομο έχει το δικό του αντιληπτικό περιβάλλον. Κάθε φορά που μια νέα εμπειρία μεταβάλλει αυτό το περιβάλλον, το παλιό περιβάλλον χάνεται, με τη μορφή που είχε προηγουμένως, και δεν είναι δυνατόν να αποκτηθεί ποτέ ξανά ακριβώς το ίδιο με πρώτα. Ο επιθετικός προσδιορισμός θετικός, από τον 'θετικό σχετικισμό', αναφέρεται στη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί κατά τρόπο εποικοδομητικό η δημιουργούμενη γνώση για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής της ανθρωπότητας.

Ο σχετικισμός όμως δεν αναιρεί τη δυνατότητα τελικά της γνώσης; Η σχετικότητα αναφέρεται στην απόφαση για τη φύση ενός πράγματος σε σχέση με κάποιο άλλο. Αυτό όμως δεν καταλήγει σε τελική άγνοια; Η απάντηση είναι όχι. Ναι μεν η «απόλυτη», «αντικειμενική» αλήθεια δεν είναι εφικτή – εξάλλου είναι ιδιαίτερα αμφισβητήσιμο κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι ανθρωπίνως δυνατόν – αλλά είναι εφικτή η δημιουργία των κατάλληλων εκείνων εννοιών που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τη δράση μας σε δρόμους βελτίωσης της ατομικής και της συλλογικής ζωής. Ας θυμηθούμε τον Νίτσε που έλεγε, ότι η αναζήτηση της αλήθειας είναι η καταστροφή της φιλοσοφίας· ή, σε πιο πρακτικό επίπεδο, ότι η αναφορά σε μέτρα και σταθμά που βέβαια είναι ανθρώπινα δημιουργήματα, αυθαίρετα κατασκευασμένα, των οποίων η μόνη αξία είναι ότι διευκολύνουν, έχουν κάποια χρησιμότητα.

Ο άνθρωπος δεν μπορεί να βρει και να χρησιμοποιήσει την τελική και απόλυτη αλήθεια. Μπορεί όμως να κατασκευάσει ένα εποικοδομητικό σώμα γνώσεων. Γνώσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για βελτίωση των συνθηκών της ατομικής και συλλογικής ζωής. Ένα σώμα γνώσεων όμως που έχει προσωρινή εγκυρότητα μέχρι να ανασκευαστεί, ξεπεραστεί ή καλύτερα εξελιχθεί και βελτιωθεί.

Στο βαθμό που η γνώση και η αλήθεια είναι ανθρώπινες κατασκευές, είναι λογικό ότι η εξέλιξη των συνθηκών της ζωής θα οδηγήσει και σε νέα αντίληψη της πραγματικότητας, επομένως και σε αλλαγή της γνώσης και της αλήθειας. Η αλλαγή είναι μία σταθερή προσμονή του θετικού σχετικισμού. Το δε κριτήριο της αλήθειας δεν είναι η ανταπόκρισή της προς την πραγματική φύση των πραγμάτων και την αντικειμενική πραγματικότητα, η αντιστοιχία της προς την υπέρτατη αλήθεια, ή οτιδήποτε παρόμοιο ο λογικός εμπειρισμός επιδιώκει, αλλά η ορθότητα της πρόβλεψης. Η πραγματιστική χροιά της θετικής σχετικιστικής θεώρησης είναι ιδιαίτερα εμφανής στο σημείο αυτό.

Εμπειρία είναι η αλληλεπίδραση η οποία πραγματοποιείται ανάμεσα σ' ένα άτομο και το περιβάλλον που emπίπτει στην αντίληψη αυτού του ατόμου και η συνειδητοποίηση των συνεπειών που έχει η αλληλεπίδραση αυτή, συμπεριλαμβανομένων βέβαια των αξιολογήσεων των συνεπειών αυτών από το άτομο. Κατά τον Dewey, «το να μαθαίνουμε από την εμπειρία αποτελεί πραγματοποίηση μιας αμφίδρομης σύνδεσης ανάμεσα σ' αυτό που επενεργούμε πάνω στα πράγματα και σ' αυτό που συνακόλουθα απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από μέρους των πραγμάτων».

Η αντίληψη είναι μια διαδικασία **επιλεκτική**. Το νόημα παρεμβαίνει από την αρχή της αντιληπτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια **δεν διασπάται η αντιληπτική διαδικασία** στην αισθητηριακή φάση και στη νοηματοδοτική. Και τούτο διότι, για να υποπέσει κάτι στην αντίληψη που ατόμου, πρέπει να έχει κάποιο νόημα για το άτομο αυτό, πράγμα το οποίο βέβαια σημαίνει ότι το αντικείμενο πρέπει να έχει κάποια σχέση με τις επιδιώξεις του. Αυτή η χρησιμοθηρική πλευρά του αντικειμένου είναι ακριβώς η

σύνδεσή του με ένα σκοπό. Η στοχο-κεντρική λοιπόν συμπεριφορά, διαφέρει ουσιαστικά από τη μηχανιστική αντίληψη του συμπεριφορισμού. Πρόκειται για μια δραστηριοποίηση του ατόμου, που με τρόπο ενεργητικό ψάχνει να βρει στο περιβάλλον του τα δεδομένα εκείνα που θα το βοηθήσουν να φέρει τους στόχους του εις πέρας.

Επιπλέον η σημασία μιας αίσθησης ή αντίληψης βρίσκεται πάντοτε **σε σχέση με μια συνολική κατάσταση**. Ένα πράγμα γίνεται αντιληπτό πάντα μέσα σε ένα σύστημα σχέσεων, στοιχεία του οποίου είναι τόσο το πράγμα, όσο και το πρόσωπο που αντιλαμβάνεται σε σχέση με το συγκεκριμένο ψυχολογικό του περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά εκείνη τη στιγμή και το οποίο περιλαμβάνει τις επιδιώξεις του και τις προηγούμενες εμπειρίες του, το ψυχολογικό του με άλλα λόγια παρόν που ενσωματώνει το παρελθόν και το μέλλον του, όπως αυτό το «αντιλαμβάνεται» εκείνη τη στιγμή.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα κοινά σημεία των γνωστικών θεωριών είναι:

**1. Δίνουν έμφαση στις ψυχολογικές λειτουργίες** σε αντίθεση προς τους συμπεριφοριστές που επικεντρώνουν στις φυσικές όψεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Αυτό δεν έχει καμία σχέση με μεταφυσικές αντιλήψεις ή λογοτεχνικού τύπου θεωρήσεις του ψυχολογικού. Το ψυχολογικό εδώ νοείται ως το εναρμονισμένο με τη «λογική ενός αναπτυσσόμενου μυαλού ή μιας αναπτυσσόμενης νοημοσύνης», πράγμα που συνδέεται άμεσα με την σχετικιστική – αλληλεπιδραστική αντίληψη που κατέχει κεντρική θέση στις θεωρίες αυτές.

**2. Η σχετικιστική – αλληλεπιδραστική αντίληψη.** Στη θέση της μηχανιστικού τύπου αιτιότητας των συμπεριφοριστών προτάσσεται μια λογική αλληλεξάρτησης. Δεν υπάρχουν στην αντίληψη αυτή ανεξάρτητες μεταβλητές και εξαρτημένες αλλά όλες οι μεταβλητές θεωρούνται αλληλεξαρτώμενες. Επιπλέον οι νοητικές του εικόνες βρίσκονται πάντα σε ολόκληρες δομές που συσχετίζουν και συνδέουν κάθε εικόνα με πλήθος άλλων εικόνων και έτσι αυτές αποκτούν το νόημά τους. Το άτομο δε γνωρίζει τα πράγματα «καθ' εαυτά». Αυτό που γνωρίζει είναι αυτό που το ίδιο αντιλαμβάνεται ως τέτοιο, παίρνοντας στοιχεία από το περιβάλλον και ερμηνεύοντάς τα, καθώς επιδιώκει διάφορους σκοπούς του.

**3. Η επικέντρωση στη συγχρονικότητα.** Ούτε το παρελθόν ούτε το μέλλον έχουν επίδραση στην τωρινή κατάσταση, παρά μόνο στο βαθμό και με τον τρόπο που είναι παρόντα στο παρόν. Τα παρόντα ίχνη του παρελθόντος έχουν σημασία, όπως επίσης και οι τωρινές προσδοκίες, φιλοδοξίες ή προβλέψεις για το μέλλον. Η αρχή της συγχρονικότητας αφορά τόσο τη μεταφορά των υπολειμμάτων εμπειριών του παρελθόντος με τη μορφή των ιχνών στο παρόν όσο και αυτή την ίδια την αναδόμηση του αντιληπτικού παρελθόντος με βάση το παρόν. Πρόκειται για μια «διαδικασία κατά την οποία μεταφέρεται το παρόν στο παρελθόν, παρά το αντίστροφο. Είναι μια διαδικασία περισσότερο επανακαθορισμού του παρελθόντος από την τωρινή κατάσταση, παρά καθορισμού του παρόντος από το παρελθόν... Το παρελθόν λοιπόν ανασυγκροτείται από κάθε νέα κατάσταση, υφίσταται μια διαρκή επεξεργασία και επανερμηνεία από τις παροντικές στιγμές. Έτσι ο άνθρωπος ξεθάβει κάθε φορά ξεχασμένες εμπειρίες και καταστάσεις που θεωρούσε άνευ σημασίας και τους δίνει εξέχουσα θέση στην καινούρια συγγραφή της προσωπικής του ιστορίας και νέες ερμηνείες που να ταιριάζουν πια σε αυτήν, ενώ κάποιες άλλες, κάποτε σημαντικές, καταδικάζει σε λήθη»<sup>148</sup>.

**4. Η σκοπιμότητα της συμπεριφοράς.** Βασική θέση της ψυχολογίας του γνωστικού πεδίου είναι «ότι κάθε άτομο, στο επίπεδο της ανάπτυξης που βρίσκεται, κάνει ό,τι

<sup>148</sup> Δασκαλάκης, Η., Η κοινωνική κατασκευή του «προβληματικού» νέου, Προεκτάσεις στην εκπαίδευση, τ. 7, σελ. 87-94, Άνοιξη 1992

καλύτερο σχετικό γνωρίζει για οτιδήποτε νομίζει πως είναι»<sup>149</sup>. Όπως από πολλούς μελετητές αναγνωρίζεται, ιδιαίτερα σημαντική για το άτομο είναι η αίσθηση ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού. Πρόκειται για ένα βασικό κίνητρο της ανθρώπινης δραστηριοποίησης προς επίτευξη στόχων και υλοποίηση επιδιώξεων. Τα άτομα βάζουν στόχους και κάνουν επιλογές προσπαθώντας να ικανοποιήσουν με τον καλύτερο, πιο εύκολο και πιο γρήγορο τρόπο τις επιθυμίες και επιδιώξεις τους, έτσι όπως αυτά αντιλαμβάνονται τις συνθήκες και τον εαυτό τους. Στις επιδιώξεις τους αυτές προβλέπουν την πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας και συνυπολογίζουν την αξία του στόχου, καθώς και το βαθμό δυσκολίας του, αλλά και την ικανότητα επίτευξης, την προσπάθεια που απαιτείται και που προτίθεται το άτομο να καταβάλει, και την πιθανότητα εμπλοκής τυχαίων παραγόντων με τις συνέπειές τους. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε περιπτώσεις που κάποιος δεν κάνει τίποτα, ψάχνει να βρει κάτι να ασχοληθεί.

#### Η ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Μάθηση για την ολομορφική ψυχολογία του γνωστικού πεδίου είναι η διαδικασία ανάπτυξης νέων διαισθήσεων ή μεταβολής των παλαιών. Διαισθηση δε, είναι η αντίληψη σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές αφορούν τα στοιχεία του ψυχολογικού περιβάλλοντος του ατόμου και βέβαια τη σχέση του «εαυτού» του με αυτά. Πλην όμως αυτή η αντίληψη των σχέσεων του ατόμου με το περιβάλλον του δεν είναι παρά αυτό που ονομάζουμε νόημα. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη νέας διαισθήσης σημαίνει μία μικρότερη ή μεγαλύτερη μεταβολή στην αντίληψη από πλευράς ατόμου των σχέσεων αυτών, που συνοδεύεται από μεγαλύτερες ή μικρότερες αλλαγές σε επίπεδο νοήματος. Καθώς, δηλαδή, τα άτομα επιδιώκουν την επίτευξη στόχων, συχνά διαβλέπουν νέους δρόμους, νέους τρόπους χρησιμοποίησης των στοιχείων του περιβάλλοντός τους, νέους επομένως τρόπους συσχέτισης του εαυτού τους με τα δεδομένα του ψυχολογικού τους περιβάλλοντος.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η ανάπτυξη διαισθήσης προϋποθέτει την επιδίωξη στόχου, όπως βέβαια αυτός ορίζεται στα πλαίσια της μορφολογικής ψυχολογίας ως επιδίωξης μετακίνησης από μία περιοχή του ψυχολογικού πεδίου του ατόμου σε μία άλλη και βέβαια με τη μεσολάβηση εμποδίων τα οποία ακριβώς εξαναγκάζουν στην αναζήτηση διεξόδων. Το αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας μπορεί να είναι από επιμέρους αλλαγές μέχρι πλήρη αναθεώρηση και ανασυγκρότηση του αντιληπτικού η ψυχολογικού πεδίου του ατόμου.

Είναι φανερό ότι στα πλαίσια μιας τέτοιας αντίληψης η αλήθεια δεν αφορά την ανταπόκριση ή μη σε μια αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά την ικανότητα του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του μέσα από μια αναθεωρημένη αντίληψη του κόσμου του. Η διαισθηση κατά συνέπεια έχει νόημα στο βαθμό που μπορεί να προσαρμοστεί στα αντιληπτικά δεδομένα ενός ατόμου και να το βοηθήσει να δει αλλιώς τον κόσμο, κατά τρόπο δηλαδή που να εξυπηρετεί τις προσωπικές του ανάγκες και στόχους. Η μάθηση λοιπόν δεν είναι μια διαδικασία απλής αποτύπωσης νέων διαισθήσεων, αλλά προϋποθέτει ένα είδος ενσωμάτωσης τους με τις κατάλληλες προσαρμογές στα αντιληπτικά δεδομένα κάθε ατόμου.

Επιπλέον αυτή η αντίληψη δεν ταυτίζει τη μάθηση με μεταβολές στη συμπεριφορά. Για τους συμπεριφοριστές κάθε μεταβολή της συμπεριφοράς αποτελεί μάθηση και κάθε μάθηση αποτελεί μεταβολή συμπεριφοράς. Αντίθετα, σύμφωνα με την ψυχολογία του ολομορφικού πεδίου, αυτά είναι δύο διαφορετικά πράγματα. Αφενός μπορεί να υπάρξει μεταβολή στη συμπεριφορά χωρίς να υπάρξει μάθηση, αφετέρου μπορεί να

<sup>149</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π.

πραγματοποιηθεί μάθηση χωρίς αυτή να συνοδεύεται από παρατηρήσιμες μεταβολές στη συμπεριφορά. Το κρίσιμο στοιχείο δηλαδή είναι η αντιληπτική διαδικασία και όχι η πράξη καθεαυτή. Μάθηση και συμπεριφορά έχουν μια περισσότερο σύνθετη σχέση από αυτή που παρουσιάζουν οι συμπεριφοριστές. Η μάθηση συντελείται μεν μέσα από την εμπειρία, αλλά δε μαθαίνεις απλά κάνοντας κάτι, γιατί η μάθηση προϋποθέτει και συνειδητοποίηση των συνεπειών αυτού που πράττεις και επομένως μια σταθερότερη μεταβολή στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις διαθέσεις τις αξίες, τις δεσμεύσεις του ατόμου.

### Η ΣΚΕΨΗ

Στις γνωστικές θεωρίες η σκέψη είναι μια διαδικασία πολύ πιο ενεργητική από αυτήν που περιγράφει ο συμπεριφορισμός. Απαιτεί μια κινητοποίηση του ατόμου που γίνεται με αφορμή μια προβληματική κατάσταση και με στόχο το ξεπέρασμα κάποιων εμποδίων στις επιδιώξεις του. Είδαμε ότι στις θεωρίες αυτές η μάθηση είναι μια συλλογιστική διαδικασία με την οποία τα άτομα είτε αναπτύσσουν νέες, είτε τροποποιούν και διαφοροποιούν τις γενικευμένες διαισθήσεις ή δοκιμασμένες κατανοήσεις που ήδη κατέχουν. Ο John Dewey χαρακτήριζε συλλογιστική σκέψη ως την «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πίστης ή κάθε υποτιθέμενης μορφής σκέψης κάτω από το φως των στοιχείων που τη στηρίζουν και των παραπέρα συμπερασμάτων προς τα οποία κατατείνει».

### Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Οι διδακτικές εφαρμογές που προκύπτουν από τη γνωστική προσέγγιση των μαθησιακών ζητημάτων θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής:

Εφόσον δεχόμαστε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι άνθρωποι που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το δικό τους ψυχολογικό περιβάλλον, η προσπάθεια κάθε εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι άλλη από τη διείσδυση στο ψυχολογικό περιβάλλον του μαθητή, στις κεντρικού χαρακτήρα περιοχές της αντίληψής του για τον κόσμο, στην αυτοεικόνα του, στις αξίες και τα κίνητρα. Σημαντική από την άποψη αυτή είναι η γνώση της κοινωνικής θέσης του μαθητή στα πλαίσια διαφόρων κοινωνικών ομάδων, της στάσης του απέναντι σε διάφορες ιδέες και δραστηριότητες και της θέσης που έχουν τα διάφορα αντικείμενα στα πλαίσια του ζωτικού του χώρου, όπως επίσης και της αντίληψης της σχέσης του «εαυτού» του με όλα αυτά.

Είναι φανερό ότι αυτή η προσπάθεια μοιραία θα ξεκινήσει από τον εντοπισμό των κοινών περιοχών των ζωτικών χώρων εκπαιδευτικού και μαθητή και στη συνέχεια ο δάσκαλος θα προχωρήσει στην κατανόηση των βαθύτερων και κεντρικότερων ίσως περιοχών του ζωτικού χώρου του μαθητή.

Τα παραπάνω αποβλέπουν σε μια γνώση που θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, τις διαισθήσεις που θα επιτρέψουν στο μαθητή να αναπτύξει μεγαλύτερη ικανότητα ικανοποίησης των αναγκών και επιθυμιών του και επίτευξης των στόχων του.

Είναι φανερό ότι μια τέτοια διαδικασία δεν μπορεί παρά να είναι προβληματοκεντρική με την ευρύτερη έννοια του όρου. Κάποιο πρόβλημα, εμπόδιο, δυσκολία, ασάφεια, δυσαρμονία πρέπει να υπάρχει αφετηριακά στη διδακτική διαδικασία ή έστω η εκ των υστέρων σύνδεση μιας νεοαποκτηθείσας διαίσθησης με στόχους και επιδιώξεις, ώστε να φανεί η χρησιμότητά της και η σχέση της με την πραγματικότητα της ζωής.

Αν, σύμφωνα με την αντίληψη του ψυχεδελικού ουμανισμού, η αυτόνομη ανάπτυξη κάθε παιδιού μέσω της διαδικασίας αυτενεργοποίησής του αποτελεί το στόχο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, κριτήριο δε επιτυχίας της διαδικασίας αυτής είναι η διατήρηση της αυθεντικότητας της αντίληψης του παιδιού και η κάλυψη των προσωπικών του αναγκών και ενδιαφερόντων, η απομνημόνευση των πληροφοριών εκείνων που κρίνονται από τους ειδικούς ως αναγκαίες ή χρήσιμες για το παιδί και την κοινωνία βρίσκεται στη βάση της συμπεριφορικής αντίληψης της διδασκαλίας. Στον συμπεριφορισμό η διδασκαλία διεξάγεται σε μνημονικό επίπεδο με τη μορφή της ενίσχυσης των επιθυμητών ειδών συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται με την παρουσίαση των κατάλληλων ερεθισμάτων στον κατάλληλο χρόνο. Η κατανόηση, τέλος, με τις δύο μορφές, επεξηγηματική και διερευνητική, αποτελεί την βάση της διδασκαλίας στη γνωστική αντίληψη. Μολονότι η γνωστική προσέγγιση και η ερβαρτιανή μοιράζονται το ενδιαφέρον για την επεξηγηματική κατανόηση διαφέρουν εντούτοις στη μεθοδολογία για την επίτευξή της. Αν η επεξηγηματική κατανόηση αναφέρεται στη σύνδεση του επιμέρους με γενικότερες ερμηνείες των πραγμάτων ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες ατομικές περιπτώσεις η ερβαρτιανή προσέγγιση επιδιώκει και σε κάποιο βαθμό επιτυγχάνει μια κατανόηση η οποία όμως αρκείται σε μια αντίληψη σχέσεων. Μια τέτοια όμως κατανόηση «αποτελεί ένα εύθραυστο και επιφανειακό επίτευγμα» στο βαθμό που «αγνοεί το ρόλο που διαδραματίζει ο σκοπός»<sup>150</sup>. Μια ουσιαστικότερη, βαθύτερη και μονιμότερης διάρκειας κατανόηση προϋποθέτει ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται και την χρησιμότητά της. Προϋποθέτει την αντίληψη της χρησιμότητάς της για την εξυπηρέτηση ενός σκοπού. Επομένως το πρόβλημα της διδασκαλίας χάριν της κατανόησης δεν μπορεί να διαχωριστεί από το πρόβλημα της δημιουργίας κινήτρων στους μαθητές. Σκοπός που υπηρετείται, χρησιμότητα, δημιουργία κινήτρων· η γνωστική θεώρηση συνεισφέρει στο σημείο αυτό. Κατανόηση όμως δεν μπορεί να υπάρξει αν δεν υπάρξει σύνδεση με το ήδη δεδομένο. Η κατανόηση μπορεί να έχει τη μορφή της μεταφοράς ή μετάφρασης θα λέγαμε μιας διαίσθησης στη γλώσσα και τα αντιληπτικά δεδομένα του ατόμου που κατανοεί. Μπορεί όμως να αποτελεί και μια διάνοιξη δρόμων. Μπορεί να είναι μια συνειδητοποίηση νέων προοπτικών. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στην περίπτωση της διερευνητικής κατανόησης.

**Την διερευνητική κατανόηση**, που κατεξοχήν χαρακτηρίζει τη **γνωστική** προσέγγιση της μάθησης, στην οποία οι γενικεύσεις κατακτώνται μέσα από επαφή με κάτι το προβληματικό. Στη διερευνητική κατανόηση το εμπόδιο, η δυσκολία, η ασάφεια, το προβληματικό οδηγεί σε μεγαλύτερη ή μικρότερη αναδιάταξη του ζωτικού χώρου του ατόμου. Είναι η κατεξοχήν διαδικασία εμπλουτισμού του ατόμου μέσω της ενεργού συμμετοχής του στη μάθηση. Το ενδιαφέρον εδώ είναι εξασφαλισμένο. Η προβληματοκεντρικότητα αυτής της μορφής διδασκαλίας εξασφαλίζει αφενός το ενδιαφέρον του μαθητή, αφετέρου δημιουργεί συνθήκες παραγωγής και όχι απλής αφομοίωσης μιας έτοιμης γνώσης.

<sup>150</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π., σελ. 416-432



### 3. KINHΤΗΡΙΑ ΔΥΝΑΜΗ – KINHΤΡΑ

Παλαιότερα τα κίνητρα είχαν θεωρηθεί ως οι παράγοντες που κινητοποιούν τον ανθρώπινο οργανισμό σε δραστηριότητα. Σήμερα γίνεται δεκτό ότι η κινητικότητα και η δραστηριότητα είναι καταστάσεις συμφυείς προς τη ζωή, ενυπάρχουν και προϋπάρχουν σε κάθε οργανισμό, ενώ τα κίνητρα προσδιορίζουν μόνο το επίπεδο και την κατεύθυνση της δραστηριότητας<sup>151</sup>. Η «κινήτρια δύναμη», λέει η Μ. Νασιάκου<sup>152</sup>, «είναι ... η δύναμη που ενεργοποιεί τη συμπεριφορά ενός οργανισμού για να πετύχει την ικανοποίηση διαφόρων αναγκών του ... Είναι ο εγγενής δυναμισμός της συμπεριφοράς, η έμφυτη δυνατότητα που διαθέτει κάθε οργανισμός να κινητοποιείται, να αντιδρά, γενικά να συμπεριφέρεται όταν δέχεται ένα εσωτερικό ή εξωτερικό (από το περιβάλλον) ερέθισμα». Κίνητρο δε, «ονομάζεται μια αποκτημένη από τη μάθηση (την εμπειρία) μορφή που παίρνει η κινήτρια δύναμη».

Σύμφωνα με την Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη<sup>153</sup> «κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Κίνητρα, επομένως, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί».

Ο McCall<sup>154</sup> επικρίνει το Φρουδισμό και το Συμπεριφορισμό για αναγωγισμό. Την ποικιλία των κινήτρων της ανθρώπινης συμπεριφοράς ανάγουν ο μιν πρώτος στον έρωτα και στο θάνατο, ο δε δεύτερος σε ένα μικρό αριθμό βιολογικών αναγκών με την προσθήκη κάποιων σχετικών καταστάσεων όπως ο φόβος, ο θυμός και η απέχθεια, καταστάσεων που δημιουργούνται από τη ματαίωση των προσπαθειών του οργανισμού να ικανοποιεί τις φυσιολογικές του ανάγκες (τροφής, ύπνου, σεξουαλικές κλπ.), να διατηρεί τη ζωτικότητά του και να αποφεύγει τον πόνο. Οι παραπάνω προσεγγίσεις απέτυχαν, κατά τον McCall, να αντιληφθούν τη σημασία κάποιων θεμελιωδών αν και μη βιολογικών κινήτρων ατομικής ανάπτυξης αφενός και ενός βασικού κοινωνικού κινήτρου κοινωνικής αποδοχής και αναγνώρισης.

Χρήσιμο εδώ είναι να σημειωθεί ότι, ενώ στο παρελθόν τα κίνητρα στην εκπαίδευση συνδέονταν μόνο με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, σήμερα αυτά ερευνώνται σε συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητή, τέτοιες όπως η ανάγκη επίτευξης ενός έργου και αναγνώρισης, ανάγκη δημιουργίας σχέσεων με τους συμμαθητές, ανάγκη να δραστηριοποιείται το παιδί μέσα στα πλαίσια ενός «ζωντανού» μαθησιακού περιβάλλοντος ποικίλων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων κλπ. Εξάλλου τα κίνητρα πλέον ερευνώνται όχι μόνο από τη γνωστική τους πλευρά αλλά και από τη συναισθηματική<sup>155</sup>.

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Σύμφωνα με τον Χρ. Φράγκο «με τον όρο εσωτερικά κίνητρα εννοούμε τις υπάρχουσες σε κάθε οργανισμό δυνάμεις για δραστηριοποίηση ή για εκτέλεση ενός έργου. Τα κίνητρα αυτά συνήθως τα

<sup>151</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π.

<sup>152</sup> Νασιάκου, Μ., Η ψυχολογία σήμερα. 1. Γενική ψυχολογία, δεύτερη έκδοση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1982

<sup>153</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α., Ψυχολογία κινήτρων, 10<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

<sup>154</sup> McCall, R. J., Invested self-expression: a principle of human motivation, Psychological Review, v. 70, n. 4, pp. 289-303, 1963

<sup>155</sup> Παπαδόπουλος, Ν., Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επισημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 89-107

ονομάζουμε ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις κ.τ.λ. Με τον όρο εξωτερικά κίνητρα εννοούμε τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των οργανισμών. Η διάκριση όμως αυτή, πρέπει να ομολογήσουμε, δεν είναι πάντοτε σαφής, γιατί τα εξωτερικά κίνητρα δε διακρίνονται σαφώς από τα εσωτερικά, καθόσον τα άλλα πρόσωπα προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν δυνάμεις που υπάρχουν μέσα σε κάθε οργανισμό»<sup>156</sup>. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν οι deCharms & Muir<sup>157</sup> «οι μεθοδολογίες μας υπολείπονται επειδή μας οδηγούν σε όλο και πιο λεπτομερειακές περιγραφές των εξωτερικών συνθηκών για την παραγωγή των συμπεριφορικών αποτελεσμάτων και αγνοούν την κρίσιμη μεταβλητή, τον τρόπο δηλαδή που το πρόσωπο βιώνει (όχι αντιλαμβάνεται) τις συνθήκες που εμείς τόσο περίτεχνα επινοούμε. Υπερεκλεπτυσμένοι, καθώς είμαστε στο χειρισμό επιβραβεύσεων και απροόπτων, ακόμη δε γνωρίζουμε γιατί, ή ακόμη και εάν, οι δραστηριότητες συνδέονται με εσωτερικές αιτίες». Η διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα φαίνεται ότι μπορεί να δικαιωθεί μόνο από την οπτική της θεωρίας της γνωστικής εκτίμησης<sup>158</sup>.

Τα εσωτερικά κίνητρα, σύμφωνα με τον Χρ. Φράγκο, περιλαμβάνουν τις εξής βασικές κατηγορίες: α) γνωστικά κίνητρα (περιέργεια, ανάγκη κατανόησης και γνώσης του περιβάλλοντος, ανάγκη διερεύνησης χωρίς εξωτερικές ανταμοιβές), β) κίνητρα αυτοέκφρασης (δημιουργική διάθεση, η ανάγκη της προσωπικής συμβολής στη διαμόρφωση των καταστάσεων), γ) κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης (επιτυχία, συναγωνισμός), δ) κίνητρα συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης (φιλία, επιδοκιμασία, συνεργασία με άμεση ικανοποίηση αυτών και παρόμοιων αναγκών ή έμμεσα μέσω της αναγνώρισης των προσωπικών επιτεύξεων) και ε) κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες (π. χ. πείνα, δίψα, ύπνο, σεξ, διατήρηση της κατάστασης ζωτικότητας του οργανισμού, κ.λ.π.). Τα εξωτερικά από την άλλη κίνητρα αναφέρονται σε εξωτερικές ποινές και αμοιβές.

Η ιδεωδέστερη ίσως κατάσταση εσωτερικής παρώθησης του ατόμου είναι η κατάσταση της ροής (flow) που περιγράφει ο Csikszentmihalyi<sup>159</sup>, μια ολική αίσθηση που οι άνθρωποι αισθάνονται ότι συμμετέχουν απόλυτα (ολοκληρωτικά). Αυτή στηρίζεται στην εμπειρία της απόλαυσης από τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα που είναι αυτοσκοπός. Το μοντέλο της απόλαυσης τοποθετεί την ικανότητα στη θέση της δυσκολίας του έργου και θεωρεί ότι μεγάλη διάσταση ανάμεσα στα δύο οδηγεί στην ανία ή τη νευρικότητα.

## ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Μια ψυχολογική θεωρία, κατά τους Deci & Ryan<sup>160</sup>, είναι θεωρία κινήτρων μόνο στο βαθμό που καταπιάνεται τόσο με την ενεργοποίηση όσο και με την κατεύθυνση της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους συγγραφείς αυτούς, η ενεργοποίηση ή ο δυναμισμός της συμπεριφοράς είναι υπόθεση των αναγκών, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο εκείνες που είναι εγγενείς στον οργανισμό όσο και εκείνες που αποκτώνται κατά τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Η κατεύθυνση από την άλλη περιλαμβάνει τις διαδικασίες και δομές του οργανισμού που δίνουν νόημα στα εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, κατευθύνοντας έτσι τη δράση προς την ικανοποίηση των αναγκών.

<sup>156</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π., σελ. 233

<sup>157</sup> DeCharms, R. & Muir, M. S., Motivation: Social approaches, Annual Review of Psychology, v. 29, pp. 91-113, 1978 (σελ. 107)

<sup>158</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π.

<sup>159</sup> DeCharms, R. & Muir, M. S. (1978) Motivation: Social approaches ... ό. π.

<sup>160</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 3

Οι διάφορες θεωρίες που ασχολήθηκαν με τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι οι εξής<sup>161</sup>: Α) Θεωρίες των ενστίκτων, Β) Ψυχαναλυτική θεωρία, Γ) Ανθρωπιστικές θεωρίες, Δ) Συμπεριφορικές θεωρίες και Ε) Γνωστικές θεωρίες. Οι τρεις πρώτες κατηγορίες θεωριών ανάγουν τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης σε εγγενή αίτια, οι μεν θεωρίες των ενστίκτων σε βιολογικά, ενώ η ψυχαναλυτική και οι ανθρωπιστικές σε ψυχολογικά. Οι συμπεριφορικές, από την άλλη, θεωρίες αναζητούν τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και τέλος οι γνωστικές δίνουν έμφαση στα εσωτερικά κίνητρα, προϊόντα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, και την γνωστική επεξεργασία που παρεμβάλλεται μεταξύ ερεθίσματος και απάντησης στο ερέθισμα, μεταφέροντας έτσι σταδιακά το εννοιολογικό βάρος από τη συμπεριφορά, την απλή αντίδραση στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, στη σκόπιμη (εμπρόθετη, με σχέδιο και προοπτική) δράση.

### **3.1. ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΝΣΤΙΚΤΩΝ**

Η μελέτη των ενστίκτων έδειξε ότι οι σχετικοί μηχανισμοί είναι πολύ σύνθετοι<sup>162</sup>. Η μελέτη των ενστίκτων συνοδεύεται από υποτίμηση του ρόλου των περιβαλλοντικών παραγόντων, ιδίως κατά την περιγεννητική και πρώιμη παιδική ηλικία, που στην αλληλεπίδρασή τους με τα γενετικά προσδιορισμένα πλαίσια συμβάλλουν στη διαμόρφωση των συμπεριφορών. Αν βέβαια αυτά ισχύουν για τα ζώα στην περίπτωση του ανθρώπου το πρόβλημα γίνεται εντονότερο. Οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, τα περιπλοκότερα σχήματα αλληλεπίδρασης ατόμου περιβάλλοντος, οι πολιτισμικές επιρροές, οι σύνθετοι μηχανισμοί γνωστικής επεξεργασίας των μηνυμάτων δείχνουν την ανεπάρκεια τέτοιων θεωρήσεων.

Τόσο οι ηθολογικές μελέτες όσο και νευροφυσιολογική έρευνα έχουν βεβαίως την αξία τους. Συμβάλλουν στη γνώση μας πάνω στους σχετικούς μηχανισμούς. Δεν αρκούν όμως. Και βέβαια στην περίπτωση μιας απλοϊκής προσέγγισής τους ενέχουν τον κίνδυνο της ιδεολογικής χρησιμοποίησής τους για τη δημιουργία μιας εικόνας της ανθρώπινης φύσης που θα «φυσικοποιεί» και επομένως θα «νομιμοποιεί» κοινωνικές καταστάσεις που συνδέονται με συγκεκριμένα συμφέροντα. Βέβαια αυτός είναι ένας κίνδυνος που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ελλοχεύει στην παραγωγή κάθε μορφής γνώσης, σε διαφορετικό πάντως βαθμό.

### **3.2. Η ΨΥΧΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ**

Κατά την ψυχαναλυτική θεωρία η πηγή των κινήτρων βρίσκεται στο ασυνείδητο. Το ασυνείδητο είναι η πηγή των ορμών και των επιθυμιών που είναι ιδιαίτερα ισχυρές και ζητούν ικανοποίηση. Το κοινωνικό περιβάλλον επιβάλλει περιορισμούς στην ικανοποίηση αυτών των επιθυμιών. Οι περιβαλλοντικοί περιορισμοί και απαγορεύσεις αρχικά επιβάλλονται από τα γονεϊκά πρόσωπα στη συνέχεια δε εσωτερικεύονται και ελέγχουν εσωτερικά πλέον το άτομο. Η λογοκριτική παρέμβαση των εσωτερικευμένων

<sup>161</sup> Με βάση την παρουσίαση των θεωριών στο βιβλίο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων, ... ό.π.

<sup>162</sup> Το ένστικτο δεν είναι απλά μια στερεότυπη συμπεριφορά γενετικά καθορισμένη που εκδηλώνεται με αφορμή κάποια εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε, για να δοθεί μια στοιχειώδης εικόνα της πολυπλοκότητας του θέματος, ότι πρόκειται κατ' αρχήν για μια συμπεριφορά που «απελευθερώνεται», δεν εκδηλώνεται απλά. Επομένως ο ρόλος των απελευθερωτών είναι σημαντικός. Σημειωτέον δε ότι οι απελευθερωτές δεν περιλαμβάνουν μόνο ερεθίσματα προεγγεγραμμένα στην κληρονομική μνήμη του οργανισμού αλλά μπορεί να είναι προϊόντα μάθησης, κατά την αμέσως μετά τη γέννηση περίοδο, με τη διαδικασία της αποτύπωσης. Βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων, ... ό.π.

απαγορεύσεων γίνεται στο επίπεδο του υποσυνειδήτου, που είναι ένα ενδιάμεσο επίπεδο στο οποίο γίνεται η επιλογή των σκέψεων και επιθυμιών που επιτρέπεται να περάσουν στο συνειδητό με τη μορφή της συνειδητής σκέψης ή θα παραμείνουν σε υποσυνειδητή μορφή ως ηθικά απαράδεκτες, κοινωνικά καταδικαστές και ανεπιτρεπτες.

Οι ορμές όμως που δεν ικανοποιούνται δεν εξαφανίζονται. Εξακολουθούν και πιέζουν για ικανοποίηση. Εκδηλώσεις αυτών των ορμών που πιέζουν να βγουν στην επιφάνεια συναντούν όμως αντιστάσεις, μπορούμε να παρατηρήσουμε σε συνηθισμένες καταστάσεις, όπως είναι οι παραδρομές της γλώσσας, στα όνειρα, στις ονειροπολήσεις, στη φαντασία, στο παιχνίδι των παιδιών, αλλά και στα νευρωτικά συμπτώματα και τις ψευδαισθήσεις των ψυχωσικών ή τέλος σε κοινωνικά αποδεκτές δραστηριότητες όπως είναι η τέχνη που μετουσιώνει τις ασυνείδητές ορμές σε μια πραγματικότητα συμβολική.

Από την άλλη ο κίνδυνος της συνειδητοποίησης των ορμών αυτών δημιουργεί το άγχος. Η πιθανότητα συνειδητοποίησης συνιστά απειλή για την ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας, την ηθική του υπόσταση και ακεραιότητα και προκαλεί άγχος. Το άγχος είναι το αντίστοιχο του φόβου με τη διαφορά ότι ενώ ο φόβος αφορά υπαρκτούς και συγκεκριμένους κινδύνους το άγχος αναφέρεται σε μια περισσότερο ή λιγότερο αόριστη απειλή, αποτελεί δηλαδή ένα «σήμα» ότι το εγώ απειλείται και έτσι οδηγεί στην ενεργοποίηση μηχανισμών άμυνας.

Οι μηχανισμοί άμυνας του εγώ<sup>163</sup> είναι ασυνείδητοι τρόποι αντίδρασης στο στρες που προκαλείται από εσωτερικές συγκρούσεις με αίτια ασυνείδητα. Πρόκειται για «τεχνάσματα», όπως χαρακτηρίζει τους μηχανισμούς αυτούς η Μ. Νασιάκου, που το Εγώ επινοεί προκειμένου να απαλύνει, να ελαττώσει ή να αποβάλει το δυσάρεστο αίσθημα του άγχους. Ένα είδος εξαπάτησης του ίδιου μας του εαυτού για την αντιμετώπιση του άγχους. «Το Εγώ αμύνεται ... τόσο απέναντι στη συνειδητοποίηση, όσο και απέναντι στα συναισθήματα που συνοδεύουν αυτές τις ενορμήσεις» που πιέζουν για πρόσβαση στη συνείδηση και ικανοποίηση.

Η ψυχανάλυση ρίχνοντας το βάρος στις ορμές πλησιάζει τις θεωρίες των ενστίκτων. Απομακρύνεται όμως από αυτές στο βαθμό που, ιδιαίτερα στις πιο πρόσφατες εκδοχές της, αναγνωρίζει σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. «Η τελική φρουδική άποψη για τα κίνητρα αφήνει χώρο και για άλλης μορφής δυνάμεις πέρα από τις ενστικτώδεις ορμές, όπως οι ηθικές ιδέες, οι στόχοι, τα αισθήματα ενοχής, και το άγχος. Και επειδή οι ηθικές ιδέες και επιταγές καθώς και τα αισθήματα ενοχής έχουν προέλευση περιβαλλοντική, τα κίνητρα αυτά είναι προϊόντα μάθησης. Πραγματικά, η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του»<sup>164</sup>.

### **3.3. ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ**

«Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την ανθρωπιστική ψυχολογία είναι η βαθιά εμπιστοσύνη και αγάπη προς τον άνθρωπο»<sup>165</sup>. Πρόκειται για θεωρίες που επικεντρώνονται στις διαφορές του ανθρώπου από τα ζώα, στη μελέτη χαρακτηριστικών που είναι καθαρά ανθρώπινα όπως η αγάπη, η ελευθερία, η ανάγκη της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Τέτοιες ανάγκες θεωρούνται εγγενείς από τους ουμανιστές ψυχολόγους. Από την άποψη αυτή οι θεωρίες αυτές ομοιάζουν προς

<sup>163</sup> Νασιάκου, Μ. (1982) Η ψυχολογία σήμερα ... ό.π.

<sup>164</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 70-71

<sup>165</sup> Κοσμόπουλος, Β., Αλ., Μουλαδούδης, Αθ., Γρ., Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σελ. 50

τις θεωρίες των ενστίκτων και την ψυχανάλυση. Με ποικίλες αφετηρίες οι θεωρίες αυτές έχουν ως κοινό τόπο «τον αγώνα του ατόμου να καταστεί όσο πιο άνθρωπος γίνεται»<sup>166</sup>.

Ιδιαίτερης σημασίας για την εκπαίδευση αποτελεί η θεωρία του Carl Rogers. Σύμφωνα με τον Rogers πάρχει μια θετική και αναπτυξιακή τάση στον άνθρωπο. Κάθε άνθρωπος ωθείται από εσωτερικές δυνάμεις στην πραγμάτωση των δυνατοτήτων του<sup>167</sup>. Η παρεμπόδιση αυτής της, κατά βάση, φυσικής διαδικασίας με την παρεμβολή εξωτερικών πιέσεων και την προσπάθεια να χειραγωγηθεί η σκέψη και η αντίληψη του ατόμου οδηγεί στην αλλοτρίωση, μια παραμόρφωση δηλαδή του εαυτού με κύριο χαρακτηριστικό το άτομο να μην εμπιστεύεται τον εαυτό του αλλά να αναζητά στην κρίση των άλλων την αξία ενός αντικειμένου ή μιας εμπειρίας. Η τάση για αυτοπραγμάτωση συνδυάζεται στη θεωρία του Rogers με την ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι έχει την εκτίμηση των άλλων και τη σχετιζόμενη με αυτήν ανάγκη για αυτοεκτίμηση.

Εξάλλου ο Rogers υιοθετεί μια φαινομενολογική θεώρηση της πραγματικότητας στην οποία δεν υπάρχει μια αλήθεια αλλά τόσες αλήθειες όσα είναι και τα άτομα. Αυτή η πολλαπλότητα της αλήθειας δε μειώνει την αξία της. Αντιθέτως οδηγεί σε μια πολλαπλότητα πραγματικοτήτων που μπορεί να πλουτίσει σημαντικά τη ζωή μας. Λέει, χαρακτηριστικά, ο Rogers: « Αν αποδεχθούμε ως βασικό γεγονός ολόκληρης της ανθρώπινης ζωής το ότι ζούμε σε ξεχωριστές πραγματικότητες, αν θεωρήσουμε αυτές τις διαφορετικές πραγματικότητες την αποδοτικότερη πηγή μάθησης στην ιστορία όλου του κόσμου, αν μπορέσουμε συμβιώνοντας να διδαχθούμε ο ένας από τον άλλο χωρίς φόβο, αν καταφέρουμε να πράξουμε όλα αυτά , τότε μια καινούρια εποχή μπορεί να ανατείλει»<sup>168</sup>

Οι παιδαγωγικές του προτάσεις συνοψίζονται στην αυθεντικότητα του παιδαγωγού που πρέπει να λειτουργεί ως πρόσωπο, και όχι ως φορέας ενός ρόλου, στην ικανότητα του παιδαγωγού να μπαίνει στον υποκειμενικό κόσμο του παιδαγωγούμενου και στην άνευ όρων θετική στάση και αποδοχή του δεύτερου από τον πρώτο. Με τη στάση του αυτή ο παιδαγωγός δεν επιδιώκει να ελέγξει και να κατευθύνει τον παιδαγωγούμενο, αλλά να τον διευκολύνει στην αποδοχή του εαυτού του και στην εμπέδωση ενός αισθήματος ασφάλειας. Ένα τέτοιο αίσθημα ασφάλειας αποτελεί προϋπόθεση τόσο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και για την ανάπτυξη ολόκληρης της προσωπικότητάς του, ώστε «να γίνει το άτομο ο εαυτός του».

### **3.4. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ**

Οι συμπεριφορικές θεωρίες κινήθηκαν, όπως αναφέραμε παραπάνω, στη μηχανιστική λογική Ερέθισμα – Αντίδραση (E – A). Η αναγωγιστική λογική που κυριάρχησε στις θεωρίες αυτές αντανakλάται και στην ορολογία που χρησιμοποιούν. Οργανισμός, ερέθισμα, αντίδραση, εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές. Στη θεώρηση αυτή ο άνθρωπος γίνεται αντιληπτός ως μία πολύπλοκη μηχανή.

Κάθε κίνητρο εκπορεύεται: είτε κατευθείαν από τις οργανικές παρορμήσεις (πείνα, δίψα, σεξουαλικές ανάγκες), ή τα βασικά συναισθήματα (φόβος, θυμός, «αγάπη»), τα

<sup>166</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 75

<sup>167</sup> Σύμφωνα με τον Maslow, η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης αποτελεί μια από τις θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες, λιγότερο όμως πειστική από όλες τις υπόλοιπες (φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφάλειας, ανάγκες για κατοχή και αγάπη και ανάγκες για εκτίμηση) και με πολύ μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ατόμων. Με αυτήν την έννοια δεν έχει τη σημασία που αυτή κατέχει στο θεωρητικό σύστημα του Rogers (βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 78-80).

<sup>168</sup> Κοσμοπούλος, Β., Αλ., Μουλαδούδης, Αθ., Γρ. (2003) Ο Carl Rogers και η ... ό. π., σελ. 41

οποία είναι ενδογενή και δεν μπορεί να κάνει το άτομο τίποτα για να τους αντισταθεί είτε από μια τάση ανταπόκρισης που έχει εγκατασταθεί από προγενέστερες εξαρτήσεις των συναισθημάτων και των παρορμήσεων του ατόμου, εκμαθημένους τρόπους αντίδρασης που έχουν συσχετιστεί με κάποιο ερέθισμα.

Δηλαδή ο οργανισμός είτε δοκιμάζει αίσθημα στέρησης για κάτι που ορέγεται και το έχει ανάγκη, είτε αντιμετωπίζει κάποιο ερέθισμα το οποίο τον διαταράσσει αποπροσαρμοστικά. **Η υποκίνηση λοιπόν ορίζεται πάντοτε ως παρόρμηση για ενέργεια που προέρχεται από κάποιο προηγούμενο ερεθισμό (εσωτερικό ή εξωτερικό).** Μια τέτοια αντίληψη δεν εξηγεί φαινόμενα όπως για παράδειγμα η προσοχή<sup>169</sup>.

**Στο νεοσυμπεριφορισμό ένας οργανισμός επιλέγει μια απάντηση και όχι μια άλλη λόγω της πραγματοποίησης ενός ιδιαίτερου συνδυασμού της γενετικής του κληρονομιάς, των προγενέστερων εξαρτήσεών του και των φυσιολογικών παρορμήσεων και ερεθισμάτων που βρίσκονται σε ενέργεια τη στιγμή της αντίληψης.**

Επιπτώσεις στην εκπαίδευση

Τα παιδιά δε χρειάζεται να «θέλουν» να μάθουν την Ιστορία για να τη μάθουν. Αρκεί να πειστούν κατάλληλα να τη μελετήσουν και να επαναλαμβάνουν τις λεκτικές απαντήσεις που συνδέουμε με τη γνώση της Ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρει τόσο η ψυχολογική συμμετοχή του μαθητή ή η κατάλληλη υποστήριξή του, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί τη σκοπιμότητα στην οποία αποβλέπει η μάθηση αυτή. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δημιουργία των κατάλληλων εξαρτήσεων.

Ιδιαίτερης σημασίας από την άποψη της συμβολής του στη μελέτη των κινήτρων μάθησης, μέσα σε ένα συμπεριφορικό πλαίσιο, είναι ο Clark Hull. Με τον Hull **εισάγονται τα κίνητρα** στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο εν λόγω θεωρητικός υπέθεσε ότι μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης παρεμβάλλονται κάποιες μεταβλητές μεταξύ των οποίων και η ορμή<sup>170</sup>. Οι ανάγκες του οργανισμού δημιουργούν ορμή για την ικανοποίησή τους. Οι δημιουργούμενες ορμές ενεργοποιούν συμπεριφορές που στο παρελθόν είχαν αποδειχθεί επιτυχείς στην ελάττωση τους. Κάθε φορά δε, που μία συμπεριφορά οδηγεί στην ελάττωση της ορμής, ισχυροποιείται. Όπως το θέτουν οι Deci και Ryan, «σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι ορμές παρέχουν την ενέργεια για τη συμπεριφορά, ενώ οι δεσμοί συσχέτισης που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παρορμητικά ερεθίσματα και τις συμπεριφορές, μέσω της διαδικασίας της ελάττωσης της ορμής, προσφέρουν την κατεύθυνση στη συμπεριφορά»<sup>171</sup>.

Η αναφερθείσα θέση του Hull συμπληρώθηκε στη συνέχεια με την έννοια του **εξωτερικού κινήτρου (incentive)**. Το εξωτερικό κίνητρο παίζει το ρόλο της δευτερογενούς ενίσχυσης. Οι οργανισμοί δηλαδή μαθαίνουν να προσδοκούν πράγματα που έχουν αξία γι' αυτούς, παρόλο που δεν αποσκοπούν άμεσα στη μείωση φυσιολογικών αναγκών. Με τη θέση αυτή έχουμε μία **διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά**, που αναφέρονται στις ορμές που προέρχονται από τις φυσιολογικές ανάγκες του οργανισμού και **εξωτερικά** που περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα ερεθίσματα που προκαλούν ευχαρίστηση, επειδή έχουν συνδεθεί συνειρμικά με μείωση της ορμής και ικανοποίηση μιας ανάγκης, παρότι στην τρέχουσα περίσταση δεν παίζουν ένα τέτοιο ρόλο. Με το βήμα αυτό βρισκόμαστε πλέον πολύ κοντά στη δημιουργία της έννοιας της **μαθημένης ορμής**. Τα εξωτερικά κίνητρα ταυτίζονται, στην ουσία, με την προσδοκία ότι κάποια συμβάντα που στο παρελθόν εμφανίστηκαν με κάποια

<sup>169</sup> Bigge, M. L., (1990) Θεωρίες μάθησης ... ό.π.

<sup>170</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 106-115

<sup>171</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό.π., σελ. 12

αντίδραση θα επανεμφανιστούν αν επαναληφθεί η αντίδραση. Η **προσδοκία** όμως δεν είναι πλέον μια εξωτερική κατάσταση. Είναι μια συναισθηματική κατάσταση που **εσωτερικά** επιφέρει την κινητοποίηση του οργανισμού. Πρόκειται για εσωτερικό κίνητρο.

#### ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Συγγενείς προς τις συμπεριφορικές είναι και οι θεωρίες του άριστου επιπέδου<sup>172</sup> που αναφέρονται στα επίπεδα διέγερσης του οργανισμού τα οποία συνδέουμε με έννοιες όπως **ενδιαφέρον, περιέργεια**. Έρευνες σχετικές με την αισθητηριακή αποστέρηση και το βαθμό συνθετότητας των ερεθισμών έδειξαν ότι πιθανόν όταν ο οργανισμός βρίσκεται σε περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα, με ερεθίσματα δηλαδή λιγότερα από ένα «άριστο» για τον οργανισμό επίπεδο, τότε επιδιώκει την αύξηση των εισερχόμενων ερεθισμών, και όταν βρίσκεται σε περιβάλλον με περισσότερους ερεθισμούς από το «άριστο» γι' αυτόν επίπεδο, τότε επιδιώκει τη μείωσή τους.

Ο Berlyne (1960) προσπάθησε να ερμηνεύσει τη σχέση **διέγερσης και συμπεριφοράς** χρησιμοποιώντας ως ενδιάμεση μεταβλητή την **ελκυστικότητα του περιβάλλοντος για το άτομο**. Επιδίωξη κάθε οργανισμού, κατά τον Berlyne, είναι η διατήρηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου διέγερσης που αντιστοιχεί σε μία μέση κατάσταση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Το πολύ απλό σε ερεθίσματα περιβάλλον, όσο και το πολύ σύνθετο, είναι χαμηλής ελκυστικότητας για το άτομο, αφού του προκαλεί ενοχλητικές καταστάσεις, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο. Ο οργανισμός, προκειμένου να αλλάξει την κατάσταση που προκαλεί δυσφορία, κινητοποιείται, με αποτέλεσμα την αύξηση της διέγερσης. Η διέγερση γίνεται εντονότερη όταν το περιβάλλον είναι τόσο φτωχό ώστε να οδηγεί σε αισθητηριακή αποστέρηση, όσο και όταν το περιβάλλον είναι τόσο πολύπλοκο και σύνθετο ώστε να προκαλεί εσωτερική αναστάτωση προκειμένου να αντιμετωπιστεί<sup>173</sup>.

Από τις θεωρίες του άριστου επιπέδου η παιδαγωγική ψυχολογία έχει πάρει την ανάγκη διατήρησης μέσα στη σχολική αίθουσα ενός κλίματος που να απέχει τόσο από την κατάσταση υπνηλίας (μάθημα μονότονο, βαρετό, ομοιόμορφο, πολύ εύκολο ή πολύ δύσκολο), όσο και από την κατάσταση της μεγάλης ερεθιστικότητας (φωνές, εκνευρισμός, θόρυβος κλπ). Είναι βέβαια φανερό ότι οι θεωρίες του άριστου επιπέδου ενώ μελετούν την ένταση δεν ερμηνεύουν την κατεύθυνση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, κάτι που απαιτεί τη σύνδεση της διέγερσης με τη γνωστική επεξεργασία που υφίστανται τα ερεθίσματα.

### 3.5. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Η γνωστική πλευρά του ανθρώπου είναι μια διάσταση που υποτιμήθηκε ιδιαίτερα από το συμπεριφορισμό και μοιραία έπρεπε να εξεταστεί. Στη γνωστική θεώρηση ο άνθρωπος από οργανισμός μετατρέπεται σε άτομο με στόχους, συλλογιστική ικανότητα και δημιουργικότητα, ενώ έννοιες-κλειδιά είναι: στόχος (goal), προσδοκία (expectancy), πρόθεση (intention), σκοπός (purpose).

<sup>172</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 106-115

<sup>173</sup> Ο Apter αντιμετώπισε με διαφορετικό τρόπο το ζήτημα του άριστου επιπέδου διέγερσης. Θεώρησε ότι στην επιδίωξη κάποιου σημαντικού στόχου αντιστοιχεί χαμηλό επίπεδο διέγερσης, ενώ σε δραστηριότητες που αποτελούν αυτοσκοπό, όπως το παιχνίδι, η διασκέδαση, κλπ., το άτομο επιδιώκει τη συνεχή αύξηση των ερεθισμών, διότι αυτοί οδηγούν σε αύξηση των επιπέδων ευχαρίστησης που αντλεί από τη δραστηριότητα, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π.

Η στροφή στον αντιληπτικό – ψυχολογικό κόσμο του ατόμου γίνεται από τον Kurt Lewin (1890 – 1947). Η συμπεριφορά, κατά τον Lewin είναι αποτέλεσμα τόσο του περιβάλλοντος όσο και του προσώπου. Η επίδραση όμως του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο γίνεται με βάση τον τρόπο που αυτό ερμηνεύει το περιβάλλον του αλλά και την ίδια του τη συμπεριφορά στα πλαίσια του ζωτικού του χώρου. Ο ζωτικός χώρος είναι οτιδήποτε, από το εσωτερικό του ατόμου ή τον εξωτερικό κόσμο, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Ο ζωτικός όμως χώρος είναι ένας ψυχολογικός χώρος. Περιλαμβάνει δηλαδή όλες τις ιδιότητες του ατόμου, τις ανάγκες, τις επιθυμίες του, στάσεις, αξίες, κίνητρα, στόχους και όλα τα περιβαλλοντικά δεδομένα που το άτομο αντιλαμβάνεται και μάλιστα με τον τρόπο που τα αντιλαμβάνεται και τα ερμηνεύει. Με άλλα λόγια περιβαλλοντικά δεδομένα που δεν γίνονται αντιληπτά από το άτομο δεν αποτελούν στοιχεία του ζωτικού του χώρου, επομένως δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Εκείνα δε που γίνονται αντιληπτά, επηρεάζουν τη συμπεριφορά με βάση την εικόνα που έχει σχηματίσει γι' αυτά το άτομο. Τέλος, το παρελθόν του ατόμου αποτελεί τμήμα του ζωτικού του χώρου μόνο στο βαθμό που επηρεάζει και με τον τρόπο που επηρεάζει εκείνη τη στιγμή<sup>174</sup>.

Η συμπεριφορά, στις γνωστικές προσεγγίσεις, αποτελεί πλευρά μιας συνολικής κατάστασης στην οποία το άτομο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση μέσα σε ένα πεδίο δράσεως ψυχολογικών δυνάμεων. Ένα ψυχολογικό πεδίο περιλαμβάνει σκοπούς και στόχους, ερμηνευτική σημασιολόγηση των σχετικών φυσικών αντικειμένων και γεγονότων, καθώς επίσης μνημονικές επαναφορές και μελλοντικούς προσχεδιασμούς.

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η υποκίνηση δεν μπορεί να θεωρηθεί σα μια απλή παρώθηση για δράση που πυροδοτείται από κάποιο ερέθισμα, αλλά μάλλον σα μια δυναμική ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την επιθυμία του ατόμου να κάνει κάτι. Η υποκίνηση δηλαδή είναι αποτέλεσμα μιας ανισορροπίας που έχει δημιουργηθεί μέσα στο ζωτικό χώρο του ατόμου, καθώς αυτό επιδιώκει να περάσει από μια περιοχή του ζωτικού του χώρου σε κάποια άλλη, έχοντας θέσει κάποιους στόχους και επιδιώξεις. Η μορφή, εξάλλου, που παίρνει η υποκίνηση και η έντασή της αποτελούν συνάρτηση ενός πεδίου ψυχολογικών δυνάμεων στο οποίο η διάκριση σε εσωτερικό και εξωτερικό χάνει τη σημασία της. Αυτό αποτελεί φυσική συνέπεια και της αντίληψης που αυτή η γραμμή σκέψης έχει για τη σχέση ατόμου και περιβάλλοντος, η οποία γίνεται αντιληπτή ως σχέση ταυτόχρονης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Έτσι, ενώ οι συμπεριφοριστές ασχολούνται με κίνητρα όπως **ευχαρίστηση, πόνος, ικανοποίηση ή ενόχληση**, οι ψυχολόγοι του ολομορφικού πεδίου αναφέρουν συχνά την **επιτυχία ή αποτυχία** που δεν εκφράζουν παρά τη **σχέση ανάμεσα στις φιλοδοξίες και τα επιτεύγματα του ατόμου**.

Εξάλλου, η θεωρία του ολομορφικού πεδίου επικεντρώνει στην παροντική κατάσταση, σε αντίθεση με το συμπεριφορισμό που θεωρείται ότι αντιστοιχεί σε μια ιστορική προσέγγιση που αναφέρεται στους συνειρμούς που έχουν επιτευχθεί στο παρελθόν, για να εξηγήσει το παρόν. Αντιθέτως η γνωστική θεωρία ενδιαφέρεται τόσο για το παρελθόν όσο και για το μέλλον, στο βαθμό όμως και με τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν την τωρινή κατάσταση.

Στη διδασκαλία οι δάσκαλοι με γνωστικό προσανατολισμό ενδιαφέρονται πολύ για το πρόβλημα της **προσωπικής συμμετοχής** των μαθητών, προσπαθούν δηλαδή να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίσουν την ανάγκη της μάθησης. Γι' αυτό και

<sup>174</sup> Εξάλλου, ο ζωτικός χώρος δεν είναι κάτι το ενιαίο αλλά συναπαρτίζεται από περιοχές με όρια μεταξύ τους, ενώ εμπόδια, άλλοτε μεγαλύτερα άλλοτε μικρότερα, παρεμβάλλονται ανάμεσα στις περιοχές. Η μετακίνηση επομένως από τη μία περιοχή στην άλλη δεν είναι εύκολη. Επιπλέον, οι άνθρωποι διαθέτουν πολλές περιοχές στόχων, επομένως πολλές φορές βρίσκονται σε κατάσταση σύγκρουσης. Βλέπε Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π., σελ. 119-125



παίρνουν ιδιαίτερα υπόψη τους προσωπικούς στόχους των μαθητών και προσπαθούν να οργανώσουν έτσι το περιβάλλον της μάθησης, ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν τους μαθησιακούς στόχους, όντας πεπεισμένοι ότι το παιδί δε θα μάθει κάτι ή θα το μάθει με τρόπο επιπόλαιο και ουσιαστικά άχρηστο από λειτουργική άποψη, αν δε συνειδητοποιήσει την ανάγκη να το μάθει.

### **Το κίνητρο επίτευξης**

Το κίνητρο επίτευξης<sup>175</sup>, είτε με τη μορφή της τάσης για επίτευξη επιτυχίας είτε με τη μορφή της τάσης για αποφυγή αποτυχίας, θεωρείται ότι είναι μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά πάντως επίκτητο και προοδευτικά εγκαθιστάμενο στο άτομο, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δέχεται τροποποίηση ή και εγκατάστασή του σε μεγάλη ηλικία.. Συχνά οι άνθρωποι, σύμφωνα με τη θεωρία, εμπλέκονται σε δραστηριότητες, για να νιώσουν απλά και μόνο την ικανοποίηση της επιτυχίας, τη χαρά ότι «τα καταφέρνουν» και μάλιστα ότι «τα καταφέρνουν» καλά. Αυτό όμως συμβαίνει, όταν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί.

### **Ο ρόλος της γνωστικής σύγκρουσης**

Σύμφωνα με τις θεωρίες της γνωστικής συνέπειας το άτομο πάντα επιχειρεί να επιστρέφει σε μια κατάσταση, όπου όλες οι ενέργειες και οι σκέψεις του να βρίσκονται σε πλήρη συνέπεια μεταξύ τους. Οι θεωρίες λοιπόν αυτές εστιάζουν σε ορισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ γνώσεων, ιδιαίτερα τη γνωστική σύγκρουση, την αβεβαιότητα και την ασυνέπεια, εκτιμώντας ότι αυτές έχουν το χαρακτήρα δύναμης κινήτρου.

Ο Heider έδειξε τη δυναμική αλλαγών που δημιουργείται, όταν η σχέση μεταξύ δύο προσώπων και ενός αντικειμένου<sup>176</sup> χαρακτηρίζεται από κατάσταση ανισορροπίας. Οι Osgood & Tannenbaum, από την πλευρά τους, επισήμαναν ότι ο βαθμός συμπάθειας ή αντιπάθειας προς κάποιο πρόσωπο ή ιδέα δεν είναι χωρίς σημασία για την εξέλιξη της διαδικασίας άρσης της ασυμφωνίας, ξεπερνώντας έτσι την πολικότητα που χαρακτηρίζει το προηγούμενο θεωρητικό σχήμα<sup>177</sup>. Η Γνωστική, τέλος, δυσαρμονία που δημιουργείται όταν ένα άτομο συντηρεί δύο ασυνεπείς μεταξύ τους γνώσεις, περιορίζεται κατά τον Festinger<sup>178</sup>, με την αλλαγή ενός ή περισσότερων στοιχείων της μη αρμονικής σχέσης είτε με την προσθήκη νέων στοιχείων στα δεδομένα, ώστε να κλίνει η πλάστιγγα προς τη μια πλευρά είτε, τέλος, με μείωση της σημασίας των στοιχείων που δημιουργούν δυσαρμονία.

<sup>175</sup> Με το κίνητρο αυτό ασχολήθηκαν οι McClelland, Atkinson, Clark & Lowell στο βιβλίο τους «Το κίνητρο επίτευξης» (1953), Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π.

<sup>176</sup> Μία ισορροπημένη κατάσταση υπάρχει εάν: (α) μία οντότητα έχει τον ίδιο δυναμικό χαρακτήρα από όλες τις πιθανές απόψεις (εάν π.χ. το πρόσωπο Α θαυμάζει και ταυτόχρονα του αρέσει το πρόσωπο Β), εάν με άλλα λόγια είναι εναρμονισμένες όλες οι πλευρές της σχέσης μεταξύ δύο οντοτήτων, (β) όλα τα τμήματα μιας ενότητας έχουν τον ίδιο δυναμικό χαρακτήρα (π.χ., εάν όλα είναι θετικά ή όλα είναι αρνητικά), και εάν (γ) οι οντότητες με διαφορετικό δυναμικό χαρακτήρα είναι διαχωρισμένες η μία από την άλλη. Εάν δεν υπάρχει κατάσταση ισορροπίας, τότε δυνάμεις προς μια τέτοια κατεύθυνση θα προκύψουν, (Heider, F. (1946) Attitudes and cognitive organization, Journal of Psychology, 21, 107-112)

<sup>177</sup> Οι συγγραφείς αυτοί, προκειμένου να προσδιορίσουν την αλλαγή των στάσεων, καταφεύγουν στη συνδυαστική χρήση της αρχής της συμφωνίας με τις αρχές της δεκτικότητας και της ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με την αρχή της συμφωνίας, «οι αλλαγές στην αξιολόγηση είναι πάντα προς την κατεύθυνση της αυξημένης συμφωνίας με το υπάρχον πλαίσιο αναφοράς». Βάσει, εξάλλου, της αρχής της δεκτικότητας, οι πιο ακραίες θέσεις εμφανίζουν μικρότερη δεκτικότητα σε αλλαγές. Τέλος, σύμφωνα με την αρχή της ανθεκτικότητας όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση ανάμεσα στο άτομο και στη γνώμη που αποδίδεται σ' αυτό, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να μη γίνει πιστευτή η κατάσταση ασυμφωνίας, πράγμα που περιορίζει την αλλαγή στάσης (Osgood, C. E., Tannenbaum, P. H. (1955) The principle of congruity in the prediction of attitude change, Psychological Review, 62, 42-55).

<sup>178</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό.π. σελ. 158-159

### Η σημασία των αιτιολογικών προσδιορισμών

Στις γνωστικές θεωρίες σημαντικό ρόλο για τον τρόπο δραστηριοποίησης του ατόμου παίζουν οι ερμηνείες που το ίδιο το άτομο δίνει στην πραγματικότητα, το νόημα με το οποίο αυτό επενδύει την πραγματικότητα και έτσι προσανατολίζεται μέσα σ' αυτήν. Στοιχείο αυτού του νοήματος είναι και η απόδοση των διαφόρων συμβάντων σε διάφορες αιτίες<sup>179</sup>. Τέτοιου είδους εξηγήσεις των γεγονότων, όχι μόνο από την πλευρά των ειδικών, αλλά και από τους απλούς ανθρώπους, παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο πώς αντιδρούμε στα διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Οι ερμηνείες αυτές των πραγμάτων είτε αφορούν το άτομο (ικανότητα / προσπάθεια) είτε το περιβάλλον (δυσκολία του έργου / τύχη).

Έτσι σύμφωνα με τον Heider οι άνθρωποι ρέπουν προς τη διατύπωση αιτιολογικών προσδιορισμών. Ακολουθούν μάλιστα για το σκοπό αυτό όμοιες αρχές στην προσπάθεια κατανόησης ανθρώπων και αντικειμένων και επιδιώκουν διαρκώς την πρόβλεψη. Επιζητούν δηλαδή σταθερές σχέσεις και για το λόγο αυτό τείνουν να αποδίδουν τα παροδικά συμβάντα σε αμετάβλητες, σταθερές υποκείμενες συνθήκες, τις ιδιότητες προδιάθεσης, ιδιότητες που είναι διαφορετικές για τα αντικείμενα και για τα πρόσωπα. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Jones & Davis, ο παρατηρητής μιας συμπεριφοράς, όταν θεωρεί ότι το επιφανειακό νόημα της συμπεριφοράς ταιριάζει προς την πρόθεση που ο ίδιος αποδίδει στο άτομο που εκδήλωσε τη συμπεριφορά, έχει την τάση να αποδίδει τη συμπεριφορά αυτή στην προδιάθεση του ατόμου. Κατά τον Kelley, τέλος, όταν οι πληροφορίες είναι από πολλές πηγές, επιλέγεται από τις πολλές δυνατές αιτίες εκείνη η οποία συμμεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Επειδή, εξάλλου, συνήθως οι άνθρωποι στην καθημερινότητα δεν έχουν αρκετό χρόνο και πληροφορίες, συνήθως καταφεύγουν στα λεγόμενα **αιτιώδη σχήματα**, που είναι προσχηματισμένα, μαθημένα, αποθηκευμένα στη μνήμη και ανακαλούνται, όταν είναι παρόντα ορισμένα περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

<sup>179</sup> Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999) Ψυχολογία κινήτρων ... ό. π.

#### **4. ΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ**

Η διάκριση σε εξωτερικά κίνητρα, αμοιβές δηλαδή που λειτουργούν ως ενισχυτές της συμπεριφοράς, σε αντιδιαστολή προς τις εσωτερικές ανάγκες που κινητοποιούν τη συμπεριφορά με τη δύναμη της ορμής την οποία προκαλούν, έγινε από τον Hull. Προοδευτικά η έννοια των εξωτερικών κινήτρων ταυτίστηκε με τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι και τις προσδοκίες που συνδέονται με την επίτευξη αυτών των στόχων. Αντιθέτως τα εσωτερικά κίνητρα ταυτίστηκαν με τη δραστηριότητα που γίνεται γι' αυτή την ίδια τη δραστηριότητα, και όχι για κάτι άλλο. Με τη δραστηριότητα δηλαδή που είναι **αυτοσκοπός**. Η μεγάλη πάντως απήχηση που είχε η παραπάνω διάκριση στη σύγχρονη εποχή οφείλεται στο ότι συνδέθηκε με τους **αιτιολογικούς προσδιορισμούς**.

Ήδη με τη θεωρία του **κινήτρου επίτευξης** τίθεται το ζήτημα της δραστηριοποίησης του ατόμου γι' αυτή την ίδια την **αίσθηση της επιτυχίας**. Η ίδια η επιτυχία έχει μία αξία ανεξάρτητη από τις οποιεσδήποτε εξωτερικές αμοιβές, και η αξία αυτή εξαρτάται από τη δυσκολία του έργου και από την προσπάθεια. Ο White<sup>180</sup> έγραψε το 1959 για μια εγγενή ανάγκη να αισθάνεται κανείς αποτελεσματικός στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Ιδιαίτερα όμως σημαντικό, από την άποψη που μας ενδιαφέρει, είναι ότι εκφράστηκε η άποψη πως είναι πιθανόν η παροχή εξωτερικών αμοιβών για μια εσωτερικά παρωθούμενη δραστηριότητα να υποσκάμει αυτή την ίδια την εσωτερική παρώθηση. Ο DeCharms<sup>181</sup> ισχυρίστηκε ότι όταν οι εξωτερικές αμοιβές δίδονται για εσωτερικά κινητοποιούμενη δραστηριότητα, το πρόσωπο αντιλαμβάνεται ότι το θέμα του ελέγχου ή της επίγνωσης ή της αίσθησης προσωπικής αιτιότητας μετατοπίζεται σε μια εξωτερική πηγή. Το πρόσωπο, μ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται απλό ενεργούμενο της πηγής των εξωτερικών ανταμοιβών και η συμπεριφορά του πλέον κινητοποιείται από αυτές μάλλον παρά από το εσωτερικό του ενδιαφέρον γι' αυτήν. Ο Festinger<sup>182</sup> εξάλλου δήλωνε «ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου περί του γιατί εργάζεται και τη στάση του απέναντι στην εργασία». Ο Deci, ο κυριότερος εκπρόσωπος της θεωρίας για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα υπό το πρίσμα της προσέγγισης του αιτιολογικού προσδιορισμού, με μία σειρά ερευνών επιβεβαίωσε ότι η εξωτερική αμοιβή σε μια συμπεριφορά που αρχικά εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα εσωτερικών κινήτρων, οδηγεί στην απώλεια της εσωτερικής αυτής κινητοποίησης για τη δραστηριότητα αυτή.

Με άλλα λόγια, οι εξωτερικές αμοιβές, αντί να λειτουργήσουν ενισχυτικά για την εκδήλωση της συμπεριφοράς, όπως θα ανέμενε κανείς με βάση τη συνειρμική θεωρία, φάνηκαν να υπονομεύουν τα εσωτερικά κίνητρα. Αυτό βέβαια ερμηνεύεται με την αρχή της έκπτωσης του Kelley, σύμφωνα με την οποία το άτομο θα μειώσει την σημασία μιας αιτίας, αν άλλες εύλογες υπάρχουν στο περιβάλλον. Το πολύ σημαντικό εύρημα ότι η εξωτερική αμοιβή μπορεί να υποσκάψει τα εσωτερικά κίνητρα είναι βέβαια ιδιαίτερης σημασίας για την εκπαίδευση. Είναι ένας σημαντικός κίνδυνος που δημιουργείται σε περίπτωση κακής χρήσης της βαθμολογίας.

<sup>180</sup> White, R. W., Motivation reconsidered: The concept of competence, Psychological Review, v. 66, pp. 297-333, 1959

<sup>181</sup> Deci, E.L., Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, Journal of Personality & Social Psychology, v. 18, n. 1, pp. 105-115, 1971

<sup>182</sup> Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards ... ό.π.

Οι έρευνες όμως του Deci έδειξαν ότι δε λειτουργεί υπονομευτικά για τα εσωτερικά κίνητρα κάθε εξωτερική ανταμοιβή<sup>183</sup>. Έτσι, ενώ η χρηματική αμοιβή σε παιδιά για την επιτυχία τους σε μια δραστηριότητα επίλυσης γρίφων, είχε ως αποτέλεσμα την υποχώρηση των εσωτερικών κινήτρων, η κοινωνική επιδοκιμασία μέσω της λεκτικής ενθάρρυνσης έδειξε να οδηγεί σε ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων. Χρησιμοποιώντας τις θεωρητικές αρχές της γνωστικής εκτίμησης, σύμφωνα με τις οποίες **ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα κίνητρα της συμπεριφοράς του παίζει σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη της συμπεριφοράς**, ο Deci κατέληξε ότι, όταν τα άτομα αποδίδουν τη συμπεριφορά τους σε εξωτερικές αμοιβές κινητοποιούνται λιγότερο γι' αυτή την ίδια τη δραστηριότητα, σε σύγκριση με τα άτομα που δε δραστηριοποιούνται με την προοπτική της αμοιβής. Οι εξωτερικές αμοιβές της λεκτικής ενίσχυσης και κοινωνικής αναγνώρισης δείχνουν να γίνονται από τα άτομα λιγότερο αντιληπτές ως μηχανισμοί ελέγχου της συμπεριφοράς τους, αναφέρει ο Deci. Δεν υπάρχει επομένως κανένα ερέθισμα για να θέσει σε λειτουργία τη διαδικασία της γνωστικής επανεκτίμησης που θα οδηγούσε σε μετατόπιση του τόπου αιτιότητας από το εσωτερικό του ατόμου στις εξωτερικές αμοιβές.

Σε κάθε εξωτερική αμοιβή υπάρχουν δύο πλευρές<sup>184</sup>, εξηγεί ο Deci: η πλευρά του ελέγχου και μία πληροφοριακή, αναδραστική (feedback) πλευρά. Η πλευρά του ελέγχου τείνει να μειώνει τη δράση των εσωτερικών κινήτρων, ενώ η αναδραστική πλευρά οδηγεί σε ενδυνάμωσή τους αυξάνοντας την προσωπική αίσθηση ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού. Όταν τα χρήματα δίδονται ως εξωτερική αμοιβή, η πλευρά του ελέγχου είναι ξεκάθαρα ισχυρή και οδηγεί σε μείωση των εσωτερικών κινήτρων. Το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση της λεκτικής ενίσχυσης. Η λεκτική ενίσχυση δε γίνεται αισθητή από το άτομο σαν κάτι διαφορετικό από τα αισθήματα ικανοποίησης που το άτομο αντλεί από αυτή την ίδια τη δραστηριότητα. Οι διαπροσωπικού χαρακτήρα ανταμοιβές, επομένως, στο βαθμό που ενισχύουν την αίσθηση ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, οδηγούν σε ενδυνάμωση των εσωτερικών κινήτρων.

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται, σύμφωνα με τους Deci και Ryan, στην «εμπειρία της επιλογής, με άλλα λόγια, την εμπειρία ενός εσωτερικά αντιλαμβανόμενου (παρατηρούμενου) χώρου αιτιότητας»<sup>185</sup>. Σύμφωνα με την “θεωρία του αυτό-προσδιορισμού” που ανέπτυξαν οι συζητούμενοι συγγραφείς<sup>186</sup> μπορούμε να διακρίνουμε τρεις καταστάσεις της κινητήριας δύναμης της συμπεριφοράς μας:

1. Εσωτερική κινητοποίηση (intrinsic motivation – I.M.). Αυτή η κατάσταση αναφέρεται στις περιπτώσεις που κάνουμε μια δραστηριότητα γι' αυτή την ίδια τη δραστηριότητα, για την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αποκομίζουμε από τη συμμετοχή μας σε αυτήν. Πρόκειται λοιπόν για μια δραστηριότητα που είναι αυτοσκοπός και δεν αποβλέπει σε κάτι άλλο. Η δραστηριότητα προκαλεί ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αποτελούν και τους λόγους της κινητοποίησης. Όπως εξάλλου υποδηλώνει ο όρος ικανοποίηση, «η εσωτερική κινητοποίηση βασίζεται στις εγγενείς ανάγκες του οργανισμού για ικανότητα και αυτό-προσδιορισμό. Ενεργοποιεί ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και ψυχολογικών διαδικασιών για τις οποίες η πρωταρχικές ανταμοιβές είναι οι εμπειρίες της αποτελεσματικότητας και αυτονομίας»<sup>187</sup>. Η

<sup>183</sup> Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards ... ό.π.

<sup>184</sup> Deci, E. L., Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity, Journal of Personality & Social Psychology, v. 22, n. 1, pp. 113-120, 1972

<sup>185</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 38

<sup>186</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π.

<sup>187</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 32

εθελοντική βάση και το ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα, με ότι αυτό συνεπάγεται για το άτομο σε συναισθηματικό επίπεδο, περιγράφει αυτή τη μορφή κινητοποίησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μια προσπάθεια ταξινόμησης αυτού του είδους των κινήτρων κατέληξε σε ένα σχήμα τριών ειδών εσωτερικών κινήτρων στο χώρο της εκπαίδευσης<sup>188</sup>:

1. Εσωτερικά κίνητρα γνώσης. Αυτός ο τύπος σχετίζεται με έννοιες όπως έρευνα, περιέργεια, μαθησιακοί στόχοι, νόηση, εσωτερική διάθεση για μάθηση. Πρόκειται για τον τύπο εσωτερικών κινήτρων που θα μπορούσε να οριστεί ως εκτέλεση μιας δραστηριότητας για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που κάποιος βιώνει την ώρα που μαθαίνει, ερευνά, ή προσπαθεί να κατανοήσει κάτι καινούργιο.
  2. Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης. Αυτό το είδος συνδέθηκε ερευνητικά με την έννοια της βαθιάς γνώσης. Εξάλλου οι Deci και Ryan εστιάζουν στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ικανό και να δημιουργεί ιδιαίτερα επιτεύγματα. Αυτά τα κίνητρα θα μπορούσαν να οριστούν με βάση τη δέσμευση σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που βιώνει κάποιος, όταν προσπαθεί να φέρει εις πέρας ή να δημιουργήσει κάτι.
  3. Εσωτερικά κίνητρα βίωσης διέγερσης. Πρόκειται για μορφή εσωτερικής κινητοποίησης του ατόμου που εμπλέκεται σε δραστηριότητα προκειμένου να βιώσει διεγερτικές αισθήσεις (π. χ. αισθητηριακή ευχαρίστηση, αισθητικές εμπειρίες, καθώς επίσης ευθυμία και εσωτερική αναστάτωση) που προέρχονται από την εμπλοκή του στη δραστηριότητα αυτή. Οι μαθητές που προσέρχονται στην τάξη προκειμένου να βιώσουν την εσωτερική αναστάτωση (έξαψη) μιας ερεθιστικής συζήτησης στα πλαίσια του μαθήματος είναι μια τέτοια περίπτωση.
2. Εξωτερική κινητοποίηση (extrinsic motivation – E.M.). Στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε στην μεγάλη εκείνη ποικιλία συμπεριφορών των οποίων οι στόχοι της δράσης εκτείνονται πέραν εκείνων που εμπεριέχονται στην ίδια τη δράση. Πρόκειται για συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται ως μέσα για ένα σκοπό και όχι γι' αυτές τις ίδιες. Παλαιότερα υπήρχε η αντίληψη ότι τα εξωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε συμπεριφορές που εκπληρώνονται χωρίς αυτοπροσδιορισμό (προσωπική επιλογή), και οι οποίες κατά συνέπεια μπορούν να υπαγορευθούν μόνο από εξωτερικές καταστάσεις. Οι Deci και Ryan με τη θεωρία του «αυτοπροσδιορισμού» που επεξεργάστηκαν τοποθέτησαν διάφορους τύπους εξωτερικής κινητοποίησης κατά μήκος ενός συνεχούς αυτό-προσδιορισμού, που συνδέεται με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Υπάρχουν πολλές συμπεριφορές, γράφουν οι συζητούμενοι συγγραφείς, που εκ φύσεως δεν ενδιαφέρουν τα παιδιά, αλλά που ο κοινωνικός κόσμος εκτιμά ότι είναι αναγκαίο να τις μάθουν. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι ενήλικες βάζουν αυξανόμενες απαιτήσεις και όρια στην άσκηση των ικανοτήτων τους. Οι ενήλικες αισθάνονται την ανάγκη να απαγορεύσουν ή να ανακατευθύνουν την παιδική δραστηριότητα, έτσι ώστε τα παιδιά να καταπιάνονται με συμπεριφορές που αλλιώς δε θα έκαναν, αλλά που εξασφαλίζουν την ασφάλειά τους, τη συμμόρφωση με τις πολιτισμικές αξίες, ή, κατά κάποιον τρόπο, ικανοποιούν τις ανάγκες εκείνων που ασχολούνται με τη φροντίδα τους. Το πρόβλημα, σ' αυτή την περίπτωση βρίσκεται βέβαια στον τρόπο που η εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς θα γίνει αποδεκτή από το παιδί και δε θα έχει επιζήμιες συνέπειες, όσον αφορά τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού. Η εσωτερίκευση είναι αυτή ακριβώς η αναπτυξιακή διαδικασία με την οποία ένα παιδί ενσωματώνει τις απαιτήσεις και αξίες του κοινωνικού του περιβάλλοντος, μια διαδικασία «μέσω της οποίας ένα άτομο

<sup>188</sup> Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G., Construction et validation de l'Echelle de motivation en Education (EME), Canadian Journal of Behavioural Sciences, v. 21, 1989, p. 323-349

αποκτά μία στάση, πεποίθηση, ή κανόνα συμπεριφοράς και προοδευτικά τα μετασχηματίζει σε προσωπικές αξίες, στόχους ή οργάνωση».

Με βάση τα παραπάνω, οι Deci και Ryan διέκριναν τέσσερα είδη εξωτερικής κινητοποίησης, την εξωτερική ρύθμιση, την ενδοπροβολή, την ταύτιση και την ολοκληρωμένη ρύθμιση (διευθέτηση), τα οποία, με τη σειρά αυτή, κλιμακώνονται από τα χαμηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης προς τα υψηλότερα.

1. Η εξωτερική ρύθμιση (external regulation). Πρόκειται για την περίπτωση που μια δραστηριότητα ρυθμίζεται με εξωτερικά μέσα, τέτοια όπως είναι οι αμοιβές και οι καταναγκασμοί. Π. χ. ο μαθητής με την πίεση των γονέων του μελετάει για το μάθημα της επόμενης μέρας ή η μαθήτρια που πηγαίνει σχολείο για να αποφύγει την τιμωρία.
2. Η ενδοβολή (introjection). Στην περίπτωση αυτή το άτομο αρχίζει να εσωτερικεύει τα εξωτερικά μέσα ρύθμισης (κανονικοποίησης) των συμπεριφορών του, δηλαδή τη λογική που βρίσκεται πίσω από τις πράξεις που πιέζεται να εκτελέσει. Οι εξωτερικές, δηλαδή, πιέσεις εσωτερικεύονται. Η σύγκρουση εδώ παραμένει, όχι όμως ως σύγκρουση δύο προσώπων, όπως στην περίπτωση της εξωτερικής ρύθμισης αλλά με τη μορφή μιας σύγκρουσης στην οποία ο έλεγχων και ο ελεγχόμενος βρίσκονται μέσα στο άτομο. Ο μαθητής που πηγαίνει σχολείο, επειδή αισθάνεται **ένοχος** να κάτσει σπíti, είναι ένα τέτοιο παράδειγμα. Ο μαθητής που διαβάζει, γιατί πιστεύει ότι έτσι κάνουν τα καλά παιδιά, είναι ένα ακόμα παράδειγμα αυτής της μορφής εξωτερικών κινήτρων. Μια τέτοια όμως κατάσταση, αν και εσωτερική στο άτομο, δεν είναι πραγματικά αυτοπροσδιοριζόμενη, στο βαθμό που έχει ενσωματωθεί σαν ένας πιεστικός έλεγχος, που συντηρεί, εσωτερικευμένη πλέον, τη σύγκρουση ελέγχοντος – ελεγχόμενου.
3. Ταυτοποίηση (identification). Ταυτοποίηση έχουμε όταν η κανονικοποίηση της συμπεριφοράς επέρχεται μέσω της ταύτισης με τα εξωτερικά κίνητρα. Η πράξη τότε αποκτά **αξία** και επιλέγεται από το άτομο, επειδή εκτιμάται ως **σημαντική**. Μαθητές, για παράδειγμα, με χαμηλή βαθμολογία επιλέγουν ελεύθερα να κάνουν ενισχυτική διδασκαλία – πράγμα που δεν τους είναι καθόλου ευχάριστο – προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Στην περίπτωση της ταύτισης δεν υπάρχει πλέον σύγκρουση στο εσωτερικό του εσωτερικευμένου ρυθμιστικού σχήματος της συμπεριφοράς, μπορεί όμως να υπάρχει μια αντίθεση ή δυσαρμονία ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλες πλευρές της εσωτερικής δομής του παιδιού.
4. Ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation). Πρόκειται για την πλέον αυτό-προσδιοριζόμενη μορφή εξωτερικής κινητοποίησης της συμπεριφοράς. Στην περίπτωση αυτή η πράξη έχει προσωπική αξία για το άτομο και εκτελείται απολύτως ελεύθερα. Σχετικό παράδειγμα μπορεί να είναι η δέσμευση ενός μαθητή σε έναν **επαγγελματικό στόχο** που τον οδηγεί στην ελεύθερη και προσεκτική επιλογή της παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων. Στην συζητούμενη περίπτωση, η ρύθμιση η ίδια έχει ενσωματωθεί με άλλες ρυθμίσεις σε μια αίσθηση ενότητας του εαυτού που είναι η βάση του πραγματικού αυτό-προσδιορισμού. Οι συμπεριφορές που πηγάζουν από τέτοιες ρυθμίσεις είναι απόλυτα αυτό-προσδιοριζόμενες. Χωρίς να είναι αυθόρμητες, τώρα πλέον επιλέγονται από το συγκεκριμένο πρόσωπο. Η ρύθμιση αυτή, όπως είναι φανερό, διαφέρει από την περίπτωση της ταυτοποίησης μόνο στο βαθμό δέσμευσης του ατόμου. Η ολοκληρωμένη ρύθμιση κρίθηκε σαν μια περίπτωση χωρίς ιδιαίτερο βάρος στις αποφάσεις για συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και με μεγάλες δυσκολίες στη διάκριση από το συγγενικό είδος της

ταυτοποίησης. Έτσι στην κλίμακα ακαδημαϊκών κινήτρων (Echelle de Motivation en Education) που κατασκεύασε ο Vallerand και οι συνεργάτες του, στη βάση της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan, δεν συμπεριελήφθη το είδος αυτό<sup>189</sup>.

3. Μη κινητοποίηση (Amotivation - AMO). Με τον όρο αυτό οι Deci και Ryan αναφέρονται στην κατάσταση κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη κανενός δεσμού ανάμεσα στις πράξεις και τις συνέπειές τους. Τα άτομα στην περίπτωση αυτή δεν είναι ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά κινητοποιημένα. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας και αδυναμίας ελέγχου των καταστάσεων. Αισθάνονται σαν να ρυθμίζονται οι συμπεριφορές τους από δυνάμεις που βρίσκονται πέρα από τις δικές τους δυνατότητες ελέγχου<sup>190</sup>. Οι μαθητές που βρίσκονται σε τέτοια κατάσταση πιθανόν να αρχίσουν να αναρωτιούνται γιατί πηγαίνουν σχολείο ή να πιστέψουν ότι συνειδητοποιούν την πλάνη στην οποία βρισκόντουσαν και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Θα λέγαμε ότι, στην περίπτωση αυτή, η συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν έχει κανένα νόημα, ενώ στην περίπτωση των εξωτερικών κινήτρων, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό κατά περίπτωση, το νόημα υπάρχει σε κάτι άλλο και όχι σ' αυτή την ίδια τη δραστηριότητα, πράγμα το οποίο συμβαίνει στην περίπτωση των ενδογενών κινήτρων.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan, αυτό-προσδιοριζόμενες δεν είναι μόνο οι εσωτερικά κινητοποιούμενες συμπεριφορές. Από τις εξωτερικά κινητοποιούμενες συμπεριφορές, αυτό-προσδιοριζόμενες επίσης είναι όσες προέρχονται από ολοκληρωμένες εσωτερικεύσεις. «Με άλλα λόγια, εάν οι συμπεριφορές έχουν επιλεγεί, βασισμένες στις ανάγκες κάποιου και τους ενσωματωμένους σκοπούς, αυτές είναι αυτό-προσδιοριζόμενες, ακόμη και αν αυτές συμβαίνουν στα πλαίσια ανταμοιβών και εξαναγκασμών»<sup>191</sup>. Οι αυτό-προσδιοριζόμενες συμπεριφορές, λοιπόν, εκκινούν και ρυθμίζονται από επιλογές του ατόμου, βασισμένες στην επίγνωση των αναγκών του και των ενσωματωμένων σκοπών του. Χρησιμοποιώντας, λένε οι παραπάνω συγγραφείς, πληροφορίες από εσωτερικές και εξωτερικές πηγές, επιλέγει κάποιος πώς θα συμπεριφερθεί, επιδιώκοντας την επιτυχία των στόχων του και την ικανοποίηση των αναγκών του οργανισμού. Τέλος, όπως αναφέρουν, η έρευνα πάνω στις αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές, ιδιαίτερα δε τις εσωτερικά κινητοποιούμενες, έδειξε ότι αυτές συνδέονται με μεγαλύτερη δημιουργικότητα, γνωστική ευελιξία, μια αίσθηση ενός εσωτερικού τόπου αιτιότητας και αυξημένη αίσθηση ικανότητας.

Η δεύτερη κατηγορία συμπεριφορών, οι ελεγχο-προσδιοριζόμενες, εκκινούν και ρυθμίζονται από ελέγχους στο περιβάλλον ή μέσα στο άτομο. Τέτοιες συμπεριφορές δεν αποτελούν προσωπικές επιλογές. Προσδιορίζονται μάλλον από ελέγχους, τέτοιους όπως η πίεση ή η προσδοκία ανταμοιβής, αλλά και εσωτερικές καταστάσεις ελέγχου. Αν και οι ελεγχο-προσδιοριζόμενες συμπεριφορές είναι σκόπιμες, όπως και οι αυτό-

<sup>189</sup> Vallerand, R. J., et al, (1989) Construction et validation ... ό. π. Το ίδιο βέβαια συνέβη και στην αγγλική μεταφορά της εν λόγω κλίμακας με την ονομασία Academic Motivation Scale (AMS), Vallerand and others (1992), The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education, Educational and Psychological Measurement, v. 52, i. 4, p. 1003-17. Η ελληνική έκδοση (μετάφραση, προσαρμογή και εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της Κλίμακας Ακαδημαϊκών Κινήτρων (Κ. Α. Κ.) έγινε από τους Τσορμπατζούδη, Μπαρκούκη και Γρούϊο, βλέπε Τσορμπατζούδης, Χ., Μπαρκούκης, Β., Γρούϊος, Γ., Προκαταρκτική μελέτη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της Κλίμακας Ακαδημαϊκών Κινήτρων, Ψυχολογία, τόμ.8, τεύχ.4, 2001, σ. 526-537.

<sup>190</sup> Vallerand and others (1992) The academic motivation scale ... ό.π.

<sup>191</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 149

προσδιοριζόμενες, εντούτοις η σκοπιμότητα είναι αποτέλεσμα **απαιτήσεων** μάλλον παρά προσωπικών επιλογών και επιδιώξεων. «Κάποιος ‘αποφασίζει’ να κάνει κάτι αισθανόμενος ότι δεν έχει επιλογή». Η ελεγχο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά είναι «ανολοκλήρωτη, εξωτερικά κινητοποιημένη συμπεριφορά που μπορεί να πάρει τη μορφή είτε της συμμόρφωσης με τον έλεγχο είτε της εξέγερσης εναντίον του»<sup>192</sup>. Συμμόρφωση και εξέγερση (εναντίωση) αποτελούν δύο πόλους που μπορούν ο ένας να πάρει τη θέση του άλλου, αν και συνήθως ο ένας είναι ο κυρίαρχος. Η έρευνα δείχνει ότι η ελεγχο-προσδιοριζόμενη συμπεριφορά συνδέεται με μεγαλύτερη πίεση και ένταση, είναι λιγότερο δημιουργική και προσαρμοστική από την αυτό-προσδιοριζόμενη, και ο τρόπος της αιτιότητας βιώνεται μάλλον ως εξωτερικός.

Τέλος «οι μη κινητοποιημένες συμπεριφορές (amotivated) εκκινούν και ρυθμίζονται από δυνάμεις ολοκληρωτικά πέρα από τον σκόπιμο έλεγχο του προσώπου. Οι συμπεριφορές δεν είναι ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά κινητοποιημένες με την έννοια ότι δεν είναι σκόπιμες». Το άτομο αισθάνεται ανίκανο να ρυθμίσει την συμπεριφορά του κατά τρόπο που να αποφέρει επιθυμητά αποτελέσματα. Πρόκειται για την κατάσταση που ο Abramson και οι συνεργάτες του μελέτησαν ως την κατάσταση της προσωπικής ανημποριάς «που προκύπτει από περιβαλλοντικές δυνάμεις που δεν είναι ούτε προβλέψιμες ούτε ελέγξιμες». Ανάλογη κατάσταση απώλειας του ελέγχου των δυνάμεων που κατευθύνουν τη ζωή του μπορεί να βιώσει το πρόσωπο και από εσωτερικούς παράγοντες, ορμές και συναισθήματα ανεξέλεγκτα, όπως ζήλια ή οργή, και να εκδηλώσει έτσι συμπεριφορά που δεν επιδίωξε και δεν επέλεξε. Ολοκληρώνοντας θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η κατάσταση ακινητοποιήσης (amotivation) διαφέρει από την εξέγερση στο ότι η τελευταία αποτελεί σκόπιμη ενέργεια με συνειδητά επιδιωκόμενο σκοπό, γεγονός που δε συμβαίνει στη μη κινητοποίηση που χαρακτηρίζεται απλά από αίσθημα αδυναμίας και παραίτηση από την προσπάθεια ελέγχου των καταστάσεων.

Η διάκριση σε αυτό-προσδιοριζόμενες και ελεγχο-προσδιοριζόμενες συμπεριφορές έχει ιδιαίτερη αξία., ιδιαίτερα για την εκπαίδευση. Αν και είναι γενικότερα αποδεκτό ότι «οι ποινές και οι τιμωρίες είναι επιβλαβείς στη μάθηση», η έρευνα έχει δείξει «ότι ακόμη και οι αμοιβές, όταν χρησιμοποιούνται με συγκεκριμένο τρόπο, είναι εχθροί της εξερεύνησης»<sup>193</sup>. Οι εξωτερικές αμοιβές, λέει ο John Condry, για ένα καθήκον, όταν χρησιμοποιούνται για να κινητοποιήσουν μία συμπεριφορά, ιδιαίτερα τη μάθηση, έχουν ευρύτατα και ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Οι εξωτερικές αμοιβές έχουν συνέπειες τόσο πάνω στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της δραστηριότητας όσο και στην επιθυμία του υποκειμένου να εκτελέσει το καθήκον κάποια μεταγενέστερη χρονική στιγμή. Σε γενικές γραμμές, «συγκριτικά προς τα υποκείμενα που δεν παίρνουν ανταμοιβή, τα υποκείμενα που τους προσφέρεται ένα εξωτερικό κίνητρο για ένα καθήκον επιλέγουν ευκολότερα καθήκοντα, είναι λιγότερο αποδοτικά στη χρησιμοποίηση της διαθέσιμης πληροφόρησης για επίλυση πρωτότυπων προβλημάτων και τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένα προς απαντήσεις και περισσότερο ανακόλουθα στις στρατηγικές τους επίλυσης προβλημάτων. Δείχνουν να εργάζονται σκληρότερα και παράγουν περισσότερη δραστηριότητα, αλλά η δραστηριότητα είναι χαμηλότερης ποιότητας, περιέχει περισσότερα λάθη και είναι περισσότερο στερεοτυπική και λιγότερο δημιουργική από την εργασία των αντίστοιχων μη αμειβόμενων υποκειμένων που εργάζονται στα ίδια προβλήματα».

<sup>192</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π. (σελ. 150)

<sup>193</sup> Condry, J., Enemies of Exploration: Self-Initiated Versus Other-Initiated Learning, Journal of Personality and Social Psychology, 1977, v. 35, n. 7, pp. 459-477, (σελ. 471-473)



### Κίνητρα και εκπαίδευση

Την αξία των κινήτρων στην εκπαίδευση θα περιγράψαμε με σχηματικό τρόπο ως εξής: Η επιλογή και η θετική ανατροφοδότηση τείνουν να έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα, ενισχύουν κατά συνέπεια την εσωτερική κινητοποίηση και συμβάλλουν ουσιαστικά στη μάθηση. Τέτοιες συνθήκες παραπέμπουν στην έννοια της αυτονομίας και στο ιδεώδες της ελευθερίας.

Οι ανταμοιβές, οι προθεσμίες, η επιτήρηση, κλπ. έχουν ελεγκτικό χαρακτήρα, υποσκάπτουν την εσωτερική κινητοποίηση και προάγουν την εξωτερική συμμόρφωση ή την ανυπακοή και αντίσταση. Πρόκειται για καταστάσεις ετερονομίας, εξωκατεύθυνσης και ελέγχου που δεν μπορούν να συνδεθούν στο σχολείο με ουσιαστικά μαθησιακά – μετασχηματιστικά αποτελέσματα, παρά μόνο με καταστάσεις μηχανικής μνημονικής μάθησης.

Η αρνητική, τέλος, ανατροφοδότηση, που σταθερά επαναλαμβάνεται και δεν αφήνει περιθώρια ανατροπών, είναι δηλωτική ανικανότητας, οδηγεί το άτομο στην ακινητοποίηση και υποσκάπτει την εσωτερική κινητοποίηση, δημιουργώντας έτσι μία κατάσταση αποπροσωποποίησης, εντελώς ακατάλληλη, εκτός των άλλων, για μάθηση.

Ο έπαινος, όμως, και ο θετικός σχολιασμός εκ μέρους των γονέων ή των εκπαιδευτικών, αν και έχει κατ' αρχήν τον ελεγκτικό χαρακτήρα της ανταμοιβής, μπορεί υπό κάποιες συνθήκες να εκληφθεί ως θετική ανατροφοδότηση πληροφοριακού χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να ενισχύσει την εσωτερική κινητοποίηση και να συμβάλλει στη μάθηση. Αυτό είναι κάτι που εξαρτάται από ποικιλία παραγόντων μεταξύ των οποίων η ηλικία του μαθητή, ο τρόπος και η συχνότητα των σχολιασμών και επαίνων. Είναι προφανές ότι ο διαρκής έπαινος προς όλους χάνει ένα μεγάλο μέρος από την αξία του, αφού έτσι χάνει τον πληροφοριακό του χαρακτήρα. Εξάλλου στα μικρά παιδιά (μέχρι 10 χρ.) ο έπαινος είναι πάντα ένδειξη ικανότητας, ενώ στα μεγαλύτερα το αντισταθμιστικό σχήμα προσπάθειας/ ικανότητας, κάνει τα πράγματα πιο σύνθετα.

Η αρνητική, τέλος, ανατροφοδότηση, όταν δεν αποτελεί μία σταθερά επαναλαμβανόμενη διαδικασία, μπορεί, με τη συνδρομή και άλλων παραγόντων, να αποκτήσει πληροφοριακό χαρακτήρα, συμβάλλοντας έτσι στην εσωτερική κινητοποίηση και τη μάθηση.

Πολλά ερευνητικά δεδομένα αναγνωρίζουν, λένε οι Deci και Ryan, τη σπουδαιότητα της εσωτερικής κινητοποίησης και τονίζουν το ρόλο τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών κινητοποιητικών διαδικασιών στην προαγωγή της μάθησης των παιδιών και του επιτεύγματος. Στην πράξη όμως συχνά παραγνωρίζεται η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης.

Εσωτερική κινητοποίηση υπάρχει, «όποτε η φυσική περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών ενεργοποιεί τη μάθησή τους. Όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέρει άριστες προκλήσεις, πλούσιες πηγές ερεθισμάτων και ένα πλαίσιο αυτονομίας, αυτή η κινητοποιούσα αστείρευτη πηγή μάθησης μοιάζει να ακμάζει (ευδοκιμεί)». Πρέπει όμως ταυτόχρονα να αναγνωρίσουμε, λένε οι συγγραφείς, ότι υπάρχουν πολυάριθμοι άλλοι μαθησιακοί και συμπεριφορικοί στόχοι, τους οποίους η κουλτούρα μας απαιτεί, που δεν είναι από μόνοι τους εσωτερικά ενδιαφέροντες και ελκυστικοί. Φαίνεται λοιπόν αναγκαία η ύπαρξη εξωτερικών δομών υποστήριξης αυτών των στόχων. Εξίσου όμως σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε την αναποτελεσματικότητά τους όταν αυτή η υποστήριξη παίρνει τη μορφή της απλής πίεσης και ελέγχου.

Αυτό που προκύπτει από πλήθος ερευνών είναι ότι η εσωτερική κινητοποίηση για μάθηση προάγει την ποιότητα της μάθησης και ότι εκείνες οι συνθήκες που συνδέονται με την υποστήριξη της αυτονομίας και της πληροφοριακότητας προωθούν ακόμη αποτελεσματικότερη μάθηση, καθώς επίσης ενισχυμένη εσωτερική κινητοποίηση και αυτοσεβασμό.

Όταν οι συνθήκες διευκολύνουν την εσωτερική κινητοποίηση, η μάθηση, ιδιαίτερα η **εννοιολογική μάθηση** και η **δημιουργική σκέψη**, αυξάνει δραματικά σε σχέση με εκείνη που συντελείται σε περιβάλλοντα που ενισχύουν την εξωτερικά προσανατολισμένη μάθηση. Έρευνα των Benware & Deci<sup>194</sup> έδειξε ότι ο περισσότερο ενεργητικός προσανατολισμός των υποκειμένων – μάθηση που συνδέεται με συγκεκριμένη χρήση – συνδέεται με εσωτερική κινητοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό από τον παθητικό προσανατολισμό. Τα υποκείμενα που έμαθαν προκειμένου να διδάξουν είχαν αυξημένη εσωτερική κινητοποίηση, υψηλότερα επίπεδα εννοιολογικής κατανόησης σε σχέση με τα υποκείμενα που έμαθαν για να εξεταστούν.

Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης, όπως ο Bruner, ο Rogers και άλλοι, έχουν πει ανάλογα πράγματα, υποστηρίζοντας ότι, ενώ οι εξωτερικοί έλεγχοι οδηγούν τους ανθρώπους να θυμούνται καλά, αυτοί αποτυγχάνουν να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους σε μαθησιακή δραστηριότητα που να οδηγεί σε εννοιολογική μάθηση και δημιουργική σκέψη.

Φαίνεται επίσης ότι η εσωτερική κινητοποίηση συνδέεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι Sadowski & Woodward έδειξαν ότι το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση και την αίσθηση προσωπικής αιτιότητας συνδέεται με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή υπευθυνότητα και υψηλότερα επίπεδα επίδοσης<sup>195</sup>. Επιπλέον, όπως οι Harter & Connell έδειξαν, είναι πιθανόν ότι η βελτιωμένη μάθηση θα <sup>196</sup>έχει το πρόσθετο αποτέλεσμα της περαιτέρω ενίσχυσης της εσωτερικής κινητοποίησης.

Φαίνεται, τέλος, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα υποστηρικτικά του αυτό-προσδιορισμού μαθησιακά περιβάλλοντα, από τη μία, και την εσωτερική κινητοποίηση, την αντίληψη ικανότητας και τον αυτοσεβασμό των μαθητών από την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με προσανατολισμό προς την υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο, σε σχέση με εκείνους που έχουν προσανατολισμό ελέγχου των μαθητών, πληροφοριακά παρά ελεγκτικά τις ανταμοιβές στο σχολείο, γεγονός που ενισχύει (υποστηρίζει) την εσωτερική κινητοποίηση, την προσωπική υπευθυνότητα, την αντίληψη ικανότητας και τον αυτοσεβασμό του μαθητή. Φαίνεται λοιπόν ότι οι ανταμοιβές τείνουν να υποσκάπτουν την εσωτερική κινητοποίηση και τον αυτοσεβασμό των μαθητών, όταν χρησιμοποιούνται από κάποιον που έχει προσανατολισμό ελέγχου, ενώ τείνουν να διατηρούν την εσωτερική κινητοποίηση και τον αυτοσεβασμό, όταν χρησιμοποιούνται από κάποιον που έχει προσανατολισμό προς την αυτονομία των μαθητών<sup>197</sup>. Είναι φανερό ότι τα υποστηρικτικά της αυτονομίας περιβάλλοντα έχουν θετικές συνέπειες όχι μόνο πάνω στη μάθηση αλλά και στη γενικότερη ψυχική ευεξία των μαθητών.

<sup>194</sup> Benware, C., & Deci, E.L., Quality of learning with an active versus passive motivational set, American Educational Research Journal, Winter 1984, v. 21, n. 4, pp. 755-765.

<sup>195</sup> Sadowski, C. J., & Woodward, H. R., Relationship between origin climate, perceived responsibility, and grades, Perceptual and Motor Skills, 1981, v. 53, 259-261

<sup>196</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π. (σελ. 261)

<sup>197</sup> Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L., Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewarder, Journal of Personality and Social Psychology, 1981, v. 40, n. 1, pp. 1-10

Αντίθετα, όπως αναφέρουν οι Deci και Ryan, υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στην **εξωτερική ρύθμιση** (external regulation) και το κίνητρο βαθιάς γνώσης. Όσο περισσότερο **εξωτερικά προσανατολισμένα** είναι τα παιδιά τόσο **λιγότερο** αισθάνονται **ικανά** στο γνωστικό τομέα και τόσο **χαμηλότερη αίσθηση αυτοξίας** έχουν. Επιπλέον διαπιστώνεται θετική συσχέτιση της εξωτερικής ρύθμισης με τη **νευρικότητα** στο σχολείο αλλά και αυξημένη ανάγκη των παιδιών με εξωτερική ρύθμιση της συμπεριφοράς τους **να είναι αρεστά**. Τέλος αυτός ο τύπος ρύθμισης συνδέεται με φτωχά επίπεδα **εννοιολογικής μάθησης** και **χαμηλές επιδόσεις**.

Στην περίπτωση των **ενδοβλημένων ρυθμιστικών διαδικασιών** (introjection), διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση με τη **νευρικότητα**. Η αντίληψη της αιτιότητας εντοπίζεται στο εσωτερικό του παιδιού, που δε βλέπει τους άλλους ως υπεύθυνους για τις επιδόσεις του. Αυτή η ρύθμιση δε συνδέεται με το κίνητρο βαθιάς γνώσης, ούτε με την αίσθηση ικανότητας, εμφανίζει όμως ελαφρά αρνητική σχέση με την αυτοεκτίμηση. Προφανώς, παρατηρούν οι Deci και Ryan, η αστάθεια του να εξαρτάται η εκτίμηση κάποιου από την επιτυχία είναι ένας, κατά κάποιον τρόπο, αρνητικός παράγοντας και ίσως είναι υπεύθυνος για την αρνητική σχέση.

Στην περίπτωση, τέλος, της **αυτό-ρύθμισης μέσω ταύτισης** (identification) δεν διαπιστώνεται συσχέτιση με το βαθμό νευρικότητας. Αντίθετα, φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση αυτής της ρύθμισης με τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει το παιδί στην αποτυχία, με την αίσθηση γνωστικής ικανότητας, την αίσθηση γενικής αυτοξίας και το κίνητρο βαθιάς γνώσης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, ενώ η εξωτερική ρύθμιση έχει αρνητική συσχέτιση με τη μάθηση, ούτε η ενδοβολή ούτε η ταύτιση έχουν. Όσο μάλιστα περισσότερο πλησιάζουμε προς την κατάσταση της **ολοκληρωμένης εσωτερίκευσης** (integrated regulation) των εξωτερικών απαιτήσεων, τόσο πλησιάζουμε στον τύπο της συμπεριφοράς που κινητοποιείται εσωτερικά από το προσωπικό ενδιαφέρον και τόσο εντονότερα θετική συσχέτιση διαπιστώνεται με τη **μάθηση** και ιδιαίτερα το **κίνητρο βαθιάς γνώσης**. Έτσι, ενώ στην περίπτωση της εξωτερικής ρύθμισης της συμπεριφοράς διαπιστώνεται αρνητική συσχέτιση αυτής με το κίνητρο βαθιάς γνώσης, στην περίπτωση της ενδοβολής δε διαπιστώνεται κάποιας μορφής σχέση, θετική ή αρνητική, με το κίνητρο αυτό, ενώ στην αυτορύθμιση μέσω ταύτισης υπάρχει θετική συσχέτιση, για να γίνει αυτή εντονότερη κατά την ολοκληρωμένη εσωτερίκευση και την εσωτερική κινητοποίηση. Εξάλλου, «όσο περισσότερο εσωτερικευμένη είναι η εξωτερική κινητοποίηση κάποιου και όσο, κατά συνέπεια, περισσότερο αυτό-προσδιοριζόμενος αισθάνεται αυτός, τόσο περισσότερο συνδέεται με **θετική αυτοεκτίμηση**. Ισχυρή και σταθερή αυτό-εκτίμηση δείχνει να πηγάζει από μια ισχυρή αίσθηση του εαυτού, πράγμα που, από την άποψη των κινήτρων, σημαίνει εσωτερική κινητοποίηση και περισσότερο ολοκληρωμένη εσωτερίκευση της εξωτερικής κινητοποίησης»<sup>198</sup>.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι τα εξωτερικά κίνητρα της συμπεριφοράς δεν μπορούν να έχουν σοβαρό μαθησιακό αποτέλεσμα, εάν αυτά δεν μπορούν να πάρουν το χαρακτήρα της προσωπικής επιλογής και δεν κατορθώσουν να αποκτήσουν εσωτερικές αναφορές.

Τα παιδιά, όμως, δεν μπορούν να πιεστούν στον αυτοπροσδιορισμό. Η εξωτερική πίεση μπορεί να οδηγήσει μόνο σε συμμόρφωση του τύπου της υποταγής στις απαιτήσεις του σχολείου, ή σε μορφές παθητικής ή ενεργητικής αντίστασης εξεγερσιακού χαρακτήρα, ή τέλος στην αίσθηση της ανημποριάς.

<sup>198</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 142

Επιπλέον, η εξωτερική αμοιβή, όχι μόνο δεν προάγει μία ποιοτική μάθηση αλλά, μπορεί να υποσκάψει τα εσωτερικά κίνητρα, όπως είδαμε ότι προέκυψε από τα πειράματα του Deci. Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις των Condry και Koslowski οι οποίοι εκτιμούν ότι «όταν προσφέρονται αμοιβές, αυτές αλλάζουν τη φύση και τον ορισμό του καθήκοντος, και τελικά οδηγούν σε μείωση του ελέγχου που έχει το υποκείμενο πάνω στη μαθησιακή κατάσταση ... (και ότι) ... όταν η εκτέλεση ενός καθήκοντος ‘γι’ αυτό το ίδιο’ συγκρίνεται με την εκτέλεση που κινητοποιείται από την επιθυμία μιας εξωτερικής αμοιβής, τα υποκείμενα εμφανίζουν διαφορετικούς τύπους αλληλεπίδρασης με το καθήκον, και διαφορετικά κινητοποιητικά αποτελέσματα μετά την εμπειρία»<sup>199</sup>. Όταν όμως οι εξωτερικές αμοιβές ή ακόμη και οι αρνητικές κυρώσεις βιώνονται ως έχουσες πληροφοριακό χαρακτήρα, τότε μπορούν να αφήσουν ανέπαφη την εσωτερική κινητοποίηση **ή και να την ενισχύσουν**.

Η προσαρμογή των μαθητών σε μια σχολική κουλτούρα, που αυξανόμενα ενισχύει έναν σχετικά εξωτερικό προσανατολισμό κινήτρων, ιδιαίτερα μέσω των βαθμολογικών πρακτικών, ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την κάμψη του ενδιαφέροντός τους για αυτή την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, κάμψη που παρατηρείται κατά τη μετάβαση από τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης προς τις υψηλότερες<sup>200</sup>. Σε μια τέτοια μετατόπιση, από τα εσωτερικά κίνητρα του ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία στα εξωτερικά της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της, φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και ευρύτερες αλλαγές που σημειώνονται στο σχολικό περιβάλλον ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Οι Eccles, Midgley & Adler μελετώντας τα ευρήματα πολλών σχετικών ερευνών εκτιμούν ότι οι πιθανοί λόγοι που οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη σχολική μάθηση και το επίτευγμα γίνονται αυξανόμενα αρνητικές, σχετίζονται με το γεγονός ότι «το σχολικό περιβάλλον γίνεται περισσότερο απρόσωπο, περισσότερο τυπικό, περισσότερο εκτιμητικό και περισσότερο ανταγωνιστικό, ιδιαίτερα με τη μετάβαση στο γυμνάσιο»<sup>201</sup>.

Θα πρέπει, εξάλλου, να επισημάνουμε ότι οι σχολικές εμπειρίες έχουν συνέπειες όχι μόνο στη μάθηση και την ανάπτυξη των πνευματικών ταλέντων των μαθητών αλλά και σε άλλες ευρύτερες και ίσως σημαντικότερες περιοχές της ανάπτυξης, όπως η συναισθηματική ισορροπία και η ψυχική ευεξία. Το σχολείο συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης αλλά και των αξιών του μαθητή, αφού μέσα στο σχολικό πλαίσιο αυτός έρχεται αντιμέτωπος με ζητήματα που συνδέονται με τις ικανότητες και την κοινωνική του ένταξη και παρουσία. Συνεπώς οι στρατηγικές κινητοποίησης πρέπει να αποτιμώνται από τις επιπτώσεις τους και σε αυτές τις περιοχές. Γι’ αυτό οι Deci και Ryan επιμένουν ότι «μια θεωρία κινήτρων στην εκπαίδευση χρειάζεται να καταπιάνεται με ολόκληρο το παιδί».

Σημαντικό, τέλος, είναι να σημειώσουμε ότι, σύμφωνα με τους συζητούμενους συγγραφείς, τα πληροφοριακά υποστηρικτικά της αυτονομίας περιβάλλοντα είναι απαραίτητα όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Οι απαιτήσεις της διοικητικής γραφειοκρατίας από τον εκπαιδευτικό είναι πολύ δύσκολο να συνδυαστούν με τη δημιουργία συνθηκών υποστηρικτικών της αυτονομίας του μαθητή μέσα στην τάξη.

Το συμπέρασμα που μπορεί κανείς να βγάλει είναι ότι το ζητούμενο στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός σχολείου που θα σέβεται τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, που θα προωθεί όσο γίνεται περισσότερο την προσωπική μάθηση μέσα από την προσωπική

<sup>199</sup> Condry, j., & Koslowski, B., Can education be made “intrinsically interesting” to children?, in L. Katz (Ed.), Current topics in early childhood education, Vol. II, Norwood, N.J., Ablex, 1979

<sup>200</sup> Makri-Botsari, E., 1999, Academic intrinsic motivation, ... ό.π.

<sup>201</sup> Makri-Botsari, E., 1999, Academic intrinsic motivation, ... ό.π., σελ. 167

επιλογή του μαθητή και που θα επιδιώκει την οργανική ενσωμάτωση του μαθητή στην κοινωνία.

Επιπλέον, η διευκόλυνση της εσωτερικής μάθησης είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα κουλτούρας. Όπως λέει ο Maehr<sup>202</sup>, η διαρκής κινητοποίηση, η τάση δηλαδή να επιστρέφει ο μαθητής μετά το σχολείο σε καθήκοντα που τον κινητοποίησαν εσωτερικά όσο ήταν σ' αυτό και να συνεχίζει να εργάζεται σε σχέση με τα καθήκοντα αυτά, μπορεί μεν, κάτω από κάποιες συνθήκες, να αρχίζει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, πλην όμως θα έχει μικρή διάρκεια ζωής, αν δε βρίσκεται σε συμφωνία με τους κανόνες, τα ιδεώδη και τις δυνατότητες των ομάδων με τις οποίες ο μαθητής ταυτίζεται.

Σε τελευταία ανάλυση η εσωτερική μάθηση είναι θέμα κοινωνικής δομής. Όλα τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται με την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και με τη γενικότερη αντίληψη τόσο για το νόημα της μάθησης και της γνώσης όσο και για το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία. Συνδέονται τέλος, με τις άνισες δυνατότητες μιας βαθύτερης κατανόησης της σχολικής ύλης που οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν.

Θα κλείσουμε με μία αναφορά στο θέμα της βαθμολογίας. Οι επιπτώσεις της βαθμολογίας στη θεωρία του αυτό-προσδιορισμού εξαρτώνται από το πώς αυτοί ερμηνεύονται. Οι βαθμοί, όπως και οι άλλοι τύποι αμοιβών και ανατροφοδοτήσεων, μπορούν να χορηγηθούν είτε πληροφοριακά είτε ελεγκτικά. Όμως σε μία κουλτούρα, λένε οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής, σαν τη δική μας «που τόσο μεγάλη πίεση εστιάζεται γύρω από τους βαθμούς, θα υπήρχε μία γενική τάση για τους βαθμούς, όπως για τα χρήματα, να ερμηνεύονται ως ελεγκτικοί. Έτσι, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από το δάσκαλο να αποφορτίσει (αποβάλει) την ελεγκτική φύση των βαθμών».

Εκτιμάμε ότι κάτι τέτοιο είναι μάλλον αδύνατο να συμβεί. Η βαθμολογία, και η σχολική αξιολόγηση γενικότερα με τη μορφή που έχει σήμερα, δεν είναι ένα λάθος. Συνδέεται άμεσα με την ιδεολογία του ατομικού χαρίσματος και της ατομικής προσπάθειας της οποίας οι ιδεολογικές και κοινωνικές λειτουργίες είναι πολύ σημαντικές και αφορούν βασικά δομικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας. Η αξιολόγηση του μαθητή στο σχολείο έχει ελεγκτικό χαρακτήρα. Η βαθμολογική ή άλλη αξιολόγηση του μαθητή συνδέεται με πιέσεις για εκπλήρωση των μαθησιακών του καθηκόντων με συγκεκριμένο τρόπο, προς συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Από αυτήν εξαρτάται ο προβιβασμός στην επόμενη σχολική τάξη, εκτιμάται η μαθησιακή ικανότητα του μαθητή, με αυτήν ανοίγουν δρόμοι επαγγελματικοί ή αποκλείονται κάποιοι άλλοι.

Από την άλλη, μια αξιολόγηση με πληροφοριακό χαρακτήρα παύει να είναι αξιολόγηση. Πρόκειται για την ανατροφοδότηση κοινή σε κάθε ζωντανή μαθησιακή διαδικασία με θετικά σε κάθε περίπτωση αποτελέσματα.

Διαδικασίες αξιολόγησης πληροφοριακού χαρακτήρα προϋποθέτουν ένα σχολείο οργανωμένο στη βάση της προώθησης της προσωπικής μάθησης. Ένα σχολείο που σέβεται και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητευόμενων, ένα σχολείο που αντιμετωπίζει το μαθητή σαν μία συνολική προσωπικότητα, αντί να απευθύνεται στο γνωστικό και μόνο κομμάτι του, καταστρέφοντας την ολότητα της βιοψυχοκοινωνικής του υπόστασης. Ένα σχολείο που δε στηρίζεται στον αποκλεισμό κάποιων παιδιών, στη μαθητική εξαθλίωση κάποιων άλλων μέσα από τη βαθμολογική κακομεταχείρισή τους, στην ανία και την αλλοτρίωση.

<sup>202</sup> Maehr, M. L., Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome, Review of Educational Research, Fall 1976, v. 46, n. 3, pp. 443-462

## 5. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τα υπάρχοντα μοντέλα διδασκαλίας μπορούν να ενταχθούν<sup>203</sup>, από τη σκοπιά της κριτικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, στα παρακάτω «παραδείγματα»<sup>204</sup>:

### 1. Το θετικιστικό παράδειγμα διδασκαλίας

«Ο Κριτικός Ορθολογισμός, η Παιδαγωγική του Κριτικού Ορθολογισμού ή Εμπειρική Αναλυτική Παιδαγωγική, καθώς επίσης και η Κυβερνητική, η Τεχνολογία και ο Συμπεριφορισμός, αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο εκείνων των διδακτικών θεωριών» που εντάσσονται στα πλαίσια αυτού του παραδείγματος. Το θετικιστικό παράδειγμα αντιστοιχεί σε μια τεχνοκρατική θεώρηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μάθηση γίνεται αντιληπτή στη βάση των συμπεριφορικών θεωριών, που συγκροτούν τη λεγόμενη «ψυχολογία χωρίς ψυχή». Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες η διδασκαλία μπορεί να προκατασκευαστεί. Κατασκευάζονται λοιπόν προγράμματα κοινά για όλους τους μαθητές (Προγραμματισμένη Διδασκαλία), από ειδικούς τεχνολόγους των αναλυτικών προγραμμάτων. Την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών μέσα στη σχολική αίθουσα αναλαμβάνει να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως τεχνοκράτης ειδικευμένος στην τεχνολογία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι ο καλός γνώστης των διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών που δεν έχει βέβαια κανένα λόγο στα περιεχόμενα της διδασκαλίας. Η παιδαγωγική πράξη επομένως χαρακτηρίζεται από ένα «τεχνικό» ενδιαφέρον, το μάθημα είναι έντονα δασκαλοκεντρικό, ο δε μαθητής υποβιβάζεται στο ρόλο του «ρυθμιζόμενου μεγέθους», αφού «με τη διδασκαλία επιδιώκεται η προσαρμογή του μαθητή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος»<sup>205</sup>. Τέλος, στο παράδειγμα αυτό, οι διαταραχές στο μάθημα ρυθμίζονται με κατασταλτικές, εξωτερικά επιβαλλόμενες, διαδικασίες.

### 2. Το ερμηνευτικό παράδειγμα

Στο παράδειγμα αυτό, το θεωρητικό υπόβαθρο προσδιορίζεται από τον Ιδεαλισμό και τη Νοησιαρχική Παιδαγωγική. Η διδασκαλία οργανώνεται σε μεγάλο βαθμό με βάση τις γνωστικές θεωρίες, ενώ το ενδιαφέρον, στην περίπτωση αυτή, είναι «πρακτικό». Επιδιώκεται δηλαδή η κατανόηση του νοήματος με το οποίο επενδύεται η παιδαγωγική πράξη μέσα από τη χρήση της ερμηνευτικής μεθόδου, με στόχο την αυτονομία και ευημερία του παιδιού. Για το λόγο αυτό η αγάπη και η αμέριστη συμπαράσταση προς το παιδί συνιστούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής σχέσης. Στα πλαίσια αυτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκδηλώνεται για την ιστοριογραφία του ίδιου του μαθητή. Όσο και αν επιδιώκεται όμως «η προσαρμογή του περιβάλλοντος στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των μαθητών»<sup>206</sup>, ο μαθητής δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί να αλλάξει τις συνθήκες της

<sup>203</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α., Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής, στο Μανταλαράκη, Η. Γ., (επιμ.) Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 277-324 (289-290)

<sup>204</sup> «Η πρωταρχική ... χρήση του όρου (από τον Kuhn) ... υποδεικνύει 'το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων'. Δεν ταυτίζεται λοιπόν το παράδειγμα με μια επιστημονική θεωρία ... Περικλείει 'νόμους, θεωρίες, εφαρμογές και πειραματισμό ταυτόχρονα' και αποτελείται 'από ένα ισχυρό πλέγμα εννοιολογικών, θεωρητικών, πειραματικών και μεθοδολογικών παραδοχών' ακόμη και 'σχεδόν μεταφυσικών'. Από την εισαγωγή του επιμελητή Β. Κάλφα, στο Τ. S. Kuhn 'Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων', μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη 1981

<sup>205</sup> Κοσσυβάκη, Φ., Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σελ. 69

<sup>206</sup> Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία ... ό.π., σελ. 69

μάθησης. Η σχέση δάσκαλου – μαθητή παραμένει ιεραρχική. Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται μεν και αγαπά το μαθητή, λειτουργώντας συχνά ως ο συνήγορος υπεράσπισής του, όμως ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να κυριαρχεί, με την έννοια ότι είναι εκείνος που παρεμβαίνει στο περιβάλλον προκειμένου να το εναρμονίσει προς τις ανάγκες του παιδιού, έτσι όπως ο ίδιος υποκειμενικά, και γι' αυτό ως ένα σημείο αυθαίρετα, τις αντιλαμβάνεται. Στη βάση εξάλλου αυτή αντιμετωπίζονται και οι όποιες διαταραχές στο μάθημα. Επιχειρείται, δηλαδή, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η κατανόηση της θέσης του παιδιού και των υποκειμενικών του κινήτρων, προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, σε ατομική όμως βάση. Το μάθημα επομένως, όσο και αν το βλέμμα του εκπαιδευτικού είναι στραμμένο στο μαθητή, παραμένει δασκαλοκεντρικό, ο δε μαθητής σε μεγάλο βαθμό ενεργούμενο. Η ατομιστική προσέγγιση που υιοθετείται οδηγεί μεν στη χρήση μορφών εξατομικευμένης διδασκαλίας με όρους όμως μαθητικής παθητικότητας. Το πρόβλημα βρίσκεται στο γεγονός ότι υιοθετείται μια απολιτική προσέγγιση, αφού το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο θεωρείται δεδομένο. Πρόκειται για το σημείο συνάντησης του ερμηνευτικού παραδείγματος με το θετικιστικό.

### 3. Το κριτικό ερμηνευτικό παράδειγμα

Βασικός στόχος της αγωγής, κατά την Κριτική Επικοινωνιακή Παιδαγωγική, που στηρίζεται θεωρητικά στην Κριτική Θεωρία και στην Κριτική Παιδαγωγική, είναι η «χειραφέτηση του ατόμου και της κοινωνίας, γεγονός που προϋποθέτει τη διαρκή αλλαγή των κοινωνικο-πολιτικών δομών μέσα από τη ενεργό και ελεύθερη συμμετοχή των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση παραγόντων»<sup>207</sup> (Winkel 1986, 1988). Η διδασκαλία θεωρείται υπόθεση συλλογική μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο στόχος της σταδιακής χειραφέτησης του μαθητή υπηρετείται με την ενεργό συμμετοχή του στις προσπάθειες ανάλυσης, κατανόησης και τροποποίησης της σχολικής και της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία είναι επιφυλακτικός και εξισορροπητικός ανάμεσα στην υπερβολή και την έλλειψη που διαμορφώνει η ελλειμματική σχολική πραγματικότητα και οι μαθητές. Η διδασκαλία που είναι προσανατολισμένη στο μαθητή, στη δράση και στην ομάδα, αντιστοιχεί στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (Aebli, Ausubel)

### Η πολιτική διάσταση της Κριτικής Παιδαγωγικής

«Η Κριτική Θεωρία στρέφεται ενάντια στις προσπάθειες εκπραγματισμού της επιστήμης, καθώς επίσης και ενάντια στον ανιστορικό και κοινωνικά ανεξάρτητο χαρακτήρα αυτής της τάσης»<sup>208</sup>. Η κριτική προσέγγιση αρνείται τη δυνατότητα της «αξιολογικής ουδετερότητας». Εξάλλου δεν την επιθυμεί. Την αξιολογική κριτική δεν τη θεωρεί μειονέκτημα των επιστημών αλλά σημαντική ανθρώπινη δυνατότητα. Οι αξίες πάντα παρεισφρέουν στην επιστημονική μελέτη, επομένως το πρόβλημα δεν είναι να τις απομακρύνουμε, αλλά να έχουμε συνείδηση των αξιών που καθοδηγούν τις μελέτες μας. Οι αξίες να μας καθοδηγούν συνειδητά, έχοντας δηλαδή επίγνωση της ύπαρξής τους και κάνοντας συνειδητή επιλογή. Εξάλλου η αναζητούμενη **αλήθεια** δεν είναι κάτι που βρίσκεται εκεί έξω, και ψάχνουμε να το βρούμε, αλλά αυτό που, συνειδητά επιλεγόμενο, υπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τις ανθρώπινες ανάγκες και το οποίο, βέβαια, εξελίσσεται ιστορικά.

<sup>207</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α. (2004) Βασικές θέσεις και αντιλήψεις ... ό.π., σελ. 293

<sup>208</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α. (2004) Βασικές θέσεις και αντιλήψεις ... ό.π., σελ. 293

Το στόχο της χειραφέτησης του ατόμου και της κοινωνικής απελευθέρωσης η Κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει με «κριτική της ιδεολογίας και αμφισβήτηση εκείνων των θεσμών που φυλακίζουν το άτομο και το κάνουν νευρωτικό»<sup>209</sup>. Η άσκηση κριτικής στις ιδεολογίες που διαπερνούν τις παιδαγωγικές πρακτικές γίνεται, προκειμένου να φανεί ο αντιχειραφετικός χαρακτήρας τους και να βοηθήσει στην αποκάλυψη των πραγματικών συνεπειών μιας τέτοιας αγωγής. Κατά τον J. Habermas αυτό μπορεί να επιδιωχθεί μέσα από τον αντι-εξουσιαστικό και ισότιμο διάλογο. Ο αντι-εξουσιαστικός διάλογος αποτελεί το ιδεατό του διαλόγου. Αυτός ο τελευταίος αποτελεί ιστορικό δεδομένο με όλες τις εξουσιαστικές και ιδεολογικές επιβαρύνσεις που αυτό συνεπάγεται. Ένα τέτοιος βέβαια αντι-εξουσιαστικός διάλογος δεν μπορεί να έχει νόημα παρά μόνο σε μια λογική ευρύτερης αμφισβήτησης που θα ξεπερνά τα όρια του σχολικού θεσμού και θα θέτει ζητήματα γενικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού.

Η Κριτική Παιδαγωγική συνδέει τη θεωρία με την πράξη. Κάθε παιδαγωγικό φαινόμενο αναλύεται όχι μόνο από τη σκοπιά της παιδαγωγικής σχέσης, ούτε μόνο από τη σκοπιά της αντίφασης ανάμεσα στην προσδοκία του εκπαιδευτικού και στην υπαρκτή παιδαγωγική σχέση, αλλά με αναφορά στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που τα παράγει. Παιδαγωγική και πολιτική είναι αλληλεξαρτώμενες και σαν τέτοιες αντιμετωπίζονται από την κριτική παιδαγωγική.

Ένα σημαντικό ζήτημα είναι το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός, όταν είναι αδύνατη η παρέμβαση στον προσδιορισμό των στόχων της αγωγής. Υπάρχει ακόμα το τεράστιο ζήτημα, που έθεσαν οι Bowles & Gintis, μήπως οι όποιες προσπάθειες για ένα άλλο ανθρωπινό σχολείο ενσωματωθούν και χρησιμοποιηθούν ενάντια στους επιθυμητούς στόχους της απελευθέρωσης και χειραφέτησης και αποβούν νομιμοποιητικά και λειτουργικά στοιχεία χειραγώγησης, ενισχυτικά των αντιανθρώπινων καταστάσεων που υπάρχουν στην εκπαίδευση και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Στην περίπτωση καταφατικής απάντησης στο τελευταίο αυτό ερώτημα, μήπως η άρνηση και αμφισβήτηση πρέπει να προκρίνονται; Μήπως κάθε αλλαγή πρέπει να περιμένει την συνολική κοινωνική μεταβολή; Μήπως δηλαδή η μόνη δράση που έχει νόημα είναι η πολιτική δράση σε κεντρικό επίπεδο;

Πιστεύουμε ότι ο κίνδυνος της ενσωμάτωσης αποτελεί μία σοβαρή πιθανότητα, όταν η δράση μέσα στα πλαίσια του σχολείου είναι αποκομμένη από τις πολιτικές της διαστάσεις, όταν δεν έχει συνείδηση των πολιτικών αφετηριών και συνεπειών της και αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική πράξη με τρόπο απολίτικο. Τέτοια είναι η περίπτωση της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης τύπου Σάμμερχιλ την οποία επέκριναν οι αμερικανοί ριζοσπάστες. Στην αντίθετη περίπτωση, που η παιδαγωγική δράση έχει συνείδηση των πολιτικών της προϋποθέσεων και συνεπειών, πρόκειται για μια δράση με νόημα, μια δράση προσανατολισμένη στη χειραφέτηση των ανθρώπων, η οποία αναλαμβάνει τις ευθύνες της στο πεδίο που ανήκει και συνεισφέρει αφενός στη συνειδητοποίηση των ανθρώπων αφετέρου στην αποσαφήνιση του επιδιωκόμενου.

Οι αξίες και τα ιδεώδη, σύμφωνα με τη δική μας αντίληψη, υπηρετούν την υπόθεση του εξανθρωπισμού της ανθρώπινης ζωής, όταν έχουν ένα ρόλο προσανατολιστικό της ανθρώπινης δράσης. Αποτελούν ιδεατά σχήματα που μπορούν να μας καθοδηγήσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μπορούμε να τα φτάσουμε ποτέ, στην απόλυτη τουλάχιστον μορφή που έχουν ως τέτοια (ιδεατά σχήματα). Έχοντας συνείδηση ενός τέτοιου ρόλου των ιδεωδών και αξιών, αποφεύγουμε την παγίδα της υποστασιοποίησής τους. Η ψευδαίσθηση ότι μπορούν να υλοποιηθούν σε μια καθαρή μορφή δημιουργεί τον κίνδυνο μιας φανατικής προσήλωσης σε ένα στόχο που παίρνει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τη μορφή του παραδείσου. Μια τέτοια όμως αντίληψη μοιραία οδηγεί, είτε ως δρόμος

<sup>209</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α. (2004) Βασικές θέσεις και αντιλήψεις ... ό.π., σελ. 294



είτε ως κατάληξη, στην κόλαση. Με άλλα λόγια, μόνο η επαφή με τα περιεχόμενα, με την ουσία των ανθρωπιστικών ιδεωδών και αξιών, μπορεί να βοηθήσει στο χτίσιμο μιας ανθρωπινότερης κατάστασης. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει τη βαθιά, βιωματική και κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται ψυχολογικά το άτομο, μέσα στις ανθρώπινες σχέσεις και μέσω αυτών. Προϋποθέτει ακόμη κατανόηση του πώς οι σχέσεις αυτές οργανώνονται πολλές φορές θεσμικά σε μορφώματα καταπιεστικά και εκμεταλλευτικά των ανθρώπων, τους οποίους υποτίθεται ότι υπηρετούν, καθώς και του ρόλου που παίζουν τα κοινωνικά συμφέροντα στη διαδικασία αυτή. Είναι αυτό που θα μπορούσε αλλιώς να ονομαστεί ατομική και συλλογική ωρίμανση.

Σε μια τέτοια λογική το σχολείο μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο. Ένα σχολείο, βέβαια, οργανωμένο στη βάση της ατομικής αυτονομίας και της ανθρώπινης χειραφέτησης, προσανατολισμένο σε μια προοπτική ατομικής και συλλογικής ωρίμανσης. Τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου σχολείου επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε στην ενότητα «για ένα άλλο σχολείο».

### **ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΩΝ**

Στη **Λειτουργική Ψυχολογία** του Christian Wolff (1679 – 1754) – θεωρίες πνευματικής πειθαρχίας – έδιναν πολύ μικρή ή καθόλου σημασία στο ενδιαφέρον του μαθητή (μερικοί μάλιστα έφταναν στο σημείο να το θεωρούν ανασχετικό για την ανάπτυξη βουλευτικής δύναμης).

Οι **ερβαρτιανοί** έδωσαν σ' αυτό κεντρική θέση στο σύστημά τους. Οι μαθητές όμως στην ερβαρτιανή αντίληψη είναι παθητικοί και ουδέτεροι, επομένως το ενδιαφέρον δε σημαίνει απαραίτητα ότι συμμετέχουν ή ότι βρίσκονται σε απορία. Σημαίνει απλώς ότι είναι δεκτικοί σε ορισμένες ιδέες. Όλο το πρόβλημα του ενδιαφέροντος συνοψίζεται στο κατά πόσον ο δάσκαλος θα επιλέξει το κατάλληλο υλικό και θα το παρουσιάσει σε σχέση με το ήδη υπάρχον υλικό ιδεών μέσα στο μαθητή, κατά τρόπο που να μπορέσει να προκαλέσει το ενδιαφέρον. Δηλαδή το ενδιαφέρον είναι η «φυσική κλίση ή τάση του νου να βρίσκει ικανοποίηση σε κάποιο θέμα, όταν αυτό είναι κατάλληλα παρουσιασμένο». Το ενδιαφέρον λοιπόν κινητοποιείται με την κατάλληλη παρουσίαση αλλά εξαρτάται από την προσληπτική μάζα του ατόμου, τα περιεχόμενα του νου. Αυτά καθορίζουν ποιες ιδέες θα γίνουν αντικείμενα προσοχής. Κατά συνέπεια όσο αυξάνεται η προσληπτική μάζα τόσο αυξάνεται και η ποικιλία των ενδιαφερόντων.

Οι **ουμανιστικές θεωρίες** της φυσικής εκδίπλωσης εμφανίζουν τον άνθρωπο κατευθυνόμενο από τις εσωτερικές του ανάγκες και ενδιαφέροντα σε μια πορεία προς την προσωπική του ολοκλήρωση. Το ενδιαφέρον κατά κάποιον τρόπο ενυπάρχει μέσα στην ίδια τη ζωή και στην τάση του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση. Το ενδιαφέρον αυτό καταστέλλεται από τις εξωτερικές πιέσεις που πνίγουν τις φυσικές τάσεις και αλλοτριώνουν τον άνθρωπο. Αρκεί να αρθούν τα εξωτερικά εμπόδια, οι περιορισμοί, οι καταπιέσεις και κοινωνικές στρεβλώσεις, και η ανθρώπινη φύση θα οδηγήσει κάθε πρόσωπο μέσα από τους προσωπικούς αναπτυξιακούς δρόμους, την ιδιαίτερη, δική του, ξεχωριστή αντίληψη και την αυθεντικότητα των ατομικών επιλογών, στην προσωπική ολοκλήρωση, με την εξωτερική και καλλιέργεια του εσωτερικού δυναμικού και με την προσωπική του αυθεντική συμβολή στον κόσμο.

Στις **συμπεριφορικές θεωρίες** η συμπεριφορά αποτελεί μηχανιστική αντίδραση του οργανισμού στα ερεθίσματα (εσωτερικά ή εξωτερικά), με τη μορφή της παρόρμησης. Σε μια τέτοια αντίδραση δε συμμετέχουν εκτιμήσεις, κρίσεις, επιδιώξεις και στόχοι. Τα

κίνητρα της συμπεριφοράς είτε προέρχονται από βασικές ανάγκες του οργανισμού είτε από προηγούμενα εγκατεστημένες εξαρτήσεις. Τα κίνητρα επομένως εντοπίζονται σε έναν κατά τα άλλα παθητικό οργανισμό, όταν αυτός αισθάνεται πόνο, ευχαρίστηση, δυσαρέσκεια, και δεν είναι παρά απλή παρόρμηση για ενέργεια χωρίς καμία αντιληπτική διάσταση. Το ενδιαφέρον του μαθητή, στις θεωρίες αυτές, δε φαίνεται να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο. Δε χρειάζεται ο μαθητής να αντιλαμβάνεται το λόγο που χρειάζεται να μάθει κάτι. Ούτε χρειάζεται να το επιθυμεί. Αρκεί να εξασφαλίσει ο δάσκαλος τις κατάλληλες εξαρτήσεις και η μάθηση επιτεύχθηκε. «Η μαθητική αδιαφορία, κατά συνέπεια, θεωρείται αποτέλεσμα λάθους ερεθισμάτων, αντιμετωπίζεται δε με αλλαγή των ερεθισμάτων».

Αντίθετα στη **γνωστική προσέγγιση** η εσωτερική διάθεση γίνεται κρίσιμης σημασίας παράγοντας. Η επιθυμία του μαθητή να κατανοήσει, να επιτύχει, να αναγνωριστεί η αξία του, η προσπάθειά του να συνδεθεί με τους άλλους ή να ικανοποιήσει τις επιδιώξεις του αποτελούν σύνθετες ψυχολογικές καταστάσεις στις οποίες οι επιθυμίες, οι επιδιώξεις, η αίσθηση επιτυχίας ή αποτυχίας, οι στόχοι και οι προσδοκίες είναι το αποτέλεσμα της συγχώνευσης πλήθους εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων από το παρόν, το παρελθόν, μέσω των ιχνών που έχει αφήσει και έτσι όπως αυτό «διαβάζεται» σήμερα, και το προσδοκώμενο μέλλον του ατόμου που προσδιορίζουν την τωρινή στιγμή τη συμπεριφορά του.

Στην **κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία**, η μαθητική αδιαφορία θεωρείται ως ένα γενικότερο φαινόμενο της σχολικής πραγματικότητας, αφού το σχολείο είναι ένας θεσμός «που υποχρεώνει τους μαθητές να βρίσκονται σ' αυτό αναγκαστικά συγκεκριμένες ώρες και μέρες και να μαθαίνουν συγκεκριμένα και προαποφασισμένα πράγματα». Ανάλογα εξάλλου φαινόμενα συναντάμε και στην ευρύτερη κοινωνία, όπου επικρατεί η αδιαφορία και ο ωχαδερφισμός. «Μέσα από το σχολείο διασφαλίζεται η αναπαραγωγή της κοινωνίας, επιλέγονται γι' αυτό το σκοπό οι “κατάλληλοι” και εισάγονται βασικές πολιτισμικές μορφές συμπεριφοράς (ένταξη). Το σχολείο αδιαφορεί για τους αποτυγχόντες στη διαδικασία επιλογής την οποία ωστόσο νομιμοποιεί στα μάτια και εκείνων που απέτυχαν»<sup>210</sup>. Η μαθητική αδιαφορία αντιμετωπίζεται, κατά την κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία, με «αδεολογικο-κριτική διερεύνηση» του προβλήματος σχετικά με το είδος του σχολείου που επικρατεί, το κλίμα μέσα σ' αυτό και τη σχέση τους με την ιστορική κοινωνική πραγματικότητα, για να αποκαλυφθούν οι αντιχειραφετικές λειτουργίες του (και όχι στη βάση των τεχνικών διδασκαλίας ή της ελλειμματικής δυαδικής παιδαγωγικής σχέσης)<sup>211</sup>. Σε μια τέτοια βάση κινούνται και οι προσπάθειές μας στην εργασία αυτή.

<sup>210</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α. (2004) Βασικές θέσεις και αντιλήψεις ... ό.π., σελ. 285-286

<sup>211</sup> Κοσσυβάκη Φ., Μπρούζος, Α. (2004) Βασικές θέσεις και αντιλήψεις ... ό.π., σελ. 295

## 6. ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ Η ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ

### 6.1. Κίνητρα μάθησης και διδασκαλία. Το μοντέλο ARCS του Keller

Αν και το ερμηνευτικό παράδειγμα διδασκαλίας κινείται στα πλαίσια μιας ατομιστικής προσέγγισης που δε θίγει ζητήματα σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οργανώνεται και λειτουργεί το σχολείο, προσφέρει εντούτοις σημαντικά εννοιολογικά εργαλεία που μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του προβλήματος της μαθητικής αδιαφορίας.

Το μοντέλο ARCS του Keller αναφέρεται στις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας που θα προάγει τα κίνητρα μάθησης. Ο Keller συνδέει το ενδιαφέρον με τη διέγερση και τη διατήρηση της περιέργειας του μαθητή. Στο επίκεντρο της προσπάθειας του Keller τίθεται ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών μιας αποτελεσματικής διδακτικής διαδικασίας. Η αναγνώριση της ιδιαίτερης σημασίας των κινήτρων, τα οποία χαρακτηρίζει ως ‘καρδιά’ της κατανόησής μας για το πώς να σχεδιάσουμε μια αποτελεσματική διδασκαλία, τον οδήγησε στη δημιουργία ενός μοντέλου διδασκαλίας που προωθεί τα κίνητρα μάθησης.

Το μοντέλο ARCS του σχήματος κινήτρων του Keller<sup>212</sup> (1987) ορίζει τέσσερις παράγοντες ως κρίσιμες προϋποθέσεις των κινήτρων μάθησης:

1. Προσοχή (Attention). Ο όρος χρησιμοποιείται με μία χαλαρότητα περιλαμβάνοντας τις έννοιες του ενδιαφέροντος και της περιέργειας. Όπως λέει ο Keller, όσο και αν η αυτοϋποκίνηση με τη μορφή της υπευθυνότητας αποτελεί το ζητούμενο, αυτό δεν είναι εφικτό ολοκληρωτικά. Χρειάζεται η χρησιμοποίηση **τεχνικών αντιληπτικής αφύπνισης** που προκαλούν όλες οι ξαφνικές και απροσδόκητες μεταβολές στο περιβάλλον του ατόμου, όπως η αλλαγή του τόνου της φωνής ή μια πληροφορία που προκαλεί έκπληξη ή η χρήση του χιούμορ κλπ. Για να διατηρηθεί η προσοχή, ένα βαθύτερο επίπεδο περιέργειας μπορεί να επιτευχθεί με **δημιουργία προβληματικών καταστάσεων** και την εμπλοκή των μαθητών σε αυτές. Τέλος, **η ποικιλία των διδακτικών τεχνικών** μπορεί να συμβάλει στην επιδίωξη αυτή.

2. Συνάφεια (Relevance). Είναι φανερό ότι απαιτείται να είναι εμφανής η σχέση που συνδέει τους μαθησιακούς στόχους με τα επιμέρους μαθησιακά βήματα, προκειμένου να έχει νόημα αυτό που γίνεται στο σχολείο για το μαθητή. Ο όρος αυτός είναι προϋπόθεση για να παραμείνει η προσοχή στραμμένη στο μαθησιακό στόχο και να μην είναι περιστασιακή. Η «συνάφεια» αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας αφενός και στην προσωπική αίσθηση του εκπαιδευόμενου αφετέρου, ότι αυτά είναι σημαντικά και πλήρη νοήματος<sup>213</sup>. Αναφέρεται, με άλλα λόγια, στην ανάγκη ορατότητας της σχέσης της διδασκόμενης ύλης με τις ανάγκες της ζωής και με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων. Περιλαμβάνει όλα τα πράγματα που συντελούν στην ικανοποίηση των αναγκών, την επιτυχία των στόχων και επιθυμιών μας. Προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι η συνάντηση του καθηγητή με τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις αξίες των μαθητών του, για να μπορέσει να επιτύχει την αναγκαία σύνδεση του μαθήματος με τη χρησιμότητα που χρειάζεται να αντιληφθούν τα παιδιά ότι αυτό έχει για τη ζωή τους.

3. Εμπιστοσύνη (Confidence). Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται μέσα σε κλίμα ασφάλειας, που είναι προαπαιτούμενο για τη μάθηση. Η καλλιέργεια και ενίσχυση της

<sup>212</sup> Keller, J. M., Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance and instruction, 26(8), p. 1-7, 1987

<sup>213</sup> Small, R. V. and Gluck, M., The relationship of the ARCS conditions to effective instructional attributes: A magnitude scaling approach, Educational Technology, 34(8), p. 33-40, 1994

αυτοπεποίθησης των μαθητών είναι κατά συνέπεια κρίσιμης σημασίας για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Ο φόβος της αποτυχίας και η ελκτική δύναμη της επιτυχίας αποτελούν δυνάμεις με τεράστια επίδραση στα κίνητρα. Όπως φαίνεται από την εκτεταμένη βιβλιογραφία, αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με μεταβλητές που αφορούν τον προσωπικό έλεγχο και το αντίθετό του την ανημποριά. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εξασφαλίζει ο δάσκαλος για τους μαθητές του εμπειρίες εποικοδομητικής επιτυχίας. Η εμπειρία επιτυχίας είναι εποικοδομητική και εξασφαλίζει σταθερότητα στα κίνητρα, όταν υπάρχει αρκετή πρόκληση για καταβολή κάποιου βαθμού προσπάθειας όχι όμως τόσο μεγάλης που να δημιουργεί σοβαρή ανησυχία (αγωνία) ή απειλή αποτυχίας. Οι **ξεκάθαρες** από την αρχή **απαιτήσεις** επιδόσεων και τα **σαφή κριτήρια αξιολόγησης** μπορούν να συμβάλλουν σ' αυτή την επιδίωξη. Σημαντικά εξάλλου απ' αυτή την άποψη είναι η δημιουργία **ευκαιριών επιτυχίας** καθώς και η χρήση μεθόδων που προσφέρουν **προσωπικό έλεγχο** στους μαθητές, όπως είναι οι τεχνικές βιωματικής μάθησης ή η δημιουργία καταστάσεων επίλυσης προβλημάτων.

4. Ικανοποίηση (Satisfaction). Η ικανοποίηση αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στην επιτυχή προσέγγιση ενός μαθησιακού στόχου και την προσωπική προσπάθεια. Πρόκειται για την αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος. Η ικανοποίηση, επομένως, είναι η ευχαρίστηση που προκαλείται από την αίσθηση ικανότητας δημιουργίας, που σημαίνει με τη σειρά της αίσθηση ότι η συμπεριφορά του ατόμου είναι δραστική πάνω στο περιβάλλον του ή αλλιώς ότι αυτό έχει τον έλεγχο των συνθηκών. Με μια ευρύτερη έννοια, ικανοποίηση αισθάνεται κάποιος είτε επειδή ολοκλήρωσε μια δουλειά είτε επειδή απέκτησε μια ικανότητα ή δεξιότητα που δεν είχε είτε επειδή ένιωθε ότι αυτό που έκανε του εξασφαλίζει απτές ανταμοιβές, όπως χρήματα, ελεύθερο χρόνο, γόητρο, κλπ. Ικανοποίηση ακόμη νιώθει κανείς από την αίσθηση της επιτυχίας ή την συνεργασία που είχε με άλλους ανθρώπους και την επαφή με αυτούς κλπ. Η ικανοποίηση όμως, κατά τον Keller, πρέπει να είναι προγραμματισμένη ως το τελευταίο σκαλοπάτι μιας επιτυχημένης διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό, ο Keller προτείνει τους παρακάτω τρόπους: α) να δίδονται ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης ή δεξιότητας. Η ικανοποίηση που μπορεί να προσφέρει η συνειδητοποίηση της κατοχής μιας νέας ικανότητας εξασφαλίζει μια εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή, χωρίς να απαιτείται η χρήση εξωτερικών κινήτρων, β) όπου η καταφυγή σε εφαρμογές δεν είναι κάτι άμεσα εφικτό, ένας συνδυασμός θετικών ενισχύσεων και εξωτερικών ανταμοιβών, όπως λεκτική επιδοκιμασία και επιβράβευση, πραγματικές ή συμβολικές αμοιβές, και κίνητρα, μπορεί να φανεί χρήσιμος, γ) για να αισθανθεί ο μαθητής θετικά αισθήματα για την επιτυχία του, πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένες οι προσδοκίες, τα μαθησιακά καθήκοντα και ο τρόπος εκτίμησης του βαθμού επίτευξής τους.

Μια σχηματική παρουσίαση των παραμέτρων του μοντέλου δίδεται αμέσως παρακάτω:

| Πίνακας M0.1                                                  |                   |                              |                                        |
|---------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------|----------------------------------------|
| Προϋποθέσεις των κινήτρων μάθησης στο μοντέλο ARCS του Keller |                   |                              |                                        |
| Attention                                                     | Relevance         | Confidence                   | Satisfaction                           |
| Προσοχή<br>(Ενδιαφέρον<br>Περιέργεια)                         | Σχέση<br>Συνάφεια | Εμπιστοσύνη<br>Αυτοπεποίθηση | Ικανοποίηση<br>(Αίσθηση<br>ικανότητας) |

Με βάση όσα είπαμε μπορούμε να διακρίνουμε ότι η προσοχή και η συνάφεια σχετίζονται με το νόημα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ η εμπιστοσύνη /αυτοπεποίθηση και η ικανοποίηση συνδέονται με τη δύναμη και το αίσθημα

ασφάλειας. Για να δημιουργηθεί, επομένως, ενδιαφέρον από μια δραστηριότητα απαιτείται η ύπαρξη νοήματος, πράγμα που παραπέμπει στην κατανόηση της σχέσης της δραστηριότητας αυτής με κάποια γνωστά δεδομένα από τη μία, αλλά και με κάποια ζητούμενα από την άλλη. Εξάλλου, η κινητοποίηση των μαθησιακών διεργασιών προϋποθέτει αφενός την ύπαρξη ενός αισθήματος ασφάλειας, αφετέρου της αίσθησης προσωπικής ικανότητας.

Το μοντέλο ARCS είναι το μόνο σχεδιασμένο μοντέλο διδασκαλίας που εξετάζει το ενδιαφέρον του μαθητευόμενου και προσδιορίζει μια σειρά διδακτικών στρατηγικών που το προωθούν. Το συζητούμενο μοντέλο στηρίζεται στη θεωρία της προσδοκίας και της αξίας (expectancy-value theory). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα κίνητρα προϋποθέτουν τη σπουδαιότητα, την αξία του στόχου αφενός, και την προσδοκία επιτυχίας αφετέρου. Ο ισχυρισμός του Keller, ότι οι παράγοντες της προσοχής και της συνάφειας συντελούν στο να αποκτά αξία ένα μαθησιακό καθήκον, ενώ οι παράγοντες της πίστης και ικανοποίησης συμβάλλουν στην προσδοκία του μαθητή για μαθησιακή επιτυχία, ενισχύεται από τα ευρήματα έρευνας που διεξήγαγαν οι Small & Gluck<sup>214</sup>. Πρόκειται, εξάλλου, για ένα ερευνητικό συμπέρασμα παρόμοιο με εκείνο στο οποίο μας οδήγησε η εννοιολογική ανάλυση της προηγούμενης παραγράφου.

Από τα παραπάνω, εξάλλου, μπορούμε να πιθανολογήσουμε την ύπαρξη δύο ειδών αδιαφορίας στο σχολείο: ένα που έχει τη μορφή της ανίας και ένα άλλο που έχει τη μορφή της απάθειας. Στην περίπτωση της ανίας ο μαθησιακός στόχος δεν έχει αξία. Αυτό βέβαια μπορεί να συμβεί για λόγους που ανάγονται στη διδασκαλία ή στο ίδιο το θέμα της διδασκαλίας. Η διαδικασία εξάλλου της διδασκαλίας μπορεί να είναι ανιαρή από ευθύνη του καθηγητή ή από τους όρους και τις συνθήκες διεξαγωγής της. Το ίδιο δε το θέμα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο σχετικό με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε να κάνουμε περισσότερο με μια μορφή ψυχικής άμυνας του παιδιού απέναντι σε μια κατάσταση που την αισθάνεται απειλητική για την αυτοεκτίμησή του. Η αίσθηση της αδυναμίας επίτευξης των μαθησιακών στόχων μπορεί να οδηγήσει σε μια αποστασιοποίηση από αυτό που απειλεί το παιδί με προσωπική ακύρωση. Στην περίπτωση επομένως της ανίας, η αδιαφορία επικεντρώνεται σε αυτό που ο μαθητής βιώνει ως ανούσιο, ενώ στην περίπτωση της απάθειας η σχολική αξιολόγηση παίζει τον πρωταρχικό ρόλο. Είναι κάτι που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας στη συνέχεια.

<sup>214</sup> Small, R. V. and Gluck, M. (1994) The relationship of the ARCS conditions ... ό.π.

## 6.2. Το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang

Οι Small, R. V., Dodge, B. J. και Jiang, X. μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας κατέληξαν σε ένα μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος<sup>215</sup> που συνδυάζει την απλότητα (όχι απλοϊκότητα) με την πληρότητα και την ευελιξία. Οι παρακάτω κρίσιμες σημασίας άξονες απασχόλησαν τους συγγραφείς και διαπερνούν το μοντέλο τους:

1. Το γνωστικό ενδιαφέρον δε μπορεί να μελετηθεί αποκομμένο από τη συγκινησιακή του διάσταση. Τα συναισθήματα που συνδέονται με το ενδιαφέρον είναι κρίσιμης σημασίας για την κατανόησή του.
2. Το ενδιαφέρον εξάλλου δεν είναι ένα απλό καθαρό συναίσθημα, όπως για παράδειγμα η ευτυχία, αλλά ένας σύνθετος συνδυασμός αισθημάτων.
3. Αυτό το ίδιο το συναίσθημα δεν είναι κάτι μονοδιάστατο, όπως αυτό γινόταν αντιληπτό κατά το μεγαλύτερο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Η έρευνα έδειξε ότι στα συναισθήματα εντοπίζονται τρεις βασικές διαστάσεις: α) η πρώτη είναι η διάσταση της **ευχαρίστησης – δυσαρέσκειας**. Τη διάσταση αυτή οι παλιότερες ηδονιστικές θεωρίες έβλεπαν ως μοναδική. Τέτοια είναι η περίπτωση του κινήτρου επίτευξης των McClelland, Atkinson, Clark & Lowell (1953) που είδαμε στις γνωστικές θεωρίες κινήτρων, β) η δεύτερη σχετίζεται με το επίπεδο διέγερσης του οργανισμού. Οι θεωρίες της δραστηριοποίησης ακολουθώντας το παράδειγμα των ηδονιστικών θεωριών είδαν το συναίσθημα μονοδιάστατο, με τη διαφορά ότι στη θέση της ευχαρίστησης – δυσαρέσκειας έβαλαν τη διάσταση της **αδράνειας – ερεθιστικότητας**, και γ) η τρίτη συνδέεται με τη **δύναμη και αποτελεσματικότητα**, που με διάφορες μορφές εμφανίστηκε σε μια σειρά μελετών κατά τη δεκαετία του 1970. Με τη μορφή της αίσθησης ασφάλειας (Izard)<sup>216</sup>, της διαπροσωπικής ισχύος (Bush), της αίσθησης κυριαρχίας, με την έννοια του βαθμού ελέγχου και επιρροής (Mehrabian & Russel), η τρίτη αυτή διάσταση εμφανίζεται παρούσα σε όλες αυτές τις περιπτώσεις. Ο Bush<sup>217</sup> επιδιώκοντας να διερευνήσει τις υποκείμενες, θεμελιώδεις δομές του συναισθήματος διέκρινε, πέρα από τις γνωστές διαστάσεις της ευχαρίστησης – δυσαρέσκειας και του επιπέδου δραστηριοποίησης του οργανισμού, μία τρίτη διάσταση, που την ονόμασε επίπεδο επιθετικότητας, την οποία συσχέτισε με συναισθηματικές καταστάσεις άμυνας και αυτονομίας που παραπέμπουν στη διαπροσωπική ισχύ. Οι Mehrabian & Russel<sup>218</sup> έδειξαν ότι και οι τρεις κλίμακες, ευχαρίστησης – δυσαρέσκειας, βαθμού διέγερσης και κυριαρχίας – υποταγής, που χρησιμοποίησαν σε έρευνά τους, είναι εξίσου αναγκαίες για να γίνει δυνατή η διάκριση μεταξύ ποικίλων συναισθηματικών καταστάσεων. Μεταξύ άλλων αναφέρουν: «Μόνο η κυριαρχία κάνει εφικτή τη διάκριση του θυμωμένου από τον ανήσυχο, του ευρισκόμενου σε εγρήγορση από τον αιφνιδιασμένο, του αναπαυόμενου από τον προστατευόμενο και του υπεροπτικού από τον αδύναμο».

<sup>215</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>216</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>217</sup> Bush, L. E., Individual differences multidimensional scaling of adjectives denoting feelings, Journal of personality and social psychology, v. 25, p. 50-57, 1973

<sup>218</sup> Russel, J. A. & Mehrabian, A., Evidence for a three-factor theory of emotions, Journal of Research in Personality, v. 11, pp. 273-294, 1977

Το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang παρουσιάζεται σχηματικά στη συνέχεια

| Πίνακας Μ0.2                                                                                                         |                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Πίνακας αντιστοίχισης των εννοιολογικών διαστάσεων του μαθητικού ενδιαφέροντος με τις συναισθηματικές του συνιστώσες |                                                        |
| Εννοιολογικές διαστάσεις του μαθητικού ενδιαφέροντος                                                                 | Συναισθηματικοί παράγοντες του μαθητικού ενδιαφέροντος |
| 1. Αποτίμηση                                                                                                         | 1. Ευχαρίστηση                                         |
| 2. Ενεργητικότητα                                                                                                    | 2. Διέγερση                                            |
| 3. Ισχύς                                                                                                             | 3. Ικανότητα/ Κυριαρχία<br>4. Αυτοπροσδιορισμός        |

Το μοντέλο αυτό προκύπτει από μια εννοιολογική ανάλυση της έννοιας του ενδιαφέροντος σε συνδυασμό με τις διαστάσεις του συναισθήματος που περιγράφηκαν παραπάνω. Από τις τρεις εννοιολογικές διαστάσεις, οι δύο πρώτες – αποτίμηση και ενεργητικότητα – αντιστοιχούν στη συγκινησιακή σφαίρα στην ευχαρίστηση και το επίπεδο διέγερσης. Η τρίτη διάσταση της δύναμης /αποτελεσματικότητας στην περίπτωση της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιστοιχεί σε αυτό που θα αποδίδαμε ως αίσθηση κυριαρχίας και ελέγχου ή με τους όρους του Deci ως αίσθηση ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού.

Οι τέσσερις παράγοντες μπορούν ικανοποιητικά να περιγράψουν ένα ευρύ φάσμα συγκινησιακών αντιδράσεων /τύπων εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε τις παρακάτω καταστάσεις<sup>219</sup>: ένας τύπος **ανίας**, για παράδειγμα, θα μπορούσε να αντιπροσωπεύεται από ένα συνδυασμό αρνητικής ευχαρίστησης και χαμηλής διέγερσης. Μια πολύ σχετική κατάσταση θα μπορούσε να είναι η **υπνηλία**, που είναι ελαφρά ευχάριστη και χαμηλή σε διέγερση. Ο συνδυασμός υψηλής ευχαρίστησης, μέτριας διέγερσης και ουδέτερης ικανότητας και αισθημάτων αυτοπροσδιορισμού θα δημιουργούσαν ένα είδος **παθητικής γοητείας**. Ο πλέον επιτυχημένος, ίσως, τύπος συμμετοχής, που θα μπορούσε κανείς να επιδιώξει, θα ήταν αυτό που, όπως αναφέρει η Small και οι συνεργάτες της, ο Csikszentmihalyi, αποκαλεί «ροή», μια κατάσταση **ολοκληρωτικής εμπλοκής** αποτελούμενης από μέτρια διέγερση και υψηλά επίπεδα ευχαρίστησης, ικανότητας και αισθημάτων αυτοπροσδιορισμού.

Η «ροή» αναφέρεται σε μία κατάσταση κατά την οποία το πρόσωπο «χάνει το εγώ του» και βιώνει την ένωση του με τη δραστηριότητα και το περιβάλλον. Πρόκειται για μία από τις καθαρότερες μορφές εσωτερικής κινητοποίησης κατά τη διάρκεια της οποίας σημειώνεται μία ολοκληρωτική εμπλοκή του ατόμου στην δραστηριότητα. Στην κατάσταση της ροής η δράση και η εμπειρία, που σημειωτέον κινούνται ήρεμα και ομαλά, αποτελούν αυτοσκοπό, η αμοιβή με άλλα λόγια της συμπεριφοράς βρίσκεται στην απόλαυση που αυτή η ίδια η ενασχόληση προκαλεί.

Μία από τις σημαντικότερες συνθήκες που οδηγούν σε καταστάσεις ροής αποτελούν, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, οι άριστες προκλήσεις σε σχέση με τις ικανότητες του ατόμου. Οι δραστηριότητες που συνδέονται με χαμηλότερες από τις ικανότητες του προκλήσεις οδηγούν στην ανία, εκείνες δε που ξεπερνούν κατά πολύ τις ικανότητες που εκείνη τη χρονική στιγμή έχει το άτομο γίνουν νευρική και οδηγούν σε διακοπή της ροής<sup>220</sup>.

<sup>219</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>220</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 29

Το ενδιαφέρον έτσι αποτελεί μια μορφή εσωτερικής κινητοποίησης που στη βέλτιστη μορφή της περιγράφεται από τον Csikszentmihalyi. Για να γίνει, όμως, καλύτερα αντιληπτή η αξία του συγκεκριμένου συνδυασμού των τεσσάρων αυτών συναισθηματικών διαστάσεων, χρήσιμες είναι κάποιες διευκρινήσεις:

1. Η ευχαρίστηση, χαρακτηριστικό του ενδιαφέροντος, διαφοροποιεί το τελευταίο από τη μορφή εκείνη των εξωτερικών κινήτρων που έχουν ενδοβληθεί και λειτουργούν ψυχαναγκαστικά κατευθύνοντας τη συμπεριφορά με το φόβο ή την ενοχή.
2. «Η διδασκαλία που παράγει υψηλά επίπεδα διέγερσης και ευχαρίστησης αλλά δεν εμπνέει αισθήματα επάρκειας» τείνει να είναι περισσότερο ψυχαγωγική παρά εκπαιδευτική. Μόνο η διδασκαλία που συνδυάζει τα παραπάνω προάγει τη σκέψη και το μαθησιακό αποτέλεσμα<sup>221</sup>. Σχετικές παρατηρήσεις βρίσκονται και σε δοκίμιο του Dewey<sup>222</sup> για το ενδιαφέρον και την προσπάθεια στην εκπαίδευση, στο οποίο επισημαίνει τη σημασία του επιτεύγματος για τη γνώση. Η επιδίωξη πρέπει να είναι μάλλον η εμπλοκή και συμμετοχή του μαθητή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παρά η απόλαυση<sup>223</sup>.
3. Τα επίπεδα διέγερσης πρέπει να βρίσκονται σε μέτρια κατάσταση, μακριά τόσο από τις καταστάσεις που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αδράνεια και ανία όσο και από την υπερβολή που θα οδηγούσε στο φαινόμενο της ερεθιστικότητας. Τόσο η αδράνεια όσο και η ερεθιστικότητα «όχι μόνο δε βοηθούν την ανάπτυξη της μάθησης, αλλά και συντελούν στην πρόκληση αταξιών και απειθειών»<sup>224</sup>.
4. Σύμφωνα με μια ερμηνεία<sup>225</sup> των σχετικών ερευνών τα αισθήματα ευχαρίστησης και διέγερσης συνδέονται με τη δημιουργία και τη διατήρηση περιστασιακού μαθησιακού ενδιαφέροντος ενώ η ικανότητα και ο αυτό-προσδιορισμός σχετίζονται πιο στενά με την ενίσχυση μιας διαρκούς κινητοποίησης για μάθηση (πίνακας Μ04).
5. Η αίσθηση προσωπικής επάρκειας αποτελεί προϋπόθεση για να υπάρχει ενδιαφέρον. Οι άριστες προκλήσεις, που βρίσκονται σε επίπεδα μόλις πάνω από τις τρέχουσες ικανότητες του ατόμου, αποτελούν τις ιδεωδέστερες συνθήκες από αυτή την άποψη.
6. Η αίσθηση αυτοπροσδιορισμού είναι επίσης αναγκαία για να υπάρχει ενδιαφέρον. Αναγκαία με άλλα λόγια προϋπόθεση του ενδιαφέροντος είναι η αίσθηση δυνατότητας επιλογής. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο τόπος της αιτιότητας γίνεται αντιληπτός από το άτομο που ενεργεί ως ευρισκόμενος στον ίδιο τον εαυτό του. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει αυτοπροσδιορισμός τα εσωτερικά κίνητρα υπονομεύονται. Όταν απουσιάζει η προσωπική επιλογή και βιώνεται κάτι ως επιβαλλόμενο, τότε οι άνθρωποι έχουν την τάση, όπως έδειξε ο Brehm<sup>226</sup>, να καταφεύγουν στην παθητική αντίσταση, με την οποία προσπαθούν να επαναφέρουν την απειλούμενη ελευθερία τους. Με την παράταση της άρνησης ελευθερίας, το κίνητρο της παθητικής αντίστασης θα τείνει να ελαχιστοποιείται για να περιπέσουν στο τέλος σε κατάσταση ακινητοποίησης (amotivation).
7. Οι ανάγκες να αισθάνεται κανείς επαρκής και ταυτόχρονα ελεύθερος από ελέγχους σχετίζονται έντονα μεταξύ τους. Στη συνέχεια θα δούμε με συντομία τον τρόπο που συμπλέκονται οι δύο αυτές έννοιες ως προς τη δημιουργία και τις συνέπειές τους με βάση τα δεδομένα και τις εκτιμήσεις που προσφέρουν οι Deci & Ryan<sup>227</sup>.

<sup>221</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>222</sup> Πρόκειται για το δοκίμιο του John Dewey, Interest and effort in education, (1913), όπως αναφέρεται στο Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>223</sup> Rinne, C., Motivating Students Is a Percentage Game, Phi Delta Kappan. v79 n8 p620-24,26,28 Apr 1998

<sup>224</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π.

<sup>225</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>226</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 31

<sup>227</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π.



Ξεκινώντας από την ανάγκη ικανότητας, αναφέρουμε ότι ήδη ο Woodworth (1918, 1958), στη θεωρία του για τη θεμελιώδη συμπεριφορά, ισχυριζόταν ότι η συμπεριφορά γενικώς αποβλέπει στην παραγωγή ενός αποτελέσματος πάνω στο περιβάλλον. Αυτός ο ισχυρισμός, με όρους κινήτρων διατυπωμένος, υποδηλώνει την ανάγκη να είναι κανείς αποτελεσματικός στις αλληλεπιδράσεις του με το περιβάλλον. Ταυτόχρονα ο White (1959) πρότεινε μια ανάγκη αποτελεσματικότητας ως βασική κινητήρια δύναμη, ενώ ο Deci (1975) ισχυρίστηκε ότι η ανάγκη της ικανότητας οδηγεί τους ανθρώπους να επιδιώκουν και να υπερνικούν **προκλήσεις που είναι οι άριστες για τις ικανότητές τους** και ότι η απόκτηση της ικανότητας προκύπτει από την αλληλεπίδραση με ερεθίσματα που προκαλούν.

Από την άλλη, ο DeCharms (1968) θεωρούσε ότι ο άνθρωπος παλεύει για προσωπική αιτιότητα, ότι πασχίζει να είναι ο πρωταρχικός αιτιώδης συντελεστής της συμπεριφοράς του, ενώ οι μελέτες πάνω στην ψυχολογία του ελέγχου δείχνουν την ανάγκη που έχουν οι άνθρωποι να βιώνουν έλεγχο πάνω στο περιβάλλον ή πάνω στα αποτελέσματα των ενεργειών τους. Τέλος ο Deci (1980) υποστήριξε ότι η εσωτερική ανάγκη που ήταν ενεργός στις διάφορες μελέτες για τον έλεγχο ήταν όχι η ανάγκη ελέγχου του περιβάλλοντος, αλλά μάλλον η ανάγκη να είναι κανείς **αυτοπροσδιοριζόμενος**, να έχει δηλαδή **επιλογή**.

Η αρχή, όμως, της βασικής κινητήριας τάσης για αυτοπροσδιορισμό συνδέεται στενά με την αρχή της ανάγκης για αποτελεσματικότητα. «Ο Angyal (1941), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια κίνηση προς μεγαλύτερη αυτονομία και ότι αυτή η αυτονομία εξαρτάται εν μέρει από τη συνεχή απόκτηση μιας ποικιλίας ικανοτήτων. Για να είναι κάποιος αυτοπροσδιοριζόμενος πρέπει να έχει τις δεξιότητες να χειρίζεται ποικίλα στοιχεία του περιβάλλοντός του. Διαφορετικά, μοιάζει να ελέγχεται απ' αυτά»<sup>228</sup>.

Όλες οι παραπάνω διαστάσεις συνδέονται με μια σχέση πολύπλοκης αλληλεπίδρασης στην οποία η καθεμιά βρίσκεται σε θέση αιτίου ή αιτιατού κατά περίπτωση και αλληλοδιαδόχως. Ενώ λοιπόν η ανάγκη του αυτοπροσδιορισμού βρίσκεται στην αφετηρία της ελεύθερα επιλεγόμενης δράσης, η ανάγκη του ελέγχου αναφέρεται στα αποτελέσματα των ενεργειών. Επιπλέον η ικανότητα είναι προϋπόθεση ή και δημιουργική συνιστώσα του αυτοπροσδιορισμού. Ο αυτοπροσδιορισμός όμως, από την άλλη, επιτρέπει, μέσω της εμπλοκής και ανταπόκρισης του ατόμου σε άριστες προκλήσεις, να ενισχύσει τις ικανότητές του ή και να καλλιεργήσει νέες. Η έντονη αλληλεξάρτηση, αλληλοδιείσδυση και αλληλοπροσδιορισμός των δύο αυτών εννοιών (ανάγκης ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού) οδήγησε τους Deci & Ryan να μιλήσουν για την **ανάγκη της αυτοπροσδιοριζόμενης ικανότητας**.

Αυτό που απουσιάζει απόλυτα από το ελληνικό σχολείο είναι ο αυτοπροσδιορισμός στα αντικείμενα μάθησης και στις μεθόδους προσέγγισης της γνώσης. Αυτό βέβαια έχει ως συνέπεια ότι το ενδιαφέρον μόνο περιστασιακά μπορεί να εκδηλωθεί στο ελληνικό σχολείο. Όταν, για κάποιους λόγους, υπάρξουν οι συνθήκες δημιουργίας ευχάριστου μαθησιακού κλίματος με τον κατάλληλο βαθμό διέγερσης που δε θα οδηγεί ούτε στην υπνηλία ούτε στην ερεθιστικότητα, μπορεί να γίνει καλό μάθημα. Τέτοιες συνθήκες μπορεί να είναι ένας τρόπος προσέγγισης, ένας τύπος εκπαιδευτικού κλπ. Από κει και πέρα όμως, λείπει η αίσθηση της αποτελεσματικότητας από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, αφού απουσιάζει ο χώρος των εφαρμογών και η σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα.

<sup>228</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 30

Αυτό σημαίνει ότι εκείνο που μένει ως αίσθηση ικανότητας για το μαθητή δεν είναι παρά η αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Μια τέτοια αξιολόγηση όμως, που δεν προσφέρει ανατροφοδότηση μέσα από τη δοκιμή και την πλάνη, χάνει κάθε πληροφοριακό χαρακτήρα διολισθαίνοντας σε ελεγκτικού χαρακτήρα εκτίμηση της αξίας του προσώπου. Με δεδομένο μάλιστα ότι η βαθμολογική αξιολόγηση έχει κυρίαρχο ρόλο στο ελληνικό σχολείο, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, αυτή γίνεται καθοριστική για τον τρόπο δραστηριοποίησης του παιδιού στα πλαίσια του σχολείου. Αν η μαθησιακή ικανότητα συνδέεται με τις δυνατότητες κατανόησης και χειρισμού της πραγματικότητας, στο σχολείο η ικανότητα συνδέεται κυρίως με τη δυνατότητα επίτευξης επιδόσεων της οποίας μικρό μόνο μέρος αποτελεί η μαθησιακή ικανότητα. Επιπλέον, η μαθησιακή ικανότητα συνδέεται με γνώσεις και δεξιότητες που το παιδί έχει αποκτήσει έξω από το σχολείο, κυρίως μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Στο σημείο αυτό, επομένως, συναντάμε δύο καταστάσεις προβληματικές. Αφενός οι εξωτερικές ανταμοιβές και πιέσεις, στις οποίες στηρίζεται το σχολείο, δημιουργούν προϋποθέσεις αποπροσανατολισμού των μαθητών με επιδόσεις από το γνήσιο μαθησιακό ενδιαφέρον, αφετέρου η βαθμολογική αποδοκιμασία των «κακών» μαθητών, όχι μόνο δε συμβάλλει στην ανάπτυξη μαθησιακού ενδιαφέροντος σε αυτούς, αλλ' αντιθέτως τους οδηγεί σε μεγαλύτερη αποξένωση από τη μαθησιακή διαδικασία.

Η ανία ως προς το αντικείμενο της γνώσης αναπληρώνεται για τους καλούς μαθητές από το ενδιαφέρον για επίτευξη επιδόσεων. Όσοι δε μπορούν να πετύχουν επιδόσεις βιώνουν μία κατάσταση έντονης προσωπικής ακύρωσης με πολύ σημαντικές συνέπειες για την αυτοπεποίθηση και αυτό-εκτίμησή τους. Η αυτοπεποίθηση όμως και αυτοεκτίμηση αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για να υπάρξει ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον.

Αντιμετωπίζοντας το ζήτημα από τη σκοπιά των καταστάσεων αδιαφορίας θα λέγαμε ότι και η έλλειψη αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο εγκαθιστά την ανία ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της σχολικής αίθουσας. Οι εξωτερικές πιέσεις που κυριαρχούν στο σχολείο το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να οδηγήσουν τους μαθητές σε τυπική συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του, να τους εξωθήσουν σε μορφές αντίστασης παθητικού (π.χ. ονειροπόληση) ή ενεργητικού (π.χ. συμπεριφορές σύγκρουσης) χαρακτήρα, ή τέλος, να τους οδηγήσουν σε παραίτηση από κάθε προσπάθεια χειρισμού των καταστάσεων, ιδιαίτερα όταν αισθανθούν απειλητικές τις σχολικές συνθήκες για την προσωπική τους ακεραιότητα. Μια τέτοια απειλή είναι έντονη, όταν αυτοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και όταν μια τέτοια κατάσταση δημιουργεί συνθήκες προσωπικής ακύρωσης μέσα από τις διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης που υπάρχουν.

Το συζητούμενο μοντέλο μαθησιακού ενδιαφέροντος μας βοηθάει να εντοπίσουμε δύο μείζονα είδη αδιαφορίας στο σχολείο:

1. Ανία. Πρόκειται για την κατάσταση κατά την οποία στο συναισθηματικό πεδίο δεν υπάρχει ευχαρίστηση, η δε διέγερση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Η υποχρεωτική παρουσία και «συμμετοχή» σε διαδικασίες που δεν έχουν προσωπικό νόημα για τον μαθητή μοιραία οδηγεί στην ανία. Πρόκειται για την έλλειψη ενδιαφέροντος για την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανία, σε επίπεδο εξωτερικών εκδηλώσεων της συμπεριφοράς, μπορεί να έχει τη μορφή της τυπικής συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του σχολείου, της αντίστασης με συμπεριφορές απόδρασης από την ανιαρή κατάσταση (φασαρία, γέλια, παιχνίδια, νευρικότητα), της υπνηλίας κλπ.

2. Απάθεια. Όσα παιδιά δεν πετυχαίνουν επιδόσεις οδηγούνται σε μία κατάσταση που θα μπορούσε να περιγραφεί ως *amotivation*, με κύριο χαρακτηριστικό την ανημποριά και την παραίτηση. Η παραίτηση από την προσπάθεια να ελεγχθούν οι συνθήκες μπορεί να οδηγήσει είτε σε ένα είδος απάθειας είτε σε ανεξέλεγκτες εκρήξεις θυμού, οργής, επιθετικότητας ή αυτοκαταστροφικής μανίας. Από συναισθηματική άποψη η απάθεια συνιστά αποστασιοποίηση από μια κατάσταση που αφενός προκαλεί έντονη δυσφορία, αφετέρου υπάρχει η πεποίθηση του αναπόδραστου. Στην απάθεια μπορεί να οδηγηθεί ο μαθητής από την αίσθηση μιας απειλής για την οποία νιώθει ότι δε μπορεί να κάνει κάτι. Αυτή η απειλή μπορεί να οφείλεται σε αισθήματα ανικανότητας, που πιθανόν βιώνει, ανεπάρκειας, αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολικού θεσμού ή και στην αίσθηση ότι δεν έχει τον έλεγχο καταστάσεων σημαντικών για τη ζωή του.

Τα παραπάνω είδη αδιαφορίας χρειάζονται περαιτέρω διευκρινήσεις. Εφόσον δεχόμαστε ότι το ενδιαφέρον συνίσταται σε μια τεσσάρων διαστάσεων συναισθηματική δομή, είναι φανερό ότι η απουσία της μιας από τις τέσσερις διαστάσεις δημιουργεί κατάσταση αδιαφορίας ή εν πάση περιπτώσει ελλειμματικού ενδιαφέροντος. Η χαμηλή διέγερση και η έλλειψη ευχαρίστησης προκαλούν ανία. Αλλά και η αίσθηση αδυναμίας αυτοπροσδιορισμού – στο βαθμό που υπονομεύει την ελευθερία, τη δυνατότητα επιλογής, την αυτόβουλη δέσμευση οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις ενός γνησιότερου ενδιαφέροντος – είναι παράγοντας που προκαλεί αδρανοποίηση και έλλειψη ευχαρίστησης από την εμπλοκή σε μια δραστηριότητα που βιώνεται ως επιβαλλόμενη και δεν είναι επενδυμένη με προσωπικό νόημα. Μια τέτοια δραστηριότητα δεν έχει προσωπική αξία, αφού δε συνδέεται με τα δεδομένα του ψυχολογικού περιβάλλοντος του ατόμου. Υπό την έννοια αυτή, η απουσία αυτοπροσδιορισμού συνιστά συνθήκη που μοιραία οδηγεί στην ανία. Η αίσθηση, τέλος, προσωπικής ανεπάρκειας ή, για διάφορους λόγους, αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις ενός μαθησιακού εγχειρήματος θα μπορούσε απλά να οδηγήσει στην απόσυρση του ενδιαφέροντος από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στην περίπτωση όμως του σχολείου τόσο η αίσθηση αυτοπροσδιορισμού όσο και η αίσθηση προσωπικής ικανότητας περνούν μέσα από τα φίλτρα των εκπαιδευτικών σχέσεων και διαδικασιών. Με άλλα λόγια στη σχολική μαθησιακή διαδικασία έχουμε ταυτόχρονη παρουσία δύο επιπέδων που το καθένα έχει τις απαιτήσεις του και επηρεάζει το άλλο. Πρόκειται για το επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας αφενός και το επίπεδο του σχολικού κοινωνικού θεσμού αφετέρου, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η μαθησιακή διαδικασία δε γίνεται σε κοινωνικό κενό, αλλά μέσα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένες θεσμικές σχέσεις και διαδικασίες. Η παθητικότητα του μαθητικού ρόλου καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης, με προεξάρχοντα το ρόλο της βαθμολογίας, αλλά όχι μόνο, είναι κρίσιμης σημασίας από αυτή την άποψη. Έτσι η αδυναμία παρακολούθησης του σχολικού μαθήματος και το αίσθημα ανεπάρκειας που βιώνει ο «κακός» μαθητής, μέσα από το σημασιολογική επεξεργασία που υφίσταται από τις σχολικές διαδικασίες αξιολόγησης, διαδικασίες που βρίσκονται στο επίκεντρο της λειτουργίας του σχολικού θεσμού, μετατρέπεται σε αίσθημα ανικανότητας και αναξιότητας. Αυτό έχει σα συνέπεια, όχι μόνο δυσaréσκεια και αδρανοποίηση αλλά και, ένα είδος αποστασιοποίησης από αυτό που ακυρώνει το μαθητή υπονομεύοντας τον αυτοσεβασμό του. Είναι πιθανόν, σε τέτοιες περιπτώσεις, να νοηματοδοτούνται με αρνητικό τρόπο οι σχολικές δραστηριότητες και να στρέφεται το ενδιαφέρον του μαθητή προς κατευθύνσεις (δραστηριότητες, πρόσωπα) που αυτός μπορεί να βρει τη χαμένη του αυτό-εκτίμηση.

Εξάλλου, η αίσθηση αδυναμίας αυτοπροσδιορισμού στο σχολείο έχει, για τους παραπάνω λόγους, τις δικές της ιδιαιτερότητες. Το αίσθημα αυτοπροσδιορισμού

βεβαίως εδώ νοείται στην αφετηρία της μαθησιακής διαδικασίας. Όμως το αίσθημα αυτό μπορεί να το δει κανείς και στο τέλος της διαδικασίας. Είναι φανερό ότι και σε περιπτώσεις που αυτό απουσιάζει αφετηριακά, τόσο ως προς το λόγο όσο και ως προς τον τρόπο της μαθησιακής δραστηριοποίησης, θα μπορούσε να εμφανιστεί ενισχυτικά, στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, ως συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευόμενο της αύξησης των ικανοτήτων του και της, κατά συνέπεια, αύξησης των δυνατοτήτων του να αυτοπροσδιορίζεται. Στο σημείο αυτό βέβαια προβάλλει η σημασία των εφαρμογών που απουσιάζουν από το ελληνικό σχολείο.

Στο σχολείο η προϋπόθεση του αυτοπροσδιορισμού απουσιάζει τόσο στην αφετηρία όσο και στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται σε ύλη και με όρους που δεν ελέγχονται, τόσο από το μαθητή όσο και από τον εκπαιδευτικό – αν και σε μικρότερο βαθμό από τον δεύτερο. Ταυτόχρονα όμως οι σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν προσφέρουν στο μαθητή τη δυνατότητα της ανατροφοδότησης, που θα οδηγούσε στην κατάκτηση μιας ουσιαστικής και χρήσιμης γνώσης και της δυνατότητας αύξησης του βαθμού ελέγχου επί των συνθηκών της ζωής του και σε τελευταία ανάλυση του εαυτού του. Η σχολική γνώση δεν έχει ορατές για το μαθητή εφαρμογές και χρησιμότητα και δεν μπορεί να αποτελέσει παράγοντα αύξησης της αίσθησης αυτοπροσδιορισμού του. Στο σχολείο η εκπαιδευτική διαδικασία είναι οργανωμένη στη βάση της πλήρους παθητικοποίησης του μαθητή, όπως θα φανεί σε επόμενες αναλύσεις. Είναι, υπ' αυτήν την έννοια, παράγοντας που τροφοδοτεί την ανία, και μάλιστα σε σταθερή βάση, εφόσον, και μία περιστασιακή αλλαγή στις διαδικασίες, μόνο πολύ προσωρινά αποτελέσματα μπορεί να έχει. Στο συνδυασμό της όμως με τις σχολικές διαδικασίες αξιολόγησης δημιουργεί ένα δυναμικό αύξησης της ανασφάλειας τροφοδοτώντας έτσι και την αδιαφορία τύπου απάθειας.

Τα σημεία αιχμής της συζήτησης που προηγήθηκε μπορούμε να δούμε στον πίνακα που ακολουθεί

| <b>Πίνακας Μ0.3</b>                                                                                           |                    |                          |                           |                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| <b>Συναισθηματικές διαστάσεις του μαθητικού ενδιαφέροντος και τύποι εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία</b> |                    |                          |                           |                                   |
| <b>Τύποι εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία</b>                                                            | <b>Ευχαρίστηση</b> | <b>Διέγερση</b>          | <b>Αίσθηση Ικανότητας</b> | <b>Αίσθηση Αυτό-προσδιορισμού</b> |
| <b>Ολοκληρωτική εμπλοκή</b>                                                                                   | υψηλή              | μέτρια                   | υψηλή                     | υψηλή                             |
| <b>Ανία</b>                                                                                                   | αρνητική           | χαμηλή                   | -                         | αρνητική                          |
| <b>Απάθεια</b>                                                                                                | αρνητική           | Έντονη (αγχώδους μορφής) | αρνητική                  | αρνητική                          |
| <b>Υπνηλία</b>                                                                                                | ελαφρά             | χαμηλή                   | -                         | -                                 |
| <b>Παθητική γοητεία</b>                                                                                       | υψηλή              | μέτρια                   | ουδέτερη                  | ουδέτερη                          |
| <b>Περιστασιακό ενδιαφέρον</b>                                                                                | Στενότερη σχέση    | Στενότερη σχέση          | -                         | -                                 |
| <b>Ενδιαφέρον με διάρκεια</b>                                                                                 | -                  | -                        | Στενότερη σχέση           | Στενότερη σχέση                   |

### 6.3. Γνωστικό ενδιαφέρον και ενδιαφέρον επιδόσεων

Από τις παραπάνω αναλύσεις το **γνωστικό ενδιαφέρον** μπορεί να προσδιοριστεί ως η ψυχο-πνευματική κατάσταση στην οποία ένα ερέθισμα, εσωτερικό ή εξωτερικό, συγκεντρώνει για κάποιο λόγο την προσοχή μας και εξ αυτού προκαλείται κινητοποίηση του οργανισμού, χαρακτηριστικά της οποίας, σε συναισθηματικό επίπεδο, είναι η διέγερση και η ευχαρίστηση που συνοδεύεται (προκαλείται) από την προσδοκία αύξησης της κατανόησης μας για το αντικείμενο του ενδιαφέροντος και κατά συνέπεια αύξησης του ελέγχου μας επί των συνθηκών της ζωής μας.

Το **μαθητικό** ωστόσο **ενδιαφέρον**, εκτός από τη γνωστική διάσταση, περιλαμβάνει και τη διάσταση των κοινωνικών σχέσεων μέσα στις οποίες επιδιώκεται η μάθηση. Υπ' αυτήν την έννοια το μαθητικό ενδιαφέρον περιλαμβάνει, εκτός από την προσδοκία αύξησης της κατανόησης του αντικειμένου της μάθησης, και τη φροντίδα για τη διασφάλιση της αναγνώρισης της αξίας του μαθητή ως προσώπου. Όπως όμως έδειξαν πειραματικά οι Elliott & Dweck, η διαφορά προσανατολισμού των παιδιών προς μαθησιακούς στόχους έναντι των στόχων επίδοσης αποτελεί κρίσιμης σημασίας παράγοντα που συνδέεται με διαφορετική αντίδραση στην αποτυχία<sup>229</sup>. Σοβαρό πρόβλημα, επομένως, δημιουργείται στο σχολείο, όταν το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο υποχωρεί, για να δώσει τη θέση του στο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις, όταν η προσδοκία αύξησης της κατανόησης παραχωρεί τη θέση της στην επιδίωξη των εξωτερικών ανταμοιβών και βέβαια όταν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες απειλούν την αυτοεκτίμηση κάποιων μαθητών. Ο βαθμός, εξάλλου, στον οποίο το γνωστικό ενδιαφέρον συνυφαίνεται με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολείου φαίνεται πολύ χαρακτηριστικά σε έρευνα των Wentzel & Asher που δείχνει ότι η αυξημένη αντισταθμιστική ανάγκη των κοινωνιομετρικά παραμελημένων από τους συμμαθητές τους παιδιών να είναι αρεστά στους δασκάλους, συνδέεται με ενστερνισμό των σχολικών στόχων σε βαθμό μεγαλύτερο συγκριτικά με τα υπόλοιπα<sup>230</sup>.

Με βάση τη διάκριση των Deci & Ryan όλες οι αυτοπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις του ενδιαφέροντος. Όπως είπαμε, αυτοπροσδιοριζόμενες δεν είναι μόνο οι εσωτερικά κινητοποιούμενες συμπεριφορές, αλλά και από τις εξωτερικά κινητοποιούμενες όλες όσες προέρχονται από ολοκληρωμένες εσωτερικεύσεις. Στο βαθμό που μία συμπεριφορά είναι της επιλογής

<sup>229</sup> Τη σημασία των στόχων, αναφορικά με τις καταστάσεις επίτευξης, επισημαίνουν οι Elliott & Dweck. Οι συγγραφείς έδειξαν πειραματικά ότι η διαφορά προσανατολισμού των παιδιών προς μαθησιακούς στόχους έναντι των στόχων επίδοσης αποτελεί κρίσιμης σημασίας παράγοντα που συνδέεται με διαφορετική αντίδραση στην αποτυχία, Elliott, E. S. & Dweck, C. S., Goals: An approach to motivation and achievement, Journal of Personality and Social Psychology, v. 54, pp. 5-12, 1988

<sup>230</sup> Στην έρευνα, που έγινε σε μαθητές ηλικίας 11 -13 ετών, συγκροτήθηκαν 4 κοινωνιομετρικές ομάδες ως εξής: 1) απορριπτόμενα παιδιά, χαρακτηρίστηκαν εκείνα που σπάνια ονοματίζονται ως οι καλύτεροι φίλοι από τους συμμαθητές τους και είναι ταυτόχρονα αντιπαθή στους συνομηλίκους τους, 2) παραμελημένα παιδιά, εκείνα που σπάνια ονοματίζονται ως ο καλύτερος φίλος αλλά δεν είναι αντιπαθή στους συνομηλίκους τους, 3) εριστικά παιδιά, εκείνα που συχνά ονοματίζονται ως οι καλύτεροι φίλοι κάποιου αλλά είναι ταυτόχρονα και αντιπαθή, 4) δημοφιλή παιδιά, τέλος, χαρακτηρίστηκαν αυτά που συχνά ονοματίζονται ως οι καλύτεροι φίλοι και σπάνια ως αντιπαθή από τους συνομηλίκους τους. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι τα κοινωνιομετρικά παραμελημένα παιδιά φαίνεται να έχουν τα πιο επιθυμητά ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά (κίνητρα ακαδημαϊκής επιτυχίας, τάσεις να είναι αυτορρυθμιζόμενοι εκπαιδευόμενοι, επίδειξη υπερκοινωνικής και υπάκουης συμπεριφοράς στην τάξη, και δ) ακαδημαϊκή αναγνώριση από τους συμμαθητές), ενώ η υποομάδα των επιθετικών /απορριπτόμενων μαθητών εμφανίζει την περισσότερο προβληματική ακαδημαϊκή εικόνα, Wentzel, K. R., Asher, St. R., The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children, Child Development, v. 66, n. 3, pp. 754-763, 1995

του ατόμου το οποίο, έχοντας επίγνωση των αναγκών και ενσωματωμένων σκοπών και επιδιώξεών του, αποφασίζει να ενεργήσει με τον τρόπο που επιλέγει, το ενδιαφέρον είναι παρόν σε μια τέτοια διαδικασία. Από τις διάφορες μορφές εξωτερικής κινητοποίησης, στις παραπάνω προϋποθέσεις ανταποκρίνονται βέβαια οι ολοκληρωμένες εσωτερικεύσεις αλλά και οι ρυθμίσεις που στηρίζονται σε ταυτίσεις, στο βαθμό τουλάχιστον που δε δημιουργούν έντονα συγκρουσιακές καταστάσεις στο άτομο, καταστάσεις τέτοιες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αντιφατικά συναισθήματα και εσωτερικές εντάσεις σ' αυτό. Η διάκριση, πάντως, σε αυτοπροσδιοριζόμενες και ετεροπροσδιοριζόμενες συμπεριφορές δεν αντιστοιχεί ευθέως στη διάκριση ανάμεσα στο γνωστικό ενδιαφέρον και στο ενδιαφέρον επιδόσεων.

Πρέπει εξάλλου να γίνει σαφές ότι το ενδιαφέρον για κάτι δε μπορεί παρά να συνδέεται με συναισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης. Οι πιέσεις, απειλές ή τιμωρίες που προκαλούν ενοχές και φόβο δεν μπορούν να θεωρηθούν ως κίνητρα από εκείνα που μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον. Τέλος, πρέπει να τονίσουμε ότι η συχνή χρήση εξωτερικών κινήτρων υποσκάπτει τη γνήσια διάθεση για μάθηση και εκγυμνάζει το μαθητή στον ετεροπροσδιορισμό που αποτελεί το αναγκαίο ψυχολογικό υπόβαθρο για μια ζωή αλλοτριωμένη. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, «η προσφορά κινήτρων από το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει το σεβασμό στις βασικές ανάγκες του ατόμου-μαθητή (φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης, κατά Maslow) και διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά στις ανάγκες αυτές. Στόχος ... είναι να τον διευκολύνει να αντλεί ικανοποίηση ... αλλά και να επιδεικνύει καλύτερη επίδοση»<sup>231</sup>.

#### **6.4. Μορφές μαθητικής αδιαφορίας**

Στο σχολείο συναντάμε τα δυο είδη αδιαφορίας που περιγράψαμε. Η **ανία** είναι η κατάσταση που δημιουργείται, όταν οι μαθησιακοί στόχοι δεν έχουν αξία, πράγμα που σημαίνει ότι αυτοί δεν έχουν νόημα για τους μαθητές, ή όταν αυτοί είναι τόσο δύσκολοι, ώστε οι μαθητές να αδυνατούν να παρακολουθήσουν χάνοντας τη συνέχεια. Οι μαθησιακοί στόχοι δεν έχουν αξία, όταν δε συνδέονται με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς του παιδιού ή όταν δεν είναι ορατή αυτή η σχέση. Ανία εξάλλου δημιουργείται και όταν δεν εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή όχι μόνο στην επιλογή των μαθησιακών στόχων αλλά και στις εφαρμογές τους, όπως επίσης και στις μαθησιακές διαδικασίες που αποβλέπουν στην επίτευξη αυτών των στόχων. Μόνο όταν ο μαθητής γίνεται ενεργητικό στοιχείο και συνεργάτης στην κατάκτηση της γνώσης, μπορεί να διατηρεί το ενδιαφέρον του. Ένας τέτοιος τρόπος συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ουσία του, παραπέμπει στο σεβασμό του ως υποκειμένου, στη διασφάλιση και προώθηση της αυτονομίας του και στην αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού που βρίσκεται στη βάση όλων των παραπάνω.

Η ανία κατά συνέπεια είναι, με βάση τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, όπως θα φανεί καλύτερα σε επόμενη ενότητα, βασικό και σταθερό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος και αφορά όλους τους μαθητές. Οι μαθητές όμως, που, λόγω μορφωτικού κεφαλαίου, μπορούν να έχουν επιδόσεις, μεταφέρουν το ενδιαφέρον τους από το αντικείμενο της μάθησης, στη βαθμολογία και τον έπαινο. Αυτό έχει, βέβαια, τις ολέθριες αλλοτριωτικές συνέπειες στις οποίες έχουμε αναφερθεί αλλά δε δημιουργεί έντονο πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου.

<sup>231</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ... ό. π., σελ. 93-94

Όσοι μαθητές, όμως, δεν έχουν την τύχη να διαθέτουν τις εξωτερικές προϋποθέσεις για επιδόσεις, εκτός από την ανία, φέρουν και το βάρος της δικής τους αίσθησης αναξιοότητας και ανικανότητας. Η αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών αυτών στις απαιτήσεις του σχολείου, σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες διαδικασίες αξιολόγησης και βαθμολόγησης, που είναι στο επίκεντρο του σχολικού ενδιαφέροντος, οδηγεί, μοιραία, σε μια διαρκή αίσθηση απειλής κατά της προσωπικής ακεραιότητας τους και των αισθημάτων αυτοεκτίμησης, που έχει ανάγκη κάθε άνθρωπος.

Από αυτούς τους μαθητές κάποιοι, διεκδικώντας τη διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους, πιθανόν να εξεγερθούν και να απαιτήσουν μία θέση υποκειμένου μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Συχνότερα οι μαθητές αυτοί, βιώνοντας την ολοκληρωτική αδυναμία ελέγχου των συνθηκών που τους ακυρώνουν ως πρόσωπα και αισθανόμενοι ανήμποροι να χειριστούν αυτές τις συνθήκες, εκδηλώνουν συμπεριφορές παραίτησης από τον έλεγχο των καταστάσεων, κάτι που περιγράψαμε παραπάνω με τον όρο *amotivation*. Η κατάσταση αυτή παραίτησης, όπως είδαμε στις σχετικές τοποθετήσεις των Deci & Ryan, αφορά είτε το εξωτερικό είτε το εσωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι μια τέτοια κατάσταση μπορεί να πάρει την μορφή της απάθειας απέναντι σε όσα συμβαίνουν και της απόσυρσης από τις σχολικές διαδικασίες, που μπορεί να φθάσουν ως τη διακοπή της φοίτησης είτε τη μορφή της αδυναμίας ελέγχου των εσωτερικών αναγκών, συναισθημάτων και παρορμήσεων που μπορεί έτσι να εκδηλωθούν με ανησυχία, νευρικότητα ή και επιθετικότητα, όταν οι μαθητές αισθανθούν ιδιαίτερα απειλητική την υποτίμηση της προσωπικής τους αξίας. Και στις δύο όμως περιπτώσεις το χαρακτηριστικό είναι η παθητικοποίηση του παιδιού το οποίο, νιώθοντας ανήμπορο να χειριστεί τις καταστάσεις, αφήνεται και κατακυριεύεται από τις εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις που αισθάνεται ότι δεν ελέγχει.

Όσο περισσότερο βέβαια το παιδί αποδίδει την ευθύνη για την αδυναμία του στον ίδιο τον εαυτό του τόσο περισσότερο η ενόχληση μετατρέπεται σε παθητικοποίηση αλλά και αίσθημα προσωπικής ανικανότητας. Εκείνοι που αποδέχονται περισσότερο μια ελαττωματική ταυτότητα για τον εαυτό τους, με έντονο το αίσθημα της προσωπικής μειονεξίας και ανεπάρκειας εκδηλώνουν συμπεριφορές απάθειας, με κύρια χαρακτηριστικά την παθητικοποίηση και αδρανοποίηση, με τεράστιες ψυχολογικές συνέπειες που μπορεί να φτάσουν μέχρι την κατάθλιψη και το μαρασμό.

Συνοψίζουμε λέγοντας ότι η ανία στο ελληνικό σχολείο είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη και σχετίζεται με τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και την πλήρη παθητικοποίηση του μαθητή. Η έλλειψη αυτοπροσδιορισμού μόνο στην εκδήλωση περιστασιακού ενδιαφέροντος μπορεί να οδηγήσει. Από την άλλη, οι μαθητές των οποίων η αυτοεικόνα απειλείται από μια αίσθηση ανικανότητας και αναξιοτητας μοιραία θα καταφύγουν είτε στη διεκδίκηση της διατήρησης του αυτοσεβασμού τους με συμπεριφορές σύγκρουσης με το υπονομευτικό για την αυτοεκτίμησή τους περιβάλλον ή απόσυρση από αυτό (απουσίες, διακοπή φοίτησης, ένταξη σε περιθωριακές ομάδες κλπ.) είτε θα παραιτηθούν από την προσπάθεια, όταν αισθανθούν ότι αδυνατούν να χειριστούν τις καταστάσεις, οπότε θα περιπέσουν πλέον σε μορφές απάθειας του τύπου της συναισθηματικής απόσυρσης ή θα παραδοθούν σε ανεξέλεγκτες εκδηλώσεις επιθετικότητας απροσδιόριστης συχνά αιτιολογίας.

Κλείνουμε την ενότητα αυτή με την παρατήρηση πως η επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο σχολείο συνδέεται άμεσα με τη διδασκτέα ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Οι σχέσεις δε ανάμεσα τους είναι σύνθετες και αλληλεξαρτώμενες. Οι μαθησιακοί στόχοι δεν έχουν αξία είτε επειδή βρίσκονται μακριά από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών είτε επειδή ο τρόπος διδασκαλίας δεν κάνει ορατή αυτή τη σχέση ή είναι μονότονος και βαρετός και δε μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Η επίτευξη των

μαθησιακών στόχων δεν είναι επίσης εφικτή, όταν το σχολείο αγνοεί την πολύ βασική ανάγκη για μια προσωπική μαθησιακή πορεία που θα εδράζεται στο αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού. Ένα τέτοιο έλλειμμα δε μπορεί παρά να οδηγήσει σε παθητικοποίηση του μαθητή, μια παθητικοποίηση που υπονομεύει τη μάθηση, αφού γνωρίζουμε ότι η μάθηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία μεταξύ γνωρίζοντος υποκειμένου και γνωστικού αντικειμένου.

Αλλα σχετικά ζητήματα είναι ο βαθμός δυσκολίας του αντικειμένου ή ένας τρόπος διδασκαλίας ιδιαίτερα σύνθετος, δύσκολος και λεπτομερειακός, που, όπως επισημαίνει ο B. Dodge, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έλλειμμα αυτοπεποίθησης και αισθήματα ανεπάρκειας<sup>232</sup>. Χρήσιμη εξάλλου είναι η αναφορά στην ερευνητική διαπίστωση ότι οι συνήθειες αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών – μαθητών τείνουν να μεγιστοποιήσουν τα αρχικά επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι οι «πλούσιοι» σε κίνητρα μαθητές γίνονται «πλουσιότεροι», ενώ εκείνοι με χαμηλό επίπεδο κινήτρων οδηγούνται, μέσα από την σχολική τους εμπειρία, σε ακόμη μεγαλύτερη επιδείνωση του επιπέδου αυτού<sup>233</sup>. Το άλλο μεγάλο ζήτημα, στο σχολείο, αφορά τη σχέση της σχολικής μάθησης με τη **βαθμολογία** και τις σχολικές **διαδικασίες αξιολόγησης** (τυπικές – άτυπες, εξετάσεις – σχόλια, στάση απέναντι στο μαθητή κλπ), κάτι που θα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

## 6.5. Συμπερασματικά

Αν οι ανάγκες της **ικανότητας** και του **αυτοπροσδιορισμού** αποτελούν τις οργανικές προϋποθέσεις και αφετηρίες του ενδιαφέροντος, οι δε εμπειρίες της **αποτελεσματικότητας** και της **αυτονομίας**, σε συνδυασμό με τα συναισθήματα ευχαρίστησης και διέγερσης, το περιγράφουν, η **γνωστική δυσαρμονία** και οι **άριστες προκλήσεις** αναφέρονται στις διεργασίες που κινητοποιούνται κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, φυσικό και ανθρώπινο, και συνδέονται με την εκδήλωση του ενδιαφέροντος για κάτι. «Το ενδιαφέρον», λένε οι Deci & Ryan, «είναι σε μεγάλο βαθμό μια λειτουργία άριστης πρόκλησης». Εξάλλου, «μια πρόκληση είναι κάτι που απαιτεί την εξάντληση των ικανοτήτων κάποιου που επιχειρεί κάτι νέο. Ένας τρόπος να αντιληφθεί κανείς την πρόκληση είναι με όρους μιας δυσαρμονίας ανάμεσα στις εσωτερικές δομές κάποιου και σε όψεις του εξωτερικού κόσμου»<sup>234</sup>.

Η δυσαρμονία εσωτερικών δομών και τμημάτων της πραγματικότητας και οι προκλήσεις που πηγάζουν από αυτήν βρίσκονται στη βάση της διέγερσης που κινητοποιεί συνολικά τον άνθρωπο για αποκατάσταση της ισορροπίας μέσα από την ενσωμάτωση των τμημάτων αυτών στις δικές του δομές ύπαρξης. Το ενδιαφέρον έτσι δεν είναι παρά η εσωτερική κινητοποίηση που έχει προκληθεί από μίαν άριστη πρόκληση. Οι δραστηριότητες που είναι κάτω από το επίπεδο της άριστης πρόκλησης για τα δεδομένα ενός ατόμου συνδέονται με την ανία, ενώ όσες είναι σημαντικά δυσκολότερες από το τρέχον επίπεδο ικανοτήτων του ατόμου συνδέονται με νευρικότητα.

Η ανία επομένως συνδέεται με χαμηλή διέγερση, που πηγάζει από έλλειψη δυσαρμονιών, και με δυσαρέσκεια. Είναι μια κατάσταση που εμφανίζεται, όταν δεν υπάρχει κάποιο νέο δεδομένο που να συνδέεται με το ψυχολογικό περιβάλλον του ατόμου, με τις ανάγκες του, τους ενσωματωμένους στόχους του, τις επιδιώξεις, τα

<sup>232</sup> Small, R. V. and others (1996) Dimensions of interest and boredom ... ό. π.

<sup>233</sup> Skinner E. A., & Belmont M. J. (1993) Motivation in the classroom ... ό. π.

<sup>234</sup> Για να θυμηθούμε μερικά από τα λόγια που στην εισαγωγή του παιδαγωγικού μέρους αναφέραμε.



ενδιαφέροντά του ή όταν δεν είναι ορατή αυτή η σχέση. Όταν αντίθετα υπάρχει δυσαρμονία, αλλά το άτομο αισθάνεται ανεπαρκές ως προς τη δυνατότητά του να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της πρόκλησης, αυτό που προκαλείται είναι νευρική. Σε αντίθεση με την ανία, στην περίπτωση αυτή η διέγερση είναι υψηλή αλλά επίσης ενοχλητική. Τόσο στην περίπτωση της ανίας όσο και σε εκείνη του αισθήματος ανεπάρκειας η ενοχλήση που προκαλείται θα οδηγήσει πιθανότατα στην απόσυρση από τη δραστηριότητα και στην αναζήτηση άλλης περισσότερο ενδιαφέρουσας, που να είναι “στα μέτρα μας”. Η παραμονή επομένως σε μία ανιαρή κατάσταση, όσο και σε μία που αισθανόμαστε να μας υπερβαίνει κατά πολύ, είναι προϊόν καταναγκασμού, συνδέεται με πιέσεις, εξωτερικές ή εσωτερικές που δεχόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο που παραμένει σε μια τέτοια κατάσταση δεν αισθάνεται αυτοπροσδιοριζόμενο.

Στο σχολείο η έλλειψη αυτό-προσδιορισμού αρκεί για να απομακρύνει την πιθανότητα δημιουργίας κάποιου μονιμότερου μαθησιακού ενδιαφέροντος, ενδιαφέροντος που μόνο συγκυριακά και πρόσκαιρα μπορεί να εκδηλωθεί. Οι πιέσεις δε μπορούν να δημιουργήσουν ενδιαφέρον. Το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να προκαλέσουν συμμόρφωση ή αντίσταση. Στο σχολείο όμως ο συνδυασμός των πιέσεων με τις ποικίλες μορφές αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων οδηγεί σε εμπλοκή του **αισθήματος της προσωπικής αξίας** του μαθητή. Όταν οι μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζει και οι χαμηλές επιδόσεις που επιτυγχάνει, απειλούν το αίσθημα αυτοεκτίμησης, προκαλείται έντονο άγχος που μπορεί να οδηγήσει σε ακινητοποίηση του μαθητή, με παραίτησή του από την προσπάθεια ελέγχου των καταστάσεων.

Στο σχολείο η ανία συνδέεται με την αναγκαστική παραμονή των μαθητών σε αυτό αλλά και με τον τρόπο που η μάθηση και η φύση της γνώσης γίνεται αντιληπτή, πράγματα που παραπέμπουν στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας που στηρίζονται και προωθούν την ακραία παθητικοποίηση του μαθητή. Η παθητικοποίηση αυτή δεν έχει μόνο αρνητικές συνέπειες στη μάθηση που αυτός αποκομίζει, αλλά ευρύτερες αλλοτριωτικές συνέπειες, με μεγάλες προεκτάσεις τόσο ψυχοσυναισθηματικού χαρακτήρα σε επίπεδο ατόμου όσο και κοινωνικοπολιτικού σε επίπεδο κοινωνικού συνόλου. Η παρατεταμένη παραμονή του μαθητή σε καταστάσεις ανίας μπορεί να οδηγήσει σε χρόνια ανία, ένα διαρκές ανικανοποίητο ή ακόμη ψυχολογικό μαρασμό και κατάθλιψη. Μεταξύ των τρόπων που οι μαθητές χρησιμοποιούν για να αποφύγουν τη δυσάρεστη αίσθηση που προκαλεί η ανιαρή διδασκαλία είναι η καταφυγή τους σε συμπεριφορές, όπως ονειροπόληση, παιχνίδια μέσα στο μάθημα, καλαμπούρι κλπ. με τις οποίες επιχειρούν να διατηρήσουν καταστάσεις διέγερσης και ενδιαφέροντος, που τόσο έχουν ανάγκη.

Οι μαθητές όμως που συναντούν αυξημένες δυσκολίες βρίσκονται αντιμέτωποι, όχι μόνο με το έλλειμμα νοήματος που ένα δύσκολο μάθημα παρουσιάζει, αλλά και με μία διαρκή υπονόμευση της αυτοεκτίμησης τους, γεγονός που πιθανότατα οδηγεί στη μετατροπή της νευρικότητας, που προκαλεί η δυσκολία, σε άγχος. Η προσοχή μετατοπίζεται από τη γνωστική πρόκληση στην προσωπική απειλή. Το ενδιαφέρον στρέφεται ολοκληρωτικά στην ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης της απειλής της αυτουποτίμησης. Το ζήτημα πλέον δεν είναι η έλλειψη νοήματος που μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία έχει για τον μαθητή. Νόημα υπάρχει και μάλιστα σοβαρό. Πρόκειται για μια κατάσταση που απειλεί την ακεραιότητα του προσώπου του και προκαλεί άγχος. Εφόσον ο μαθητής δε βρίσκει τρόπο ενσωμάτωσής του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, οδηγείται, κάποιες φορές, στη σύγκρουση ή και την παραβατικότητα<sup>235</sup>, ίσως δε συχνότερα στην απόσυρση.

<sup>235</sup> Δεν είναι τυχαίο που, σύμφωνα με έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, «όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία των μαθητών τόσο λιγότερο αυτοί εμπλέκονται σε βιαιότητες ως θύματα και ως θύτες» στο σχολείο, Αρτινοπούλου, Β., Η σχολική βία στην Ελλάδα ... ό.π., σελ. 1036. Για μια

Το ενδιαφέρον στο σχολείο δεν αποτελεί συστηματική επιδίωξη, μεθοδικά επιδιωκόμενη. Έτσι αυτό μόνο περιστασιακά εμφανίζεται, εξαρτώμενο από τον εκπαιδευτικό, τις συγκυρίες, την πιθανή σύμπτωση με τα ενδιαφέροντα κάποιων μαθητών. Διακρίναμε δύο καταστάσεις που βιώνονται στο σχολείο ως μαθητική αδιαφορία, την ανία και τη απάθεια. Ο κοινός τόπος στις δύο αυτές περιπτώσεις είναι ότι δεν υπάρχει αυτοπροσδιορισμός, η κινητοποίηση επομένως του μαθητή είναι εξωτερική, ενώ και οι δύο συνοδεύονται και χαρακτηρίζονται από συναισθήματα περισσότερο ή λιγότερο αρνητικά. Αυτά βέβαια είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται με το γεγονός ότι η παρουσία των μαθητών στο σχολείο και η ενασχόλησή τους με τα μαθήματα είναι προϊόντα πιέσεων και καταναγκασμού. Όσο για τις διαφορές τους αυτές εντοπίζονται στα επίπεδα διέγερσης (χαμηλό στην περίπτωση της ανίας, υψηλό στην περίπτωση της αίσθησης ανικανότητας), στο άγχος, το αίσθημα ανεπάρκειας, και την απειλή για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, χαρακτηριστικά που συναντάμε στη δεύτερη μόνο περίπτωση.

Η ανία είναι η ψυχική κατάσταση που εμφανίζεται όταν δεν υπάρχει προκλητική κατάσταση που να διεγείρει το ενδιαφέρον του μαθητή και χαρακτηρίζεται από χαμηλό επίπεδο διέγερσης. Αντίθετα, η απειλή της αυτοϋποτίμησης εμφανίζεται, όταν ο μαθητής έχει να αντιμετωπίσει μία μαθησιακή κατάσταση στην οποία η πρόκληση υπερβαίνει κατά πολύ τις ικανότητες που αισθάνεται ότι έχει, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει εμπλοκή του εγώ στην όλη διαδικασία, αφού ο τόπος της αιτιότητας της αδυναμίας ανταπόκρισης βιώνεται ως εσωτερικός, κάτι που δημιουργεί απειλή για την αυτοεκτίμησή του και προκαλεί άγχος. Η βαθμολογία από την άποψη αυτή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

Η ανία, επομένως, είναι μία δυσάρεστη κατάσταση, πιθανόν επικίνδυνη σε βάθος χρόνου, αλλά πάντως όχι άμεσα απειλητική για το μαθητή. Επομένως οι συμπεριφορές αντίδρασης που συνδέονται με αυτήν είναι μάλλον συμπεριφορές **συμμόρφωσης** και **παθητικής αντίστασης**. Αντιθέτως, η αίσθηση της προσωπικής ανικανότητας είναι άμεσα απειλητική για την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Για το λόγο αυτό συνοδεύεται από άγχος και εκδηλώνεται συχνά με **συγκρουσιακές μορφές αντίδρασης** και έκφραση επιθετικών συναισθημάτων, μέσα από τις οποίες ο μαθητής διεκδικεί την απόδοση αξίας στο πρόσωπό του ή με **μορφές απόσυρσης** από τη σχολική ζωή και παράλληλη ένταξη σε περιθωριακές ομάδες μέσα από τις οποίες αναζητά την αποδοχή και εκτίμηση προς το πρόσωπό του, που τόσο χρειάζεται. Μια τελευταία μορφή αντίδρασης είναι η **ακινητοποίηση** (amotivation), η παραίτηση από την προσπάθεια ελέγχου των συνθηκών, όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι οι δυσκολίες είναι ανυπέρβλητες και, κατά συνέπεια, αυτό δεν είναι εφικτό. «Αυτό μπορεί να συνοδεύεται από συγκινησιακές και γνωστικές καταστάσεις, όπως έλλειψη ζωντάνιας, ανημποριά, κατάθλιψη, και αυτοϋποτίμηση»<sup>236</sup>. Η συναισθηματική απόσταση, με τη μορφή της απάθειας, μπορεί να χαρακτηρίζει μια τέτοια κατάσταση, σα μία μορφή άμυνας απέναντι στα απειλητικά αισθήματα και το έντονο άγχος. Παράλληλα, είναι πιθανό να εκδηλώνονται, κατά καιρούς, ξεσπάσματα θυμού, οργής, ενόχλησης, απροσδιόριστης συχνά, εκ πρώτης όψεως, αιτιολογίας<sup>237</sup>. Μία ποικιλία συμπεριφορών που συναντάμε

---

γενικότερη, εξάλλου, ανασκόπηση των ερευνών που αναφέρονται στη σχέση μεταξύ σχολικής απροσαρμοστικότητας και παραβατικότητας – στις οποίες η σχολική απειθαρχία με τη σχολική αποτυχία συνυπάρχουν και στις οποίες «οι παραβατικοί ανήλικοι δείχνουν πολύ μικρό ενδιαφέρον ή και καθόλου ενδιαφέρον για το σχολείο» – βλέπε Φαρσεδάκης, Ι., Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2005, σελ. 68-81.

<sup>236</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 71

<sup>237</sup> Αν και όλες οι αντιδράσεις (από τη συμμόρφωση και την αντίσταση – ενεργητικής μορφής ή παθητικής, ως την απόσυρση – οποιασδήποτε μορφής) είναι πιθανές σε όλες τις περιπτώσεις

στο σχολείο συνδέεται με τα παραπάνω. Αλλά και πολλές περιπτώσεις εγκατάλειψης της φοίτησης, συχνών απουσιών, ή και επιθετικής συμπεριφοράς, είναι πιθανόν να έχουν τέτοια προέλευση. Από όλες αυτές τις καταστάσεις ξεχωρίσαμε την ανία και την απάθεια ως τις περιπτώσεις εκείνες που συνήθως βιώνονται στο σχολείο ως αδιαφορία.

## **6.6. Αλλοτρίωση και αδιαφορία**

Ένα σημαντικό ζήτημα που τίθεται είναι αν το σχολείο λειτουργεί αλλοτριωτικά για όλους ή μόνο για τα χαμηλότερα στρώματα. Η δική μας εκτίμηση είναι ότι η αλλοτρίωση στο σχολείο αφορά όλους. Τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Τόσο τους «καλούς» μαθητές όσο και τους «κακούς». Τόσο τους μαθητές με προέλευση από ανώτερα κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, όσο και εκείνους από τα χαμηλότερα. Όμως, όπως στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο η αλλοτρίωση των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και παραλλαγές, έτσι συμβαίνει και στο σχολείο.

Στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας η αλλοτρίωση εκείνη που αφορά όλους σχετίζεται με μια ατομιστική στάση ζωής και με ό,τι αυτή συνεπάγεται, αίσθημα μοναξιάς, έλλειψη επικοινωνίας, συμβατικότητα, αίσθηση κενού. Συνδέεται εξάλλου με έναν προσανατολισμό προς το «έχειν» και όχι προς το «είναι», προς το μηχανικό, το τυποποιημένο, το γραφειοκρατικό, παρά προς το ποικίλο, το μεταβλητό, το απρόβλεπτο, το ζωντανό. Πρόκειται για αυτό που ο Erich Fromm<sup>238</sup> αποκαλεί νεκροφιλία, ως το αντίθετο της βιοφιλίας, της «αγάπης για τη ζωή». Το οικονομικό μας σύστημα προτιμά το τυποποιημένο, το προβλέψιμο, το χειραγωγίσιμο και παράγει ανθρώπους γεμάτους άγχος και πλήξη, βαθιά απομονωμένους, χωρίς διάθεση για ζωή. Είναι το είδος του ανθρώπου που μπορεί να λειτουργεί σαν καταναλωτική μηχανή, επιδιώκοντας αγωνιωδώς να καλύψει τα τεράστια κενά του με την κατανάλωση και βγαίνοντας κάθε φορά από το ξέφρενο κυνήγι της κατανάλωσης όλο και πιο άδειος. Η κοινωνία της γενικευμένης εμπορευματοποίησης παράγει αυτό που η Φ. Τσαλίκου αποκαλεί «κουλτούρα της βίας και του ανέμου»<sup>239</sup>, την κουλτούρα της εποχής των ανικανοποίητων αναγκών, στην οποία η βία, τόσο εκείνη προς τον άλλο όσο και η άλλη απέναντι στον εαυτό (ναρκωτικά, αλκοολισμός, κατάθλιψη, τροχαία κλπ.), συμβολίζει την «απεγνωσμένη προσπάθεια ύπαρξης» των «πεινασμένων για αναγνώριση του εαυτού» ανθρώπων, «των διάφανων σαν τον άνεμο ανθρώπων».

Η αλλοτρίωση όμως των χαμηλότερων στρωμάτων, εκτός από τα παραπάνω, σχετίζεται με τη δυσκολία της κάλυψης των βιοτικών αναγκών, αλλά και με το αίσθημα αδυναμίας που συχνά συνοδεύεται από αίσθημα μειονεξίας το οποίο προκαλείται ιδιαίτερα μέσα από τη λειτουργία των στερεοτύπων ανωτερότητας – κατωτερότητας, που η κυρίαρχη ιδεολογία παράγει για τους κοινωνικά ισχυρούς και τους κοινωνικά αδύναμους αντίστοιχα.

Στο σχολείο εξάλλου η εμπορευματοποίηση χαρακτηρίζει τόσο τη μορφή όσο και τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Με όρους εξάλλου εμπορευματικούς αντιμετωπίζει το σχολείο και τους ανθρώπινους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προσφέρει έτοιμα πακέτα γνώσης με τυποποιημένο τρόπο, συμβάλλοντας στην δημιουργία ανθρώπων κατάλληλων για το ρόλο του αλλοτριωμένου παραγωγού και του μανιώδους καταναλωτή. Αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, έχουμε επανειλημμένως τονίσει ότι αυτή συνιστά μια

---

ετεροπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, οι αντιδράσεις που αναφέρουμε είναι περισσότερο τυπικές για την κάθε μια περίπτωση (ανία, αδιαφορία ανεπάρκειας, αδιαφορία ανικανότητας).

<sup>238</sup> Fromm, E. (1975), στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, ... ό. π. (σελ. 268)

<sup>239</sup> Τσαλίκου, Φ., Η ψυχή στη χώρα των πραγμάτων, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2003, σελ. 173-176

πολύχρονη μαθητεία στη δραστηριότητα που είναι απογυμνωμένη από κάθε ουσιαστικό νόημα. Μια τέτοια όμως διαπίστωση έχει τεράστιες συνέπειες. Η πολύχρονη παραμονή στο σχολείο σε συνδυασμό με το είδος της γνώσης που αυτό μεταδίδει, αλλά και τον τρόπο μετάδοσής της, οδηγούν τον μαθητή στην αλλοτρίωση από τον εαυτό του, από τα συναισθήματά του, από την ίδια την αξία της ζωής<sup>240</sup>. Σύμφωνα με τον H. E. Bernstein, η μεγάλη καταπίεση των συναισθημάτων στα παιδιά μπορεί να οδηγήσει σε ένα είδος χρόνιας ανίας<sup>241</sup>, με χαρακτηριστικά της την έλλειψη νοήματος, μια διαρκή αίσθηση ανικανοποίητου, την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα πάντα και την αντίστοιχη λαχτάρα για διέγερση. Άνθρωποι, έτσι αλλοτριωμένοι, πολλές φορές αισθάνονται τους εαυτούς τους κίβδηλους, σα να έχουν προσωπεία, αισθάνονται σα να υποκρίνονται, όπως θα έκαναν οι ηθοποιοί που προετοιμάζονται να παίξουν. Αισθάνονται απλοί θεατές της ζωής, χωρίς καμία ουσιαστική συμμετοχή σε αυτήν.

Θεωρούμε ότι το σχολείο που δε στηρίζεται στο ενδιαφέρον του μαθητή αλλοτριώνει, αφού η συναισθηματική διάσταση, η συγκινησιακή πλευρά είναι απύσχα από τη σχολική δραστηριότητα. Το σχολείο αυτό αντιμετωπίζει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και το μαθητή κατά τρόπο μηχανιστικό. Ο μαθητής αφενός υποβιβάζεται σε πράγμα, σε ένα παθητικό αντικείμενο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να «στριμώξει» τις απαιτούμενες γνώσεις. Δεν αντιμετωπίζεται ως υποκείμενο με τις δικές του ανάγκες, τα δικά του ενδιαφέροντα, τους δικούς του ρυθμούς. Σε μια τέτοια λογική απουσιάζει η έννοια της αλληλεπίδρασης ως αναγκαίο χαρακτηριστικό στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ταυτόχρονα όμως η αλληλεπίδραση απουσιάζει και από τη σύλληψη της εσωτερικής οργάνωσης του ανθρώπου. Η μηχανιστική λογική εμφανίζεται και στον τρόπο που το σχολείο αντιλαμβάνεται πρακτικά τον ψυχοπνευματικό τρόπο λειτουργίας του ανθρώπου. Ο άνθρωπος, εν προκειμένω ο μαθητής, αντιμετωπίζεται σαν ένα σύνολο ασύνδετων μεταξύ τους σφαιρών ή δομών, κατά την κλασική διάκριση σε νοητικό, συγκινησιακό και βουλητικό, το δε σχολείο επιχειρεί να εισβάλλει στη νοητική σφαίρα, αγνοώντας τελείως την ύπαρξη της συγκινησιακής και θεωρώντας, στην πράξη, ότι δεν είναι απαραίτητη η συμμετοχή της. Κατακερματίζεται έτσι η ανθρώπινη ενότητα, ιεραρχούνται οι σφαίρες λειτουργίας του ανθρώπου σε σημαντικότερες και λιγότερο σημαντικές και απομονώνονται τα συναισθήματα από την υπόλοιπη ανθρώπινη λειτουργία, αφυδατώνοντας έτσι τη ζωή από το νόημα και την αξία της. Η πολύχρονη παραμονή του παιδιού σε ένα σχολείο, στην κύρια λειτουργία του οποίου απουσιάζει η

<sup>240</sup> Λέει χαρακτηριστικά ο H. E. Bernstein: «Αλλοτρίωση είναι ο όρος που έχει κερδίσει αναγνώριση για να περιγράψει αυτό το αίσθημα απόστασης και απομόνωσης, αυτή η αυξανόμενη εμπειρία αποχωρισμού του ενός από τους άλλους ... Αυτή τελικά προέρχεται από την εμπειρία του ατόμου που δε βρίσκεται ολοκληρωτικά σε επαφή με τον εαυτό του, που είναι αποκομμένο από μια ουσιαστική πλευρά της δικής του ύπαρξης. Είναι η έκφραση της ανικανότητας του ατόμου να βιώνει με πληρότητα τα δικά του συναισθήματα, με αμεσότητα και ένταση ... Η ανικανότητα να βιώσει κάποιος τα αισθήματά του άμεσα και έντονα είναι η ρίζα της χρόνιας ανίας. Η απάθεια, κυριολεκτικά μεταφρασμένη, σημαίνει 'χωρίς αίσθηση', και, αν και δεν έχουμε συχνά αρκετή επίγνωση αυτού, είναι η εμπειρία των αισθημάτων εκείνο που δίνει στη ζωή τη ζωντάνια της, το νόημά της, τη νοστήμια της», Bernstein, H. E. (1975) *Boredom and the ready-made life*, ... ό.π.

<sup>241</sup> Σε μια τέτοια κατάσταση χρόνιας ανίας οδηγήθηκαν, κατά τον Bernstein, οι γενιές μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, εξαιτίας ενός γενικότερου κοινωνικού προσανατολισμού προς την κοινωνική επιτυχία που είχε σαν αποτέλεσμα την πρόωρη καταφυγή στη βοήθεια του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, αλλά και μία σειρά άλλων αλλαγών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, εξελίξεις που οδήγησαν μαζικά τα παιδιά σε καταστάσεις και περιβάλλοντα που απαιτούσαν και συνεπάγονταν συμμόρφωση σε κανόνες που δεν ήταν αυτά σε θέση να ακολουθήσουν από τόσο νωρίς, παρά μόνο με βίαιη απώθηση των συναισθημάτων τους, Bernstein, H. E. (1975) *Boredom and the ready-made life* ... ό.π.

συναισθηματική εμπλοκή, δημιουργεί πιστεύουμε κινδύνους για την ψυχοσυναισθηματική αλλά και πνευματική ολοκλήρωση και ωρίμανση του παιδιού.

Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα τίθεται βέβαια το ερώτημα: Πώς γίνεται, μέσα σ' αυτό το περιβάλλον έντονης αλλοτρίωσης που το ενδιαφέρον δε μπορεί να ανθίσει, κάποιοι μαθητές να έχουν καλές επιδόσεις ή και αριστεύουν; Οι διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης και βαθμολογίας φαίνεται ότι αποτελούν τον παράγοντα που διατηρεί το σχολικό σύστημα στη ζωή. Σ' αυτή τη βάση οι μαθητές που διαθέτουν μορφωτικό κεφάλαιο αποκτημένο, σε μεγάλο βαθμό, έξω από το σχολείο, μπορούν και επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις, εξασφαλίζουν κατά συνέπεια μια προνομιακή θέση μέσα στο σχολικό σύστημα, με όλα όσα συνεπάγεται αυτό για την αυτό-εκτίμησή τους.

Η παθολογία του εκπαιδευτικού συστήματος, που συνίσταται στην απομόνωση του σχολείου από τον κοινωνικό περίγυρο και την αποβολή και απόρριψη του μαθητή, κατά την Φωτ. Κοσσυβάκη, «είναι μία κατάσταση που αφορά όλες τις κοινωνικές ομάδες των μαθητών, ωστόσο πλήττονται από αυτή συγκεκριμένες ομάδες, των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι σε θέση να αντισταθμίσει ή να εκμεταλλευτεί θετικά αυτή την κατάσταση»<sup>242</sup>.

Πράγματι στο σχολείο κυρίαρχο συναίσθημα είναι η ανία που οφείλεται στη μεταχείριση του μαθητή ως πράγματος. Η παθητικοποίηση αυτή του μαθητή σχετίζεται άμεσα με το συμπεριφορισμό, με βάση τις αρχές του οποίου είναι οργανωμένο το σχολείο, και με την απώτερη κοινωνική αιτία, που οδηγεί και εξηγεί την επικράτηση του συμπεριφορισμού, τη γενικευμένη εμπορευματοποίηση του κοινωνικού κόσμου. Τα παιδιά όμως που αισθάνονται ικανά και επαρκή για τη σχολική εργασία, μπορούν να εξασφαλίσουν σχολική επιτυχία, αφού, μολονότι η σχολική εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική προσωπική μάθηση, επιτρέπει όμως, με τους κατάλληλους χειρισμούς, να μετατραπεί σε επιτυχή επίδοση και να συνδυαστεί με επαγγελματικούς στόχους. Είναι φανερό ότι ένα τέτοιο αίσθημα ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού αφορά στις επιδόσεις πλέον, ή έστω στις επαγγελματικές προοπτικές, και όχι στη γνώση. Μια τέτοια αίσθηση αυτοπροσδιορισμού βρίσκεται πιθανόν πίσω από την ερευνητικά διαπιστωμένη σχέση της μακράς Προοπτικής Μέλλοντος Χρόνου αφενός, και της επιμονής στην προσπάθεια επίτευξης του επιλεγμένου στόχου, καθώς και της άντλησης ικανοποίησης από αυτή την προσπάθεια, αφετέρου<sup>243</sup>.

Αντίθετα, ο μαθητής που αισθάνεται ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις αντιδρά είτε με περισσότερο παθητικούς τρόπους στην κατάσταση (παραίτηση, απάθεια, φοβία, εσωστρέφεια, απόσυρση, ψυχολογικά προβλήματα) είτε με περισσότερο ενεργητικές μορφές (όπως εξαπάτηση, επιθετική στάση, άσκηση βίας, ένταξη σε περιθωριακές ομάδες, κλπ.).

<sup>242</sup> Κοσσυβάκη, Φ., Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 171-180 (σελ. 171)

<sup>243</sup> Lens, W., Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ.59-87, (σελ. 63)

## 7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

Η αξιολόγηση στο σχολείο, εκτός από παιδαγωγικό πρόβλημα, σχετίζεται με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Είναι αυτό που συνδέει εντονότερα από οτιδήποτε άλλο τη λειτουργία του σχολείου με την κοινωνική δομή, εξασφαλίζοντας την κληρονομική διαδοχή στις κοινωνικές θέσεις και τα προνόμια, την ιδεολογική στήριξη της κοινωνικής ανισότητας και την αποδοχή εκ μέρους του άτομου της θέσης που θα καταλάβει στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Εξάλλου στα πλαίσια του σχολείου οι τεχνικές της αξιολόγησης προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό «τη συγκεκριμένη μορφή που παίρνουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ορίζοντας σε τελευταία ανάλυση το τι πραγματικά γίνεται, ή μάλλον μπορεί να γίνει, μέσα στη σχολική αίθουσα ... γιατί αυτό που αυτή τη στιγμή συγκρατεί τον ελληνικό εκπαιδευτικό μηχανισμό σαν σύνολο δεν είναι παρά αυτός ο “γυμνός” υλικός σκελετός των τεχνικών της αξιολόγησης»<sup>244</sup>.

### 7.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Αξιολόγηση είναι η εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης ενός προσώπου, αντικειμένου, χαρακτηριστικού, κατάστασης προς μία αξία. Αυτό προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύγκρισης του αξιολογούμενου προς ένα μέτρο που ορίζει την αξία<sup>245</sup>. Της αξιολόγησης προηγείται η **μέτρηση**, η οποία, σύμφωνα με τον Μιχ. Κασσωτάκη<sup>246</sup>, «συνίσταται στον καθορισμό είτε του ποσοτικού μεγέθους ενός αντικειμένου ή πράγματος με βάση συγκεκριμένη και σταθερή **μονάδα μετρήσεως** προς την οποία συγκρίνεται, είτε της συχνότητας εμφανίσεως κάποιου χαρακτηριστικού φαινομένου, αντικειμένου ή πράγματος μέσα σε ορισμένο χρόνο ή σε μια δεδομένη κατάσταση ή σ' ένα σύνολο πραγμάτων». Η «αξιολόγηση επομένως είναι η έκφραση του αποτελέσματος της συγκρίσεως των μετρήσεων μεταξύ τους ή προς κάποιο καθορισμένο υπόδειγμα. Σύμφωνα με άλλους συγγραφείς, αξιολόγηση είναι η λογική αξιοποίηση της συλλογής και κατατάξεως των δεδομένων των μετρήσεων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού».

Με τη μέτρηση λοιπόν προσδιορίζεται το μέγεθος του μετρούμενου αντικειμένου π.χ. βάρος 85 κιλά, με τη χρήση μιας μονάδας μέτρησης (στην προκειμένη περίπτωση μονάδα μέτρησης είναι το κιλό). Αξιολόγηση στη συνέχεια είναι η διατύπωση κρίσης με την οποία εκτιμάται η «αξία» του αντικειμένου. Στην αξιολόγηση ο προσδιορισμός της «αξίας» του αντικειμένου έχει ως μονάδα μέτρησης κάποια αξία από το υπάρχον αξιακό σύστημα της κοινωνίας, αναφέρεται επομένως στο βαθμό ανταπόκρισης του αντικειμένου προς την αξία αυτή. Η αξιολόγηση λοιπόν δεν είναι μια περιγραφική διαδικασία. Έχει εκτός από την περιγραφική και μία κριτική διάσταση, συνοδεύεται, κατά συνέπεια, από επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία. Τέλος, εκφράζει κοινωνικές επιλογές και αντανακλά εξουσιαστικές σχέσεις.

<sup>244</sup> Κουζέλης Γ. Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 34 – 47

<sup>245</sup> Το μέτρο είναι μία αξία, που μπορεί να έχει τη μορφή ενός προτύπου (μοντέλου) ή ενός στόχου (μιας επιδίωξης), ή τέλος της μέσης ή της συνήθους κατάστασης. Αξία δε, είναι η κοινωνικά προσδιορισμένη αντίληψη του επιθυμητού. Η αξία ποτέ δεν υπάρχει μόνη της αλλά βρίσκεται πάντα μέσα σε ένα σύστημα αξιών, μέσα στο οποίο κατέχει μία θέση σε μια ιεραρχία αξιών και ταυτόχρονα αντλεί το περιεχόμενο και νόημά της από τη συνύπαρξή και τις σχέσεις της με τις υπόλοιπες αξίες. Κάθε σύστημα αξιών βέβαια έχει κοινωνική προέλευση και εκφράζει εξουσιαστικές σχέσεις.

<sup>246</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι., Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, ενδέκατη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003

Γνωρίζουμε όλοι ότι η αξιολόγηση στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις μαθητικές επιδόσεις, τις εξετάσεις και τη βαθμολογία. Βεβαίως η εκπαιδευτική αξιολόγηση, σύμφωνα με κάποιους συγγραφείς, δεν αναφέρεται ή δεν πρέπει να αναφέρεται μόνο στη μαθητική επίδοση. Κατά τον Piper<sup>247</sup> η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που ασχολείται και μελετάει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο τα αποτελέσματά της σε συγκεκριμένους τομείς. Μελετάει την επίδοση των μαθητών, την ποιότητα της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη χρηστικότητα των σχολικών εγχειριδίων, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, την υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.

Όλες αυτές οι πληροφορίες χρειάζονται στους διάφορους κρατικούς φορείς, προκειμένου να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική. Η αξιολόγηση βέβαια αυτών των παραγόντων αφορά συγκεκριμένους φορείς και ξεφεύγει από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι όμως είναι αναγκαίο να μην αγνοούν τις συνέπειές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον καλό είναι να θυμόμαστε ότι τα δεδομένα που συγκεντρώνει κάθε ενδιαφερόμενος εξαρτώνται από τις ερωτήσεις που κάνει στα αντικείμενα του ενδιαφέροντός του.

Σε κάθε πάντως περίπτωση το βάρος της αξιολόγησης, στο ελληνικό τουλάχιστον σχολείο, πέφτει στο μαθητή και τις επιδόσεις του. Και όχι μόνον αυτό. Η αξιολόγηση, κατά κανόνα, ταυτίζεται με την εξέταση και βαθμολόγηση. Τέλος, πρέπει να συνυπολογιστεί ότι στο σχολείο δημιουργείται η εντύπωση ότι αποδίδεται μεγαλύτερη σημασία στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών παρά στη διδασκαλία. Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Χρ. Φράγκος, «... έχει κανείς την εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δε μαθαίνει αλλά συνεχώς βρίσκεται υπό εξέταση ...»<sup>248</sup>. Η αξιολόγηση λοιπόν της μαθητικής επίδοσης, όντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργεί την ανάγκη μιας ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης. Στη συνέχεια λοιπόν με αυτήν θα ασχοληθούμε.

Εξετάζοντας τις διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης θεωρούμε χρήσιμο να θέσουμε τα παρακάτω ερωτήματα που θα μας βοηθήσουν να οργανώσουμε καλύτερα το υλικό που συνδέεται με τα σχετικά ζητήματα. Μας ενδιαφέρει λοιπόν να εξετάσουμε **τι** είναι αυτό που αξιολογείται, **πώς** αξιολογείται, **για ποιο λόγο** και με βάση **ποιο αξιακό σύστημα** γίνεται η παραπάνω αξιολόγηση.

Ως προς το **τι αξιολογείται**, φαίνεται ότι, παρά την εκ πρώτης όψεως αυτονόητη απάντηση πως αυτό που αξιολογείται είναι η μαθητική επίδοση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, μία σειρά παραγόντων υπεισέρχονται και προσδιορίζουν την τελική κρίση. Έτσι, συνειδητά ή ασυνειδητά, στην αξιολόγηση της επίδοσης συνυπολογίζεται η συμπεριφορά του μαθητή, η σχέση του εκπαιδευτικού με αυτόν ή και τους γονείς του, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού από το μαθητή, η ευχέρεια παρουσίας των γνώσεων που έχει, οι τρόποι του κλπ. Η συμμετοχή αυτών των παραγόντων στην αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού δείχνει ότι αφενός μεν το ερώτημα συμπλέκεται με τα υπόλοιπα ερωτήματα, αφετέρου δε ότι περιπλέκεται ακόμη περισσότερο ένα ήδη σύνθετο ζήτημα, όπως αυτό της μαθητικής επίδοσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η επίδοση διαφέρει από την κατοχή μιας γνώσης, αφού περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο ελέγχου της γνώσης (π.χ. κατοχή του γλωσσικού κώδικα με τον οποίο αποδίδεται η γνώση, ψυχολογική συμβατότητα του παιδιού με τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές εξέτασης), με τους διαφορετικούς ρυθμούς κάθε παιδιού σε συνδυασμό με τα χρονικά περιθώρια και τη μορφή

<sup>247</sup> Αθανασίου, Λ., Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Ιωάννινα 1994 (σελ. 4)

<sup>248</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π., σελ. 425

της εξέτασης, με τα ψυχολογικά του χαρακτηριστικά (π.χ. αυτοπεποίθηση), με την κατοχή ή όχι κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως άνεσης κοινωνικών συναναστροφών, χρήσης τεχνικών προβολής του εαυτού του ή των γνώσεών του) κλπ. Πώς εξηγείται, για παράδειγμα, όταν ένα παιδί δεν μπορεί να αποδώσει σε μια εξέταση τη γνώση που, σε ανύποπτο χρόνο και σε άλλες περιστάσεις, φαίνεται να γνωρίζει υπό μορφή δεξιοτήτων, καθημερινών χρήσεων, πρακτικών εφαρμογών, κλπ.

Εξάλλου, η σύγκριση με τις επιδόσεις των άλλων μαθητών ποιό σκοπό υπηρετεί; Στις επιδόσεις, με άλλα λόγια, εκτός από τη γνώση, υπάρχει ανταγωνιστικότητα – κάποιες φορές ακόμη και πρωταθλητισμός – υπάρχει ακόμα μια τεχνική διάσταση που υπερβαίνει την κατοχή της γνώσης. Ο προσανατολισμός στις επιδόσεις δίνει έμφαση στις προσδοκίες των άλλων και παραπέμπει σε μια εξαρτησιακή λογική εξωκατεύθυνσης του ατόμου, το οποίο μαθαίνει να μην εμπιστεύεται τις αισθήσεις του, το μυαλό του, τον εαυτό του. Ο αξιολογούμενος προσπαθεί να ανταποκριθεί σε κάποιο πρότυπο ή να μάθει «ξερές», χωρίς προσωπικό νόημα, γνώσεις, αυτές που οι ειδικοί έχουν αποφασίσει, και τις οποίες δε θα μπορέσει ποτέ να χρησιμοποιήσει στη ζωή του. Η λογική των επιδόσεων δείχνει να είναι ξένη προς τις ανάγκες της γνήσιας προσωπικής μάθησης, η οποία συνίσταται στη συνολική προσωπική συμμετοχή και την ιδιαίτερη κάθε φορά και αμοιβαία μετασχηματιστική σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου μάθησης. Αυτή η μορφή μάθησης δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή από ένα σχολείο γραφειοκρατικά οργανωμένο, με αυστηρό προγραμματισμό, διαποτισμένο από το πνεύμα του συμπεριφορισμού, ένα σχολείο που, αν και δε χρησιμοποιεί «διδασκτικές μηχανές», αντιμετωπίζει τους ανθρώπους σα μηχανές.

Ως προς το **πώς αξιολογείται**, το ερώτημα αυτό σχετίζεται 1<sup>ov</sup>) με τις μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, και 2<sup>ov</sup>) με τα κριτήρια αξιολόγησης. Το πρώτο ζήτημα αναφέρεται στις μορφές τυπικών και άτυπων εξετάσεων και τις αντίστοιχες μορφές επιδοκιμασίας ή αποδοκιμασίας, επίσημου και ανεπίσημου χαρακτήρα. Στα διάφορα είδη εξετάσεων θα αναφερθούμε παρακάτω.

Ως προς το δεύτερο ζήτημα πρέπει να διευκρινίσουμε, κάτι που ήδη από τον ορισμό της αξιολόγησης έχει γίνει ορατό, ότι η αξιολόγηση στηρίζεται πάντα σε μία σύγκριση. Η σύγκριση αυτή γίνεται είτε προς το μέσο επίπεδο γνώσεων των συμμαθητών του παιδιού (norm-referenced evaluation), είτε προς τις προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού (improvement-based evaluation), είτε προς τους καθορισμένους από το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους (criterion-referenced evaluation). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τα κριτήρια, τα μέτρα και σταθμά, που χρησιμοποιούμε κατά την αξιολόγηση, ή αλλιώς τις νόρμες αναφοράς. Διακρίνουμε<sup>249</sup> έτσι τις κοινωνικές νόρμες αναφοράς, τις εξατομικευμένες και τις πραγματοκεντρικές αντίστοιχα. Είναι φανερό ότι η επιλογή νόρμας καθορίζει τόσο το αποτέλεσμα της μέτρησης της μαθητικής επίδοσης όσο και τις αξιολογικές κρίσεις που διατυπώνονται με βάση αυτό το αποτέλεσμα. Βέβαια στην πράξη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνήθως ένα κράμα αυτών των προσεγγίσεων, άλλοτε συνειδητά, άλλοτε ασυνείδητα, με έμφαση, κατά εκπαιδευτικό, αλλά και κατά περίπτωση, ή ακόμη και κατά περίπτωση, στη μία ή στην άλλη προσέγγιση.

Γενικά η αξιολόγηση που γίνεται με βάση την κοινωνική νόρμα αναφοράς είναι ιδιαίτερα συνήθης στο ελληνικό σχολείο<sup>250</sup>, στηρίζεται στην έννοια της ικανότητας και του ταλέντου, προωθεί ένα πνεύμα ανταγωνισμού και δε μας δίνει σαφή στοιχεία για το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή. Επιπλέον έχει ως βασική παρενέργεια ότι κάθε απόκλιση από το

<sup>249</sup> Χιωτάκης, Στ., Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 48 – 85 (σελ. 70)

<sup>250</sup> Αθανασίου, Α. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 27



«μέσο» το οποίο έτσι αποθεώνεται ως το «κανονικό» και γίνεται αντιληπτό ως το «φυσιολογικό», στιγματίζεται με την ετικέτα του προβληματικού, αδύνατου, άτακτου, ελλειμματικού κλπ.

Η αξιολόγηση από την άλλη με βάση την εξατομικευμένη νόρμα αναφοράς, στρέφοντας το ενδιαφέρον της στην προσωπική πορεία του μαθητή, στην εξέλιξη και την πρόοδό του, επικεντρώνει γύρω από τις έννοιες της συνεχούς επιμέλειας και της συνεπούς προσπάθειας. Ενθαρρύνει έτσι τον μαθητή σε μια προσωπική πορεία, παρακινώντας τον να βάλει στόχους, για να γίνει καλύτερος, και προωθεί την αυτοαξιολόγησή του σε αυτήν την πορεία.

Τέλος, η αξιολόγηση σύμφωνα με την πραγματοκεντρική νόρμα αναφοράς συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη συγκεκριμένων αυστηρά καθορισμένων διδακτικών στόχων. Η σχέση της αξιολόγησης με τους διδακτικούς στόχους, που σε πιο γενική μορφή προσδιορίζονται από το κράτος και σε πιο ειδική από τους εκπαιδευτικούς – αν και υπάρχει τα τελευταία χρόνια η τάση να προσδιορίζονται και οι ειδικότεροι στόχοι κάθε διδακτικής ώρας από το υπουργείο, και μάλιστα με την πίεση πολλές φορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, βρίσκει την πιο καθαρή και ολοκληρωμένη της μορφή στην προγραμματισμένη διδασκαλία. Η συμπεριφορική αντίληψη της μάθησης, ως συγκεκριμένων τύπων συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετηθούν από τους μαθητές, είναι στη βάση αυτής της προσέγγισης. Επιπλέον οι πραγματοκεντρικές νόρμες αναφοράς συνδέονται με το αίτημα για αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση και με τη σταδιακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε τεχνοκρατική βάση, με την εισαγωγή έτοιμων ολοκληρωμένων προγραμμάτων διδασκαλίας (που περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους, μέθοδο διδασκαλίας, διδακτικό υλικό και εποπτικά μέσα, καθώς και την αξιολόγηση του προγράμματος, της διδασκαλίας και της μάθησης). Τέλος οι νόρμες αυτές σχετίζονται με το διαρκώς ογκούμενο αίτημα για εξωτερικούς τρόπους αξιολόγησης της επίδοσης και για χρήση των αποτελεσμάτων της επίδοσης για την κατανομή των μαθητών στις διάφορες επαγγελματικές θέσεις.

Έχει υποστηριχτεί<sup>251</sup> ότι αξιολογώντας ένα μαθητή πρέπει να εξετάσουμε πλήθος στοιχείων, για να έχουμε την πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του. Εκτός από τα γνωστικά στοιχεία υπάρχουν χαρακτηριστικά από τη συναισθηματική σφαίρα, «ψυχικά φαινόμενα», «πνευματικά βιώματα», «κοινωνικές στάσεις», ο παράγοντας αντοχή στο στρες, η αυτοπεποίθηση κλπ. Η αξιολόγηση επομένως των μαθητών είναι ένα μικρό μόνο τμήμα, όχι μόνο του συνόλου των στοιχείων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά και, όσων αφορούν το πρόσωπο του μαθητή, αφού αυτή αφορά την επίδοση μόνο στο γνωστικό τομέα, αφήνοντας απέξω σημαντικά χαρακτηριστικά από τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα.

Ακόμη έχει υποστηριχτεί<sup>252</sup> ότι πρέπει κατά την αξιολόγηση της επίδοσης να συνυπολογίζεται η επίδραση παραγόντων, όπως είναι τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα, ο εκπαιδευτικός, τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική υποδομή, οι συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, ο χρόνος και ο τρόπος εξέτασης, το εξωσχολικό περιβάλλον με τα πλούσια ή φτωχά ερεθίσματα, εμπειρίες και δεξιότητες που μπορεί να δίνει στους μαθητές κλπ. Η συνεκτίμηση όλων αυτών των πληροφοριών είναι αναγκαία, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις και να οδηγηθεί σε αποφάσεις για την επίδοση των μαθητών του. Πολύ προσεκτικός όμως, λέει ο Λεων. Αθανασίου, πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός στη διατύπωση των κρίσεών του που σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αναφέρονται στην προσωπικότητα του μαθητή αλλά στη συγκεκριμένη επίδοση. «Σε καμία περίπτωση δε νομιμοποιείται (ο εκπαιδευτικός) με βάση την επίδοση (του μαθητή) σε ένα ή

<sup>251</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ... ό. π., σελ. 22-23

<sup>252</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 3

περισσότερα μαθήματα να προβεί σε αξιολογικές κρίσεις και χαρακτηρισμούς που σχετίζονται με την προσωπικότητά του. Στο σχολείο ... δεν αξιολογούνται οι μαθητές ως προσωπικότητες. Αξιολογούνται συγκεκριμένες, κάθε φορά, μορφές συμπεριφοράς ή συγκεκριμένες μαθήσεις σε διάφορους τομείς»<sup>253</sup>. Οι εκπαιδευτικοί ούτε την απαιτούμενη κατάρτιση έχουν ούτε τα απαιτούμενα μέσα ούτε, πιστεύουμε, τη νομιμοποίηση, ηθική και επιστημονική, να προβαίνουν σε τέτοιους χαρακτηρισμούς που, αφενός μπορεί να μην έχουν βάση, αφετέρου μπορεί να έχουν πολύ σοβαρές συνέπειες για την εξέλιξη του παιδιού. Θεωρούμε ότι η λογική της αξιολόγησης συναισθηματικών ή ψυχοκινητικών χαρακτηριστικών παραβιάζει αυτή την αρχή κατάφωρα, αφού επιδιώκει μία συνολικότερη αξιολόγηση της προσωπικότητας του ατόμου.

Αλλά και η λογική της συνεκτίμησης των εξωσχολικών δεδομένων κάθε μαθητή για τη διατύπωση αξιολογικής κρίσης επί των επιδόσεων του είναι προβληματική. Πιο συγκεκριμένα, στη λογική αυτή εκτιμάμε ότι υπάρχει μία σύγχυση ανάμεσα στην αξιολόγηση της επίδοσης και στον εντοπισμό των πιθανών αιτιών της επίδοσης, με αποτέλεσμα τη διολίσθηση από την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, στην αξιολόγηση του προσώπου του μαθητή (κάτι βέβαια που δεν μπορεί να γίνει αποδεκτό ότι ανήκει στις δυνατότητες αλλά και τις αρμοδιότητες του σχολείου). Για να φανεί αυτή η σύγχυση και οι συνέπειές της, θα πρέπει να δούμε προσεκτικά τις λειτουργίες της μαθητικής αξιολόγησης.

### **7.1.1. Οι λειτουργίες της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων**

Οι λειτουργίες της μαθητικής αξιολόγησης συνδέονται με **το τρίτο ερώτημα**, που αφορά το γιατί, τους λόγους για τους οποίους, γίνεται η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων στο σχολείο. Βέβαια ο όρος λειτουργίες χρησιμοποιείται εδώ με μία ευρύτερη έννοια, για να δηλώσει, αφενός τους συνειδητά επιδιωκόμενους σκοπούς στους οποίους αποβλέπει ο θεσμός της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, αφετέρου όλες τις υπόλοιπες συνέπειες που είτε δεν επιδιώκονται συνειδητά, είτε ακόμη δεν είναι καν ορατές στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία ανθρώπους.

#### **A) Οι παιδαγωγικές λειτουργίες**

##### **A1) Πληροφόρηση**

Η λειτουργία της πληροφόρησης αφορά τόσο το μαθητή, όσο και τον εκπαιδευτικό (και τους λοιπούς βέβαια ενδιαφερόμενους). Με την αξιολόγηση πληροφορείται ο μαθητής για το επίπεδο των γνώσεών του, για την πρόοδό του, για τις ελλείψεις του. Ο εκπαιδευτικός πάλι αντλεί χρήσιμες πληροφορίες αφενός για την πορεία των μαθητών του αφετέρου για τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του, ώστε να μπορέσει να κάνει τις αναγκαίες αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και να προσφέρει σε κάθε μαθητή, στο βαθμό που μπορεί, αυτά που χρειάζεται.

Η πληροφοριακή λειτουργία της αξιολόγησης δε δείχνει να λειτουργεί και τόσο πληροφοριακά. Δηλαδή, οι πληροφορίες που αντλεί ο μαθητής δε δείχνουν, για πολλούς λόγους, ποιες είναι οι αδυναμίες του και πώς μπορεί να τις υπερβεί, αλλά πόσο επιτυχημένος πρέπει να αισθάνεται ή πόσο αποτυχημένος. Εξάλλου ο εκπαιδευτικός σπάνια χρησιμοποιεί πληροφοριακά τα αποτελέσματα της πληροφόρησης για βελτίωση της δικής του δουλειάς. Τέλος, η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης εμπεριέχει κατά κανόνα και τις ερμηνείες των

<sup>253</sup> Αθανασίου, Α. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 5

αποτελεσμάτων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής φορείς. Για τον εκπαιδευτικό η ευθύνη είναι του μαθητή, για τους κυβερνητικούς φορείς η ευθύνη είναι του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Και η απάντηση είναι σταθερή. Αυστηροποίηση των διαδικασιών προαγωγής από τάξη σε τάξη, αύξηση της ύλης, συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών και εξεταστικών μέσων κλπ. Εξάλλου, οι πληροφορίες δεν αφορούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης των αναγκών και προβλημάτων της ζωής. Ούτε αναφέρονται στις προϋποθέσεις προσωπικής ολοκλήρωσης. Πρόκειται για μια πληροφόρηση λειψή και παραπλανητική, μια πληροφόρηση η οποία στο βαθμό που δε συνδέεται με αλλαγές στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση καταλήγει σε διαδικασία «αυτό-εκπληρούμενης προφητείας», που οδηγεί μέσω της «αυτογνωσίας» στην ενίσχυση της «σωστής» αυτοαντίληψης ικανοτήτων εδραιώνοντας την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας των μαθητών<sup>254</sup>. Μπορεί, τέλος, να τη δει κάποιος και ως μια μορφή πληροφόρησης που αναφέρεται στο βαθμό αλλοτρίωσης του μαθητή και στην αποτελεσματικότητα της αλλοτριωτικής λειτουργίας του σχολείου.

## A2) Κίνητρο

Όπως αναφέρει ο Χρ. Φράγκος η καταμέτρηση και η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης αποτελεί «ισχυρότατο μέσο παρακίνησης του μαθητή σε επιδιωκόμενη μάθηση συγκεκριμένων μορφωτικών αγαθών»<sup>255</sup>. Όμως, «η μία και η αυτή μορφή αξιολόγησης, όταν καθιερώνεται και εφαρμόζεται ενιαία σε όλα τα σχολεία και για όλους τους μαθητές, δεν είναι δυνατόν να ασκεί την ίδια λειτουργία (π.χ. παρώθηση, ενθάρρυνση, διάγνωση) ή και όλες τις λειτουργίες μαζί για όλους τους μαθητές και με τον ίδιο τρόπο»<sup>256</sup>. Εξάλλου, η παιδαγωγική λογική της χρήσης της βαθμολογίας και της αξιολόγησης στηρίζεται στην αξίωση κάθε τέτοια διαδικασία να γίνεται επ' ωφελεία του μαθητή. Αλλά, αν η καλή βαθμολογία μπορεί να παίζει έναν τέτοιο ρόλο, δε συμβαίνει το ίδιο και με την κακή<sup>257</sup>. Κατά κανόνα τα παιδιά με χαμηλές βαθμολογίες προσαρμόζονται στο ρόλο του «κουμπούρα», αυτού που δεν παίρνει τα γράμματα, αφομοιώνοντας μια ελαττωματική ταυτότητα μειονεξίας και ανικανότητας. Είναι γνωστό ότι «όσο μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές τόσο αυτές διαιωνίζονται! Εκτός κι αν συμβεί κάποιο θαύμα, στην πραγματικότητα οι 'κακοί' μαθητές δεν προοδεύουν»<sup>258</sup>. Βέβαια η καλή βαθμολογία προϋποθέτει την κακή. Φαντάζομαι όμως ότι δε θα ισχυριζόταν κανείς πως οι κακοί σε επιδόσεις μαθητές πρέπει να υπάρχουν για χάρη των καλών. Εξάλλου, είναι ιδιαίτερα αμφίβολο, αν η επίδοση που στηρίζεται σε εξωτερικά βαθμολογικά κίνητρα έχει κάποιο ουσιαστικό μορφωτικό αντίκρισμα. Και βέβαια υπάρχει ο ερευνητικά διαπιστωμένος κίνδυνος τα εξωτερικά κίνητρα, στο βαθμό που βιώνονται ως τέτοια, να υποσκάψουν τα εσωτερικά<sup>259</sup>. Υποστηρίζεται βέβαια ότι κανένας μαθητής δε θα ασχολούνταν με τη μάθηση αν δεν υπήρχε η βαθμολογία. Είναι αλήθεια ότι, με τη μάθηση αυτής της μορφής που ισχύει στο σχολείο, κανείς δε θα ασχολούνταν. Μια μάθηση όπως αυτή που προωθεί το σχολείο αποβλέπει στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων από συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου και με συγκεκριμένη κοινωνική χρησιμότητα. Πρόκειται για μια τυποποιημένη μάθηση, που δίνει σε εμπορευματοποιημένους ανθρώπους μια γνώση εμπόρευμα, που θα την χρησιμοποιήσουν, όχι για να ζήσουν μια ζωή με νόημα, με προσωπική πληρότητα και αυτονομία, αλλά, για παραγωγή και κατανάλωση εμπορευμάτων.

<sup>254</sup> Μαυρογιώργος, Γ., Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1993, σελ. 45

<sup>255</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π., σελ. 427

<sup>256</sup> Μαυρογιώργος, Γ., Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση ... ό. π., σελ. 39

<sup>257</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ... ό. π., σελ. 98

<sup>258</sup> Pain, J., (1998) Για τη θεσμική βία ... ό. π.

<sup>259</sup> Lens, W., (1998) Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου ... ό. π., (σελ. 74)

## **B) Οι κοινωνικές λειτουργίες**

### **B1) Κοινωνική επιλογή και κοινωνική αναπαραγωγή**

Εδώ και δεκαετίες, από πλήθος κοινωνιολογικών ερευνών, είναι γνωστή η σχέση που υπάρχει, μεταξύ κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και σχολικής επίδοσης<sup>260</sup>. Πολύς λόγος έχει γίνει για την επιλεκτική, κατανομητική και κοινωνικά αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επανειλημμένα έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά με προέλευση από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, και κυρίως όσα είναι από οικογενειακό περιβάλλον υψηλού μορφωτικού επιπέδου, έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις, που βέβαια τους εξασφαλίζουν, σε συνδυασμό και με άλλους εξω-εκπαιδευτικούς παράγοντες (πχ. κοινωνικές γνωριμίες) καλύτερες επαγγελματικές θέσεις και κοινωνικό status, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά προνόμια και η κοινωνική μειονεξία να έχουν, σε ένα μεγάλο βαθμό, ένα χαρακτήρα κληρονομικότητας.

Ο Χρ. Φράγκος επισημαίνει ότι «οι εξετάσεις, για την ψυχοπαιδαγωγική, είναι περισσότερο τρόποι μάθησης και διδασκαλίας, μέθοδοι δηλαδή για ανατροφοδότηση (feedback) και επιδιόρθωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, παρά μέθοδοι για την ένταξη των μαθητών σε ορισμένες κατηγορίες (άριστους, καλούς κλπ.)»<sup>261</sup>. Έτσι η σχολική πραγματικότητα στην οποία οι «εξετάσεις εξυπηρετούν κυρίως την κατάταξη των μαθητών με βάση βαθμολογικές κλίμακες», για προβιβασμό ή απόρριψη των μαθητών, έρχεται σε σύγκρουση με τις επιδιώξεις της παιδαγωγικής που επιδιώκει η έμφαση να πέφτει στη διδασκαλία και θέλει τις εξετάσεις σε ένα βοηθητικό ρόλο, πάντα όμως προς αυτή την κατεύθυνση.

Τέλος, φαίνεται ότι μέσω της αξιολόγησης εξασφαλίζεται ο έλεγχος της ροής του μαθητικού πληθυσμού. Όπως αναφέρει ο Θ. Μυλωνάς<sup>262</sup>, οι σχέσεις σχολείου και εργασίας έχουν περάσει στην Ευρώπη (και στην Ελλάδα) από τρεις φάσεις με αντίστοιχες ιδεολογικές εκφάνσεις και αντίστοιχες προσαρμογές των συστημάτων αξιολόγησης και των βαθμολογικών κλιμάκων. Από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> μέχρι τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι σχέσεις σχολείου-εργασίας είναι χαλαρές. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η εμπειρία αποκτάται στην εργασία, το σχολείο «αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως χώρος ‘φωτισμού’ του ανθρώπου ή του λαού», ο δε έλεγχος της ροής του μαθητικού πληθυσμού μέσω της μέτρησης-αξιολόγησης δεν έχει ακόμα εμφανιστεί. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τον β΄ παγκόσμιο πόλεμο, η εργασία διαιρείται σε νέες ειδικότητες, οργανώνεται και εκλογικεύεται. Είναι η εποχή της «ανακάλυψης» των έμφυτων ικανοτήτων και των τεστ νοημοσύνης, της ιδεολογίας της αξιοκρατίας και της διάκρισης σε τεχνικό και κλασσικό σχολείο. Στη φάση αυτή παρατηρείται αυστηροποίηση των εξετάσεων και εισαγωγή διευρυμένων αριθμητικών βαθμολογικών κλιμάκων, με αυξημένη διακριτική ικανότητα. Στην τρίτη φάση, μετά τον β΄ παγκόσμιο πόλεμο, οι νέες τεχνολογικές μεταβολές, η γοργή οικονομική ανάπτυξη και η αυξανόμενη διαίρεση της εργασίας συνδέονται με νέους τομείς στο πανεπιστήμιο, τεχνικού και τεχνολογικού χαρακτήρα, ενώ οι σχολικές μονάδες αποκτούν πολυκλαδικό χαρακτήρα. Οι εξετάσεις κάτω από την πίστη της ιδεολογίας των ίσων ευκαιριών και του εκδημοκρατισμού γίνονται όλο και ελαστικότερες στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά όλο και αυστηρότερες στο πέρασμα στο πανεπιστήμιο. Η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών συνδυάζει την άρνηση της κατανομής των μαθητών στο σχολείο, και επομένως και στην εργασία, με βάση την κοινωνική τους προέλευση, με τη

<sup>260</sup> Ιδιαίτερα γνωστές έρευνες είναι η λεγόμενη έκθεση Κόουλμαν (1966), η μελέτη του Κρ. Τζένκς με τίτλο ανισότητα και η έρευνα των Μπλάου και Ντάνκαν για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ. Βλέπε σχετικά Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό.π.

<sup>261</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό.π., σελ. 432

<sup>262</sup> Μυλωνάς, Θ., Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004

νομιμοποίηση της, «ωθώντας στη λήψη μέτρων ‘θεραπείας’ και στην εξασφάλιση ίσων όρων ανταγωνισμού».

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών υπερβαίνει αλλά εμπεριέχει την ιδεολογία τη αξιοκρατίας. Οι λογική των ίσων ευκαιριών αποτέλεσε ένα συμβιβασμό μέσα στα πλαίσια ενός νέου συσχετισμού δυνάμεων που κατάφερε να διασώσει τον πυρήνα της αξιοκρατικής ιδεολογίας, τις κοινωνικές ανισότητες, εξασφαλίζοντας τους όρους διατήρησης και νομιμοποίησής τους από άλλη θέση.

## B2) Η ιδεολογική λειτουργία της εμπέδωσης της λογικής της αξιοκρατίας

Η λειτουργία αυτή σχετίζεται άμεσα με το τέταρτο ερώτημα, του οποίου μάλιστα αποτελεί απάντηση. Η αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων «στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει, επικαλούμενη την αξιοκρατία, να νομιμοποιήσει την κοινωνική επιλογή συντηρώντας και ενισχύοντας το μύθο του ουδέτερου και αντικειμενικού σχολείου»<sup>263</sup>.

Το σχολείο εμφανίζεται σαν ένας μηχανισμός που ξεχωρίζει μέσω της βαθμολογίας κλιμακούμενα τους ικανότερους και καλά κατέχοντες τη σχολική γνώση από τους λιγότερο ικανούς και με μικρότερες γνώσεις μαθητές. Αυτή η πιστοποίηση ικανότητας και κατοχής γνώσης, που μάλιστα γίνεται με διαδικασίες που εμφανίζονται όλο και περισσότερο «έγκυρες» και αντικειμενικές, όπως είναι για παράδειγμα οι αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις, που εξουδετερώνουν τον υποκειμενικό παράγοντα, ή οι εθνικού χαρακτήρα εξετάσεις με κοινά θέματα και κοινά κριτήρια βαθμολόγησης, σε συγκεκριμένη κοινά διδαχθείσα ύλη, θεωρείται απαραίτητη για να διασφαλίζεται το αδιάβλητο της επιλογής και έτσι να εξασφαλίζεται αφενός η δικαιοσύνη για τους μαθητές που προσπάθησαν και δούλεψαν, αφετέρου η καλύτερη λειτουργία της κοινωνίας. Σύμφωνα με τη γνωστή λειτουργιστική λογική, οι κοινωνικές ανισότητες είναι ένα αναγκαίο κακό, αφού δεν είναι όλες οι κοινωνικές θέσεις το ίδιο σημαντικές. Κάποιες θέσεις κοινωνικής υπευθυνότητας είναι πιο σημαντικές για τη εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Οι θέσεις αυτές πρέπει να καταλαμβάνονται από τους ικανότερους, κίνητρο δε για την κατάληψη τέτοιων θέσεων είναι οι υψηλότερες αμοιβές και το κοινωνικό γόητρο που περιβάλλει τέτοιες θέσεις. Το σχολείο, σύμφωνα με αυτή τη λογική, παίζει ή πρέπει να παίζει ένα σημαντικό ρόλο, εξασφαλίζοντας μέσω της εκπαιδευτικής επιλογής τη σωστότερη κατανομή των ανθρώπων στις διάφορες επαγγελματικές θέσεις, για την καλύτερη λειτουργία της κοινωνίας.

Υπάρχουν δύο βασικές ενστάσεις στα παραπάνω: 1<sup>ov</sup>) Οι έρευνες από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και όσα θα αναπτύξουμε σε άλλα σημεία στη συνέχεια, μας δίνουν μια ιδέα για τους ικανούς και ανίκανους. Θα μπορούσαμε να τους πούμε τυχερούς και άτυχους ή ακόμα προνομιούχους και μη. 2<sup>ov</sup>) Υπάρχει η αξιοκρατία; Ή μήπως είναι άλλοθι για την αποδοχή των κοινωνικών ανισοτήτων; Είναι όντως οι πιο ικανοί στις πιο σημαντικές θέσεις; Είναι γνωστή η κριτική που έχει εκφραστεί από πολλούς, στη λειτουργιστική αντίληψη της ανισότητας, οι οποίοι αντιτείνουν ότι δεν είναι (πάντα) οι πιο ικανοί στις πιο σημαντικές θέσεις. Επιπλέον βέβαια δεν είναι πάντα σημαντικές από την άποψη της κοινωνικής τους λειτουργίας οι θέσεις που εξασφαλίζουν υψηλές αμοιβές, πχ. ιδιαίτερα ψηλά αμειβόμενοι καλλιτέχνες, ποδοσφαιριστές κλπ. Και όμως η κοινωνία λειτουργεί.

<sup>263</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση ... ό.π., σελ. 135

### Τι είναι η αξιοκρατία

Η αξιοκρατία βέβαια ξεκίνησε ως αίτημα των ανερχόμενων αστικών στρωμάτων, για να χτυπήσει πρακτικά και ιδεολογικά τη λογική της κληρονομικής διαδοχής στις θέσεις και της κληρονομικής μεταβίβασης των υποτιθέμενων χαρακτηριστικών ανωτερότητας των κυρίαρχων στρωμάτων των ευγενών. Η αξιοκρατία, με την έννοια αυτή, σημαίνει το αντίθετο της οικογενειοκρατίας, του νεποτισμού, της εύνοιας των ημετέρων και επομένως της αυθαιρεσίας. Και βέβαια με αυτόν τον τρόπο δεν μπορεί παρά να γίνεται αποδεκτή από όλους. Στην πορεία όμως τα χαρακτηριστικά της αξιοκρατίας μετασχηματίστηκαν κατά τρόπο που να υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων πλέον αστικών στρωμάτων. Σήμερα η λογική της αξιοκρατίας βρίσκεται στον πυρήνα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Είναι το βασικό εννοιολογικό εργαλείο που νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες.

Βασικό συστατικό της αξιοκρατίας είναι η άρνηση της κληρονομικότητας των προνομίων, ταυτόχρονα όμως η αποδοχή της ύπαρξης προνομίων. Το άτομο και η προσωπική αξία παίρνει τη θέση της κληρονομικής διαδοχής, η ανισότητα όμως της κοινωνικής δομής παραμένει και θεωρείται αυτονόητη. Η άρνηση της κληρονομικότητας στην κατοχή προνομίων συνδέεται με την προβολή της ισότητας και ελευθερίας ως βασικών αξιών. Οι τρεις αυτές αξίες συνυπάρχουν και συνδυάζονται αλληλοπροσδιοριζόμενες στο περιεχόμενό τους. Η ελευθερία, η οποία ξεκίνησε ως ελευθερία του ατόμου από τις προσωπικές εξαρτήσεις που ήταν χαρακτηριστικές του φεουδαρχικού συστήματος, είναι η κορυφαία. Η υπεροχή, όμως, της ατομικής ελευθερίας έναντι της ισότητας οδηγεί στον περιορισμό της τελευταίας σε ισότητα ευκαιριών. Ακόμη, η ατομική ελευθερία επιτρέπει την ελεύθερη διάθεση της περιουσίας, επομένως μεταξύ άλλων και την κληρονομική μεταβίβαση, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την άρνηση της κληρονομικότητας των προνομίων μόνο στις θέσεις που σχετίζονται με την πολιτική και τη διοίκηση. Ο οικονομικός παράγοντας που είναι το βασικό προσδιοριστικό στοιχείο της κοινωνικής δύναμης στα σημερινά δεδομένα, εξακολουθεί να διέπεται από τις αρχές της κληρονομικότητας. Τέλος, βέβαια, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι τόσο στα διάφορα επαγγέλματα, όσο και στις πολιτικές ή και διοικητικές ακόμα θέσεις, δεν είναι άγνωστη η κληρονομική διαδοχή.

Καταλαβαίνει κανείς ότι στην έννοια της αξιοκρατίας συμπεκνώνεται το αξιακό σύστημα της σύγχρονης κοινωνίας. Κυριαρχία των αξιών ατόμων. Η ατομική αξία προσδιορίζεται από την ικανότητα και την προσπάθεια. Το άτομο βέβαια δε λογίζεται ως κοινωνική υπόσταση. Δε λογίζεται ως μία συμπεκνωμένη έκφραση των κοινωνικών του σχέσεων, αλλά ως μια οντότητα αυθύπαρκτη, ανεξάρτητη, με τη δική της ποιότητα και τα δικά της χαρακτηριστικά που θα καθορίσουν την πορεία του στη ζωή και την ποιότητα που θα έχει αυτή, αφού μάλιστα η κοινωνική ανισότητα θεωρείται δεδομένη. Η ισότητα εξάλλου είναι ισότητα ευκαιριών. Μια τέτοια βέβαια ισότητα, σε συνδυασμό με την ανισότητα αφετηρίας, οδηγεί σε κληρονομικού πάλι χαρακτήρα ανισότητες, όχι βέβαια άμεσα ορατές, όπως εκείνες του παρελθόντος.

Η λογική της αξιοκρατίας, αγνοώντας και αποσιωπώντας αυτά που βρίσκονται πίσω από τις ικανότητες, πίσω από τις επιδόσεις, πίσω από τους εκλεκτούς και τους παρίες αυτού του κόσμου, και επικαλούμενη ως δίκαιη ανταμοιβή των ικανότερων τα προνόμια, τη δύναμη, τον πλούτο, γίνεται το καλύτερο άλλοθι τόσο της ύπαρξης των ανισοτήτων όσο και του, σε μεγάλο βαθμό, κληρονομικού χαρακτήρα τους. Και το σχολείο με τη βαθμολογία του παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη στήριξη αυτής της ιδεολογίας. Μέσω της βαθμολογίας οι παρίες και απόκληροι των διαφόρων κατηγοριών εξοικειώνονται με ένα διαρκές αίσθημα μειονεξίας, με μια μειονεκτική θέση που θα έχουν στην κοινωνία, τις χαμηλότερες αμοιβές και όλα όσα αυτά συνεπάγονται, αφού έχουν πεισθεί, σ' ένα βαθύτερο επίπεδο, για την ελαττωματικότητά τους.

### Η ιδεολογία της αξιοκρατίας και η υποχώρηση του παιδαγωγικού αιτήματος

Μετά την εκτεταμένη αυτή παρένθεση για τις λειτουργίες της σχολικής αξιολόγησης και βαθμολογίας, **επανερχόμαστε στο αφετηριακό ερώτημα**, αν η συνεκτίμηση παραγόντων άσχετων με την μαθητική επίδοση για τη διατύπωση των αξιολογικών κρίσεων του εκπαιδευτικού είναι θεμιτές ή αν αυτές συνιστούν διολίσθηση προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της προσωπικότητας του παιδιού.

Η παιδαγωγική χρήση της αξιολόγησης, όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την κοινωνική της χρήση. Παιδαγωγικά η αξιολόγηση αποβλέπει, πρέπει να αποβλέπει, στην ωφέλεια του μαθητή, του κάθε μαθητή. Γνωρίζουμε όμως ότι η βαθμολογία μπορεί να είναι κίνητρο για τον καλό μαθητή είναι όμως αντικίνητρο για τον κακό. Αυτό μπορεί να δημιουργεί πρόβλημα στην παιδαγωγική, αποτελεί όμως βασικό συστατικό της λογικής της αξιοκρατίας την οποία στηρίζει το σχολείο. Είναι η λογική των χαρισματικών, και από τη φύση τους ικανών, ανθρώπων που έχουν απέναντί τους ατάλαντους και λιγότερο ικανούς. Είναι η λογική που θέλει η ανύψωση ενός ανθρώπου να στηρίζεται και να προϋποθέτει την καταβαράθρωση ενός άλλου, είναι η λογική του ατομικισμού και του ανταγωνισμού.

Για να μπορέσει όμως να γίνει ομαλά το πέρασμα από την παιδαγωγική λογική στην ανταγωνιστική λογική της κοινωνίας, για να μπορέσει να συμβιβαστεί η θετικότητα της παιδαγωγικής προσέγγισης με την ωμότητα της κοινωνικής επιλογής, χρειάζεται η παιδαγωγική να μπολιαστεί με τη λογική της ατομικής ευθύνης του μαθητή, που θα λειτουργήσει ως γέφυρα για τις δύο κατ' αρχήν ασυμβίβαστες λογικές. Ο χαμηλός βαθμός έτσι μετατρέπεται, όσο και αν δεν ομολογείται, σε ένα είδος τιμωρίας για τη μη καταβολή των απαιτούμενων προσπάθειών από την πλευρά του μαθητή ή ως η φυσική «ανταμοιβή» ενός ατόμου που υπολείπεται σε ικανότητες. Με άλλα λόγια, η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων ως προσδιοριστικών των επιδόσεων των μαθητών με παράλληλη διατήρηση των διαδικασιών αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, οδηγεί, εκ των πραγμάτων, σε μια θεωρητική εξουδετέρωση των παραγόντων αυτών, που εξακολουθούν πρακτικά να δρουν ανενόχλητοι, παράγοντας αποτελέσματα. Η προσέγγιση αυτή, παρά την κοινωνική της ευαισθησία και τις καλές προθέσεις της, συμβάλλει στην «ενοχοποίηση του θύματος», αφού, τι άλλο μένει πέρα από την ατομική ευθύνη, αν αφαιρέσουμε (μέσω του συνυπολογισμού των επιδράσεων τους) τους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες; Είναι αυτή η λογική στήριγμα της ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Ο κοινός τόπος στις δύο αυτές λογικές είναι ότι η ανισότητα οφείλεται στις διαφορές ικανοτήτων και καταβολής προσπάθειών από την πλευρά των ατόμων.

Την κριτική μας αυτή θα συμπληρώσουμε με ένα σχόλιο στο πρακτικό μέρος της εφαρμογής της παραπάνω λογικής. Καταρχήν, τίθεται το ζήτημα: η συνεκτίμηση αυτών των παραγόντων πώς μπορεί να διαφοροποιήσει τη βαθμολογία; Πώς θα μπορούσε να εκτιμηθεί το βάρος καθενός απ' αυτούς και πώς αυτό θα αποδοθεί βαθμολογικά; Επιπλέον δεν αυξάνονται με αυτόν τον τρόπο τα ήδη υπάρχοντα μεγάλα περιθώρια βαθμολογικής αυθαιρεσίας; Τέλος, μια τέτοια λογική, που πριμοδοτεί τους κοινωνικά ή εκπαιδευτικά μειονεκτούντες μαθητές, αποτελεί την άλλη όψη μιας λογικής αφαίρεσης μονάδων από τους κοινωνικά, οικογενειακά, εκπαιδευτικά προνομιούχους μαθητές, για να μείνει το καθαρό κομμάτι της προσωπικής τους συμμετοχής στην επίδοση. Με τον τρόπο όμως αυτό, μπαίνουμε στο χώρο του ευτράπελου, ενώ προβάλλει το ερώτημα: μα αν αφαιρέσουμε όλα αυτά, τι άλλο μένει; Μένει γυμνό το βιολογικό, η γενετική προικοδότηση; Και γιατί πρέπει να τη μετρήσουμε; Για συγκεκριμένες κοινωνικές χρήσεις; Μα τότε, γιατί δε μένουμε στο τελικό

αποτέλεσμα που είναι το συγκεκριμένο άτομο με τα δικά του χαρακτηριστικά και ποιότητες κατάλληλες ή μη για κάποιες κοινωνικές χρήσεις;

Μήπως επομένως μια τέτοια προσέγγιση στοχεύει στην υφανπαγή συναίνεσης, επιδιώκοντας τη διάσωση του πυρήνα της αξιοκρατικής ιδεολογίας; Αρκεί να φανταστούμε την υποθετική εκείνη περίπτωση που θα μπορούσαν να εκτιμηθούν όλες οι επιδράσεις που αναφέραμε και που κάποιος από τους μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις θα ελάμβανε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από τους άλλους. Ποια θα ήταν η αξία μιας τέτοιας μέτρησης, πέρα από το να δείξει πόσο άτυχος είναι αυτός ο μαθητής; Θα μπορούσε ποτέ να έχει πιθανότητες επικράτησης ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης; Πόσο η αναγνώριση ότι δεν ευθύνεται ο ίδιος ο μαθητής για τις χαμηλές επιδόσεις του μπορεί να αλλάξει το γεγονός των χαμηλών επιδόσεων; Επιπλέον, ένα τέτοιο σύστημα αξιολόγησης δεν παύει να είναι σύστημα αξιολόγησης επιδόσεων και γίνεται σύστημα αξιολόγησης ικανοτήτων ή προσωπικοτήτων;

Κλείνοντας το θέμα αυτό πρέπει να επισημάνουμε πως ο πυρήνας των προβλημάτων που έχει η πρόταση της συνεκτίμησης των κοινωνικών ή άλλων επιβαρύνσεων του μαθητή είναι ότι υπολαμβάνει την επίδραση κάθε παράγοντα ως διακριτή, μετρήσιμη και κυρίως ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες παραμέτρους. Αντιμετωπίζει την προσωπικότητα και τις ικανότητες σαν ένα συνονθύλευμα ξεχωριστών τμημάτων με διαφορετική προέλευση και όχι ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, συγχώνευσης και αλληλοδιείσδυσης του ενός μέσα στο άλλο. Ο μαθητής, όμως, όπως κάθε ανθρώπινη ύπαρξη είναι μία συνολική βιο-ψυχο-κοινωνική οντότητα, τα συστατικά της οποίας μόνο για αναλυτικούς λόγους μπορούν να διαχωρίζονται.

### **7.1.2. Είδη αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών**

Τα διάφορα είδη αξιολόγησης σύμφωνα με τον Bloom και τους συνεργάτες του διακρίνονται στις εξής κατηγορίες<sup>264</sup>:

1. Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση. Πρόκειται για εξεταστικές δοκιμασίες και διαδικασίες αξιολόγησης που αποβλέπουν στη διαπίστωση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, προκειμένου να εφαρμοστεί στη συνέχεια ένα πρόγραμμα διδασκαλίας κατάλληλο για τους μαθητές αυτούς, είτε στο σύνολό τους είτε χωρισμένους σε ομάδες. Χρήσιμη μορφή αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς που πρωτοέρχονται σε επαφή με μία τάξη, ή για την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, εφαρμόζεται ήδη στο ελληνικό σχολείο στις ξένες γλώσσες, για να χωριστούν οι μαθητές σε επίπεδα αρχαρίων και προχωρημένων.

2. Διαμορφωτική – σταδιακή αξιολόγηση. Έχει βασικά πληροφοριακό χαρακτήρα σχετικά με την πορεία του μαθητή, με το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων και με την πιθανή κατά συνέπεια αλλαγή του προγράμματος ή της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε. Παιδαγωγικά βέβαια αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι αναπόσπαστο τμήμα της όλης μαθησιακής διαδικασίας και όχι απλά ένας τρόπος κατάταξης των μαθητών κατά βαθμό επίδοσης.

3. Τελική ή συνολική αξιολόγηση. Πρόκειται για την αθροιστική αξιολόγηση και εκφράζει το βαθμό επίτευξης του τελικού μαθησιακού στόχου, ως αποτέλεσμα βέβαια της κατάκτησης όλων των επιμέρους ενδιάμεσων στόχων.

<sup>264</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ... ό. π., σελ. 25



## 7.2. ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ

Για να μπορέσει να γίνει εκτίμηση της επίδοσης ενός μαθητή σε ένα μάθημα απαιτούνται πληροφορίες. Αυτές οι πληροφορίες αποκτώνται από τις εξετάσεις. Οι διάφορες μορφές εξέτασης μπορεί να είναι επίσημες (τυπικές) ή ανεπίσημες (άτυπες). Οι επίσημες μορφές εξέτασης είναι κυρίως: 1<sup>ov</sup>) οι γραπτές εξετάσεις στο τέλος του τριμήνου, τετραμήνου, εξαμήνου ή έτους, 2<sup>ov</sup>) οι προφορικές εξετάσεις, όταν συνήθως περιβάλλονται ένα τυπικό και συνοδεύονται φανερά από βαθμολογία, και 3<sup>ov</sup>) τα πρόχειρα διαγωνίσματα. Οι ανεπίσημες μορφές εξέτασης αναφέρονται στην εικόνα που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από την καθημερινή του επαφή με τους μαθητές, από ερωτήσεις που απευθύνει στην τάξη ολόκληρη ή και προσωπικά σε κάποιους μαθητές, από τη συνολικότερη συμμετοχή (ποσοτική και ποιοτική) του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις τυχόν πρωτοβουλίες που θα πάρει, το βαθμό ανταπόκρισής του σε διάφορες εργασίες κλπ.

### 7.2.1. Είδη εξεταστικών δοκιμασιών

Οι εξεταστικές δοκιμασίες διακρίνονται σε<sup>265</sup>:

1. Γραπτές – προφορικές
2. Καθημερινές, διμηνιαίες, τριμηνιαίες, εξαμηνιαίες, ετήσιες
3. Εισαγωγικές, τμηματικές, κατατακτήριες, απολυτήριες, πτυχιακές (σκοπός)
4. Ατομικές – ομαδικές
5. Εθνικής κλίμακας, τοπικές, ενδοσχολικές
6. Εξετάσεις – διαγωνισμούς

Θα δούμε αναλυτικότερα την πρώτη διάκριση σε προφορικές και γραπτές εξετάσεις. Τόσο οι γραπτές όσο και οι προφορικές μπορεί να έχουν επίσημο χαρακτήρα ή ανεπίσημο. Στα πλεονεκτήματα των προφορικών εξετάσεων είναι ότι μπορεί να δοθούν διευκρινήσεις, όταν δεν έχει γίνει κατανοητή η ερώτηση, μπορούν επίσης να περιορίσουν το άγχος με την κατάλληλη στάση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και να καλλιεργήσουν την «αποκλίνουσα νόηση των μαθητών και την κριτική σκέψη»<sup>266</sup>. Τα πλεονεκτήματά τους είναι όμως παράλληλα και τα μειονεκτήματά τους. Οι αδέξιοι χειρισμοί του εκπαιδευτικού ή η παλιομοδίτικη εξέταση με χρήση του καταλόγου μπορεί να αυξήσουν το άγχος και την αγωνία των παιδιών. Εξάλλου η δυνατότητα να διαφοροποιούνται οι συνθήκες εξέτασης κατά μαθητή, με διευκρινήσεις, δημιουργεί συνθήκες ανομοιομορφίας στον έλεγχο των γνώσεων. Ανάλογα προβλήματα ανομοιομορφίας προκαλούν και τα συναισθήματα που μοιραία ανταλλάσσονται κατά τη διάρκεια της προφορικής εξέτασης. Είναι φανερό ότι οι προφορικές εξετάσεις έχουν εντονότερο το στοιχείο του υποκειμενισμού και της αυθαιρεσίας. Αυτό είναι ακόμη εντονότερο στις ανεπίσημες προφορικές εξετάσεις, διότι σε αυτές είναι ακόμη λιγότερο συνειδητή η παρείσφρηση του υποκειμενικού παράγοντα (προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια, διαθέσεις της στιγμής, κλπ.).

Μειονεκτούν κατά συνέπεια σε αξιοπιστία βαθμολογίας, αφού αυτή μπορεί να διαφοροποιείται, όταν γίνεται από άλλα πρόσωπα ή ακόμη και από το ίδιο, και σε αντικειμενικότητα, αφού τα κριτήρια αλλά και η κρίση είναι εντελώς υποκειμενικά. Ο περιορισμένος, εξάλλου, κατά κανόνα, χρόνος που αφιερώνεται στην προφορική εξέταση μοιραία οδηγεί σε διερεύνηση της κατοχής περιορισμένου τμήματος της γνώσης, εγείρει επομένως και ζητήματα εγκυρότητας της εξέτασης.

<sup>265</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ... ό. π., σελ. 29

<sup>266</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 63

Για τις γραπτές εξετάσεις ισχύουν βέβαια τα αντίθετα. Εξασφαλίζουν μεγαλύτερη εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα αλλά και συνθήκες ομοιόμορφες για τους εξεταζόμενους και περιορισμό του άγχους και της αγωνίας στο πριν από την εξέταση διάστημα και στα πρώτα λεπτά της εξέτασης, επιτρέποντας έτσι να αποδώσουν καλύτερα οι μαθητές με αυξημένο συντελεστή άγχους. Βέβαια υπάρχουν μαθητές που μπορούν να αποδώσουν καλύτερα προφορικά. Εξάλλου πολλοί θεωρούν ότι η δυνατότητα διευκρινήσεων που δίνει η προφορική εξέταση δεν είναι μειονέκτημα αλλά πλεονέκτημα. Όλα αυτά όμως είναι ζητήματα αντιμετωπίσιμα με τις κατάλληλες οργανωτικές ρυθμίσεις και την αντίστοιχη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η τεχνοκρατική εκπαίδευση που αναπτύσσεται στη βάση της αντιμετώπισης τέτοιων τεχνικών προβλημάτων μπορεί να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες των εξετάσεων και να τις κάνει αντικειμενικές, αξιόπιστες και έγκυρες. Αυτό που δεν μπορεί να κάνει, είναι να ασχοληθεί με τον τύπο του ανθρώπου που δημιουργεί αυτή η εκπαίδευση, αφού θεωρεί ότι αυτό βρίσκεται έξω από τις αρμοδιότητές της.

### **7.2.2. Εξεταστικές μέθοδοι και τεχνικές**

Οι χρησιμοποιούμενες εξεταστικές μέθοδοι και τεχνικές κατατάσσονται συνήθως στις εξής βασικές κατηγορίες<sup>267</sup>:

#### **1. Δοκιμασίες που απαιτούν ελεύθερες απαντήσεις από τον εξεταζόμενο**

Υπάρχουν δύο ειδών εξεταστικές δοκιμασίες με ελεύθερη απάντηση:

##### **1α. Δοκιμασίες τύπου δοκιμίου**

Αυτές οι εξεταστικές δοκιμασίες θεωρούνται ότι εκφράζουν την πλέον προσωπική απόδοση της γνώσης. Πράγματι οι δυνατότητες που έχει αυτή η μορφή δοκιμασίας επιτρέπουν κάτι τέτοιο. Πρέπει πάντως να διακρίνουμε αυτές τις δυνατότητες από την εφαρμογή στην πράξη αυτής της μορφής δοκιμασίας, τουλάχιστον όπως εφαρμόστηκε στο παρελθόν στο ελληνικό σχολείο, όταν αποτελούσε το συνώνυμο της «παπαγαλίας» και αποστήθισης.

##### **1β. Ερωτήσεις σύντομης απάντησης**

#### **2. Τεστ επίδοσης αντικειμενικού τύπου**

Πρόκειται για εξεταστικές δοκιμασίες των οποίων οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, επιδέχονται μία μόνο απάντηση ως σωστή, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται μεγαλύτερη αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία στη βαθμολόγηση. Οι ερωτήσεις σε αυτά τα τεστ είναι της μορφής σύντομης απάντησης, με απάντηση του τύπου ΝΑΙ ή ΟΧΙ, ή με σωστή απάντηση μία και μοναδική φράση. Ακόμη οι ερωτήσεις της μορφής Σωστό – Λάθος, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι ερωτήσεις συνδυασμού. Τα τεστ αυτά διακρίνονται σε:

##### **2α. Μη σταθμισμένα**

Τεστ δηλαδή κατασκευασμένα από τον εκπαιδευτικό, για να ελέγξει το βαθμό επίτευξης του διδακτικού στόχου.

##### **2β. Σταθμισμένα**

Αυτά έχουν δοθεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, στον οποίο απευθύνονται, για να διατυπωθούν οι αναγκαίοι «κανόνες ή γνώμονες» (νόρμες), με βάση τους οποίους θα γίνεται η κατάταξη των ατόμων, στα οποία θα δίδεται μελλοντικά το τεστ. Τα σταθμισμένα τεστ απαντούν στο σύγχρονο κοινωνικό αίτημα για αντικειμενικότητα, εγκυρότητα, αξιοπιστία. Ταυτόχρονα εξασφαλίζουν τους όρους μιας κοινωνικά αποδεκτής κοινωνικής επιλεκτικότητας των εξεταστικών δοκιμασιών, μια χρηστικότητα με κοινωνική συναίνεση.

<sup>267</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 30

### 3. Μικτή μέθοδος

Ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου και ελεύθερης (προσωπικής) απάντησης. Πρόκειται για την παιδαγωγική απάντηση στις αιτιάσεις, αφενός για έλλειψη αντικειμενικότητας στις δοκιμασίες τύπου δοκιμίου, και για αυστηρή τυποποίηση αφετέρου, στις δοκιμασίες αντικειμενικού τύπου (τυποποίηση, που δεν επιτρέπει την καλλιέργεια ερευνητικού, κριτικού και νεωτεριστικού πνεύματος στους μαθητές).

#### 7.2.3. Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας καλής αξιολόγησης<sup>268</sup>

1. **Εγκυρότητα (validity):** όταν μια εξέταση ελέγχει πραγματικά αυτό που επιδιώκει να ελέγξει και με πόση ακρίβεια το κάνει. Ελέγχει, για παράδειγμα, την κριτική ικανότητα που επιδιώκει, ή μήπως η εξέταση έχει τέτοια μορφή ώστε να ελέγχεται κυρίως η μνημονική; Ή, ακόμη, ελέγχει την αφομοίωση της ύλης σε όλη της την έκταση ή ένα μικρό μόνο τμήμα της; Κλπ.
2. **Αξιοπιστία (reliability):** αναφέρεται στη συνέπεια μιας εξέτασης. Όταν δηλαδή επαναλαμβανόμενη σε διαφορετικούς χρόνους αλλά κάτω από τις ίδιες συνθήκες δίνει τα ίδια ή πολύ παραπλήσια αποτελέσματα. Η αξιοπιστία αναφέρεται ιδιαίτερα στα αποτελέσματα και όχι στην ίδια την εξέταση. Επομένως η βαθμολογία είναι που ενδιαφέρει. Η αξιοπιστία μιας εξέτασης μπορεί να ελεγχθεί με τη βαθμολόγηση ενός γραπτού από τον ίδιο κριτή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές.
3. **Αντικειμενικότητα (objectivity):** όταν τα αποτελέσματά της δεν επηρεάζονται από παράγοντες άλλους διάφορους της επίδοσης. Όταν με άλλα λόγια ελαχιστοποιείται η υποκειμενική κρίση. Αυτό μπορεί σε ένα βαθμό να επιτευχθεί με σαφή καθορισμό κριτηρίων βαθμολογίας και να διαπιστωθεί, όταν η βαθμολόγηση ενός γραπτού από πολλούς κριτές οδηγεί σε ίδια ή πολύ παραπλήσια αποτελέσματα. Μια βαθμολογία είναι αντικειμενική, όταν τα κριτήρια είναι σαφή και συγκεκριμένα, ίδιας βαρύτητας και κοινά για όλους τους μαθητές και δεν επηρεάζονται από άλλους ενδογενείς ή εξωγενείς παράγοντες, όπως η κόπωση, η διάθεση, η προτίμηση, το φύλο, ο χρόνος διόρθωσης, οι συνθήκες βαθμολογίας κλπ.
4. **Χρηστικότητα (usability):** Η χρηστικότητα αναφέρεται σε ζητήματα από την καταλληλότητα των συνθηκών της εξέτασης (αν δημιουργεί προβλήματα, όταν δίδεται στους μαθητές ή όχι), και την ευκολία βαθμολόγησης, μέχρι τις δυνατότητες που υπάρχουν για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.
5. **Διακριτότητα:** Αν δηλαδή είναι ικανή να διακρίνει τους ικανότερους από τους λιγότερο ικανούς, αν έχει δηλαδή διακριτική ικανότητα. Αυτή βέβαια η ιδιότητα απαιτείται στις εξετάσεις επιλογής.
6. **Πρακτικότητα και οικονομία:** Πόσο εύκολη δηλαδή είναι στη χρήση της τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους, πόσο χρόνο και προσωπικό απαιτεί κ.λ.π.

<sup>268</sup> Βλ. Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π. – Ingenkamp, K. (1993) Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής, μτφρ. Λευτ. Κουτσούκη, εκδ. οίκος αδελφ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη. – Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π. – Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π.

#### **7.2.4. Οι διδακτικοί στόχοι**

Οι εξεταστικές δοκιμασίες και η αξιολόγηση γενικότερα συνδέονται με τον προσδιορισμό των γενικότερων σκοπών και των ειδικότερων στόχων της διδασκαλίας. Αυτό είναι βασικό αίτημα των συμπεριφοριστών, ήδη από το 1921 με τον Thorndike, που βρήκε βέβαια την ολοκληρωμένη του έκφραση στην Προγραμματισμένη Διδασκαλία του Skinner. Αυτό το συμπεριφορικό αίτημα βρίσκεται πίσω από τα «νέα» αναλυτικά προγράμματα, η κατάρτιση των οποίων ανατίθεται σε «τεχνολόγους της διδασκαλίας»<sup>269</sup>, οι οποίοι αναλαμβάνουν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην επίσημη θεωρία και στη διδακτική πράξη. Προέκυψε έτσι το «curriculum», η νέα μορφή αναλυτικού προγράμματος, που είναι όπως αναφέρει ο Π. Δ. Ξωχέλλης, «ένα σύνολο προγραμματισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων ή εμπειριών μάθησης για την επίτευξη ορισμένων αλλαγών στη συμπεριφορά του μαθητή»<sup>270</sup>. Οι διδακτικοί στόχοι είναι με απόλυτη σχεδόν σαφήνεια καθορισμένοι σε αυτά τα αναλυτικά προγράμματα «και έτσι το τι επιδιώκει κάθε φορά η διδασκαλία είναι με σαφήνεια και ακρίβεια καθορισμένο και μάλιστα κατά ενότητες της ύλης που προβλέπεται να διδαχτεί. Κάθε επιμέρους στόχος εντάσσεται σ' ένα γενικότερο σκοπό που συνιστά και τον τελικό σκοπό της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος»<sup>271</sup>. Με τους διδακτικούς στόχους ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο **B. S. Bloom** και οι συνεργάτες του, οι οποίοι τους κατέταξαν σε τρεις τομείς. Η ταξινόμηση των διδακτικών στόχων και υποστόχων κατά τομέα, όπως έγινε από τον Bloom αναφέρεται στη συνέχεια.<sup>272</sup>

#### **A. ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**

1. **Γνώση** (γνώση επιμέρους δεδομένων, γνώση μέσων και μεθόδων που επιτρέπουν τη χρησιμοποίηση των δεδομένων, γνώση αφηρημένων εννοιών και γενικών αρχών)
2. **Κατανόηση** (μετάφραση – μετατροπή, ερμηνεία, προέκταση ή επέκταση)
3. **Εφαρμογή**
4. **Ανάλυση** (ανάλυση στοιχείων, ανάλυση σχέσεων, ανάλυση οργανωτικών αρχών)
5. **Σύνθεση** (παραγωγή προσωπικού έργου, παραγωγή ενός σχεδίου ενέργειας, παραγωγή ενός συνόλου αφηρημένων σχέσεων)
6. **Αξιολόγηση** (αξιολόγηση με βάση εσωτερικά κριτήρια, αξιολόγηση με βάση εξωτερικά κριτήρια)

#### **B. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**

1. **Πρόσληψη** [συνειδητοποίηση, δεκτικότητα, εκλεκτικότητα (μη κατευθυνόμενη προσοχή)]
2. **Ανταπόκριση** (συγκατάθεση, θέληση προς ανταπόκριση, ικανοποίηση από την ανταπόκριση)
3. **Εκτίμηση αξιών** (αποδοχή μιας αξίας, προτίμηση μιας αξίας, δέσμευση σε μια αξία)
4. **Οργάνωση αξιών** (εννοιοποίηση αξιών, οργάνωση ενός συστήματος αξιών)
5. **Χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών** (γενίκευση, γενικός χαρακτηρισμός)

#### **Γ. ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ**

1. **Αντανεκλαστικές κινήσεις**
2. **Βασικές θεμελιακές κινήσεις**

<sup>269</sup> Αβδαλή, Α., Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989

<sup>270</sup> Αβδαλή, Α., Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; ... ό. π., σελ. 99

<sup>271</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 27

<sup>272</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 117-143

**3. Αντιληπτικές δεξιότητες** [κιναισθητική διάκριση (κινήσεις για την εξασφάλιση ισορροπίας), οπτική διάκριση, ακουστική διάκριση, απτική διάκριση, συγχρονισμένες κινητικές δεξιότητες]

**4. Φυσικές ικανότητες**

**5. Κινήσεις δεξιότητας**

**6. Κινητική επικοινωνία**

Όπως είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς, οι παραπάνω κατηγορίες και υποκατηγορίες στόχων θρυμματίζουν την ενότητα του προσώπου, παρουσιάζοντας τον άνθρωπο σαν ένα μηχανήμα που αποτελείται από επιμέρους δομές, λίγο – πολύ ανεξάρτητες μεταξύ τους. Σε συνθήκες ακραίας κοινωνικής αλλοτρίωσης, ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται με αυτόν τον τρόπο το μαθητή συμβάλλει, στο μέτρο που του αναλογεί, στη μαζοποίηση και πραγματοποίησή του.

#### **7.2.5. Από το παραδοσιακό στο σύγχρονο μοντέλο αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης**

Το σημερινό σχολείο βρίσκεται θα λέγαμε στη μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας σε έναν σύγχρονο. **Το παραδοσιακό σχολείο** από πλευράς βαθμολογίας χαρακτηρίζεται από έντονο υποκειμενισμό και κατά συνέπεια αυθαιρεσία στην αξιολόγηση του μαθητή. Πρόκειται βέβαια για μία από τις εκδηλώσεις του δασκαλοκεντρικού και συνήθως αυταρχικού χαρακτήρα του παραδοσιακού σχολείου. Στο παραδοσιακό σχολείο η βαθμολογία γίνεται κυρίως στη βάση της κοινωνικής νόρμας αναφοράς. Ο βαθμός εκφράζει περισσότερο τη σχέση που έχει το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή με το επίπεδο γνώσεων των συμμαθητών του. Ας δούμε όμως αναλυτικότερα πού οφείλεται και πώς εκδηλώνεται η **υποκειμενικότητα στη βαθμολογία**.

Στο παραδοσιακό σχολείο κάθε εκπαιδευτικός έχει το δικό του «μοντέλο» αξιολόγησης<sup>273</sup> που έχει διαμορφωθεί από τις προσωπικές του εμπειρίες και ιδιορρυθμίες, από τα πρότυπα των δασκάλων που είχε ο ίδιος και από τη συνολική του προσωπικότητα. Μεγάλη εξάλλου επίδραση έχει και η μέση επίδοση των μαθητών που έχει βαθμολογήσει ο ίδιος. Η επίδραση δε αυτή είναι συχνά μη συνειδητή. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις αυτό γίνεται συνειδητά. Πολλοί εκπαιδευτικοί, συνειδητά, καθορίζουν το μέσο βαθμό σε μια τάξη και διασπείρουν στη συνέχεια τους βαθμούς γύρω από αυτόν.

Αλλά στοιχεία που επηρεάζουν τη βαθμολογία είναι η εμφάνιση του γραπτού, ιδιαίτερα η καλλιγραφία, η σειρά διορθώσεως – έχει σημασία αν τα αμέσως προηγούμενα γραπτά ήταν καλύτερα ή χειρότερα, καθώς και ο βαθμός κόπωσης από τον αριθμό των γραπτών που έχει διορθώσει, η συνειδητή ή ασυνειδητή συμπάθεια ή αντιπάθεια προς το βαθμολογούμενο άτομο, η κοινωνική του προέλευση, η συμπεριφορά του, το φύλο του, οι κρίσεις άλλων καθηγητών. Η συναισθηματική κατάσταση ακόμα του εξεταστή, η κατάσταση της υγείας του, προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα μπορεί να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο.

Το φύλο εξάλλου τόσο του εξεταζόμενου όσο και του εξεταστή παίζουν κάποιο ρόλο. Τα κορίτσια βαθμολογούνται τόσο από τους άντρες όσο και από τις γυναίκες επιεικέστερα. Ως προς το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση των βαθμολογητών φαίνεται ότι επιεικέστερες είναι οι γυναίκες και μάλιστα οι έγγαμες, ενώ αυστηρότεροι οι έγγαμοι άντρες χωρίς παιδιά. Τέλος η ασάφεια του τι επιδιώκεται να διδαχθεί και τι να ελεγχθεί κατά την εξέταση επιτείνει τη σύγχυση και τη διάσταση της υποκειμενικότητας στη βαθμολογία.

<sup>273</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 63 - 69

Ο Λ. Αθανασίου αναφέρει ως χρησιμοποιούμενα κριτήρια<sup>274</sup> για τον προσδιορισμό της μαθητικής επίδοσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών τα εξής:

- ποσότητα γνώσεων που έχει ο μαθητής
- ευχέρεια στην προφορική ή γραπτή επίδειξη αυτών
- πιστότητα απόδοσης αυτών
- η καθημερινή συμμετοχή στο μάθημα
- το ενδιαφέρον που δείχνει ο μαθητής
- η προσπάθεια που καταβάλλει για το μάθημα
- η ανταπόκρισή του στις εντολές του εκπαιδευτικού για εργασία στο σπίτι
- η επίδοσή του και σε άλλα μαθήματα
- η άποψη που έχουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί
- η συμπεριφορά του μαθητή προς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του
- το φύλο του μαθητή
- οι διαπροσωπικές σχέσεις του μαθητή με τον εκπαιδευτικό
- οι προσδοκίες που έχει από τον συγκεκριμένο μαθητή
- οι διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή
- η κοινωνική θέση των γονέων

**Το σύγχρονο σχολείο** είναι το τεχνοκρατικό σχολείο. Η ανάγκη για αντικειμενικότερες εξετάσεις, ανάγκη που προέκυψε από την κοινωνία των 2/3 που τείνει να διαμορφωθεί και η οποία είναι εξ' ορισμού μια κοινωνία αποκλεισμού, οδήγησε στα σταθμισμένα τεστ, στα οποία η κοινωνική νόρμα αναφοράς έχει μετατοπιστεί από το επίπεδο της σχολικής τάξης σε εθνικό επίπεδο και στις εξωτερικές εξετάσεις, που επίσης διεξάγονται με κοινά, σε εθνική κλίμακα, θέματα, με κοινά βαθμολογικά κριτήρια, με αναφορά σε πραγματοκεντρικές νόρμες στη βάση αναλυτικών προγραμμάτων νέου τύπου, με αυστηρά καθορισμένη διδακτέα ύλη και διδακτικούς στόχους. Περισσότερα για το τεχνοκρατικά οργανωμένο σχολείο θα δούμε παρακάτω στο κεφάλαιο για το σημερινό σχολείο. Εδώ θα συμπληρώσουμε μόνο ότι ο P. Street αναφέρει πως «το ακαδημαϊκό ορθολογικό μοντέλο του αναλυτικού προγράμματος παρέχει ένα σώμα γνώσης, διαμερισματοποιημένο σε ξεχωριστά θέματα, επειδή, όπως λέει ο Print, 'η κύρια λειτουργία του σχολικού αναλυτικού προγράμματος είναι να ενισχύσει τις διανοητικές ικανότητες των ατόμων σε εκείνες τις γνωστικές περιοχές που αξίζουν περισσότερο να μελετηθούν'. Καθώς αυτό είναι το μοντέλο, καταλήγει ο Street, στο οποίο βασίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι στόχοι των επιδόσεων (σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους) είναι οι υπέρτατοι»<sup>275</sup>.

<sup>274</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 201

<sup>275</sup> Street, P., The role of motivation on the academic achievement of gifted secondary students, Gifted Education International, v. 15, n. 2, pp. 164-177, 2001

### 7.3. Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

#### 7.3.1. Συστήματα βαθμολογίας

Τα γνωστότερα συστήματα βαθμολογίας είναι τα εξής<sup>276</sup>:

- A. Η εκατοστιαία κλίμακα βαθμολογίας (ποσοστά)
- B. Η αριθμητική κλίμακα (1-10 ή 1-20 κ.ο.κ.)
- Γ. Η χρήση γραμμάτων (Α, Β, Γ, Δ, Ε ή Α, Β, Γ)
- Δ. Η χρήση ποιοτικών χαρακτηρισμών Άριστα, Πολύ Καλά, Καλά, Μέτρια, κ. ο. κ. )
- Ε. Η ένδειξη μόνο Πέτυχες – Απέτυχες (Pass – Fail)
- Στ. Η χρήση αναλυτικών πινάκων με σαφή προσδιορισμό των στόχων κάθε μαθήματος (check list of objectives)
- Ζ. Η χρήση αναλυτικών επιστολών προς τους γονείς
- Η. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για λεπτομερή καταγραφή της επίδοσης
- Θ. Συνδυασμός δύο ή περισσότερων συστημάτων
- Ι. Έχει τέλος υποστηριχτεί ότι είναι καλύτερα να δίνονται πολλοί βαθμοί, ώστε να αποδίδεται εικόνα όχι μόνο των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή σε ένα μάθημα, αλλά και της καθημερινής ή μη συμμετοχής του, της ανταπόκρισής του στις εντολές του σχολείου, του αριθμού των απουσιών του στο μάθημα κ.λ.π. Αυτή η πρόταση στηρίζεται στη λογική ότι, όπως λέει ο Λ. Αθανασίου, η επίδοση σε ένα μάθημα είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, απαιτεί συντονισμό ενεργειών σε ποικίλους τομείς και αξιοποίηση ποικίλων παραμέτρων. Για τους παραπάνω εξάλλου λόγους, δεν έχει νόημα η συμπίκνωση των παραπάνω παραμέτρων σε ένα βαθμό, αλλά πρέπει η κάθε παράμετρος να εκτιμάται χωριστά.

Παρακολουθώντας όλη αυτή την προσπάθεια των ειδικών να ελέγξουν, καταγράψουν και αξιοποιήσουν τα δεδομένα των μαθητικών επιδόσεων, δεν μπορεί κανείς παρά να φέρει στο νου του τις επισημάνσεις του Michel Foucault για την πολιτική τεχνολογία που από το 16<sup>ο</sup> αιώνα και μετά εφαρμόζεται στις κοινωνίες μας, στα πλαίσια μιας επιχείρησης κοινωνικής ορθοπεδικής<sup>277</sup>. Ο Foucault επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση της εξουσίας με τη γνώση περιγράφοντας τη σταδιακή, πλην όμως ολοένα επεκτεινόμενη, διαδικασία πειθάρχησης των ανθρώπων, με τη βοήθεια της γνώσης που τίθεται στην υπηρεσία της εξουσίας. Η χρήση της γνώσης εξορθολογίζει τις μεθόδους και κάνει την εξουσία αποτελεσματικότερη στον έλεγχο και την επιτήρηση των ανθρώπων και την «κανονικοποίηση» των συμπεριφορών τους. Στη θεώρηση του Foucault η εξουσία δεν είναι συγκεντρωμένη σε κάποιους μόνο μηχανισμούς, όπως το κράτος, αλλά διάχυτη σε πλήθος κοινωνικών φορέων, γεγονός που, όπως επισημαίνει ο Νέστωρ Κουράκης<sup>278</sup>, από τη μία αναγνωρίζει τη δυνατότητα αντίστασης σε διάφορες ομάδες πέρα από τις κοινωνικές τάξεις, όπως π.χ. οι πολίτες απέναντι στη διοίκηση, ή τα παιδιά απέναντι στους γονείς, από την άλλη όμως οδηγεί στο αδιέξοδο, αφού «οι σχέσεις εξουσίας είναι αναπόσπαστες με κάθε μορφή κοινωνίας». Βασική πάντως αδυναμία του έργου του Foucault, σύμφωνα με τον Ν. Κουράκη είναι ότι «πουθενά στο έργο του δεν

<sup>276</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 181

<sup>277</sup> Φουκώ, Μ., Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου – Ιουλιέττα Ράλλη, εκδ Ράππα, Αθήνα 1989

<sup>278</sup> Κουράκης, Ν., Επίμετρο ' Το πρόβλημα της ποινικής καταστολής στο έργο του Μισέλ Φουκώ', στο Φουκώ, Μ., Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου – Ιουλιέττα Ράλλη, εκδ Ράππα, Αθήνα 1989, σελ. 413-427

υπάρχει κάποια σαφής εξήγηση για τους παράγοντες που οδήγησαν στη διαμόρφωση της σύγχρονης «πειθαρχικής» κοινωνίας ...».

Στο σημείο αυτό χρήσιμο είναι να επισημάνουμε τις ομοιότητες με την κριτική θεωρία της «Σχολής της Φραγκφούρτης». Ο 'εργαλειακός' λόγος της «Σχολής της Φραγκφούρτης» έχει την ίδια σχέση με την εξουσία και όμοια χειραγωγική λειτουργία με τη γνώση στο έργο του Foucault. Η διαφορά τους βρίσκεται στο βαθμό αισιοδοξίας που τις διακρίνει. Παρά την απαισιοδοξία που χαρακτηρίζει το έργο των περισσότερων εκπροσώπων της, αναφορικά με τις περιγραφές που κάνουν της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, η «Σχολή της Φραγκφούρτης» αφήνει ένα παράθυρο αισιοδοξίας, αφού στη θέση του 'εργαλειακού' λόγου προτείνει τον 'κριτικό' λόγο, κάτι βέβαια που απουσιάζει από τον μετα-δομισμό του Foucault<sup>279</sup>.

### 7.3.2. «Αναγκαιότητα» της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων<sup>280</sup>

Κατά τον Μιχ. Κασσωτάκη<sup>281</sup>, η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο είναι δεδομένη σε τέτοιο βαθμό, που ίσως δε μπορεί να φανταστεί κανείς το σχολείο χωρίς βαθμολογία. Για πολλούς η αξιολόγηση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο τόσο μέσα στο κοινωνικό σύστημα όσο και μέσα στην ίδια την εκπαίδευση. Επομένως είναι ουτοπική ή και μη επιθυμητή κάθε προσπάθεια κατάργησης του θεσμού τόσο για λόγους κοινωνικούς όσο και για λόγους παιδαγωγικούς.

#### A) Η χρησιμότητα της μαθητικής αξιολόγησης από κοινωνική άποψη

Από κάποιους υποστηρίζεται η θέση ότι **η ίδια η ζωή είναι μια διαρκής εξέταση**. Μια τέτοια άποψη πιστεύουμε ότι επιδιώκει να αποσπάσει συναίνεση για τους αξιολογικούς μηχανισμούς, μέσω της φυσικοποίησής τους. Εδώ να διευκρινίσουμε ότι η αντίληψη της ζωής ως εξέτασης είναι ανθρώπινη επιλογή και όχι φυσική κατάσταση. Μια τέτοια αντίληψη περισσότερο αντανακλά την απόλυτη κυριαρχία της άρχουσας ιδεολογίας παρά το ανθρώπινο πεπρωμένο. Κάθε άνθρωπος βέβαια προβαίνει σε **αξιολογικές κρίσεις** και αυτό είναι προνόμιο για το ανθρώπινο είδος. Η αξιολόγηση, ως ατομική ή και συλλογική δραστηριότητα και κρίση σε σχέση με τους όρους της ζωής μας, είναι διαφορετική από την αξιολόγηση που έχει θεσμικό χαρακτήρα και αποβλέπει στον έλεγχο των ανθρώπων. Ως κατεξοχήν ανθρώπινο χαρακτηριστικό συνδέεται με την κριτική ικανότητα και την ανθρώπινη μετασχηματιστική δραστηριότητα σε όλα τα πεδία. Είναι με άλλα λόγια βασικό συστατικό της ανθρώπινης πράξης. Είναι όμως κρίσιμης σημασίας με βάση ποιο **αξιακό σύστημα** γίνεται η αξιολόγηση και, με άλλα λόγια, **για ποιο σκοπό**. Μια αξιολόγηση, που αποβλέπει στην εξασφάλιση προνομίων για τους ισχυρούς, διαφέρει πολύ από την αξιολόγηση που αποβλέπει στη βελτίωση της ζωής του κοινωνικού συνόλου.

Η αξιολόγηση είναι ένα «αναγκαίο κακό» ή μάλλον μια αναγκαία πραγματικότητα, που υπάρχει για το καλό τόσο του ελεγχόμενου ατόμου, όσο και της πολιτείας και της κοινωνίας. Προστατεύεται το κοινωνικό σύνολο από μετριότητες και ανεπάρκειες σε ζωτικούς τομείς της ζωής. Πρόκειται βέβαια για την ιδεολογία της αξιοκρατίας και για τη φονξιοναλιστική νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Με συντομία θα επαναλάβουμε ότι είναι ιδιαίτερα αμφίβολο αν οι ικανότεροι, και όχι οι περισσότερο προνομιούχοι, καταλαμβάνουν

<sup>279</sup> Craib, I. (2000) Σύγχρονη κοινωνική θεωρία ... ό.π., σελ. 437

<sup>280</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π.

<sup>281</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ... ό. π., σελ. 35



τις πιο σημαντικές θέσεις, αλλά και τις ζωηρές ενστάσεις που μία απλή ανάλυση της έννοιας ικανότητα και επάρκεια μπορεί να προκαλέσει.

Ακόμη υποστηρίζεται ότι με τα σημερινά τεχνολογικά δεδομένα η δύναμη που αποκτάει κάποιος μέσω της τεχνικής και της επιστήμης μπορεί στα χέρια ενός ανειδίκευτου να είναι καταστροφική. Βέβαια η ανάγκη να υπάρχει ένας κοινωνικός έλεγχος στη σύγχρονη τεχνολογία είναι υπαρκτή και δυστυχώς δεν υπάρχει. Διότι η χρήση που της γίνεται δεν είναι πάντα για το καλό. Και μόνο τις τεράστιες ανθρώπινες απώλειες από τους σύγχρονους πολέμους να αναλογιστούμε, αντιλαμβανόμαστε τα τεράστια ελλείμματα στο σημείο αυτό. Από την άλλη βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει ο όποιος αδαής να μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνολογία, χωρίς πιστοποίηση των ικανοτήτων του από κάποιο κρατικό φορέα, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η χρήση αυτή μπορεί να είναι επικίνδυνη για τον ίδιο ή για τους άλλους. Αυτό όμως δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι ευθύνη του σχολείου.

Ο Μ. Reuchlin<sup>282</sup> θεωρεί ότι η σημασία που έχει αποκτήσει η μόρφωση στο σύγχρονο κόσμο, ως παράγοντας κοινωνικής διαφοροποίησης των ανθρώπων, κάνει αναγκαία την ατομική αξιολόγηση από τα σχολεία και γενικότερα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αν την αξιολόγηση δεν την έκαναν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αυτή θα γινόταν, πιστεύει, από τους καταναλωτές της μόρφωσης, με τρόπο καθόλου ικανοποιητικό τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον αυτή η αξιολόγηση, έτσι όπως θα γινόταν, μοιραία θα επηρέαζε τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Αυτές βέβαια οι παρατηρήσεις έρχονται να ενισχύσουν την πεποίθηση ότι η εκπαιδευτική αλλαγή δεν μπορεί παρά να συνοδεύεται από ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, αλλιώς είναι καταδικασμένη.

Αναφέρεται<sup>283</sup>, τέλος, ότι υπάρχει δικαιολογημένο ενδιαφέρον και απαίτηση τα μεγάλα ποσά που δαπανώνται για την εκπαίδευση να πίνουν τόπο. Κυβέρνηση, άλλοι οργανισμοί όπως τράπεζες και διεθνείς πιστωτικοί οργανισμοί, αλλά και οι πολίτες σε πολλές χώρες ζητούν με απαιτητικό τρόπο αποτελέσματα αντάξια των ποσών που δαπανώνται. Επειδή βέβαια κανείς δεν ισχυρίζεται ότι πρέπει να πάψουν οι άνθρωποι να μορφώνονται και να μαθαίνουν, αυτό που μπορεί κανείς να παρατηρήσει είναι ότι οι παραπάνω ανησυχίες φορέων και πολιτών οφείλονται σε σύγχυση που προέρχεται από την ταύτιση της αξιολόγησης με τη μάθηση. Υπάρχει ευρύτατα διαδεδομένη η πεποίθηση ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της βαθμολογικής πίεσης και η υψηλή ποιότητα συνέπεια του βαθμολογικού ανταγωνισμού. Πρόκειται βέβαια για την αντίληψη μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στις ανάγκες της αγοράς που αντιμετωπίζει τόσο τη μάθηση όσο και το μαθητή με εμπορευματικούς όρους.

## Β) Η χρησιμότητα της μαθητικής αξιολόγησης από παιδαγωγική άποψη

Οι παιδαγωγικοί λόγοι στους οποίους εντοπίζεται η αξία της βαθμολογίας μπορούν να καταταγούν σε δύο κατηγορίες:

### **1. Λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα.**

- Κεντρίζουν το ενδιαφέρον για συστηματική απόκτηση γνώσεων και υψηλότερες επιδόσεις.
- **Επιβραβεύουν** την προσπάθεια, την **ενθαρρύνουν** και την **ενισχύουν**
- Πολλοί ισχυρίζονται ότι αν καταργούνταν οι βαθμοί **κανένας σχεδόν μαθητής δε θα μελετούσε** στο σχολείο, τα μαθήματα τουλάχιστον που δε συμπαθεί.

<sup>282</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 36

<sup>283</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών ... ό. π., σελ. 37

- Εξάλλου το γόητρο που συνοδεύει μια καλή βαθμολογία – αφού γενικά **πιστεύεται ότι οι βαθμοί εκφράζουν γνώσεις και ικανότητες μπορεί να αποτελέσει πρόσθετο παράγοντα κινήτρου για ενασχόληση με τα μαθήματα.**

## 2. Δίνουν χρήσιμες πληροφορίες

- **Ενημερώνουν** του μαθητές και τους γονείς τους για τις ικανότητες και αδυναμίες.
- Η αξιολόγηση προσφέρει σε κάθε μαθητή χρήσιμες πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του προσανατολισμό. Εδώ βέβαια πρέπει να παρατηρήσουμε ότι είναι η άλλη όψη της κοινωνικής επιλογής που γίνεται αυθόρμητα και με την προσωπική συνεισφορά του μαθητή.
- Δίνει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών του, για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, για ατομικές δυσκολίες μάθησης, προϋπόθεση για εξατομικευμένη διδασκαλία.
- Μπορεί να θεωρηθεί ως **πρόβλεψη για μελλοντική επιτυχία**, ιδιαίτερα δε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό ισχύει περισσότερο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ο μέσος όρος της βαθμολογίας συνάγεται από τις εκτιμήσεις πολλών καθηγητών. Αυτή όμως η διάσταση πρέπει να θεωρείται ιδιαίτερα επικίνδυνη, αφού υπάρχει ο γνωστός κίνδυνος της «αυτό-εκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με τον οποίο η εσφαλμένη εκτίμηση μιας κατάστασης μπορεί να οδηγήσει σε ενέργειες που θα καταλήξουν στην επαλήθευση της αρχικά εσφαλμένης εκτίμησης<sup>284</sup>. Στην περίπτωση επομένως του σχολείου η πρόβλεψη της εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής πορείας ενός μαθητή, από φορείς μάλιστα κύρους και εξουσίας όπως είναι οι καθηγητές, μπορεί να γίνει η αιτία μιας τέτοιας πορείας και να προκαλέσει αυτό που προέβλεψε στο βαθμό που το άτομο θα αρχίσει να συμπεριφέρεται θεωρώντας δεδομένη την πορεία αυτή. Η ανταπόκριση βέβαια του καλού μαθητή στις θετικές προβλέψεις μπορεί να είναι για το καλό του, αλλά οι συνέπειες των αρνητικών προβλέψεων για τον «κακό», μπορεί να είναι αρνητικά καθοριστικές.
- Ακόμη επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με την πιθανή ανάγκη αναθεώρησης των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων.
- Μπορούν **να αξιοποιηθούν στατιστικά** για ποικίλους σκοπούς. Μπορούν να γίνουν, για παράδειγμα, συγκρίσεις μαθητών, ομάδων μαθητών, σχολείων κλπ. για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση διαφόρων παραγόντων στην απόδοση των μαθητών.

<sup>284</sup> Τσαούσης, Γ. Δ., Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας, εκδ, Gutenberg, Αθήνα 1984

### 7.3.3. Αδυναμίες της μαθητικής αξιολόγησης<sup>285</sup>

Τις αδυναμίες της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης θα κατατάξουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

#### **1. Αδυναμίες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης αξιολόγησης**

- Τα συστήματα βαθμολογίας πάσχουν γενικά από έλλειψη εγκυρότητας, αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας.
- Αποτελούν υποκειμενικές ενδείξεις, που όχι μόνο δε δίνουν ασφαλείς πληροφορίες για ικανότητα και γνώσεις, αλλά δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ούτε καν για συγκρίσεις.
- **Το νόημα των βαθμών ποικίλλει** από σχολείο σε σχολείο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Επομένως δεν μπορεί κανείς να τους χρησιμοποιήσει με εμπιστοσύνη.
- Επηρεάζονται από ποικίλους εξωγενείς παράγοντες, όπως το φύλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού από το μαθητή, τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, την κοινωνική θέση των γονέων, την κοινωνική πίεση από μερικούς γονείς κλπ.
- Η συνεκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών τόσο στο ίδιο μάθημα όσο και στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο οδηγεί σε ποικίλες παρανοήσεις, καταστρέφει την πραγματική εικόνα του μαθητή και οδηγεί σε ανεπίτρεπτες συγκρίσεις. Βαθμοί από διαφορετικούς καθηγητές, σε διαφορετικά μαθήματα, με διαφορετικά κριτήρια δεν μπορούν να συγκριθούν.
- Οι βαθμοί δεν αποτελούν σίγουρο προγνωστικό μέσον. Δεν μπορούν να προβλέψουν τη μελλοντική εξέλιξη και σταδιοδρομία και μάλιστα ενός ατόμου που είναι σε φάση **προσωπικής εξέλιξης**. Και όχι μόνον αυτό αλλά μπορεί να έχουν ιδιαίτερα δυσμενείς επιπτώσεις, όπως εξηγήσαμε παραπάνω, όταν γίνει μια τέτοια χρήση τους.

#### **2. Αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες**

- Μειώνουν το αίσθημα **αυτοεκτίμησης** και **αυτοπεποίθησης**, ιδιαίτερα στους χαμηλόβαθμους μαθητές, και τους δημιουργούν **αισθήματα κατωτερότητας**.
- Βάζουν **ταμπέλα** στους μαθητές. Βασικό στοιχείο της αυτοεικόνας κάθε μαθητή είναι η θέση που έχει μέσα στη βαθμολογική ιεραρχία του σχολείου.
- Δημιουργούν **άγχος, αγωνία, φόβο, εχθρότητα, ανεντιμότητα**.
- Έχουν **φетиχικό** χαρακτήρα. Τους αποδίδονται ιδιότητες που δεν έχουν. Ενώ δείχνουν τη σχολική επίδοση, στο βαθμό βέβαια που κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, συχνά ερμηνεύονται από τον κόσμο ως αποδείξεις του πόσο καλός ή πόσο κακός είναι ένας μαθητής συνολικά από άποψη ικανοτήτων και προσωπικής αξίας.
- Μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και σε πολύ δυσάρεστες πράξεις (απόπειρες αυτοκτονίας, **αυτοκτονίες** κλπ).

#### **3. Αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση και στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία**

- Σπάνια οι βαθμοί σχετίζονται με τους σκοπούς της μάθησης.
- Οδηγούν σε **παθητική μάθηση**. Οι μαθητές ασχολούνται δηλαδή με την επίδοση και όχι με τη δημιουργική και κριτική μάθηση.
- Ο **φόβος** του χαμηλού βαθμού **καταστρέφει** την έμφυτη περιέργεια για μάθηση και δράση.

<sup>285</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π.

- Ενισχύουν και επιβραβεύουν κατ' εξοχήν τη μνήμη και άλλες νοητικές **ικανότητες χαμηλού βαθμού** (π.χ. κατανόηση). Υψηλές νοητικές ικανότητες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολογική κρίση, δεν καλλιεργούνται.
- **Δε λειτουργούν ως κίνητρα** για μάθηση, ιδιαίτερα **στους χαμηλόβαθμους**. Για την ακρίβεια, το σύστημα αυτό ανακυκλώνει την κατάσταση, καθώς **η υψηλή βαθμολογία ενθαρρύνει τον «καλό» μαθητή** παρωθώντας τον να γίνει καλύτερος, ενώ λειτουργεί **αρνητικά για τον «κακό» μαθητή**<sup>286</sup>. Είναι πολύ γνωστές, εξάλλου, οι συνέπειες που έχουν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και πόσο αυτές επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Πρόκειται για το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε παραπάνω και το οποίο μελέτησαν ήδη από το 1972 οι Rosenthal R. και Jacobson L. στη μελέτη τους «Ο Πυγμαλίων μέσα στη σχολική τάξη»<sup>287</sup>. Πλήθος ερευνών έχουν επιβεβαιώσει την ιδιαίτερη σημασία αυτού του μηχανισμού για την πορεία του μαθητή στο σχολείο. Η Marie Duru-Bellat, σε μελέτη της το 1990, έδειξε τις επιπτώσεις που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των δύο φύλων στη σχετική αποτυχία των κοριτσιών στα λεγόμενα πρακτικά μαθήματα.
- Προσανατολίζουν τους μαθητές στη βαθμοθηρία και όχι στη γνώση. Η **αξιολόγηση ως εξωτερικό κίνητρο** κατέχει **κεντρικό ρόλο** στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όντας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιολόγηση προσανατολίζει τους μαθητές και τους ενθαρρύνει στον **ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία**<sup>288</sup>.
- Οι συνέπειες από τα παραπάνω είναι σοβαρές: Πρώτον, «η εσωτερικά ενεργοποιημένη παρώθηση των μαθητών παρουσιάζει **τάση συστηματικής μείωσης** από την προσχολική μέχρι και την εφηβική ηλικία»<sup>289</sup>. Πρόκειται για «το κρυφό κόστος των αμοιβών», στο οποίο οι Lepper και Greene αναφέρονται στο ομότιτλο βιβλίο τους. Οι εσωτερικές και εξωτερικές αμοιβές, όπως είδαμε και στους Deci & Ryan, δε λειτουργούν απαραίτητως προσθετικά. Οι εξωτερικές αμοιβές, όταν βιώνονται ως μέτρα ελέγχου της συμπεριφοράς, οδηγούν σε μείωση του επιπέδου των εσωτερικών κινήτρων. Τα εσωτερικά κίνητρα δεν υπονομεύονται μόνο όταν τα άτομα παραμένουν αυτοπροσδιοριζόμενα, όταν δηλαδή τα εξωτερικά κίνητρα έχουν ένα χαρακτήρα περισσότερο πληροφοριακό, παρά ελέγχου<sup>290</sup>. Δεύτερον, συνηθίζει ο μαθητής στη δραστηριότητα χωρίς νόημα, με ιδιαίτερα αλλοτριωτικές συνέπειες για τη ζωή του συνολικότερα. Πρόκειται για βασικό μηχανισμό **εθισμού στην αλλοτρίωση**.
- Πιέζουν τους μαθητές **να κάνουν πράγματα που δεν τους ενδιαφέρουν** ή δε θέλουν.
- Γίνονται συχνά αιτία να **μισήσουν** οι μαθητές το σχολείο αλλά και τη **μάθηση** και να αποκτήσουν αρνητική στάση για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς κλπ. Και βέβαια ούτε η μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ούτε η μετάδοση αξιών είναι εφικτή από ένα σχολείο που αποστρέφονται οι μαθητές. Έρευνα των Παπαδόπουλου, Αθανασιάδη & Γιοκρούση έδειξε ότι «καλή επίδοση στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από αβίαστη αποδοχή του σχολείου». Αντίθετα, «χαμηλή επίδοση στο Γυμνάσιο φαίνεται

<sup>286</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ... ό. π., σελ. 98

<sup>287</sup> Μυλωνάς, Θ., Δημητριάδη, Ασπ., Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 385-408

<sup>288</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ... ό. π., σελ. 98

<sup>289</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ... ό. π., σελ. 93

<sup>290</sup> Lens, W. (1998) Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου ... ό. π., σελ. 74

να συμβαδίζει με αρνητική στάση προς το σχολείο, με μη έκφραση γνώμης ή και με τάση εξωραϊσμού του σχολικού κλίματος»<sup>291</sup>.

- Ο στιγματισμός των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις είναι πιθανόν να ωθήσει σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές (αταξίες, ανησυχία, ενοχλητική συμπεριφορά στο μάθημα, παρακώλυση του μαθήματος, ένταξη σε περιθωριακές ομάδες με πιθανή αντικοινωνική συμπεριφορά, επιθετικότητα κλπ.).
- Παρά την ιδιαίτερα περιορισμένη αξία της βαθμολογίας στην όλη μαθησιακή διαδικασία, αυτή εντούτοις κατέχει κεντρικό ρόλο στο σχολείο, με αποτέλεσμα να **δυσχεραίνει την επικοινωνία** ανάμεσα στο σχολείο, τα παιδιά και τις οικογένειές τους (συγκρούσεις, ιδιαίτερα όταν οι βαθμοί δεν είναι οι αναμενόμενοι). Δημιουργεί εξάλλου **ανταγωνισμούς και εχθρότητες** μεταξύ των μαθητών.
- **Μαθητική διαρροή.** Τελευταία αλλά ιδιαίτερα σημαντική συνέπεια της σχολικής αποτυχίας και της βαθμολογικής της πιστοποίησης είναι η εγκατάλειψη της φοίτησης από τους μαθητές που εισπράττουν απόρριψη από το σχολείο, με πολλαπλές συνέπειες.

#### 4. Οι κοινωνικές επιπτώσεις των σχολικών συστημάτων αξιολόγησης. Η συμβολή τους στη δημιουργία ενός τύπου ανθρώπου και στην καθιέρωση ενός τρόπου ζωής

Η σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικών επιδόσεων έχει επανειλημμένα διαπιστωθεί και επιβεβαιωθεί<sup>292</sup>. Ο Husén διατείνεται ότι «δεν υπάρχουν φυσικές ανισότητες μπροστά στη γνώση, υπάρχουν μόνο κοινωνικές»<sup>293</sup>, δεδομένου ότι «η ισότητα είναι κοινωνική και όχι βιολογική έννοια» και επομένως «η ισότητα μπορεί να θεωρηθεί και ως το δικαίωμα στη διαφορετική μεταχείριση, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του καθενός»<sup>294</sup>. Εξάλλου η Άννα Φραγκουδάκη υποστηρίζει ότι «το σχολείο είναι έτσι φτιαγμένο», «ώστε να βαθμολογεί τα κοινωνικά προνόμια ως φυσική ευφυΐα»<sup>295</sup>. Οι βαθμοί χωρίζουν τους μαθητές σε κατηγορίες με βάση κύρια τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία μέσω των σχολικών διαδικασιών αξιολόγησης μετατρέπονται σε προσωπικές ικανότητες, φυσικά χαρίσματα και ατομική προσπάθεια, που οδηγούν στη βαθμολογική διαφοροποίηση και σε όσα αυτή συνεπάγεται, για να καταλήξουν σε μια επαγγελματική και κοινωνική θέση. Μια τέτοια θέση βέβαια είναι σε μεγάλο βαθμό προσδιορισμένη από τα αρχικά κοινωνικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Η σχολική διάκριση σε καλούς, μέτριους και κακούς μαθητές αντιστοιχεί με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα στα ανώτερα στρώματα, στις μικροαστικές κατηγορίες και τα μεσαία στρώματα, και στα αγροτικά και εργατικά στρώματα αντίστοιχα<sup>296</sup>. Η μαθητική επομένως αξιολόγηση επιλέγει, μέσω «κοινωνικά ουδέτερων» διαδικασιών (βαθμολογίες, εξετάσεις), τους προνομιούχους για να τους αποδώσει θέσεις που

<sup>291</sup> Παπαδόπουλος, Ν., Αθανασιάδης, Η., Γιοκρούση, Δ., 'Σχέσεις καθηγητών-μαθητών: μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα', *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 13/ 1994, εκδ. Παπαζήση

<sup>292</sup> Για τον ελληνικό χώρο βλέπε: Α. Φραγκουδάκη «Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», στο Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Αθήνα 1980, Μ. Τζάνη «Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας», Αθήνα 1983, Θ. Μυλωνάς «Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς», β' έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, κ.ά. Αναλυτικότερα στις σελ. 579-580

<sup>293</sup> Μπουζάκης, Σ., Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική – υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες – τάσεις, συγκριτική θεώρηση, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 89-105

<sup>294</sup> Husén, Τ., Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες, δεύτερη έκδοση, εκδ. Προτάσεις, Αθήνα 1991, (σελ. 118)

<sup>295</sup> Μπουζάκης, Σ. (1999) Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική – υποχρεωτική εκπαίδευση ... ό. π.

<sup>296</sup> Φραγκουδάκη, Ά. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 41

αντιστοιχούν και αναπαράγουν τα προνόμιά τους και έτσι συντελεί στην αναπαραγωγή της ταξικής διαστρωμάτωσης της κοινωνίας.

Ο επιλεκτικός, ο κατανεμητικός και ο κοινωνικά αναπαραγωγικός ρόλος της σχολικής βαθμολογίας συμπληρώνεται με την ιδεολογική στήριξη που προσφέρει μέσω της ιδεολογίας της αξιοκρατίας. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζει, από αυτή την άποψη, η εσωτερίκευση μιας μειονεκτικής ταυτότητας από μέρους των «κακών» μαθητών. Η ιδεολογία της αξιοκρατίας φαίνεται να βαδίζει δύο διαφορετικούς, αλλά συγκλίνοντες, δρόμους στο σχολείο. Όπως δείχνει έρευνα των Μυλωνά & Δημητριάδη<sup>297</sup>, ενώ η μαθητική επιτυχία αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς, με εντυπωσιακή μάλιστα συχνότητα, στην ικανότητα και το ταλέντο του μαθητή, η αποτυχία αποδίδεται, κατά κανόνα, στην ατομική ή οικογενειακή προβληματικότητα του παιδιού. Η έλλειψη προσπάθειας, ενδιαφέροντος ή συγκέντρωσης και δευτερευόντως τα ψυχολογικά προβλήματα που του δημιουργεί μια αδιάφορη οικογένεια ή δύσκολες οικογενειακές καταστάσεις ευθύνονται για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς για τη σχολική αποτυχία. Εκφράσεις όπως «σπίρτο», «καλό υλικό» για τους καλούς μαθητές, ή «δεν είναι ότι δεν έχει δυνατότητες, αλλά δεν προσπαθεί», «βρίσκεται συνεχώς στον κόσμο της», «δημιουργεί προβλήματα», «μπορεί αλλά δε θέλει» για τους κακούς συγκλίνουν στην ιδεολογία της αξιοκρατίας που συνδυάζει αφενός το χάρισμα και την προσπάθεια. Το χάρισμα βέβαια είναι για τους «καλούς» και η προσπάθεια για τους άλλους. Και τα δύο όμως αποδίδουν σε ατομικούς - εξωκοινωνικούς παράγοντες την επιτυχία και αποτυχία. Ενώ όμως η επιτυχία επικαλείται μια φυσική ανωτερότητα ικανοτήτων, η αποτυχία χρεώνεται στη μειωμένη έλλειψη προσπάθειών, με ηθική απαξία και, κατά συνέπεια, σε προσωπική ενοχή. Η ελαττωματική, επομένως, ταυτότητα των «κακών» μαθητών πάσχει από δύο ελαττώματα, τη φυσική μειονεξία αλλά και την ηθική κατωτερότητα, που ενοποιούνται στην ατομιστική λογική της αξιοκρατικής ιδεολογίας.

Οι βαθμοί, εξάλλου, υποχρεώνουν τους μαθητές σε συμμόρφωση προς αρχές, αξίες και **προσδοκίες άλλων** και όχι προς τις δικές τους. Συμβάλλουν έτσι στη δημιουργία παθητικών και ετεροκατευθυνόμενων ανθρώπων. Ιδιαίτερα σημαντικές επιπτώσεις έχουν οι εξετάσεις και οι βαθμοί στο σύγχρονο άνθρωπο λόγω της εξοικειώσής του με την ύπαρξή τους από πολύ νεαρή ηλικία, σε βαθμό τέτοιο, ώστε να αποκτούν το χαρακτήρα μιας αυτονόητης φυσικής διαδικασίας. Όπως λέει ο Αθ. Παπάς<sup>298</sup>, «μαθαίνουν τα ίδια τα παιδιά να εφαρμόζουν αργότερα την τυραννική αυτή αξιολόγηση στη δική τους κοινωνία ... Είμαστε δυστυχώς σκλάβοι συστημάτων, που καθιερώθηκαν από την πολιτισμένη κοινωνία μας, και θύματα εμείς οι ίδιοι πρώτα, δεν διστάζουμε να τα εφαρμόσουμε με απαρέγκλιτη εμμονή στα ίδια τα παιδιά μας». Το σχολείο, λέει ο I. Illich, «μυεί τον νέο άνθρωπο σ' ένα κόσμο όπου όλα μπορούν να μετρηθούν, ακόμη και η φαντασία και – γιατί όχι – και ο ίδιος ο άνθρωπος. Η προσωπική όμως ανάπτυξη δεν είναι μια μετρήσιμη οντότητα. ... Οι άνθρωποι που υποκύπτουν στα μέτρα των άλλων για τον καθορισμό της προσωπικής τους ανάπτυξης, γρήγορα υιοθετούν τον ίδιο κανόνα και για τους εαυτούς τους. Δεν χρειάζεται πλέον να καθορίσουν οι άλλοι τη θέση κάποιου, αλλά αυτός ο ίδιος καθορίζει τη θέση του, στριμώχνει τον εαυτό του στον χώρο που έμαθε ...»<sup>299</sup>.

Η απλοϊκή αντιμετώπιση της μαθησιακής διαδικασίας, ως μιας διαδικασίας που μέσα από την πειθαρχηση του μαθητή και με την πίεση της βαθμολογίας θα μπορέσει ο δάσκαλος να «βάλει» μέσα στο μυαλό του τις γνώσεις που χρειάζεται, δεν μπορεί σήμερα να σταθεί. Μόνο ο άνθρωπος μηχανή μπορεί να λειτουργήσει έτσι. Σήμερα πλέον, με την υποχώρηση του

<sup>297</sup> Μυλωνάς, Θ., Δημητριάδη, Ασπ., Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον ... ό. π.

<sup>298</sup> Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2003) Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ... ό. π., σελ 37

<sup>299</sup> Ίλλιτς, Ι. (1976) Κοινωνία χωρίς σχολεία ... ό.π., σελ. 58

συμπεριφορισμού, τουλάχιστον στο θεωρητικό επίπεδο, έχει γίνει αντιληπτή η τεράστια σημασία για τη σχολική εκπαίδευση στόχων από τη συναισθηματική σφαίρα: Η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης στο μαθητή, η αναγνώριση της χρησιμότητας του γνωστικού αντικειμένου, η ανάπτυξη ενδιαφέροντος, περιέργειας και επιμονής με την καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων, η εξασφάλιση απουσίας ή έστω ο δραστικός περιορισμός της σχολικής φοβίας και του άγχους αποτελούν κεντρικά ζητήματα για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος, ακόμη και αυτών που θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει περισσότερο τεχνικής φύσης, όπως είναι τα μαθηματικά<sup>300</sup>.

Θα αναφέρουμε, στο σημείο αυτό, μερικά από τα συμπεράσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 1989 σε σχολεία της Ρόδου για τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις διαδικασίες σχολικής βαθμολογίας<sup>301</sup>.

- Οι κακοί μαθητές κατά κανόνα είναι παιδιά με μειωμένη αυτοεκτίμηση, παθητική στάση, με αίσθημα αδυναμίας να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ζωής.
- Οι μαθητές αυτοί πλαισιώνονται από περιβάλλον που βιώνεται ως απειλητικό, που είναι ανίκανο να διαβάσει τις ανάγκες και αγωνίες του παιδιού, με έντονα τιμωρητικό χαρακτήρα ή προκαλώντας αίσθημα εσωτερικής κακουχίας με τη δημιουργία ενοχών.
- Γονείς αδύναμοι αδιάφοροι, ανεπαρκείς βρίσκονται συχνά πίσω από τέτοιες καταστάσεις.
- Η αδιαφορία των μαθητών αυτών οφείλεται στην καθήλωσή τους σε πρωταρχικές ανάγκες που δεν έχουν ικανοποιηθεί.
- Η έλλειψη ικανοποίησης τέτοιων αναγκών όπως προστασία, βοήθεια, ασφάλεια,, αυτοεκτίμηση - αποδοχή και αγάπη θα μπορούσαμε να προσθέσουμε - δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν δημιουργικά με ανάγκες ανώτερου επιπέδου κατά την γνωστή ιεράρχηση των αναγκών του Maslow.
- Τέλος, αυτά τα παιδιά χαρακτηρίζονται από παθητικότητα, στάσεις εξάρτησης και υποταγής και τάσεις φυγής από τα προβλήματα με οπισθοχώρηση - απόσυρση από το πρόβλημα, όχι αντιμετώπισή του, και βέβαια με παράδοση στη μοίρα τους.

**Το ψυχολογικό πορτραίτο του κακού μαθητή** συνοψίζεται σε αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα αδύναμο «Εγώ». Ο κακός μαθητής δε δρα και δεν αντιδρά ενεργητικά στα εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά προσμένει παθητικά βοήθεια από τον από μηχανής θεό, ενώ χρησιμοποιεί ως βασικούς αμυντικούς μηχανισμούς την άρνηση και την απομόνωση. Οι κακοί μαθητές εθελουφλούν εφαρμόζοντας την τακτική της στρουθοκαμήλου. Τέλος, το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αυτών είναι, κατά κανόνα, ανασταλτικό, απειλητικό, ανίκανο να διαβάσει τις ανάγκες του παιδιού.

Σχετική, με όσα αναφέρονται παραπάνω, είναι και η διαπίστωση ότι «... όσο πιο σαφείς αντιλήψεις έχουν (οι μαθητές) για τον **εαυτό τους στο μέλλον** τόσο η σχολική τους **επίδοση είναι καλύτερη**»<sup>302</sup>. Αυτό πιθανότατα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της αυτοπεποίθησης

<sup>300</sup> Φιλίππου, Γ., Χρίστου, Κ., Συναισθηματικός τομέας, αριθμοφοβία και διδασκαλία των μαθηματικών, στο Καϊλα, Μ., (επιμ) Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας, Δ' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 75-151

<sup>301</sup> Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Καϊλα, Μ., Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο Καϊλα, Μ., (επιμ) Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας, Δ' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 33-73

<sup>302</sup> Συγκολλίτου, Έ., Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 109-123, (σελ. 116)

και της αίσθησης ικανότητας και αυτοπροσδιορισμού. Τα άτομα με αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, που νιώθουν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και έχουν επομένως την αίσθηση της δυνατότητας προσωπικού σχεδιασμού του μέλλοντός τους σύμφωνα με τις προσδοκίες τους, έχουν καλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα, τα παθητικά – κατατροπωμένα παιδιά αφήνονται στη μοίρα τους, αφού έχουν την αίσθηση της αδυναμίας· δε βάζουν στόχους σύμφωνα με τα όνειρά τους και δε μετατρέπουν τα όνειρά τους σε προσδοκίες.

Τα παραπάνω μας δίνουν μία ιδέα του βάθους του προβλήματος. Αυτό που «παίζεται» στις σχολικές διαδικασίες αξιολόγησης δεν είναι απλά μία κινητοποίηση του παιδιού που δεν έχει μάθει να εργάζεται ή να προσπαθεί. Αυτή είναι, κατά τη γνώμη μας, μια ηθικίστικη λογική που δεν αγγίζει τις αιτίες της μαθησιακής «ανορεξίας» με την οποία θα ασχοληθούμε σε επόμενο κεφάλαιο. Το πρόβλημα αφορά βαθύτερες πλευρές του ψυχισμού του παιδιού και έχει επίσης σημαντικές συνέπειες για τη ζωή του.

Ο κακός μαθητής είναι **καθλωμένος σε σπλαχνικές - πρωταρχικές ανάγκες** και έτσι αδυνατεί να επιδιώξει την ικανοποίηση ανώτερων πολύπλοκων αναγκών, όπως αυτοπραγμάτωση ή ανάγκες μαθησιακού διανοητικού περιεχομένου, τελειοποίηση και καταξίωση μέσω της αναγνώρισης. Με άλλα λόγια είναι παιδί που έχει βιώσει μεγάλες **στερήσεις**. Λογικά λοιπόν ένα τέτοιο παιδί έχει πάνω απ' όλα ανάγκη αποδοχής, αγάπης, στοργής, για να μπορέσει να προχωρήσει στα επόμενα βήματα, αναπτύσσοντας ενδιαφέρον για τα υπόλοιπα.

Το σχολείο, σαν εκπαιδευτικός θεσμός, όφειλε να βρίσκει τρόπους να βοηθάει τους πιο αδύναμους ψυχολογικά και μαθησιακά. Αυτό γίνεται με ενίσχυση, με θετικό τρόπο, με τόνωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού και όχι τονίζοντάς του συνεχώς πόσο 'ανίκανο', 'απαράδεκτο', ή 'απογοητευτικό' είναι. Κι' όμως το σχολείο προτάσσει τον επιλεκτικό του ρόλο, ασχολείται πρωταρχικά με την κατηγοριοποίηση και διάκριση των μαθητών σε καλούς και κακούς και μόνο δευτερευόντως βελτιώνει, καλλιεργεί ή εκλεπτύνει τις γνώσεις των ευθύς εξαρχής και για λόγους άλλους 'καλών' μαθητών. Δίνει έτσι στους 'κακούς' μαθητές μια εικόνα ανεπάρκειας και μειονεξίας, με πολύ βλαπτικές συνέπειες για την αυτοεικόνα τους. Δεν αρκείται όμως σε αυτό. Χρειάζεται και το αίσθημα της ενοχής για καλύτερο έλεγχο. Πρόκειται για την ενοχή που καλλιεργεί στο παιδί ότι δεν καταβάλλει τις απαραίτητες προσπάθειες, τη στιγμή που είναι γνωστό ότι η επιτυχία των «καλών» μαθητών δε στηρίζεται στους κόπους τους αλλά στα γνωστικά και ψυχολογικά πλεονεκτήματα που οι όροι της ζωής τους, τους εξασφαλίζουν.

Θα κλείσουμε την ενότητα αυτή με μία πολύ χαρακτηριστική «εξομολόγηση» ενός αριστούχου μαθητή, του Robert McIntyce, του Mapleton High School και στη συνέχεια αριστούχου πτυχιούχου του πανεπιστημίου του Berkeley, την οποία αναφέρει ο Λ. Αθανασίου<sup>303</sup>. Παραθέτουμε στη συνέχεια αποσπάσματα από την ομιλία του McIntyce προς τους μαθητές του σχολείου από το οποίο αποφοίτησε, όπου, μεταξύ άλλων, είπε τα εξής:

- “Ναι, κατάφερα μια σημαντική επιτυχία. Το μήνυμα όμως που ήθελα να σας αφήσω σήμερα ... είναι ότι το μονόπλευρο και με παρωπίδες κυνήγι μου για τους υψηλούς βαθμούς, απλώς δεν άξιζε τίποτε”.
- “Το παιχνίδι των βαθμών με κράτησε μακριά από τον πραγματικό σκοπό της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη του εαυτού μου ως ατόμου”.

<sup>303</sup> Αθανασίου, Λ. (1994) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο ... ό. π., σελ. 194



- “Συνέχισα να αγωνίζομαι για μεγάλους βαθμούς, χωρίς ποτέ να αναρωτηθώ το γιατί και για ποιον ... Είχα αφοσιωθεί στην απόκτηση βαθμών και δε βρήκα χρόνο να ανακαλύψω ποιος ήμουν και τι ήθελα πραγματικά να κάνω στη ζωή μου. Ενώ χιλιάδες φοιτητές γύρω μου στο Berkeley άρχισαν να αναμειγνύονται και να παίρνουν θέση στα μεγάλα κοινωνικά ζητήματα της εποχής, εγώ συμμορφωνόμουν στις πιέσεις ενός συστήματος βαθμολογίας που στεκόταν εμπόδιο στην πραγματική μου εκπαίδευση”.
- “Θέλω να σας πω πως είμαι πεπεισμένος πως η ζωή μου έχει χάσει κάποιο σημαντικό νόημα γιατί έπαιζα το παιγνίδι των βαθμών. Είμαι πεπεισμένος ότι τα σχολεία δε θα διδάξουν πραγματικά, αν συνεχίσουν να βασίζονται στους βαθμούς. Αν έπρεπε να ξαναρχίσω τη σχολική μου ζωή, ποτέ δε θα προσπαθούσα να μαζέψω όλα αυτά τα “Α”... Σας λέω ότι η ζωή είναι πιο σπουδαία, πιο ενδιαφέρουσα και με πιο πολλές προκλήσεις απ’ ότι οσαδήποτε “Α”, ακόμα κι αν έφταναν από δω μέχρι το φεγγάρι”.
- “Αν ένα άτομο παίρνει μικρούς ή μεγάλους βαθμούς ή ακόμα μέτριους, δεν έχει καμιά σχέση με το αν είναι ή δεν είναι ένας καλός, θαρραλέος, ικανός ν’ αγαπήσει, θαυμάσιος ή άξιος άνθρωπος. Σας κάνουν κατήχηση ότι οι βαθμοί αντιπροσωπεύουν την αξία ενός ατόμου ...”.

#### **7.4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ**

Συχνά διαπιστώνουμε ότι το ενδιαφέρον στην κοινωνία μας επικεντρώνεται στις προϋποθέσεις εξασφάλισης της αντικειμενικότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Πρόκειται για ένα τεχνικής φύσης ζήτημα, που, ως τέτοιο, είναι βέβαια αντιμετωπίσιμο σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Δε λύνει βέβαια βασικά προβλήματα της εκπαίδευσης που συνδέονται βαθιά με τις ανθρώπινες ανάγκες. Δεν απαντά στο μεγάλο πρόβλημα της έλλειψης εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές, της ανίας στη σχολική αίθουσα, της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που είναι στερημένη από κάθε εσωτερικό νόημα, αφού η μάθηση έχει το χαρακτήρα μιας μηχανικής διαδικασίας και η γνώση, γίνεται αντιληπτή ως μία αθροιστική διαδικασία συσσώρευσης πληροφοριών. Δεν εξηγεί γιατί, ακόμη και όταν ένα μάθημα γίνεται με ενδιαφέροντα τρόπο, η ανία παραμένει κυρίαρχο συναίσθημα στη σχολική αίθουσα. Κάθε προσπάθεια σκοντάφτει στην εδραιωμένη αίσθηση των μαθητών, πως οτιδήποτε διδάσκεται στο σχολείο δεν μπορεί να χρησιμεύσει στην ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων της ζωής τους. Το στοιχείο της προσωπικής μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται με αφετηρία τις προσωπικές ανάγκες στη βάση της κατανόησης της χρησιμότητας της γνώσης και της παρεπόμενης αίσθησης ικανότητας του ατόμου να κατανοήσει καλύτερα τα προβλήματά του και να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα, απουσιάζει τελείως από τη σχολική μάθηση. Όπως φάνηκε και από τις έρευνες που είδαμε, το μήνυμα της βαθμολογίας είναι σαφές. Η σχολική μάθηση έχει νόημα όχι για τη χρήσιμη γνώση που μπορεί κάποιος να αντλήσει αλλά για την ανταλλακτική της αξία. Η γνώση αυτή μπορεί να εξασφαλίσει, υψηλή βαθμολογία, επαίνους, καταξίωση και επαγγελματική αποκατάσταση. Από την άλλη οι ανίκανοι ή οι τεμπέληδες είναι υπεύθυνοι για τη μοίρα τους και δικαίως φέρουν το βάρος της πνευματικής ή ηθικής αναξιοότητάς τους.

Ακόμη όμως και αν μπορούσαμε, με εξατομικευμένα συστήματα διδασκαλίας ή με άλλους τρόπους, να επιτρέψουμε στο μαθητή να μάθει, χωρίς να καταστρέψουμε τη θέληση του για μάθηση, θα έμενε μετέωρο το ζήτημα της βαθμολογίας. Ο σκληρός πυρήνας του βαθμολογικού ζητήματος είναι, θα λέγαμε, «ο χαρακτήρας της ανταλλακτικής αξίας των βαθμών»<sup>304</sup>. Αυτό σημαίνει ότι οι βαθμοί βρίσκονται στο σημείο τομής δύο διαφορετικών επιπέδων αναφοράς. Εκτός από την παιδαγωγική τους διάσταση που αναφέρεται στη χρησιμότητα και την επικινδυνότητά τους ως κινήτρων και ως δεικτών μάθησης, πρέπει να συνυπολογίζεται ότι οι βαθμοί αναφέρονται και σε «μια αγορά προσφοράς και ζήτησης». Πρόκειται για το ζήτημα της μετατρεψιμότητας του βαθμολογικού δείκτη «επίδοσης» σε κοινωνικά δικαιώματα. «Όπως με το χρήμα, έτσι και με τους βαθμούς, μπορεί το κράτος να ασκεί ‘πληθωριστική πολιτική, οπότε οι βαθμοί χάνουν από την αξία τους. Δεν μπορεί όμως να τους καταργήσει, γιατί τότε θα κατέρρεε ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην απασχόληση»<sup>305</sup>. Η λύση, βέβαια, κατ’ αρχήν βρίσκεται στη δημιουργία εξωτερικών (προς το σχολείο) διαδικασιών επιλογής, όπου αυτό είναι κοινωνικά αναγκαίο. Αυτό βέβαια, επιχειρηματολογούν πολλοί, καταργεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού που επιτρέπει, σε κάποιο βαθμό, την κοινωνική κινητικότητα. Θα λέγαμε ότι η κατάργηση της βαθμολογίας θα δημιουργούσε ευρύτερες αναστατώσεις στο κοινωνικό σύστημα. Επανέρχεται έτσι το μεγάλο ζήτημα ότι κάθε ουσιαστική εκπαιδευτική μεταβολή δεν μπορεί να αποσυνδεθεί από ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές.

<sup>304</sup> Lütgert, W., Δελτία προόδου στο “εργαστηριακό” σχολείο (laborschule) Bielefeld σε συσχετισμό με την αμφισβήτηση των βαθμών, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 106-145 (σελ. 110)

<sup>305</sup> Lütgert, W. (1999) Δελτία προόδου στο “εργαστηριακό” σχολείο ... ό. π., σελ. 109

## **Γ) ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **1. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΟ ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πηγαίνοντας λίγες δεκαετίες πίσω θα συναντήσουμε το αυταρχικό σχολείο, που στην ελληνική περίπτωση ήταν εκείνο των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών. Εκείνο το σχολείο, έντονα δασκαλοκεντρικό, στηρίχτηκε παιδαγωγικά στην αθηναϊκή εκδοχή της ερβαρτιανής παιδαγωγικής που καλλιέργησε η «Σχολή της Αθήνας»<sup>306</sup>, μια παραδοσιακή – αυταρχική παιδαγωγική που στηριζόταν στην αυστηρότητα, την πειθαρχία και την υποταγή του μαθητή στην αυθαίρετη εξουσία του δασκάλου και στον ιδεολογικό διαποτισμό.

Μετά τη μεταπολίτευση και μέσα στο κλίμα του γενικότερου εκδημοκρατισμού της ελληνικής κοινωνίας, το σχολείο αρχίζει να ανασαίνει κάπως ελεύθερα. Οι αρχές της ισότητας, ελευθερίας και κοινωνικής ευαισθησίας μπολιάζουν τη σχολική λειτουργία με ένα πνεύμα επιείκειας και χαλαρότητας, ως τα αντίθετα της αυστηρότητας και πειθαρχίας.

Τα σημερινά κοινωνικά δεδομένα έχουν αλλάξει άρδην. Η κατάρρευση των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού», η παγκοσμιοποίηση, η ανάγκη της ανταγωνιστικότητας μέσα σ' αυτό το νέο περιβάλλον, η μεγάλη ανεργία, η ελαστικοποίηση της εργασίας, η γενικευμένη εμπορευματοποίηση, η αίσθηση του μετέωρου που έχει καταλάβει το σύγχρονο άνθρωπο και το παρεπόμενο αίσθημα ανασφάλειας δημιουργούν ένα τοπίο πολύ διαφορετικό από εκείνο του παρελθόντος και προκαλούν σημαντικές ανακατατάξεις σε όλα τα θεσμικά πεδία. Η εκπαίδευση μοιραία αλλάζει. Στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι εμφανής η τάση για δημιουργία μιας τεχνοκρατικής δομής, στην οποία τα άτομα παίζουν όλο και μικρότερο ρόλο.

Ο έντονος προβληματισμός γύρω από τις αδυναμίες του ελληνικού σχολείου εντοπίζει συνήθως το πρόβλημα σε δύο σημεία: το ένα αφορά τη χαλαρότητα του ελληνικού σχολείου, όπως αυτό εξελίχθηκε με τη μεταπολίτευση του 1974 μέσα από το αίτημα του εκδημοκρατισμού του. Το άλλο σχετίζεται με την εξασφάλιση όρων ανταγωνιστικότητας και αξιοκρατίας στη λειτουργία του. Κοινός τόπος η αυστηροποίηση<sup>307</sup> και μέσον η αξιολόγηση. Τα τελευταία χρόνια «ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης τίθεται μάλλον υπό αμφισβήτηση και 'υπό διωγμόν'»<sup>308</sup>.

Το σχολείο οργανώνεται, μέσα σ' ένα τέτοιο κοινωνικό κλίμα, σε ένα μοντέλο τεχνοκρατικό, το οποίο, στην ολοκληρωμένη του μορφή, παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

<sup>306</sup> Παπακωνσταντίνου Π., Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 17-24, (σελ. 19)

<sup>307</sup> Η τάση για αυστηροποίηση αποτελεί μια μορφή «παλινδρόμησης» που συναντάται, όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης, ούτε μόνο στη χώρα μας. Έτσι, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μία τάση αυξανόμενης ποινικοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων και αυστηροποίησης των ποινών, γεγονός που έκανε τον Ian Taylor να μιλήσει για «έκρηξη της τιμωρητικότητας» στην Ευρωπαϊκή Ένωση (στο Αρτινοπούλου, Β., Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, σελ. 10). «Στη δεκαετία του 90 ... παρατηρείται μια επιστροφή ή παλινδρόμηση σε πιο τιμωρητικά και ανταποδοτικά πρότυπα άσκησης του επίσημου κοινωνικού ελέγχου» (στο Αρτινοπούλου, Β., Αιμομιξία ... ό.π., σελ. 22). Αλλά και αιτήματα, προερχόμενα από την κοινωνία, για αυστηροποίηση των ποινών και ποινικοποίηση συμπεριφορών βρίσκονται συχνά στην πρώτη γραμμή. Βλέπε σχετικά στο Αρτινοπούλου, Β. Θυματολογία – Σύγχρονες προσεγγίσεις, στο Αρτινοπούλου, Β., - Μαγγανάς, Α., Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1996, σελ. 13-86 (σελ. 23-26). Αναφορικά, εξάλλου, με το θέμα της σχολικής βίας, παρατηρούμε στην Αμερική 'την υιοθέτηση μιας αυστηρής κατασταλτικής μάλλον παρά προληπτικής προσέγγισης, που εκφράζεται μέσα από την πολιτική της 'μηδενικής ανοχής' στη σχολική βία και τους δράστες' (στο Αρτινοπούλου, Β., 2001, Βία στο σχολείο ... ό.π., σελ. 12).

<sup>308</sup> Μαυρογιώργος, Γ., Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, (σελ. 12)

- **Κεντρικό κρατικό έλεγχο και αυστηρό προγραμματισμό.** Στον παραδοσιακό γραφειοκρατικό έλεγχο προστίθεται μια νέα μορφή, τεχνικού πλέον ελέγχου, που προκύπτει από την οργάνωση της διδασκαλίας από τους κεντρικούς μηχανισμούς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, στη βάση της λογικής των διδακτικών σκοπών του Bloom, που μετατρέπει τη διδασκαλία σε σειρά συγκεκριμένων επιμέρους διδακτικών ενεργειών. Ο Χρ. Φράγκος<sup>309</sup> αναφέρεται στο φαινόμενο αυτό μιλώντας για επιβολή ενός είδους «τεχνοκρατικού διοικητισμού», που προέκυψε, ιδιαίτερα μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, από την συνύφανση του παραδοσιακού ελληνικού διοικητισμού, που διαπνεόταν από το «υπηρετικό πνεύμα και το φόβο του ιεραρχικά προϊσταμένου», με το «τεχνοκρατικό και πραγματιστικό πνεύμα που χαρακτηρίζει την παιδεία των Η.Π.Α.», με κύριο χαρακτηριστικό τον εξεταστισμό, την πύκνωση των εξεταστικών δοκιμασιών και την ταύτιση της μόρφωσης και μάθησης με την εξέταση.
- Στα πλαίσια αυτά δημιουργείται και προβάλλεται, όπως υποστηρίζει ο Μπ. Νούτσος<sup>310</sup>, μία «**τεχνολογία της διδασκαλίας**» στην οποία η διδακτική πράξη αντιμετωπίζεται ως ένα μηχανικό τεχνικό πρόβλημα. Η τεχνοκρατική αυτή αντιμετώπιση διασπά τη διδακτική πράξη σε σύλληψη και εκτέλεση και εισάγει την προτεραιότητα της διδακτικής θεωρίας έναντι της διδακτικής πράξης<sup>311</sup>, με αποτέλεσμα την **υποβάθμιση και προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού** ο οποίος μετατρέπεται σε απλό εκτελεστή ή και εξάρτημα του διδακτικού βιβλίου<sup>312</sup>. Οι Μ. Apple και S. Jungck<sup>313</sup> διαπιστώνουν μία τάση υποβάθμισης της διδασκαλίας ως εργασιακής διαδικασίας. Αυτό είναι αποτέλεσμα αλλαγών που γίνονται τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση, αλλαγών που ακολουθούν το Ταιηλορικό μοντέλο της βιομηχανικής τυποποίησης της ανθρώπινης εργασίας, οι σημαντικότερες από τις οποίες είναι:
  1. Ο Διαχωρισμός της σύλληψης από την εκτέλεση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης οι διδακτικοί σκοποί, η διδακτέα ύλη, αλλά όλο και περισσότερο όλα τα βήματα της διδακτικής διαδικασίας καθορίζονται από ειδικούς τεχνοκράτες σε κεντρικό επίπεδο. Στους εκπαιδευτικούς απομένει ο εκτελεστικός ρόλος αυτών που άλλοι έχουν αποφασίσει και με τον τρόπο που έχουν εκείνοι αποφασίσει να υλοποιηθούν οι αποφάσεις τους.
  2. Εκφυλισμός των δεξιοτήτων. Αυτό οδηγεί σε αυξανόμενο εκφυλισμό των δεξιοτήτων που είχαν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσει ως εργαζόμενοι πάνω στη δουλειά τους με αποτέλεσμα την παραπέρα αποδυνάμωσή τους και την ενίσχυση του ελέγχου της διοίκησης πάνω σ' αυτήν.

«Σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα εγχειρίδια, οι εξετάσεις και τα αποτελέσματα απομακρύνονται από τα χέρια των ανθρώπων που πρέπει να τα θέσουν σε εφαρμογή»<sup>314</sup>.

<sup>309</sup> Φράγκος, Χρ., Παιδεία και εξετάσεις, Σύγχρονα Θέματα, 7, 5-11, 1980

<sup>310</sup> Μαυρογιώργος, Γ., Σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος στη διδασκαλία. Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου, στο Μαυρογιώργος, Γ., Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σελ. 135-170 (σελ. 146)

<sup>311</sup> Gleeson, D. (1978), "Curriculum Development and Social Change: Towards a Reappraisal of Teacher Action", Journal of Further and Higher Education, 2, pp. 42-51

<sup>312</sup> Μαυρογιώργος, Γ., Σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος ... ό.π.

<sup>313</sup> Apple, M. W., Jungck, S., Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη, στο Hargreaves, A., Fullan, M. G. (επιμ.) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 42-76, (σελ. 53)

<sup>314</sup> Apple, M. W., Jungck, S. (1995) Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός ... ό. π. (σελ. 46)

Αν στα παραπάνω προστεθεί και η εντατικοποίηση που χαρακτηρίζει τη δουλειά του εκπαιδευτικού, έχουμε μια εικόνα της υποβάθμισης των εργασιακών συνθηκών του και των έντονων αλλοτριωτικών πιέσεων που δέχεται.

Η υποβάθμιση έτσι του δασκάλου έρχεται να προστεθεί στην επανειλημμένα διαπιστωμένη **υποβάθμιση του μαθητή** στο ρόλο του παθητικού δέκτη των εκπαιδευτικών μηνυμάτων.

- Το σχολείο αυτό χαρακτηρίζεται ακόμα από έντονο **συμπεριφορισμό**<sup>315</sup>. Στηρίζεται στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και σε μια θετικιστική αντίληψη της μόρφωσης στην οποία η μόρφωση ταυτίζεται με την συσσώρευση γνώσεων. Οι γνώσεις αυτές, εξάλλου, είναι προαποφασισμένες, αποσπασματικές και τυποποιημένες – συσκευασμένες για κατανάλωση. Πρόκειται για μια **βιομηχανοποιημένη γνώση**, μια γνώση εμπόρευμα που απευθύνεται σε, και κατασκευάζει, αλλοτριωμένους παραγωγούς και καταναλωτές εμπορευμάτων.
- Τέλος, **οι διαδικασίες αξιολόγησης αντικειμενικοποιούνται** (ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου, σταθμισμένα τεστ, εξωτερικές εξετάσεις εθνικής ή περιφερειακής εμβέλειας). Μαζί δε με τις διαδικασίες αξιολόγησης αντικειμενικοποιούνται τόσο οι μέθοδοι διδασκαλίας όσο και οι ανθρώπινες σχέσεις. Ο παράγοντας συγκεκριμένο υποκείμενο, εκπαιδευτικός ή μαθητής, παίζει όλο και μικρότερο ρόλο. Η αντικειμενικοποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών στοχεύει στον περιορισμό του υποκειμενισμού και της αυθαιρεσίας με αντίτιμο τη μαζοποίηση και τυποποίηση ανθρώπων και διαδικασιών.

Πυρήνας της τεχνοκρατικής ιδεολογίας που διέπει το σύγχρονο σχολείο είναι το θετικιστικό πνεύμα. Η αποθέωση του δεδομένου, ως του μόνου δυνατού επιστημονικού αντικειμένου, και η απόρριψη της κριτικής σκέψης, ως μη επιστημονικής, οδηγεί στην υποβάθμιση της επιστήμης στο επίπεδο μιας τεχνολογίας διαχείρισης και ενίσχυσης του υπαρκτού. Η πλήρης επικράτηση του θετικιστικού πνεύματος αντανακλά τον «ολοκληρωτισμό» των σημερινών οικονομικών και πολιτικών δομών<sup>316</sup> και το δημιουργούμενο κλίμα «κοινωνικής συναίνεσης», αφού όλα τα κοινωνικά και κατ' επέκταση εκπαιδευτικά προβλήματα παίρνουν το χαρακτήρα τεχνικών ζητημάτων, των οποίων η ιδεολογική – πολιτική διάσταση δεν είναι εύκολα ορατή.

Το τεχνοκρατικό σχολείο, εμφανίζοντας ένα πρόσωπο ουδέτερο, επιστημονικό και αντικειμενικό, οδηγεί στην εξασφάλιση ενός ολοκληρωτικού ελέγχου τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνοντας την πλήρη ομοιομορφία σε ότι λέγεται και γίνεται μέσα στα σχολεία. Ο έλεγχος σ' αυτό παίρνει μια έμμεση μορφή. Τη θέση του αυταρχισμού παίρνει η τεχνική σε συνδυασμό με τον κεντρικά κατευθυνόμενο προγραμματισμό. Οι τεχνικές λύσεις, υπό αυτές τις συνθήκες, εμφανίζονται ως οι μόνες δυνατές, ως οι απαντήσεις που υπαγορεύονται από τη φύση των πραγμάτων. Αυτή η φυσικοποίηση του κοινωνικού δημιουργεί κινδύνους σοβαρούς για τη δημοκρατική αντίληψη που βασίζεται στην πίστη ότι η ανθρώπινη πορεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιλογές που κάνει αυτός ο ίδιος ο άνθρωπος. Στη δημοκρατική λογική ο άνθρωπος δεν είναι ένα παθητικό ον, έρμαιο ανεξέλεγκτων δυνάμεων, αλλά ενεργητικός, δημιουργικός και επινοητικός. Ταυτόχρονα αυτή η λογική, αν βασικός στόχος της παιδαγωγικής είναι η ολοκλήρωση και αυτονόμηση του νέου ανθρώπου, είναι από τα θεμέλιά της αντιπαιδαγωγική, αφού προωθεί τη μηχανοποίηση και παθητικοποίησή του.

<sup>315</sup> Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ., Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής, στο Ματσαγγούρας, Η. Γ., Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 325-357

<sup>316</sup> Σεραφετινίδου, Μ., Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού, Τ. Α', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987, σελ. 37-38

Τα χαρακτηριστικά της αυταρχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως περιγράφηκαν από τον P. Freire, αναφέρονται από την Φ. Κοσσυβάκη<sup>317</sup> ως εξής:

- Ο εκπαιδευτικός διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται.
- Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα πάντα και οι μαθητές βρίσκονται σε πλήρη άγνοια.
- Ο εκπαιδευτικός, ως ο μόνος σκεπτόμενος, σκέπτεται και αποφασίζει για τους μαθητές.
- Ο εκπαιδευτικός ομιλεί και οι μαθητές τον παρακολουθούν ήσυχα.
- Ο εκπαιδευτικός νουθετεί και οι μαθητές νουθετούνται.
- Ο εκπαιδευτικός επιλέγει και οι μαθητές πρέπει να αποδεχθούν την όποια επιλογή του.
- Ο εκπαιδευτικός ενεργεί και οι μαθητές έχουν την ψευδαίσθηση ότι με τις ενέργειές του δραστηριοποιούνται και οι ίδιοι.
- Ο εκπαιδευτικός συγχέει την αυθεντία της γνώσης με την επαγγελματική του αυθεντία, η οποία στην ουσία περιορίζει την ελευθερία του μαθητή.
- Ο εκπαιδευτικός είναι το υποκείμενο της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας και οι μαθητές το αντικείμενό της.

Μπορεί κανείς να διακρίνει με ευχέρεια ότι η ετεροκατεύθυνση και η παθητικοποίηση του μαθητή, κυρίαρχα χαρακτηριστικά της αυταρχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι όπως αυτή διατυπώνεται από τον Freire, συναντάται και στους τρεις τύπους του ελληνικού σχολείου που παραπάνω αναφέραμε. Έχει όμως αλλάξει ο τρόπος διασφάλισής της. Ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά της ετεροκατεύθυνσης και παθητικοποίησης τείνουν να επεκταθούν και στους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, ενώ το παραδοσιακό σχολείο χρησιμοποιούσε τον ορατό ιδεολογικό πειθαναγκασμό και τον γραφειοκρατικό έλεγχο του επιθεωρητή, το τεχνοκρατικό σχολείο εμφανίζεται ως «ουδέτερο» ιδεολογικά, ενώ τον έλεγχο τείνει να ασκεί με μορφές καθοδήγησης τεχνικού και επιβοηθητικού χαρακτήρα, σε συνδυασμό βέβαια με τις γραφειοκρατικές μορφές ελέγχου.

---

<sup>317</sup> Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία ... ό. π., (σελ. 94)

## 2. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### Σχολείο εξεταστικό κέντρο και μηχανισμός επιλογής

Το πρώτο που διαπιστώνει κανείς ερχόμενος σε επαφή με το ελληνικό σχολείο είναι ότι αυτό λειτουργεί με τη μορφή ενός διαρκούς εξεταστικού κέντρου, στο οποίο, κατά τρόπο ασύμμετρο (κατά σχολείο και κατά εκπαιδευτικό), καταγράφονται η εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τις ικανότητες και γνώσεις των μαθητών τους ή ο βαθμός «επιείκειάς» τους. Παράλληλα η τάση των τελευταίων χρόνων να περιοριστούν αυτές οι ασυμμετρίες και να εξασφαλιστεί «αντικειμενικότητα» οδήγησε στις πανελλαδικού χαρακτήρα εξετάσεις που εξασφαλίζουν ομοιομορφία εξέτασης, αλλά και διδασκαλίας. Είναι πολύ γνωστό και χλιοειπωμένο ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές στον τόπο μας τις τελευταίες δεκαετίες είναι, κατά κανόνα, εξεταστικές αλλαγές.

Έχει λοιπόν κανείς την αίσθηση ότι το ελληνικό σχολείο δεν ασχολείται με τους όρους εκπαίδευσης και μάθησης αλλά με τους όρους αξιολόγησης – επιλογής<sup>318</sup>. Δείχνει να ενδιαφέρεται όχι για το πώς θα μάθει τα παιδιά αλλά με το πώς θα τα ταξινομήσει σε κατηγορίες επιδόσεων. Και αυτό δυστυχώς είναι μία πραγματικότητα, όχι μόνο για το ελληνικό σχολείο, αλλά, για το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες. «Ο Η. Fend (1984), αναλύοντας τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, επικεντρώνει το ρόλο του σ' εκείνον της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης και προσδιορίζει την αποστολή του στις παρακάτω καθαρά κοινωνικές και ελάχιστα παιδαγωγικές λειτουργίες, όπως: στην επιλεκτική λειτουργία, στη λειτουργία παροχής προσόντων, απαραίτητων στην κοινωνική παραγωγή και κατανάλωση υπηρεσιών και προϊόντων, καθώς επίσης και στη νομιμοποιητική λειτουργία, ιδιαίτερα της νομιμοποίησης των επιλεκτικών διαδικασιών»<sup>319</sup>.

Ο κεντρικός ρόλος των εξετάσεων και των διαδικασιών επιλογής δεν είναι τυχαίος. Από τη μια, ολόκληρη η λειτουργία του σχολείου συνδέεται με τις εξετάσεις και την αξιολόγηση. Το σχολείο επιτρέπει και επιβάλλει τις μορφές αυτές συμμετοχής που συνδέονται και οδηγούν στην αξιολόγηση. Το δε παιδί που αξιολογείται μοιραία αναζητά την αντικειμενικά σωστή απάντηση αναστέλλοντας τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητά του. Αλλά η αξιολόγηση σημαίνει ταυτόχρονα διάκριση, κατάταξη και αποκλεισμό. Επομένως, μόνο όσα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές μορφές συμμετοχής αξιολογούνται θετικά και επιβραβεύονται. Τα παιδιά που δε συμμετέχουν, βιώνουν την αδυναμία συμμετοχής τους ως προσωπική μειονεξία.

Εξάλλου, η αξιολόγηση στις μέρες μας έχει γίνει μια νέα θεότητα. Όσο και αν προβάλλεται ο πληροφοριακός χαρακτήρας της, στην πραγματικότητα είναι, σε ιδεολογικό επίπεδο, ο δούρειος ίππος για την κατάληψη και άλωση του οχυρού του κοινωνικού κράτους. Το «κοινωνιστικό πνεύμα» που, μετά τον β' παγκόσμιο πόλεμο, εξαπλώθηκε στις βιομηχανικές χώρες στηριζόταν στην αντίληψη ότι οι ατομικές αδυναμίες έχουν βαθιά κοινωνικά αίτια. Η αξιολόγηση έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία σήμερα διότι: 1<sup>ov</sup>) είναι ο υλικός μηχανισμός, το εργαλείο με το οποίο γίνεται η κοινωνική επιλογή και η περιθωριοποίηση εκτεταμένων τμημάτων του πληθυσμού στις σημερινές ανεπτυγμένες κοινωνίες των 2/3, και 2<sup>ov</sup>) μπορεί να νομιμοποιήσει τις παραπάνω διαδικασίες με την επίκληση της αρχής της αξιοκρατίας.

Όλη η λογική της **αξιοκρατίας**, του φυσικού χαρίσματος και της ατομικής προσπάθειας, στηρίζεται και προωθεί τον ατομικισμό και μια **μεταφυσική αντίληψη** του ανθρώπου, των ικανοτήτων του, του καλού και του κακού, της ηθικής του υπόστασης. Είναι μια σύγχρονη **θεολογία**. Στα πλαίσια μιας τέτοιας αντίληψης και η μαθητική αδιαφορία γίνεται αντιληπτή με ένα μεταφυσικό τρόπο. Στερεοτυπική σκέψη, βιολογισμός και ηθικισμός φαίνεται ότι

<sup>318</sup> Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π., σελ. 425

<sup>319</sup> Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία ... ό. π., σελ. 72

συνδυάζονται στην ιδεολογία της αξιοκρατίας. Την ίδια στιγμή, ανθρωπολογικός ατομικισμός και μεθοδολογικός θετικισμός δείχνουν να συνυπάρχουν στον τρόπο αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των προβλημάτων που δημιουργούνται από τον τρόπο οργάνωσής της.

Τέλος, ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, που στηρίζεται σε μια μηχανιστική αντίληψη του ανθρώπου και της μάθησης συμπεριφορικού τύπου, αποτελεί μια πολύ βαρετή διαδικασία, στην οποία κυριαρχεί η τυποποίηση και η ανία σε τέτοιο βαθμό, ώστε δε θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι η βαθμολογία είναι η μόνη δύναμη που κρατάει μέσω του καταναγκασμού τον εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος, διαφορετικά, θα κατέρρεε.

### Γραφειοκρατία και διοικητική τεχνολογία

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μια **ενιαία συγκεντρωτική ιεραρχική δομή** στην οποία ο ρόλος και συμπεριφορά της εξουσίας είναι κρίσιμος παράγοντας στη διοίκηση του συστήματος αυτού<sup>320</sup>. Ταυτόχρονα «είναι ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω μεγέθους και πλήθους δομών, και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες»<sup>321</sup>. «Ο μεγάλος συγκεντρωτισμός, η μη συμμετοχή του προσωπικού στις αποφάσεις, η έλλειψη κινήτρων του προσωπικού ήταν μερικοί από τους λόγους που δημιούργησαν ανισορροπίες στο σύστημα»<sup>322</sup>. Εξάλλου η γραφειοκρατική οργάνωση και το γραφειοκρατικό πνεύμα τυποποιούν την παιδαγωγική σχέση με σημαντικές συνέπειες για τη μάθηση, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες τείνουν να αποκτήσουν έναν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, η διδασκαλία γίνεται τυπική και επαναλαμβανόμενη, χωρίς αλλαγές και πειραματισμούς, μια βαρετή διαδικασία, με συνέπειες έντονα αλλοτριωτικές για το μαθητή και για τον εκπαιδευτικό.

Όπως είναι γνωστό, η γραφειοκρατία, στη βεμπεριανή ιδεοτυπική μορφή της, χαρακτηρίζεται από ορθολογικότητα, εξειδίκευση, αποπροσωποποίηση, ιεραρχική δομή και υπευθυνότητα. Σύμφωνα, όμως, με τον Claus Offe<sup>323</sup>, η αλλαγή του ρόλου του κράτους – που από τις πολιτικές επιχορηγήσεων (καταναμητικές) στράφηκε προς τις παραγωγικές κρατικές πολιτικές προκειμένου να αντιμετωπίσει τις υπαρκτές ή προσδοκώμενες αναστατώσεις και κινδύνους στη διαδικασία καπιταλιστικής συσσώρευσης – κατέστησε τη γραφειοκρατική μορφή οργάνωσης ανεπαρκή για την επιτυχή ανταπόκριση στο νέο ρόλο. Το κριτήριο επιτυχούς δράσης στη γραφειοκρατία είναι η συμμόρφωση προς τους θεσπισμένους κανόνες και διαδικασίες. «Κάτω από τη διοικητική τεχνολογία η αποτελεσματικότητα της παραγωγής είναι το κριτήριο της επιτυχίας». Με άλλα λόγια, σε διαρκώς αυξανόμενο βαθμό υπάρχει η τάση υπαγωγής ενός ευρύτερου φάσματος δραστηριοτήτων κάτω από τεχνολογικά κριτήρια, η τάση «δηλαδή να καλουπώσουμε ένα διαρκώς διευρυνόμενο φάσμα προβλημάτων σε μια μορφή που επιδέχεται τεχνικές λύσεις».

Αν και ο γραφειοκρατικός έλεγχος είναι λιγότερο ορατός από τον απλό έλεγχο – στον οποίο προβάλλεται η απαίτηση να γίνει κάτι με έναν συγκεκριμένο τρόπο – «αφού οι αρχές του ελέγχου είναι ενσωματωμένες στις ιεραρχικές κοινωνικές σχέσεις του τόπου εργασίας»<sup>324</sup>, ο τεχνικός έλεγχος είναι «λιγότερο φανερός» και από αυτόν. Στο βαθμό που ο τεχνικός έλεγχος

<sup>320</sup> Ανδρέου, Απ., Παπακωνσταντίνου, Γ., Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδ. Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα 1994, σελ. 155-156

<sup>321</sup> Ανδρέου, Απ., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση ... ό. π., σελ. 136

<sup>322</sup> Ανδρέου, Απ., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση ... ό. π., σελ. 168

<sup>323</sup> Dale, R., (1982) Education and the Capitalist State ... ό. π.

<sup>324</sup> Apple, M., (1982) "Curriculum Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual", in Apple, M. (Ed.), Cultural and Economic Reproduction in Education, RKP, London, pp. 247-274, (σελ. 251)



ενσωματώνεται στην εργασιακή διαδικασία εμφανίζεται ως αναγκαίο, φυσικό χαρακτηριστικό της. Έτσι αν οι τυπικές και απρόσωπες ρυθμίσεις του γραφειοκρατικού ελέγχου αποσπούν ευκολότερα συναίνεση, οι τεχνικές μορφές τείνουν στη φυσικοποίηση του κοινωνικού. Αν οι πρώτες εξασφαλίζουν το τεκμήριο της αμεροληψίας, οι δεύτερες αντικειμενοποιούν τις επιλογές των ισχυρών. Η εργασιακή διαδικασία εμφανίζεται με το μανδύα μιας τεχνικής, ιδεολογικά ουδέτερης, διαδικασίας με τα χαρακτηριστικά του αναπόδραστου, συγκαλύπτοντας, έτσι, πολύ αποτελεσματικά, τις επιλογές και τα συμφέροντα που βρίσκονται από πίσω.

#### Η υποβάθμιση του ανθρώπινου παράγοντα

Ο ανθρώπινος παράγοντας στο σημερινό ελληνικό σχολείο υποβαθμίζεται. Ετεροκατεύθυνση και παθητικοποίηση χαρακτηρίζει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Στο παραδοσιακό σχολείο η παιδαγωγική σχέση στηρίζεται στον αυταρχισμό. Η σχέση δασκάλου – μαθητή είναι κάθετη ιεραρχική. Το μάθημα στηρίζεται στην αυθεντία του δασκάλου ο οποίος λειτουργεί ως φορέας και στυλοβάτης της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η κριτική σκέψη απουσιάζει βέβαια τόσο από το δάσκαλο όσο και από το μαθητή. Η μάθηση στο σχολείο αυτό γίνεται αντιληπτή ως συσσώρευση και αποθήκευση γνώσεων. Στο σύγχρονο τεχνοκρατικό σχολείο η παιδαγωγική σχέση έχει αλλάξει. Οι ρόλοι τόσο του καθηγητή όσο και του μαθητή έχουν αλλάξει. Ο φόβος του δασκάλου έχει υποχωρήσει, χωρίς βέβαια να έχει εξαλειφθεί. Το αποτέλεσμα όμως είναι το ίδιο. Απουσία κριτικής σκέψης και μια αντίληψη της μάθησης στρεβλή και παρωχημένη. Η μάθηση, μέσα από την εκσυγχρονισμένη συμπεριφορική αντίληψη, γίνεται εκμάθηση των σωστών απαντήσεων. Η γνώση είναι έτοιμη, προκατασκευασμένη, τυποποιημένη, η δε μόρφωση μόρφωση συνίσταται στη συγκέντρωση αποσπασματικών, κατατεμαχισμένων, έτοιμων γνώσεων – πληροφοριών. Πρόκειται για μία γνώση που δεν υπηρετεί αυτόν που μαθαίνει, αφού δε στηρίζεται στην ουσιαστική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι μια γνώση εμπόρευμα, γνώση εξωτερική, ένα ξένο σώμα για τον μαθητή, μια γνώση που έχει ανταλλακτική και μόνο αξία.

Όπως όμως η Αννύ Κορντιέ εξηγεί, το να μάθεις, δεν είναι μόνο να καταλάβεις. Το να μάθεις προϋποθέτει μια ενεργητική σχέση με το αντικείμενο της μάθησης, μια επιθυμία, ένα σχέδιο, μια προοπτική<sup>325</sup>. Όπως στην περίπτωση της ψυχογενούς ανορεξίας άρνησης λήψης τροφής, έτσι και στη σχολική ανορεξία, η επιβολή του **φάε** στην πρώτη, του **μάθε** στη δεύτερη ή οποιασδήποτε άλλης προσταγής σε κάθε άλλη περίπτωση, καθιστά τον άνθρωπο αντικείμενο της επιθυμίας – επιταγής του άλλου, οδηγώντας έτσι στην απώλεια της ιδιότητας του υποκειμένου. Η τελευταία όμως αυτή ιδιότητα είναι προϋπόθεση για να μάθεις, για να φας, όπως και για να χορέψεις, να κάνεις έρωτα, να δημιουργήσεις, να ζήσεις γενικά μια ζωή ικανοποιητική και ανθρώπινη, όπου ικανοποιητική και ανθρώπινη σημαίνει ενδιαφέρον, συμμετοχή, επιθυμία. Βέβαια, η σχολική αποτυχία μπορεί να πάρει την παθητική μορφή της απόσυρσης από τα σχολικά δρώμενα, ή την πιο ενεργητική – επιθετική μορφή της εξέγερσης με φασαρία, ανησυχία και θόρυβο στην τάξη, αφού «συχνά είναι ψυχολογικά πιο ανεκτό να είναι κανείς κακός, παρά κουντός ή ανίκανος».

Αν όμως η μάθηση προϋποθέτει ενεργητική σχέση με το αντικείμενο, η αυτονομία του υποκειμένου, που θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, είναι προϋπόθεση της μάθησης και όχι μόνο. Η εφηβική έκκληση – απαίτηση «αυτονομήστε με»<sup>326</sup> βρίσκεται, κατά τον Jacques Selosse, πίσω από τις συμπεριφορές παραβατικότητας των πιο ευάλωτων νέων. «Οι νέοι

<sup>325</sup> Κορντιέ, Α., Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία, μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη, εκδ. ΟΛΚΟΣ, Αθήνα 1995

<sup>326</sup> Selosse, J., «Αυτονομήστε με», στο Μπεζέ, Α., (επιμ.) Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 81-92

έχουν λιγότερη ανάγκη από βοήθεια, οποιασδήποτε μορφής, δημόσιας ή ιδιωτικής, που πάντοτε τους διατηρεί σε θέση εξάρτησης, απ' ότι από εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους, από το να εξουσιοδοτηθούν με κοινωνικά αναγνωρισμένες δικαιοδοσίες, από πραγματικές οικονομικές ευθύνες, από δεσμούς αλληλεγγύης». Και καταλήγει: «Το ζητούμενο δεν είναι η υποταγή των νέων, αλλά η αποδοχή – ένταξη και η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του κοινωνικού νόμου, στο μέτρο που τους έχουμε βοηθήσει να είναι εσωτερικά ελεύθεροι και υπεύθυνοι». Αυτή η συμμετοχή και η εσωτερική αίσθηση ελευθερίας αποτελούν όρους αναγκαίους τόσο για την ομαλή ένταξη του νέου στην κοινωνία και την καλή σχέση με τον εαυτό του όσο και για μια ποιότητα σχέσεων και ζωής. Το παιδί – αντικείμενο δεν μπορεί να μάθει. Το σχολείο που επιβάλλει στο παιδί σωματική, συναισθηματική και διανοητική ακινησία, επί σειρά ετών, δεν μπορεί να προσδοκά τη μάθηση. Το παιδί μέσα σ' ένα τέτοιο σχολείο το μόνο που μπορεί να κάνει είναι, όταν τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά του το επιτρέπουν, απλά να επαναλαμβάνει μηχανικά όλα όσα πρέπει να γνωρίζει. Ένα σχολείο που θα αναγνώριζε το παιδί ως υποκείμενο και θα το μεταχειριζόταν σαν τέτοιο θα στηριζόταν στην επιθυμία του μαθητή να μάθει. Στην περίπτωση αυτή το μάθημα θα είχε αφετηρία τα προσωπικά προβλήματα, ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών, προβλήματα, ανάγκες και ενδιαφέροντα τα περισσότερα από τα οποία είναι κοινά για τα παιδιά μιας ηλικίας.

Το σχολείο εξάλλου υποτιμά ιδιαίτερα την αξία του συναισθήματος στη διαδικασία της μάθησης. Η διδασκαλία απευθύνεται στο νου και αδιαφορεί για το συναίσθημα. Τα συναισθήματα όμως είναι προτροπές για δράση. «Μονάχα στους 'πολιτισμένους' ενήλικες, απ' όλο το ζωικό βασίλειο, μπορεί να συναντήσουμε αυτή τη χτυπητή 'ανωμαλία', να δούμε δηλαδή συναισθήματα (θεμελιώδεις παραινέσεις για δράση) αποκομμένα από τη φυσιολογική τους αντίδραση»<sup>327</sup>. Αυτό αφενός αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τη μάθηση αφετέρου είναι πιθανό ότι συμβάλλει μακροπρόθεσμα σε ψυχοσυναισθηματικές αναπηρίες. Επιπλέον η συνεχής συναισθηματική πίεση, με τη μορφή συναισθημάτων άγχους, «μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις νοητικές ικανότητες ενός παιδιού τραυματίζοντας την ικανότητά του για μάθηση».

Το υπαρκτό σχολείο έχει εξασφαλισμένη την αδιαφορία των παιδιών. Μπορεί μόνο να κρατάει μία επίφαση λειτουργίας μέσω της βαθμολογικής πίεσης. Όμως και τα παιδιά με επιδόσεις, πόσο ουσιαστική γνώση αποκομίζουν από το σχολείο; Όσο για τους «κακούς» μαθητές, πόσο καταστροφική είναι για την αυτοεικόνα τους η διαρκής, επί σειρά ετών, απαξίωσή τους μέσω της βαθμολογίας, και όχι μόνο; Αυτό το σχολείο δηλώνει ότι προετοιμάζει για τη ζωή. Όμως, η προετοιμασία αυτή για τη ζωή δεν μπορεί να γίνεται εις βάρος της ζωής της ίδιας, και μάλιστα για τόσο μεγάλο διάστημα. Ο Πωλ Γκούντμαν αναφέρεται στην κατάσταση της σχολικής εκπαίδευσης μιλώντας για τη «σύγχρονη απίστευτη εξάπλωση μιας ολοένα πιο αφύσικης παιδείας και αλλοτρίωσης των νέων»<sup>328</sup>. «Η παρατεταμένη φοίτηση δεν είναι μόνο ακατάλληλη, αλλά και καταστροφική τόσο από ψυχολογική, όσο και από πολιτική και επαγγελματική άποψη»<sup>329</sup>. Εξάλλου τι είδους προετοιμασία για τη ζωή είναι αυτή που στηρίζεται σε τυποποιημένες γνώσεις, που δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα προβλήματα της ζωής, καθώς και σε μια πολύχρονη μαθητεία και εξοικείωση με μια ζωή χωρίς εσωτερικό νόημα και ενδιαφέρον;

Το σχολείο στηρίζεται στον καταναγκασμό, τη βαθμολογική πίεση, τον ανταγωνισμό. Δεν αποβλέπει στην προσωπική ουσιαστική μάθηση δεξιοτήτων ζωής αλλά σε έτοιμα

<sup>327</sup> Goleman, D., Η συναισθηματική νοημοσύνη, μτφρ. Άννα Παπασταύρου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 33

<sup>328</sup> Γκούντμαν, Π., Κριτική της κατεστημένης παιδείας – Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση, μτφρ. Θεοδωρακόπουλος Λ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1977, σελ. 55

<sup>329</sup> Γκούντμαν, Π., Κριτική της κατεστημένης παιδείας, ... ό. π., σελ. 161

εμπορευματοποιημένα πακέτα γνώσης, τα οποία οφείλει να μάθει ο μαθητής, να απομνημονεύσει, προκειμένου να ανταποκρίνεται σε κάποια προκαθορισμένα από τους ειδικούς standards, ενός ανθρώπου – εμπορεύματος που κατέχει μια γνώση – εμπόρευμα, χρήσιμη για παραγωγή και για κατανάλωση άλλων εμπορευμάτων.

Το σημερινό ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από αυστηρό δασκαλοκεντρισμό, προγραμματισμό και συμπεριφορισμό<sup>330</sup> και οργανώνεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές ενός μεγάλου γραφειοκρατικού μηχανισμού. Ένα τέτοιο σχολείο αντιμετωπίζει τον μαθητή – και ως ένα βαθμό και τον εκπαιδευτικό – ως πράγμα. «Εκπαιδευτικοί και μαθητές υποβαθμίζονται σε απλά εκτελεστικά όργανα προκαθορισμένων οδηγιών, γίνονται ένα ‘εργαλείο ενός μεγάλου απρόσωπου μηχανισμού αναλυτικών προγραμμάτων’. Κάθε απόκλιση από την προγραμματισμένη διαδικασία, οι φόβοι του παιδιού, η περιέργεια, η ανάγκη για παιχνίδι, πρέπει να θεωρούνται ως ενοχλητικοί και παρεμποδιστικοί παράγοντες που πρέπει να απομακρυνθούν»<sup>331</sup>. Η αναγνώριση όμως της αυτονομίας του μαθητή και η κατάκτηση της ιδιότητας του υποκειμένου είναι αναγκαία ψυχολογική προϋπόθεση για τη μάθηση.

Σήμερα πια, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ετεροκατεύθυνση και η παθητικοποίηση επεκτείνεται και στους εκπαιδευτικούς, που βλέπουν τα επίπεδα αυτονομίας τους να συρρικνώνονται. Αυτό είναι αποτέλεσμα πρώτ’ απ’ όλα των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία όλο και περισσότερο τυποποιούν τη διδασκαλία. Όπως λέει η C. Buswell<sup>332</sup>, η νέα συσκευασία του αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει όχι μόνο ένα προκαθορισμένο περιεχόμενο αλλά επίσης, μια προκαθορισμένη παιδαγωγική, με την οποία η μετάδοση της γνώσης γίνεται με συγκεκριμένο τρόπο. Τα αυστηρά τυποποιημένα αναλυτικά προγράμματα, λέει η Buswell, βρίσκονται πίσω από την αυξανόμενη από-ειδίκευση που ο Braverman υποστηρίζει ότι συμβαίνει σε μεσαία επαγγέλματα όπως είναι αυτό της διδασκαλίας και από αυτό που ο Carschedi περιγράφει ως αυξανόμενη προλεταριοποίηση του μη χειρωνακτικά εργαζόμενου, που οδηγεί σε απώλεια των προνομίων και επίταση της επιτήρησης και του ελέγχου που περιγράψαμε παραπάνω. «Ο τεχνικός έλεγχος», όπως λέει ο M. Apple, «και η αποειδίκευση τείνουν να πηγαίνουν χέρι-χέρι»<sup>333</sup>. Με την αποειδίκευση των εργασιών, οι γνώσεις και δεξιότητες, που αρχικά συνόδευαν την εργασία του εργαζόμενου και οι οποίες ελέγχονταν και χρησιμοποιούνταν από αυτόν στην προσπάθειά του να φέρει σε πέρας τα εργασιακά του καθήκοντα, περνούν στα χέρια της διεύθυνσης. Ο διαχωρισμός της σύλληψης από την εκτέλεση των εργασιών γίνεται έτσι η αφετηρία μιας αυξανόμενης υποβάθμισης του εργαζόμενου και του ρόλου του στην παραγωγική διαδικασία και ταυτόχρονα ενός εντεινόμενου ελέγχου του με όλο και πιο έμμεσους τρόπους.

### Η λατρεία των ποσοτήτων

Το ελληνικό σχολείο διακρίνει μία χαρακτηριστική εμμονή στις ποσότητες. Ο όγκος της ύλης είναι συχνά πολύ μεγάλος και πιθανότατα συνδέεται με τριτοκοσμικά σύνδρομα της ελληνικής κοινωνίας. Οι αλλοτριωτικές συνέπειες όμως της μεγάλης ύλης είναι πολύ σημαντικές. Το γεγονός, αφενός παραπέμπει σε μια σωρευτική αντίληψη της γνώσης και σε μεθόδους συμπεριφορικής προσέγγισης της μάθησης, με όλα όσα αυτό συνεπάγεται για τη μορφή της μάθησης και το μοντέλο ανθρώπου που προωθεί τα σχολεία, αφετέρου επιβάλλει μορφές παιδαγωγικής σχέσης που στηρίζονται στην τυπικότητα και αποξένωση. «Η

<sup>330</sup> Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα ... ό. π., σελ. 327

<sup>331</sup> Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα ... ό. π., σελ. 329

<sup>332</sup> Buswell, C., Pedagogic Change and Social Change, British Journal of Sociology of Education, 1980, v.1, n. 3, pp. 293-306

<sup>333</sup> Apple, M., (1982) “Curriculum Form and the Logic ... ό.π., σελ. 251

διδασκαλία γίνεται δι' απαγγελίας», όπως χαρακτηριστικά έλεγε καλός συνάδελφος. Δεν υπάρχει χρόνος να επιμείνει ο καθηγητής στα σημεία που δεν έχουν γίνει επαρκώς κατανοητά. Συχνά δεν υπάρχει χρόνος ούτε για διατύπωση αποριών. Και βέβαια η χρονική στενότητα δεν επιτρέπει τη γνωριμία και την ανάπτυξη των αναγκαίων διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική αίθουσα. Η ταχύτητα γίνεται αναγκαίο χαρακτηριστικό της διδακτικής διαδικασίας, με μοιραία συνέπεια την απλούστευση, την τυποποίηση και τη θυσία της ποιότητας χάριν της ποσότητας, ενώ η διδασκαλία αποκτά διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, αφού το «σημαντικό είναι να περατωθεί ένα έργο και όχι να γίνει σωστά»<sup>334</sup>.

### Ο εμπειρισμός

Μιλώντας, εξάλλου, για εμπειρισμό στο ελληνικό σχολείο αναφερόμαστε στην τάση που υπάρχει στους έλληνες εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τις παιδαγωγικές τους επιλογές με αποκλειστική καταφυγή στην εμπειρία. «Από τον τρόπο αυτό θεώρησης απουσιάζει η ύπαρξη κάποιας θεωρίας, καθώς και η ψυχολογική και ιστορική διάσταση της παρατηρούμενης πραγματικότητας»<sup>335</sup>.

Ο εμπειρισμός στο σχολείο έχει καταρχήν τη μορφή της έλλειψης θεωρητικής κατάρτισης τόσο στην παιδαγωγική όσο και στη διδακτική. Αυτό σημαίνει βέβαια ότι οι παραστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού που έχει ένας νεοδιόριστος είναι εκείνες που έχει αποκτήσει από την εμπειρία του ως μαθητή στο σχολείο. Όπως είναι γνωστό, η παιδαγωγική θεωρητική κατάρτιση απουσιάζει πλήρως ή είναι καθαρά συμβολική στις περισσότερες πανεπιστημιακές σχολές από τις οποίες τροφοδοτείται το σχολείο με προσωπικό, ενώ αντίστοιχα επίσημα προγράμματα υποδοχής, που να καλύπτουν με επάρκεια αυτές τις ανάγκες, δεν υπάρχουν. Η έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης, σε συνδυασμό με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, οδηγούν στην αποθέωση της πείρας ως της ουσίας του επαγγέλματος, και στη συμμόρφωση, ως στρατηγική ελαχιστοποίησης της ανασφάλειας που δημιουργεί ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο μπαίνει κανείς εντελώς απροετοίμαστος<sup>336</sup>.

Ταυτόχρονα, παρά τον «θεωρητικό» χαρακτήρα της σχολικής εργασίας<sup>337</sup> φαίνεται ότι η θεωρία υποτιμάται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών στο βαθμό που αυτή γίνεται αντιληπτή, όχι ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο ερμηνείας της πραγματικότητας, αλλά ως «αεροβασίες» λίγο – πολύ που δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα. Αυτό βέβαια έχει τις αιτίες του. Αντανakλά, κατά τη γνώμη μας, την αδυναμία εφαρμογής οποιασδήποτε παιδαγωγικής σε ένα σχολείο άκρως αντιπαιδαγωγικό που αγωνίζεται να προλάβει να βγάλει την ύλη και που έχει ως κεντρικό στόχο την επιτυχία σε κάποιες εξετάσεις που θα κρίνουν πολλά για τη ζωή του παιδιού. Η υποτίμηση της θεωρίας από τους εκπαιδευτικούς εκφράζει τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και τη διδακτική πράξη. Αυτή με τη σειρά της πηγάζει ευθέως από τη διάκριση που γίνεται ανάμεσα στους επαγγελματίες – δημιουργούς των αναλυτικών προγραμμάτων και τους εκπαιδευτικούς – επαγγελματίες της διδακτικής πράξης. «Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική 'θεωρία' κατορθώνει να ηγεμονεύει πάνω στην πρακτική, μια ηγεμονία που δε στηρίζεται στις αντιφάσεις και περιορισμούς της πρακτικής και η οποία βέβαια αγνοεί τους τρόπους με τους οποίους αυτή η πρακτική θα μπορούσε να διαποτίσει τη θεωρία»<sup>338</sup>.

<sup>334</sup> Apple, M. W., Jungck, S. (1995) Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις... ό. π., σελ. 53

<sup>335</sup> Παπακωνσταντίνου Π. (1996) Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική ... ό. π., σελ. 20

<sup>336</sup> Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 105-116

<sup>337</sup> Είναι γνωστό ότι, κατά κανόνα, δε γίνεται σύνδεση της διδασκαλίας με την εμπειρία του μαθητή, η δε χρήση των εργαστηρίων για πειράματα είναι πολύ περιορισμένη

<sup>338</sup> Gleeson, D. (1978), "Curriculum Development and Social Change ... ο.π.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, καλλιεργείται η υποτίμηση της θεωρίας και η αποθέωση της εμπειρίας ενώ παράλληλα αναζητώνται λύσεις σε έτοιμες συνταγές διδασκαλίας. Η αποκοπή της θεωρίας από την πράξη υπονομεύει τόσο τη μία όσο και την άλλη. Υπονομεύει, σε τελευταία ανάλυση, την αποτελεσματική πράξη. Δυστυχώς η κατάσταση σήμερα δείχνει ότι «ο εμπειρισμός δεν είναι παρά ένας ευφημισμός για να αποκρύψουμε την άγνοια, τον ερασιτεχνισμό, τον υποκειμενισμό, την αμηχανία και την προχειρότητα. Η εμπειρική γνώση και πράξη δεν έχει τίποτε το κριτικό, ορθολογικό, μεθοδικό και ελεγχόμενο»<sup>339</sup>.

#### Ο αντιπαιδαγωγικός χαρακτήρας του σχολείου και η εμπορευματοποίηση

Για όλους τους παραπάνω λόγους το σχολείο αυτό όχι μόνο δε λειτουργεί με τις αρχές της παιδαγωγικής, προωθώντας την ολοκλήρωση και αυτονομία του μαθητή, αλλά αντιθέτως καλλιεργεί την εξάρτηση, την παθητικότητα, την ετεροκατεύθυνση. Επικεντρώνει στη νόηση αγνοώντας το συναίσθημα, τη βούληση, την ψυχοκινητική και την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Όλα αυτά με τα οποία δεν ασχολείται το σχολείο, όχι μόνο είναι σημαντικές πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης, ζωτικής σημασίας για μία ζωή με ποιότητα, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν σημαντικές διαστάσεις της γνωστικής προσπάθειας, η υποτίμηση των οποίων αφήνει ανολοκλήρωτη τη γνώση και οδηγεί σε αλλοτριωτικές μορφές μάθησης.

Το σχολείο αυτό είναι διαποτισμένο από το εμπορευματικό πνεύμα. Αυτό βέβαια είναι πολύ φυσικό στο βαθμό που αυτό που λειτουργεί στα πλαίσια ενός κοινωνικού συστήματος γενικευμένης εμπορευματοποίησης. Στο σύστημα αυτό ο άνθρωπος έχει σημασία ως παραγωγός και καταναλωτής εμπορευμάτων, κάτι που έχει πολύ συγκεκριμένες συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου, στη μορφή των παιδαγωγικών σχέσεων στις οποίες στηρίζεται, στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί. Αυτό το σχολείο προσφέρει μια γνώση εμπόρευμα, μια γνώση που δεν έχει χρηστική παρά μόνο ανταλλακτική αξία. Δεν είναι μια γνώση που μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιήσει για την άμεση ικανοποίηση των αναγκών του. Αυτή μπορεί μόνο να ανταλλαγεί με πιστοποιητικά προσόντων και με επαγγελματικά δικαιώματα. Είναι μια γνώση που προορίζεται για παραγωγή και κατανάλωση εμπορευμάτων. Δεν είναι γνώση προσωπική, αφομοιωμένη, γνώση προσαρμοσμένη στις προσωπικές ανάγκες. Είναι μια γνώση εξωτερική, απρόσωπη, τυποποιημένη, κατάλληλη από όσους την κατέχουν για παραγωγή τυποποιημένων, απρόσωπων εμπορευμάτων που θα παραχθούν μαζικά για την απρόσωπη αγορά. Για το λόγο αυτόν είναι μια γνώση αποσπασματική, κατακερματισμένη, τυποποιημένη, βιομηχανοποιημένη.

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, που συντάσσονται από ειδικούς τεχνολόγους των προγραμμάτων, ανάγουν τους διδακτικούς στόχους σε ένα σύνολο δεξιοτήτων. Αυτή η αναγωγή έχει πολύ σημαντικές προεκτάσεις, αφού αυτή σύμφωνα με τον Aronowitz «είναι μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας με την οποία η λογική του κεφαλαίου βοηθάει να χτιστούν ταυτότητες και μετασχηματίζει τα πολιτιστικά μηνύματα και πρακτικές σε προϊόντα». Στα προγράμματα αυτά η γνώση, όπως το κεφάλαιο, κομματιάζεται και εμπορευματοποιείται· έτσι όπως αυτό μπορεί να σωρευτεί. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, «το χαρακτηριστικό του καλού μαθητή είναι η κατοχή και συσσώρευση τεράστιων ποσοτήτων δεξιοτήτων στην υπηρεσία τεχνικών ενδιαφερόντων»<sup>340</sup>.

Παράλληλα είναι μια γνώση που, εξαιτίας του χαρακτήρα της, αλλά και του τρόπου απόκτησής της, παράγει ανθρώπους εμπορευματοποιημένους, ανθρώπους αλλοτριωμένους, αποξενωμένους από τις ανάγκες τους, παθητικοποιημένους και ανίκανους να αντιμετωπίσουν τη ζωή τους σε προσωπική βάση. Η μοντέρνα μορφή της συμβατικότητας έχει το χαρακτήρα

<sup>339</sup> Παπακωνσταντίνου Π. (1996) Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική ... ό. π., σελ. 20

<sup>340</sup> Apple, M., (1982) "Curriculum Form and the Logic ... ό.π., σελ. 262

της μανιώδους κατανάλωσης εμπορευμάτων, εμπορευμάτων που υπόσχονται να καλύψουν τα κενά του σημερινού αλλοτριωμένου ανθρώπου<sup>341</sup>. Η παθολογία του καταναλωτισμού προϋποθέτει τον αλλοτριωμένο άνθρωπο και τον αναπαράγει. Η αλλοτρίωση αυτής της μορφής δείχνει να είναι όρος διατήρησης ενός οικονομικού συστήματος που στηρίζεται στη μετατροπή του ανθρώπου σε μέσον με τελικό σκοπό τη μεγιστοποίηση του επιχειρηματικού κέρδους.

#### Συμπερασματικά: Η αδιαφορία στο σημερινό ελληνικό σχολείο

Από τα παραπάνω γίνεται, νομίζω, φανερό πόσο απλουστευτική, και γι' αυτό επικίνδυνη, είναι η συνήθης αντιμετώπιση και ερμηνεία της αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο. Το θετικιστικό πνεύμα βρίσκεται πίσω από τις διάφορες ερμηνείες της αδιαφορίας, τόσο τις απλοϊκές – καθημερινές που αποδίδουν το πρόβλημα στο ηθικό ποιόν του μαθητή (είναι τεμπέλης, βαριέται, δεν προσπαθεί), όσο και τις περισσότερο επεξεργασμένες. Οι τελευταίες αυτές θα αναζητήσουν τα αίτια της αδιαφορίας στην ατομική παθολογία του μαθητή ή της οικογένειάς του ή ακόμη, σε ένα πιο απλοϊκό επίπεδο, θα αποδώσουν ευθύνες στο μαθητή ή στον καθηγητή που έχουν «χαλαρώσει», επιδιώκοντας τη λύση με επίταση των διαφόρων μορφών ελέγχου, τεχνικού ή γραφειοκρατικού τύπου, με αύξηση και αυστηροποίηση των συστημάτων εξετάσεων και αξιολόγησης κλπ. Ο ένοχος συνήθως, σ' αυτή την περίπτωση, είναι η «πολλή δημοκρατία» (!) στο εκπαιδευτικό σύστημα και η λύση βρίσκεται στη μείωσή της. Σε όλες τις παραπάνω ερμηνείες απουσιάζει η ενασχόληση με το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο θεωρείται δεδομένο, την κοινωνική παθογένεια και την ανάγκη σημαντικών κοινωνικών αλλαγών.

Η αδιαφορία, σύμφωνα με όσα παρουσιάσαμε, αποτελεί μία κατάσταση εγγενή, σύμφυτη με το εκπαιδευτικό μας σύστημα το οποίο αντιλαμβάνεται τη μάθηση συμπεριφορικά, αντιμετωπίζει το μαθητή ως παθητικό δέκτη μηνυμάτων, αποξενώνει τον εκπαιδευτικό από το αντικείμενο της εργασίας του, τυποποιεί την παιδαγωγική σχέση, με αποτέλεσμα αυτή να χωλαίνει επικοινωνιακά και να χάνει τον ανθρώπινο χαρακτήρα της, εμποδίζει, με δυο λόγια, δάσκαλο και μαθητή να λειτουργήσουν με όρους αυτονομίας. Το ενδιαφέρον όμως προϋποθέτει την αυτονομία. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το ερώτημα δείχνει να απαιτεί αντιστροφή. Περισσότερο θα έπρεπε να αναρωτηθεί κάποιος, όχι γιατί κάποιος αδιαφορούν, αλλά γιατί κάποιος άλλοι δείχνουν να έχουν ενδιαφέρον. Ένα ενδιαφέρον βέβαια, που, απ' ό,τι φαίνεται, δεν είναι ένα ενδιαφέρον για τη μάθηση, αλλά για τις επιδόσεις.

<sup>341</sup> Για τον στρατηγικό ρόλο της διαφήμισης η οποία «απευθύνεται σε υποσυνείδητες επιθυμίες, άγχη, παρορμήσεις, κλπ., του ατόμου», βλέπε Σεραφετινίδου, Μ., Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, Τ. Α' ... ό.π., σελ. 187

### 3. ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΛΛΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στον αντίποδα του σχολείου που περιγράψαμε βρίσκεται το εναλλακτικό σχολείο. Ένα τέτοιο σχολείο δεν επιδιώκει την συσσώρευση γνώσεων, όπως κατ' αποκλειστικότητα κάνει το σημερινό. Στρέφει αντίθετα την προσοχή του στο χώρο της διερευνητικής κατανόησης επιδιώκοντας τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την κατάκτηση της **αυτονομίας** τόσο από το μαθητή όσο και από τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιδιώκει την **επανένωση του νου και του συναισθήματος** τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Ασχολείται με τη βελτίωση της **επικοινωνιακής ικανότητας** του μαθητή, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει δημιουργικά τις διαφορές του με τους άλλους, αλλά και να διατηρεί επαφή με τα δικά του θέλω και τις δικές του ανάγκες, που πρέπει να γίνονται σεβαστά ως τα αφετηριακά σημεία της δικής του προσωπικής πορείας και ανάπτυξης, φροντίζοντας να του καλλιεργεί και να του ενισχύει ένα **αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης**. Στηρίζεται σε ένα **συνεργατικό πνεύμα** αλληλοβοήθειας και αλληλοστήριξης που βρίσκεται στον αντίποδα του ανταγωνιστικού πνεύματος του σημερινού σχολείου. Το ανταγωνιστικό πνεύμα δεν έχει θέση σε ένα τέτοιο σχολείο, αφού αυτό δε στηρίζεται στη λογική του αποκλεισμού, της επιτυχίας του ενός στη βάση της αποτυχίας του άλλου, της ανάγκης για διάκριση καλών – κακών, όπου οι πρώτοι χρειάζονται τους δεύτερους για να υπάρξουν. Τέλος το σχολείο αυτό θεωρεί κρίσιμης σημασίας για την αυτοσυνειδησία του μαθητή την κριτική ενασχόληση με το κοινωνικό πλαίσιο, τα θεσμικά δεδομένα, τον τρόπο οργάνωσης της οικονομικής και πολιτικής ζωής, στα οποία επιδιώκει να παρεμβαίνει μετασχηματιστικά, κάνοντας πράξη και συνείδηση την κοινωνικότητα μέσα στην ατομικότητα.

#### α) Μια παιδαγωγική σχέση που στηρίζεται και προωθεί την αυτονομία

Ο όρος ελευθερία συχνά παραπέμπει σε κάτι το απόλυτο, συνδέεται με την αστική αντίληψη του αφηρημένου και ταυτόχρονα δεδομένου ατόμου, από το οποίο έχει αφαιρεθεί όλο το κοινωνικό του περιεχόμενο, σε κάθε δε περίπτωση ο όρος χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ασάφεια. Η ελευθερία στα πλαίσια της Νέας Αγωγής, έγινε αντιληπτή, κατά κανόνα, με τρόπο ατομιστικό προωθώντας τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών. Ακόμα και στα πλαίσια του σχολείου Σάμμερχιλ<sup>342</sup> που ο ανταγωνισμός απουσιάζει, η ατομιστική αντίληψη της ελευθερίας δείχνει τον προσανατολισμό του εμπνευστή του και δίνει τα όρια του πειράματος<sup>343</sup>. Η πλήρης αποσύνδεση της σχολικής ζωής από την κοινωνία<sup>344</sup>, τα προβλήματά της και τις προοπτικές της είναι η μεγάλη αδυναμία του, αδυναμία που επέτρεψε τον δίκαιο χαρακτηρισμό του πειράματος ως μιας παραδείσιας νησίδας για λίγους.

<sup>342</sup> Νηλ, Α. Σ., Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου, μτφρ. Κώστας Λάμπος, έκδοση Ε', εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα, επίσης Νηλ, Α. Σ., Σάμμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο, μτφρ. Σωτήρης Τσάμης, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1989

<sup>343</sup> Η ύπαρξη του άλλου και οι ανάγκες του είναι τα όρια της ελευθερίας του μαθητή στο Σάμμερχιλ. Μια τέτοια ελευθερία μπορεί να προσδιοριστεί καλύτερα ως απόλυτη ισότητα μεταξύ όλων, ανεξαρτήτως ηλικίας ή άλλων χαρακτηριστικών. Νηλ, Α. Σ., Ελευθερία όχι αναρχία! Μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, Έκδοση Γ', Εκδ. Μπουκουμάνης, Αθήνα 1975, σελ. 9

<sup>344</sup> Η ιδρυματική μορφή του Σάμμερχιλ καταδικάζεται από τον Nathan Ackerman, επειδή οδηγεί σε αδυνάτισμα των δεσμών του παιδιού με την οικογένειά του, Ackerman, Ν., στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 219-246, (σελ. 238). Ταυτόχρονα η μορφή του τεχνητού παραδείσου που, σύμφωνα με πολλούς, είχε το σχολείο αυτό, εγείρει ζητήματα προσαρμογής του παιδιού στην κοινωνική ζωή και ταυτόχρονα επισύρει την κριτική για την απολιτική στάση του. Το σχολείο, κατά τον Χρ. Φράγκο, οφείλει να τοποθετηθεί απέναντι στην κοινωνία. Ή θα την αποδεχτεί και θα την υπηρετήσει ή θα θελήσει να την αλλάξει και να τη βελτιώσει, Φράγκος, Χρ. (2004) Ψυχοπαιδαγωγική ... ό. π., σελ. 136-137

Ο όρος αυτονομία δείχνει να είναι καταλληλότερος για να εκφράσει τόσο το στόχο της παιδαγωγικής πράξης, που είναι η δημιουργία ανεξάρτητων ταυτόχρονα όμως ψυχοσυναισθηματικά και γνωστικά οργανωμένων υποκειμένων, όσο και τον τρόπο οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης. Εξάλλου «αγωγή με όρους αυτονομίας σημαίνει ταυτόχρονα και αγωγή στην αυτονομία»<sup>345</sup>. Αν όμως η αυτονομία, που βρίσκεται στον αντίποδα τόσο της ανομίας όσο και της ετερονομίας, αναφέρεται σε μια κατάσταση αυτοπροσδιορισμού, αυτό δε σημαίνει ότι το άτομο μπορεί να αγνοεί το γεγονός ότι «η ανθρώπινη ύπαρξη είναι μια ομαδική ύπαρξη». Αντίθετα η αυτονομία προϋποθέτει την επίγνωση της κοινωνικότητας.

Η κοινωνικότητα ως κοινωνική συμβίωση και ως κοινωνική ένταξη συνδέεται με ζητήματα κοινωνικής οργάνωσης όσο και εξισορρόπησης των απαιτήσεων της κοινωνίας με τις προσωπικές ανάγκες. Το αυτόνομο άτομο δε φροντίζει μόνο για την ικανοποίηση των αναγκών του μέσα στο υπάρχον πλαίσιο αλλά συμμετέχει ενεργά και, στο μέτρο που του αναλογεί, μετασχηματιστικά στο κοινωνικό του περιβάλλον, έχοντας επίγνωση ότι είναι κομμάτι αυτού του περιβάλλοντος και ότι η βία της αυθαιρεσίας των ισχυρών, η αποξενωτική διάσταση των θεσμών που έχουν αυτονομηθεί ή υπηρετούν ταξικά συμφέροντα, η αλλοτριωτική επίδραση της μαζικής κουλτούρας δεν είναι προβλήματα των άλλων αλλά πάρα πολύ δικά του.

Ταυτόχρονα η συνείδηση της κοινωνικότητας ως παρουσίας του άλλου μέσα μας και ως προϋπόθεσης ανθρωπογένεσης<sup>346</sup> μας προφυλάσσει από την ατομιστική σύλληψη της ελευθερίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι άλλοι δεν είναι ένα εμπόδιο για την υλοποίηση της ατομικής ελευθερίας, αλλά «συστατικά στοιχεία του υποκειμένου»<sup>347</sup>. Αυτοί οι άλλοι από τους πιο κοντινούς ανθρώπους, γονείς και άλλους, μέχρι τις πιο έμμεσες επιρροές, διεισδύουν στο ασυνείδητο του ατόμου με τη μορφή απαιτήσεων, επιθυμιών, προσδοκιών, σημασιών κλπ. Ψυχαναλυτικά η ετερονομία μπορεί να προέρχεται από την ασυνείδητη πλευρά του ανθρώπου. Το ασυνείδητο, με την ευρεία του έννοια, περιλαμβάνει όχι μόνο τις ενστικτώδεις ενορμήσεις του «αυτό», ή τις επιταγές και απαιτήσεις του «υπερ-εγώ», αλλά και αυτό που ο Jacques Lacan ονομάζει «ο λόγος του άλλου». Η αυτονομία είναι η κατάσταση στην οποία «ο λόγος του άλλου» μετατρέπεται σε «λόγο του ίδιου του ατόμου». Αν όμως είμαστε γεμάτοι με το λόγο του άλλου, πώς αυτός ο λόγος γίνεται δικός μας; Με τα λόγια του Κ. Καστοριάδη, «ένας λόγος δικός μου είναι ένας λόγος που αρνήθηκε το λόγο του Άλλου· που τον αρνήθηκε όχι κατ' ανάγκην στο περιεχόμενό του, αλλά ως λόγο του Άλλου· με άλλα λόγια, που διασαφηνίζοντας τόσο την προέλευση όσο και το νόημα αυτού του λόγου, τον αρνήθηκε ή τον αποδέχθηκε εν επιγνώσει, αναφέροντας το νόημά του, σ' αυτό που συγκροτείται ως η ίδια η αλήθεια του υποκειμένου – ως η ίδια μου η αλήθεια»<sup>348</sup>.

Αυτόνομο είναι κατά συνέπεια το άτομο που έχει κατακτήσει την ιδιότητα του υποκειμένου και έχει πάψει να είναι αντικείμενο των επιθυμιών των άλλων. Το αυτόνομο άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη<sup>349</sup> της ζωής του, ενώ συνείδηση και επιλογή φαίνεται να είναι από

<sup>345</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 119-133, (σελ. 131)

<sup>346</sup> Ο Ντυρκέμ έλεγε ότι ο άνθρωπος είναι ένας αβοήθητος οργανισμός που γίνεται άνθρωπος με την παρουσία της κοινωνίας.

<sup>347</sup> Καστοριάδης, Κ., Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας, δεύτερη έκδοση, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1985, σελ 159

<sup>348</sup> Καστοριάδης, Κ. (1985) Η φαντασιακή θέσμιση ... ό. π., σελ. 153

<sup>349</sup> Σύμφωνα με τον Κ. Καστοριάδη «το αυτόνομο άτομο, που – αν και γνωρίζει πως βρίσκεται μέσα σε μιαν άλογη τάξη /αταξία του κόσμου – θέλει και κάνει τον εαυτό του υπεύθυνον αυτού που είναι, αυτού που λέει, αυτού που πράττει, γεννάται ταυτόχρονα κι από το ίδιο κίνημα που αναδύεται Η ΠΟΛΙΣ σαν αυτόνομη κοινότητα, ήτοι που δεν αποδίδει τους νόμους της σε μια δύναμη που θα της ήταν εξωτερική κι υπέρτερη



τα βασικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου ατόμου. Συνείδηση των εξαρτήσεων, συνείδηση των προσωπικών αναγκών, αλλά και κατάκτηση ενός αισθήματος εσωτερικής ελευθερίας που δημιουργεί η προσωπική επιλογή και η δέσμευση σε εκείνα που το εκφράζουν. Η έννοια της αυτονομίας παραπέμπει στο ενεργητικό άτομο, το άτομο εκείνο που δεν υφίσταται παθητικά τη ζωή, αλλά συμβάλλει με τις προσπάθειές του στη διαμόρφωσή της.

Η αυτονομία αποκτά ξεχωριστή σημασία, μέσα σε συνθήκες «κοινωνικού κορεσμού». Η πολυδιάσπαση και η πολλαπλότητα του κοινωνικού μας κόσμου, από τη μία επιτρέπουν, από την άλλη απαιτούν την επιδίωξη της αυτονομίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο καλείται να αναλάβει έναν πολύ σημαντικό ρόλο συμβάλλοντας στη δημιουργία ανθρώπων αυτόνομων, ικανών να γεμίζουν με νόημα τη ζωή τους αντιμετωπίζοντας με αισιοδοξία τις δυσκολίες και προκλήσεις της εποχής.

Η παιδαγωγική σχέση που αποβλέπει στην αυτονομία δεν μπορεί παρά να διεξάγεται με όρους αυτονομίας. Ισοτιμία, αμοιβαιότητα, αυτοεκτίμηση, αυτονομία, στα πλαίσια μιας συνεργατικής ομάδας στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει απαρνηθεί κάθε εξουσία πάνω στα παιδιά, είναι βασικά χαρακτηριστικά ενός μοντέλου παιδαγωγικής σχέσης που βασίζεται στην αυτονομία και αποβλέπει στην απελευθέρωση ατόμου και κοινωνίας. Μια τέτοια συνεργατική ομάδα, απαλλαγμένη από την ατομιστική ανταγωνιστική λογική και από τους παραδοσιακούς ρόλους δάσκαλου και μαθητή, δε συνιστά παρά μια διαδικασία αλληλομόρφωσης, μια διαδικασία αμοιβαία μετασχηματιστικής αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών. Μια τέτοια όμως διαδικασία δεν μπορεί να μένει στο ατομικό επίπεδο των προσώπων-μελών της και μόνο, αλλά, αποκτώντας συνείδηση των περιορισμών που θέτει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί, παρεμβαίνει μετασχηματιστικά και στο συλλογικό, βάζοντας αναπόφευκτα ζητήματα ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών<sup>350</sup>.

#### β) Η μάθηση στο εναλλακτικό σχολείο

Η μάθηση στο σημερινό σχολείο γίνεται συνήθως αντιληπτή ως μια μηχανιστική διαδικασία σώρευσης πληροφοριών από ένα παθητικό μαθητή μέσω κυρίως της απομνημόνευσης. Τόσο η παραγωγή όσο και οι εφαρμογές της σχολικής γνώσης κατά κανόνα ξεφεύγουν από τα ενδιαφέροντα του σχολείου. Η μάθηση όμως είναι μια διαδικασία αφομοίωσης στην οποία η πληροφορία προσλαμβάνεται, αποσυντίθεται και επανασυντίθεται σε νέες μορφές κατάλληλες, χρήσιμες για το άτομο, στη βάση των αναγκών και ενδιαφερόντων του. Μια τέτοια μάθηση δεν έχει το χαρακτήρα της ενσωμάτωσης μιας πληροφορίας που αντλείται από τον έξω κόσμο, αλλά έχει το χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης. Η μάθηση και η γνώση αυτού του τύπου δεν γίνονται αντιληπτές ως ανακάλυψη του υπαρκτού αλλά ως επινόηση με βάση συγκεκριμένες ανάγκες και σκοπιμότητες. Αποτελούν μια παραγωγική διαδικασία, στο προϊόν της οποίας βρίσκονται ενσωματωμένα στοιχεία από το γνωστικό αντικείμενο και τα υλικά που αυτό προσφέρει, ταυτόχρονα όμως το σχέδιο και οι στόχοι του ανθρώπου που το παράγει – η σκοπιμότητα της παραγωγής του, οι ανάγκες που επιδιώκει να καλύψει, η προσωπική ιδιαιτερότητα του παραγωγού ως σύλληψη, ικανότητα, τεχνική και υλοποίηση – καθώς και, πολύ σημαντικά, οι κοινωνικές αναφορές του.

Η μάθηση, νοούμενη κατ' αυτόν τον τρόπο, συνίσταται σε μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, η δε γνώση γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα προσωπικής γνωστικής

---

(μυθική ή θρησκευτική ετερονομία), αλλά τους τοποθετεί η ίδια για τον εαυτό της». Καστοριάδης, Κ., Σοσιαλισμός και αυτόνομη κοινωνία, Απρίλης – Μάης 1979, Κείμενα 1 Θεσσαλονίκη, 1981

<sup>350</sup> Παπακωνσταντίνου, Π., (1996) Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία ... ό. π.

επεξεργασίας. Ο τύπος του «στοχαστικού» δασκάλου<sup>351</sup> είναι αυτός που αντιστοιχεί στη μάθηση αυτή. Οι έμμεσες<sup>352</sup> κατά συνέπεια μορφές διδασκαλίας, που ενέχουν στοιχεία μιας κατευθυνόμενης ή ελεύθερης διερεύνησης, είναι εκείνες που αντιστοιχούν σε μια τέτοια αντίληψη της μάθησης. Ακριβέστερα, μια τέτοια μάθηση είναι **προσωπική υπόθεση**, που πρέπει να γίνεται, και μόνο έτσι μπορεί να γίνει, με τους προσωπικούς ρυθμούς κάθε μαθητή, σε περιοχές των δικών του ενδιαφερόντων και αναγκών και με τις διαδικασίες που είναι κατάλληλες γι' αυτόν. Η κατάσταση της «ροής» αποτελεί το ιδεώδες προς το οποίο πρέπει να τείνει η μαθησιακή διαδικασία<sup>353</sup>.

Η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση μη **μετρήσιμη** και μη **συγκρίσιμη** και αφορά όχι μόνο τις γνωστικές λειτουργίες αλλά συνολικά το άτομο. Δεν είναι μετρήσιμη η μάθηση αυτή, επειδή αφορά τη συνολική γνωστική και ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση του ανθρώπου, ο δε άνθρωπος δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος. Δεν είναι ακόμη συγκρίσιμη, διότι δεν υπάρχει το μοντέλο για να γίνει η σύγκριση, αφού κάθε άνθρωπος έχει την αξία και ιδιαιτερότητά του. Η μόνη δυνατή σύγκριση που μπορεί κανείς να σκεφτεί σε αυτή την περίπτωση είναι η διαχρονική σύγκριση του ατόμου με τον εαυτό του. Εάν είναι έτσι, και εφόσον βέβαια το σχολείο υπάρχει χάριν της ανάπτυξης του παιδιού και του νέου, δεν έχουν θέση οι βαθμολογικές και αξιολογικές διαδικασίες σε ένα τέτοιο σχολείο.

Μια τέτοια μάθηση είναι μια διαδικασία **βιωματική**, ενώ το σχολείο που λειτουργεί με βάση τις αρχές της βιωματικής μάθησης φροντίζει να εξασφαλίζει συμμετοχή όχι μόνο της λογικής αλλά και του συναισθήματος, επιδιώκοντας διαρκώς τη σύνδεση της μάθησης με την καθημερινότητα<sup>354</sup>. Χρησιμοποιεί ως αφετηριακό και καταληκτικό σημείο της μάθησης μια προβληματική κατάσταση, καταφεύγοντας σε μαθήματα του νου, του συναισθήματος, της αισθητικής, των χειρών, των πρακτικών ικανοτήτων. Υπό τις συνθήκες αυτές **το ενδιαφέρον** λογίζεται ως δομικό στοιχείο, βασικό συστατικό, της μαθησιακής διαδικασίας. Το ενδιαφέρον για το αντικείμενο της γνώσης καλλιεργείται με αφετηρία την προσπάθεια να απαντήσει κανείς σε προσωπικά προβλήματα (εσωτερικά, εξωτερικά, στις σχέσεις με το περιβάλλον), με την εμβάθυνση σε κάποιο θέμα ή χώρο γνώσης και με τη σύνδεση της μάθησης με την πραγματικότητα της ζωής. Η ανάδειξη της χρησιμότητας της συγκεκριμένης γνώσης για τη ζωή γενικότερα, αλλά κυρίως για τη ζωή του μαθητή, είναι κεντρικής σημασίας για τη δημιουργία ενδιαφέροντος και την επίτευξη της μάθησης. Στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος μπορεί να συμβάλλει, υπό κάποιες προϋποθέσεις, η μάθηση που γίνεται παιχνίδι, στοίχημα με τον εαυτό, πρόκληση, καθώς και όταν συνδέεται με ανάπτυξη κάποιας ιδιαίτερης ικανότητας.

**Προϋποθέσεις της μάθησης** αυτής είναι η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας, ελευθερίας και αποδοχής. Αν το σημερινό σχολείο στηρίζεται στην επίκριση, το εναλλακτικό σχολείο δε στηρίζεται ούτε στην επίκριση ούτε στον έπαινο. Ο έπαινος είναι το διαλεκτικό

<sup>351</sup> «Η ικανότητα του δασκάλου να είναι στοχαστικός και σκεπτικός όταν εξετάζει κάποιο θέμα, αντί να παράγει έτοιμες απαντήσεις, επιτρέπει στο μαθητή να εσωτερικεύσει ένα σκεπτόμενο άτομο», Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τζ., Όσμπορν, Έ., Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2002, σελ. 121

<sup>352</sup> Ματσαγγούρας, Γ. Η., 2005. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 40

<sup>353</sup> Όπως πρότεινε ο Χάουαρντ Γκάρντνερ, «θα έπρεπε να χρησιμοποιούμε τις θετικές στάσεις των παιδιών για να τα ωθήσουμε προς τη μάθηση σε τομείς όπου μπορούν να αναπτύξουν ικανότητες». Και όπως εκτιμά ο Daniel Goleman «η επιδίωξη της ροής μέσω της μάθησης είναι μια πιο ανθρώπινη, φυσιολογική και πιθανότατα, πιο αποτελεσματική μέθοδος για να θέσουμε τα συναισθήματα στην υπηρεσία της παιδείας», Goleman, D., Η συναισθηματική νοημοσύνη ... ό.π., σελ. 146-147

<sup>354</sup> Στην ανάγκη σύνδεσης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας με την καθημερινή ζωή αναφέρεται ο P. Goodman προτείνοντας τη συμπτωματική εκπαίδευση, Goodman, P., στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 197-218

συμπλήρωμα της επίκρισης και συμβαδίζει με αυτή. Ο στόχος του εναλλακτικού σχολείου είναι να ξεπεράσει τη λογική του καλύτερου – χειρότερου και να προχωρήσει στη λογική της συνεισφοράς. Το **συνεργατικό πνεύμα**, στη θέση του σημερινού ανταγωνισμού, που προωθεί την αλληλοβοήθεια και την αλληλοστήριξη, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αισθημάτων προσωπικής ικανοποίησης από την προσωπική συνεισφορά στην κοινή εργασία και να καλλιεργήσει την απαραίτητη για κάθε άνθρωπο αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο καθένας συμβάλλει από τη δική του σκοπιά, με το δικό του τρόπο, με τους δικούς του ρυθμούς και τις δικές του ιδιαιτερότητες στο κοινό έργο και είναι ευθύνη της ομάδας ο εντοπισμός και η αξιοποίησή του. Η **συνεισφορά** παίρνει τη θέση της επίδοσης του σημερινού σχολείου. Επίδοση σημαίνει ανταπόκριση σε κάποιο μοντέλο, μείωση κατά συνέπεια της ιδιαιτερότητας και της δημιουργικότητας, και ατομικό επίτευγμα. Συνεισφορά σημαίνει κοινό έργο και συνεργασία, ως μόνη δε προϋπόθεση έχει την ουσιαστική ανθρώπινη συμμετοχή. Στη λογική βέβαια αυτή δεν αρμόζει η λογική της ατομικής αξιολόγησης και της βαθμολογίας, στο βαθμό που η **βαθμολογία** καταστέλλει και υπονομεύει τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, την προσωπική εξέλιξη, καλλιεργώντας το ενδιαφέρον για τις συμβατικά σωστές απαντήσεις.

γ) Συγκρότηση και λειτουργία ομάδων κοινών αναγκών, ενδιαφερόντων, προβληματισμών

«Οι στόχοι στο σχολείο συνοψίζονται σε δύο γενικά κατηγορίες: αυτή της απόκτησης γνώσεων και αυτή της καλλιέργειας – διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή (αγωγή). Είναι λανθασμένος ο διαχωρισμός τους ή η υπερεκτίμηση του ενός εις βάρος του άλλου. Ο ένας στόχος βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον άλλον. Κάθε γνώση είναι ασφαλώς εφόδιο για τη ζωή, αλλά και **ένα άτομο με καλλιεργημένη και αναπτυγμένη την όλη προσωπικότητά του – πράγμα που μπορεί να γίνει κατά ποικίλο τρόπο και από πολλές αφορμές ή ερεθίσματα** – έχει ήδη πολύ καλά εφοδιαστεί για να αντιμετωπίσει τη ζωή, τα προβλήματα και τις δυσκολίες της»<sup>355</sup>.

Πράγματι, αν στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες, εφοδιασμένες με κρίση, δυνατότητα προσωπικής επιλογής, αυτονομία και ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων της ζωής, τότε θα πρέπει να επικεντρώνει αφετηριακά στις ανάγκες του ατόμου και να χτίζει πάνω σ' αυτές. Πρόκειται βέβαια για μια εξατομικευμένη μεν μάθηση, συνεργατικού όμως χαρακτήρα, που έχει βέβαια επίγνωση της κοινωνικότητάς της και βρίσκεται μακριά από ανταγωνισμούς, αξιολογήσεις και προσπάθειες επίτευξης κάποιων προ-κατασκευασμένων επιπέδων επίδοσης, αναπαραγωγής πακέτων πληροφοριών και ανταπόκρισης σε κάποια γνωστικά και ανθρώπινα μοντέλα, τα οποία δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να δημιουργούν εξαρτημένα και ετερόνομα άτομα. Τα μόνα θεμιτά standards δεν είναι παρά μόνο όσα πηγάζουν από τις προσωπικές ανάγκες κάθε ανθρώπου. Η μόνη ουσιαστική συνεισφορά κάθε ανθρώπου είναι η πλέον αυθεντική συμμετοχή του στη συλλογική ζωή. Μια τέτοια συμμετοχή αφενός εμπλουτίζει την ομάδα με την ατομική συνεισφορά αφετέρου εξασφαλίζει την ατομική ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα. Όπως λέει ο Η. Ματσαγγούρας<sup>356</sup> «η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπερνούν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης». Καθώς τα μέλη της ομάδας «κινούνται μέσα στην ομαδική δράση, εκτός των ατομικών τους ορίων, εσωτερικεύουν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών δυνατοτήτων μορφές σκέψης και δράσης, και μετά από ένα διάστημα συλλογικής δράσης τις κατακτούν τελικώς και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα».

<sup>355</sup> Παπαδόπουλος, Ν. (1998) Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα ... ό. π., σελ. 99-100

<sup>356</sup> Ματσαγγούρας, Γ. Η., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004, σελ. 22

Η λειτουργία ενός τέτοιου σχολείου στηρίζεται στην παραδοχή αυτού που αναφέρεται στο απόσπασμα της πρώτης παραγράφου της παρούσας ενότητας, σύμφωνα με το οποίο η προσωπικότητα του ατόμου μπορεί να αναπτυχθεί «κατά ποικίλο τρόπο και από πολλές αφορμές ή ερεθίσματα». Υιοθετώντας αυτή τη θέση, θεωρούμε ότι το εναλλακτικό σχολείο, για το οποίο μιλάμε, θα μπορούσε να λειτουργεί στη βάση μιας συλλογικής εργασίας τύπου **Project**<sup>357</sup>, με ομάδες κοινών αναγκών, ενδιαφερόντων, προβλημάτων ή προβληματισμών, στις οποίες μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα σε πλαίσιο κανόνων εργασίας που έχουν καθορίσει οι ίδιοι, συμβάλλοντας ο καθένας με τους προβληματισμούς του, τις προτάσεις, την προσωπική του μελέτη, τις γνώσεις και τις εμπειρίες του στη βαθύτερη δυνατή κατανόηση του εκάστοτε θέματος.

Η μάθηση στα πλαίσια αυτά στηρίζεται στη συμμετοχή «με όλη την καρδιά» αλλά και στον προγραμματισμό. Αν η συμμετοχή «με όλη την καρδιά» αναφέρεται στην προϋπόθεση του αυτοπροσδιορισμού, στη ζωννή επιθυμία και ενδιαφέρον για κάτι, και οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση, ο προγραμματισμός αποτελεί στοιχείο της δημιουργικής δράσης. Ο προγραμματισμός, που σημαίνει μεθοδική ενέργεια, μετατρέπει το ενδιαφέρον σε συνειδητή μαθησιακή διαδικασία και δίνει τη δυνατότητα για όλο και πιο συνειδητή μάθηση. Βέβαια ο προγραμματισμός έχει σκοπό τη δράση, επομένως η μάθηση ολοκληρώνεται μόνο μέσα από τη μεταφορά των εφαρμογών της παραπάνω διαδικασίας στην πράξη<sup>358</sup>.

Ομάδες, σαν αυτές που αναφέραμε προηγουμένως, μπορούν να λειτουργούν με ποικιλία μορφών, μεθόδων, τεχνικών, οπτικών προσεγγίζοντας τα θέματά τους διεπιστημονικά, πολυπρισματικά και με πολλούς τρόπους: διαλεκτικά, αισθητικά, βιωματικά, καλλιτεχνικά, πρακτικά, εμπειρικά, θεωρητικά, ερευνητικά κλπ. Ο εκπαιδευτικός σ' αυτές τις ομάδες έχει έναν περισσότερο συντονιστικό ρόλο, αλλά η συνεισφορά του μπορεί να είναι σημαντική με τις γνώσεις του για το αντικείμενο ή με τις γνώσεις που διαθέτει για τις υπάρχουσες πηγές πληροφόρησης. Σε κάθε περίπτωση όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρόκειται για συνεργατικές ομάδες αλληλομόρφωσης που βασίζονται στη λειτουργία τους σε σχέσεις ισοτιμίας, αμοιβαίου σεβασμού και αναγνώρισης, και στις οποίες η συμμετοχή καθενός έχει την αξία της. Οι ομάδες αυτές επιτρέπουν και ενισχύουν την ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων συμμετοχής των μελών τους που στηρίζονται στην έκφραση συναισθημάτων, την ενεργοποίηση της φαντασίας, τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, την ελεύθερη

<sup>357</sup> Για τον Kilpatrick η μέθοδος είναι περισσότερο ένας τρόπος θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά ένας συγκεκριμένος μηχανισμός, ένα πατενταρισμένο εργαλείο που μπορεί από μόνο του να παράγει αποτελέσματα. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, που βρίσκεται πιο κοντά στις απαιτήσεις της «ζωντανής» μάθησης, το Project συνιστά ένα σχέδιο εργασίας, μια ενότητα σχεδιασμένης εμπειρίας και δράσης που γίνεται με όλη την καρδιά, μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Kilpatrick, W., *The project Method in College Courses in Education*, Educational Review, vol. LXIV, pp.207-217, 1922). Το Project αυτής της μορφής στηρίζεται στη θέση ότι «μαθαίνουμε αυτό που ζούμε και το μαθαίνουμε καθώς το ζούμε», αφού, όπως αναφέρει ο Röhrs, «ο μαθητής μαθαίνει αποτελεσματικά μόνο ό,τι έχει σχέση με την προσωπική του ζωή και την επηρεάζει σοβαρά» (Röhrs, H., *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφρ. Κ. Δελικωσταντής – Σ. Μπουζάκης, εκδ. αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990 σελ. 163). Για τη μέθοδο βλέπε επίσης Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία ... ό. π., σελ. 266, καθώς και Frey, K., (2002) Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002.

<sup>358</sup> Όπως επισημαίνει ο Hermann Röhrs «με όλη την καρδιά του μαθαίνει κανείς μόνο μέσα από την αντιμετώπιση των ιδίων του των προβλημάτων, όταν μαθαίνει να μαθαίνει και είναι έτσι εξοπλισμένος για οποιαδήποτε περίπτωση» (Röhrs, H., *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης* ... ό.π., σελ. 164). Ταυτόχρονα, όπως παρατηρεί ο Τζών Ντιούι, το σχολείο δεν μπορεί να κινείται στη βάση της επιθυμίας και της ευχαρίστησης που προσφέρει η άμεση ικανοποίησή της. Η επιθυμία, λέει ο Ντιούι, είναι βασικό ελατήριο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά η διανοητική επεξεργασία είναι απαραίτητη αφού δίνει «κατεύθυνση σ' ότι μέχρι τότε ήταν τυφλό, ενώ η επιθυμία δίνει στις ιδέες ορμή και κίνηση» (Ντιούι Τζ. *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μτφρ. Λεάνδρος Πολενάκης, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980, σ. 54-55)

επιλογή και το παιχνίδι. Χρησιμοποιούν βιωματικές τεχνικές, ενώ μπορεί να επικεντρώνουν κατά περίπτωση στις ανάγκες ενός παιδιού ή κάποιων παιδιών ή με εναλλασσόμενο τρόπο στις ανάγκες του κάθε παιδιού χωριστά

Το πέρασμα από τη μία περιοχή γνώσεων στην άλλη γίνεται αφενός με το πέρασμα σε γειτονικές περιοχές γνώσης της ομάδας, κάτι που προκύπτει ως ανάγκη όσο η γνώση των μελών της ομάδας αυξάνεται και βαθαίνει, αφετέρου με αλλαγή ομάδας στο επίκεντρο των ενασχολήσεων της οποίας βρίσκονται οι νέοι τυχόν προβληματισμοί και ενδιαφέροντα του μαθητή.

Αν και η απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής απαιτεί, σε μεγάλο βαθμό, περισσότερα παραδοσιακές μεθόδους, ανάμεσα στις οποίες η επανάληψη μπορεί να είναι μια χρήσιμη διαδικασία, η συνολική μαθησιακή διαδικασία πρέπει να οργανώνεται μέσα στο γενικότερο πνεύμα που αναπτύσσουμε<sup>359</sup>. Στις πιθανές εξάλλου ενστάσεις ότι μια εκπαίδευση, προσανατολισμένη στα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μπορεί να αποβεί μια εντονότατα ταξική εκπαίδευση που θα «περιορίζεται στο συγκεκριμένο, το πρακτικό και άμεσα ορατό»<sup>360</sup>, η απάντηση είναι ότι το εναλλακτικό σχολείο δεν περιορίζεται στο άμεσα πρακτικά ωφέλιμο. Χρησιμοποιεί ως αφετηρία της πνευματικής διαδρομής των μαθητών του τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς τους, δείχνοντάς τους το δρόμο προς την αφαίρεση και την αξία της θεωρητικής γνώσης, πάντα όμως σε πλήρη επαφή με τη ζωή και τα προβλήματά της. Το σχολείο αυτό επιχειρεί να ακολουθήσουν οι μαθητές την πορεία της αφαιρετικής σκέψης και να αντιληφθούν, στην πράξη, την αξία και χρησιμότητά της. Η πίεση για να μάθει ο μαθητής «πράγματα που του είναι άγνωστα και αφηρημένα και που δεν μπορεί να προβλέψει σε τι θα του χρησιμεύσουν» δεν πρόκειται να τον βοηθήσει να τα μάθει.

#### δ) Η κοινωνικά κριτική διάσταση του εναλλακτικού σχολείου

Στα πλαίσια της κριτικής επικοινωνιακής διδασκαλίας προτείνεται η ανοιχτή διδασκαλία<sup>361</sup>. Η ανοιχτή διδασκαλία αναφέρεται στην ευελιξία που πρέπει να διακρίνει το μάθημα και συνίσταται σε ένα άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, την κοινότητα και το περιβάλλον, αλλά και προς τα έσω, τον ψυχικό κόσμο του παιδιού, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του. Ένα τέτοιο άνοιγμα αναφέρεται σε όλα όσα σχετίζονται με τη διδασκαλία, επομένως σημαίνει:

1. Ευελιξία στα περιεχόμενα – Ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα<sup>362</sup>
2. Ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας<sup>363</sup> – Μεθοδολογικό Άνοιγμα

<sup>359</sup> Ο Πάολο Φρέιρε κατάφερε να μάθει, σε μικρό χρονικό διάστημα και με ελάχιστο κόστος, ανάγνωση και γραφή σε έναν μεγάλο αριθμό χωρικών σε κάποιο χωριό της Βραζιλίας χρησιμοποιώντας ως γόνιμη μαθησιακή αφετηρία τις λέξεις εκείνες που συνδέονταν με τις εμπειρίες και τα βιώματα των χωρικών και είχαν ως εκ τούτου έντονη φόρτιση. Μέσα σε λίγες βδομάδες οι χωρικοί είχαν γίνει λειτουργικά εγγράμματοι, εκεί που υπάρχουν μαθητές με χρόνια στην εκπαίδευση που δεν τα καταφέρνουν (Χολτ, Τζ., Πέρα από το Σάμερχιλ. Η εναλλαγή της ελευθερίας, μτφρ. Πανταζής Β. – Νταλιάνης Γ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1979, σελ. 276)

<sup>360</sup> «Το σχολείο δε μπορεί να μεταδίδει γνώσεις ή να καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες αποκλειστικά και μόνο σύμφωνα με τις άμεσες-ταξικές μας ανάγκες “και χρηστικές αξίες” ... Το σχολείο είναι πολυλειτουργικό: βασικές από τις λειτουργίες του αυτές έχουν ένα αφηρημένο, μονόπλευρα διανοητικό και ίσως άχαρο χαρακτήρα ...» (Χιωτάκης, Στ., 1999, Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό ... ό. π., σελ. 62-67)

<sup>361</sup> Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα ... ό. π.

<sup>362</sup> Η ανοιχτή διδασκαλία δε σημαίνει μη προγραμματισμό. Αναλυτικά προγράμματα χρήσιμο είναι να υπάρχουν, για να δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές. Στη συνέχεια όμως αυτά πρέπει να προσαρμόζονται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός σχολείου ή περιοχής με συνεργασία μαθητών, καθηγητών και άλλων φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ... ό. π.

<sup>363</sup> Το άνοιγμα της διδασκαλίας σε όλα τα επίπεδα μπορεί να γίνει σταδιακά αρκεί ο τελικός στόχος να «είναι η χρήση πολύμορφων τρόπων αποκαλυπτικής και πρακτικής μάθησης, η ελευθερία κατά την ατομική εργασία, η

3. Ευελιξία στη θεσμική οργάνωση του σχολείου – Θεσμικό Άνοιγμα

4. Απαγκίστρωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή από τους παραδοσιακούς ρόλους που στηρίζονται στην κάθετη ιεραρχική σχέση και την τυποποιημένη επικοινωνία των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα σημερινά κλειστά αναλυτικά προγράμματα είναι ασφυκτικά και καταπνίγουν τη διάθεση για μάθηση, έτσι όπως είναι προσανατολισμένα σε μια συμπεριφορική αντίληψη του ανθρώπου και της μάθησης. Οι μαθητές επιβάλλεται να έχουν λόγο στα αντικείμενα της διδασκαλίας και τα περιεχόμενά τους με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Μόνο έτσι η μάθηση μπορεί να αποκτήσει ουσιαστικό περιεχόμενο, με το να γίνει υποκειμενικά γνήσια μάθηση, διεισδύοντας σε όλες τις πτυχές του ατόμου. Η μάθηση πρέπει να βιώνεται ως προώθηση προσωπικών στόχων του ατόμου και να έχει αφετηρία πρακτικά προβλήματα. Απαιτείται ακόμα ποικιλία ιδεών, προσεγγίσεων και ερμηνειών του εκάστοτε συζητούμενου θέματος, δυνατότητα διεπιστημονικής προσέγγισης, δυνατότητα αναβολής της συζήτησης ενός θέματος ή τροποποίησης και μεταβολής των σχεδιασμών, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνονται με συνεργασία καθηγητών και μαθητών, στη βάση των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου της περιοχής, των ενδιαφερόντων και αναγκών των μαθητών. Το σχολείο, μέσα σε συνθήκες εντεινόμενης παθητικοποίησης του ανθρώπου, πρέπει να λειτουργήσει ως αντίβαρο, καλλιεργώντας στο μαθητή την κριτική σκέψη, την αυτενέργεια και την αυτόνομη μάθηση.

Το άνοιγμα ακόμα αφορά στην αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος της μάθησης, όπως για παράδειγμα η αναδιάταξη των θρανίων μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και στην επέκτασή του και σε άλλους χώρους πέραν της σχολικής τάξης, τόσο εντός σχολείου, (όπως βιβλιοθήκες, χώρους παιχνιδιού, χώρους τέχνης, κατασκευών ή διεξαγωγής πειραμάτων), όσο και εκτός σχολείου σε άλλους χώρους (στην ύπαιθρο, σε χώρους εργασίας κλπ.). Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω σημαίνει αφενός εξωσχολικές δραστηριότητες και εκπαίδευση σε χώρους εκτός σχολείου, αφετέρου σύνδεσή του με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικολογικό περιβάλλον και ενασχόληση με τα κοινωνικά προβλήματα και τις αντιφατικές κοινωνικές συνθήκες, πράγματα που δε μπορεί να απωθεί και να αγνοεί.

Αναφορικά με το ξεπέραςμα των καθιερωμένων ρόλων δάσκαλου – μαθητή, η κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία εκτιμά ότι η ανάγκη αυτή προκύπτει από την πεποίθηση ότι μια **συμμετρική μορφή επικοινωνίας** είναι αυτή που επιτρέπει στα συμμετέχοντα μέλη να καθορίζουν αυτόνομα τη δράση τους με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, στα πλαίσια βέβαια κάποιων κοινά αποδεκτών κανόνων που όμως μπορούν να αλλάξουν. Η **επικοινωνιακή επάρκεια**, που σημαίνει ικανότητα να **ακροάσαι ενεργητικά**, κατανοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τον συνομιλητή σου, αλλά και να παρουσιάζεις τις δικές σου προθέσεις, στόχους και κίνητρα, είναι απαραίτητη για μια επιτυχημένη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών<sup>364</sup>.

λήψη ελεύθερων αποφάσεων για συνεργασία και αλληλοβοήθεια, ο αυτοέλεγχος, η παροχή δυνατοτήτων για αισθησιακές εμπειρίες κ.ο.κ», Μπρούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ... ό. π., σελ.337.

<sup>364</sup> Όπως έδειξε με το μοντέλο επικοινωνίας που συνέθεσε ο Schulz v. Thun με τους συνεργάτες του, η ανθρώπινη επικοινωνία είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και συντελείται σε τέσσερα ταυτόχρονα επίπεδα, δημιουργώντας έτσι μία πολλαπλότητα έκδηλων και άδηλων μηνυμάτων. Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι: α) Το Περιεχόμενο. Οι πληροφορίες μεταφέρονται όχι μόνο λεκτικά, αλλά και εξωλεκτικά, με τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, μεταφέροντας μηνύματα σαφή ή διφορούμενα, αυθεντικά ή μη κλπ., β) Η Αυτοαποκάλυψη. Σε κάθε μετάδοση πληροφορίας υπάρχει εν μέρει και μια αυτοαποκάλυψη του πομπού. Εκτός δηλαδή από τις πληροφορίες που μεταδίδονται με το μήνυμα, μεταδίδονται και στοιχεία για τον πομπό, γ) Η Σχέση. Μαζί με την πληροφορία μεταδίδονται και μηνύματα για το είδος της σχέσης που από τη σκοπιά του πομπού υπάρχει με το δέκτη και δ) Η Έκκληση. Η διαπροσωπική επικοινωνία δεν είναι μόνο εργαλειακή αλλά και τελεολογική. Η επικοινωνία δηλαδή έχει συχνά και κάποιο στόχο άλλον, πέρα από τη

Η συνθετότητα της επικοινωνίας και η πολλαπλότητα μηνυμάτων που αυτή παράγει, την κάνει ιδιαίτερα ευάλωτη σε διαταραχές. Η προσεκτική και ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στη μείωση τέτοιων επικοινωνιακών προβλημάτων. Ιδιαίτερα σημαντική στο σημείο αυτό είναι η **συναισθηματική γνησιότητα** όπως την ανέπτυξε ο C. Rogers στην προσωποκεντρική του θεωρία<sup>365</sup>, η οποία, όταν ιδιαίτερα συνδυαστεί με τις αρχές της **θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης** της Ruth Cohn<sup>366</sup>, δίνει τη δυνατότητα για μια αυθεντικά ζωντανή μάθηση.

Η κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία ξεκίνησε σαν μια προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα και τους παρεμποδιστικούς παράγοντες κατά το μάθημα. Έτσι έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την επικοινωνία, θεωρώντας ότι μία επιτυχημένη επικοινωνία λύνει πολλά από τα προβλήματα ή συμβάλλει στην επιτυχημένη αντιμετώπισή τους μέσα από τη δημιουργική αξιοποίησή τους. «Οι διαταραχές προηγούνται», λέει η Ruth Cohn, δηλώνοντας με αυτό «ότι δεν πρέπει να επιδιώκεται με κάθε μέσο η αρμονία». «Όταν οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία διαπνέονται τόσο από την προσωποκεντρική στάση (γνησιότητα, αλληλοεκτίμηση και ενσυναίσθηση) όσο και από τις αρχές της θεματοκεντρικής αλληλεπίδρασης, τότε είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις στα πλαίσια της διδασκαλίας μ' ένα δημιουργικό τρόπο και να δίνουν αποτελεσματικές λύσεις στους ενοχλητικούς παράγοντες του μαθήματος»<sup>367</sup>.

Το εναλλακτικό σχολείο ενδιαφέρεται για τη θεσμική οργάνωση του σχολείου αλλά και για τις ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες. Κατανοεί και εμβαθύνει στην κοινωνικότητα, σαν μια βασική συνιστώσα της ατομικής ύπαρξης, έχοντας ταυτόχρονα επίγνωση των εξαρτήσεων της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης από τη θεσμική οργάνωση και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές, στον πυρήνα των οποίων βρίσκεται η οργάνωση της ανθρώπινης παραγωγικής δραστηριότητας.

Αφετηριακό σημείο των προσπαθειών του πρέπει να είναι η αξιοποίηση των σχολικών προβλημάτων ως αιχμικών σημείων κοινού προβληματισμού και αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Απαραίτητη εξάλλου είναι η συνειδητοποίηση των κοινωνικών εξαρτήσεων τόσο του σχολείου όσο και των προσώπων που δραστηριοποιούνται στα πλαίσιά του, πράγμα που σημαίνει ότι αλλαγή ουσιαστική στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, στον τύπο της διαπροσωπικής επικοινωνίας που αναπτύσσεται στα πλαίσιά του, στη μορφή της μάθησης που προωθεί το σχολείο και στον τύπο του ανθρώπου που διαμορφώνει δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο με ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές για την προώθηση των οποίων το σχολείο μπορεί και πρέπει να εργαστεί, αν θέλει να ουσιαστικοποιήσει την προσφορά του.

Οι υπαρκτοί, εξάλλου, κίνδυνοι για αφομοίωση τέτοιων ή ανάλογων προσπαθειών, ή ακόμη και για την εκμετάλλευσή τους προς συντηρητικές επιλογές και κατευθύνσεις, δεν μπορούν να οδηγούν στην ακινησία. Η επίγνωση των περιορισμών και των κινδύνων αν συνδυαστεί με την αισιοδοξία που μπορεί να προσφέρει η αποφυγή μιας αντίληψης που υποστασιοποιεί τις αξίες και τις απολυτοποιεί<sup>368</sup> δίνει το πλαίσιο αυτών των επιδιώξεων.

---

μετάδοση της πληροφορίας. Βλέπε Μπούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα ... ό. π.

<sup>365</sup> Τα βασικά χαρακτηριστικά-στάσεις του διευκολυντή παιδαγωγού, κατά τον Rogers είναι: α) η γνησιότητα, η άνευ όρων θετική στάση και η αποδοχή εκ μέρους του καθώς και η ενσυναίσθητική κατανόηση προς το μαθητή, Κοσμόπουλος, Β., Αλ., Μουλαδούδης, Αθ., Γρ. (2003) Ο Carl Rogers και η ... ό. π.

<sup>366</sup> Στη θεματοκεντρική αλληλεπίδραση, το τρίγωνο «Εγώ» (ο μαθητής), «Εμείς» (η ομάδα) και «Αυτό» (το θέμα) λειτουργεί και εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζεται, η δε επιτυχία της μεθόδου εξαρτάται από το βαθμό επίτευξης ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις και ανάγκες των τριών πλευρών του τριγώνου.

<sup>367</sup> Μπούζος, Α., Κοσσυβάκη, Φ. (2004) Η ανοιχτή διδασκαλία ... ό. π., σελ.351

<sup>368</sup> Ο στόχος της ανθρώπινης απελευθέρωσης δεν είναι κάτι που με μια συνταγή μπορεί να επιτευχθεί. Είναι μια διαρκής προσπάθεια, στην οποία τα πισωγυρίσματα, αλλά και οι νέες μορφές αλλοτρίωσης, που συχνά η

**Συνοψίζοντας** θα λέγαμε ότι το εναλλακτικό σχολείο είναι προσωποκεντρικό και ταυτόχρονα κοινωνικο-κριτικό. Σέβεται, στηρίζει, ενισχύει, και επιδιώκει την ολοκλήρωση του προσώπου τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή, όχι μόνο γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά και ψυχοκινητικά. Παράλληλα διατηρεί την ευαισθησία και το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία θεωρεί αλληλένδετα με τα εκπαιδευτικά. Για να πετύχει τους παραπάνω σκοπούς στηρίζεται στην ισότητα, την ελευθερία, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, τις οποίες υλοποιεί σε μια βάση αυθεντικότητας<sup>369</sup>, αποφεύγοντας το γραφειοκρατικό τους αντίστοιχο, σαν αυτό που περιγράφει ο Andy Hargreaves ως «τεχνητή συναδελφικότητα»<sup>370</sup>.

Με αφετηρία τα προσωπικά προβλήματα, ενδιαφέροντα, ανάγκες, προβληματισμούς, και με κύριο μέσο την ομαδο-συνεργατική δραστηριότητα, που διεξάγεται μέσα σε θετικό κλίμα αποδοχής και αναγνώρισης της προσωπικής συνεισφοράς καθενός, το εναλλακτικό σχολείο αποβλέπει στην ολόπλευρη – πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική – ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής. Συνδυάζοντας τη σκέψη με τη δράση, αναλύει και κατανοεί την πραγματικότητα, ταυτόχρονα όμως, παρεμβαίνει τροποποιητικά σε αυτήν.

Λειτουργώντας προβληματοκεντρικά και ομαδοσυνεργατικά, και με τη συμμετοχή όλων σε ποικίλες ομάδες εργασίας, αντιμετωπίζει τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες, και πρώτ' απ' όλα τα δικά του προβλήματα, τις δικές του δυσλειτουργίες και τις δικές του εντάσεις, όχι ως παρεμποδιστικό παράγοντα και πρόβλημα που πρέπει να εξαφανιστεί για να μπορέσει «να κάνει το σχολείο τη δουλειά του», αλλά ως τμήμα, και μάλιστα προνομιακό, αυτής της δουλειάς, αφού αυτά μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία γόνιμων προβληματισμών και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, με στόχο άμεσο την τροποποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν προς το θετικότερο, και απώτερο τη χειραφέτηση και την ωρίμανση, τόσο τη δική τους όσο και της κοινωνίας.

---

απελευθέρωση από τα παλαιότερα δεσμά δημιουργεί, απαιτούν ανοιχτό μυαλό και καρδιά και διαρκή εγρήγορση.

<sup>369</sup> Βλέπε τα χαρακτηριστικά – στάσεις του διευκολυντή παιδαγωγού στο Κοσμόπουλος, Αλ., Β., Μουλαδούδης, Γρ., Αθ. (2003) Ο Carl Rogers και η ... ό. π.

<sup>370</sup> Με τον όρο αυτό, που αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, ο Hargreaves εννοεί μια συναδελφικότητα που αντί να συντελεί στη λύση του προβλήματος του ατομικισμού και του διαμερισμού στο σχολείο, γίνεται μέρος του προβλήματος. Η τεχνητή συναδελφικότητα, είναι η επιβαλλόμενη από τη διοίκηση, που υπονομεύει «τον αυθορμητισμό των άτυπων, ανοιχτών, προσωπικών συνομιλιών μεταξύ των εκπαιδευτικών», «τα ζωτικά διαπροσωπικά θεμέλια στα οποία βασίζεται η νοοτροπία συνεργασίας». Hargreaves, A., Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής, στο Hargreaves, A., Fullan, M. G. (επιμ.) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 329-365



## **Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από έντονο δασκαλοκεντρισμό, γραφειοκρατική οργάνωση, αυστηρό προγραμματισμό και συμπεριφορισμό. Οι αποκλίσεις από την προγραμματισμένη διαδικασία που συνδέονται με τις ανθρώπινες ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών θεωρούνται εμπόδια που πρέπει να απομακρυνθούν. Τα δεδομένα αυτά συνθέτουν ένα πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία υποτάσσεται στη λογική της διεκπεραίωσης και ο μαθητής οδηγείται στην ακραία παθητικοποίηση. Είναι φανερό ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες το γνωστικό ενδιαφέρον δεν μπορεί να αναπτυχθεί.

Εγκλωβισμένο στη συμπεριφορική αντίληψη του ανθρώπου και της μάθησης – αντίληψη που επιβάλλεται μέσα από τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, το μεγάλο όγκο της ύλης, τις σχολικές διαδικασίες εξετάσεων και αξιολόγησης – το σχολείο αντιμετωπίζει στην πράξη το μαθητή ως μηχανή. Ξεχνάει τις ανάγκες του για κίνηση και για παιχνίδι, αγνοεί τα ενδιαφέροντά του, αδιαφορεί για όσα του προκαλούν περιέργεια ή τον προβληματίζουν.

Όπως όμως έχει δείξει η γνωστική προσέγγιση της μάθησης και των κινήτρων, ουσιαστική μάθηση δεν μπορεί να υπάρξει, αν δε στηρίζεται στη συνειδητοποίηση εκ μέρους του ατόμου που μαθαίνει της αξίας που η κατανόηση κάποιου πράγματος έχει για τους προσωπικούς του στόχους. Με αυτή την έννοια η διδασκαλία στο σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη της το ψυχολογικό πεδίο του μαθητή, προϋποθέτει επομένως την ψυχική του συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.



Η αδιαφορία όμως στο σχολείο, όπως γίνεται αντιληπτή μέσα από το πρίσμα μιας κριτικής παιδαγωγικής, δεν είναι απλά ένα τεχνικό ζήτημα. Δεν είναι αποτέλεσμα μιας εσφαλμένης θεωρητικής επιλογής, αλλά συνδέεται με τα γενικότερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας και το ρόλο του σχολείου μέσα σ' αυτήν.

Στα πλαίσια μιας μαρξιστικής θεώρησης το σχολείο δεν είναι ουδέτερο αλλά επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες αναπαραγωγής και νομιμοποίησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων. Οι S. Bowles & H. Gintis, διατυπώνοντας την αρχή της αντιστοιχίας, επισημαίνουν ότι το πρότυπο κοινωνικών σχέσεων που καλλιεργεί το σχολείο δεν είναι ούτε παράλογο ούτε τυχαίο. Είναι αυτό που αρμόζει στις στάσεις και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει η εργατική δύναμη στον καπιταλισμό.

Ο συμπεριφορισμός, στη βάση του οποίου γίνεται αντιληπτή η μάθηση στο σχολείο, δεν είναι μια ουδέτερη επιστημονική θεωρία αλλά αποτελεί ένα θεωρητικό σύστημα με έντονη ιδεολογική φόρτιση. Στο συμπεριφορισμό ο άνθρωπος παθητικοποιείται και υποβιβάζεται στο ρόλο του αντικειμένου. Γίνεται αντιληπτός ως μια σύνθετη μηχανή και αντιμετωπίζεται σαν τέτοια. Με τον ίδιο μηχανιστικό τρόπο αντιμετωπίζεται και η μάθηση ως μια διαδικασία δημιουργίας εξαρτήσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το ενδιαφέρον δεν μπορεί να αναπτυχθεί, η αδιαφορία επομένως προβάλλει ως μοιραίο επακόλουθο της συμπεριφορικής αντίληψης της μάθησης και του μαθητή.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εξάρτηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος από τις διαδικασίες αξιολόγησης και εξετάσεων. Η πλήρης απουσία εσωτερικών κινήτρων εξαρτά το ελληνικό σχολείο σχεδόν αποκλειστικά από τις διαδικασίες αυτές. Αυτή η εξάρτηση, με τη σειρά της, αντανakλά το συμπεριφορικό προσανατολισμό και τη φτώχεια εσωτερικών κινήτρων, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην περαιτέρω απίσχνασή τους. Τέλος, οι διαδικασίες αυτές αποτελούν κεντρικούς επιλεκτικούς, καταναμητικούς, αναπαραγωγικούς

καθώς και νομιμοποιητικούς της κοινωνικής ανισότητας μηχανισμούς, που στηρίζονται και στηρίζουν την ιδεολογία της αξιοκρατίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα το μύθο του ουδέτερου και αντικειμενικού σχολείου.



Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως δομικό στοιχείο του σχολείου, έκφραση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σ' αυτό, ο δε τρόπος που η αδιαφορία γίνεται αντιληπτή από εκπαιδευτικούς και μαθητές ως εκδήλωση της αστικής ηγεμονίας. Στηριζόμενοι στις γνωστικές προσεγγίσεις, ιδιαίτερα δε στην προσέγγιση του αιτιολογικού προσδιορισμού των Deci & Ryan, όπως αυτές αξιοποιούνται στο μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang,, εκτιμάμε ότι στο ελληνικό σχολείο συνυπάρχουν δύο μείζονα είδη αδιαφορίας.

Το πρώτο, που έχει το χαρακτήρα της ανίας, συνδέεται με τη συμπεριφορικής έμπνευσης δόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων και οργάνωση των διαδικασιών αξιολόγησης, που οδηγούν στις αντίστοιχες μορφές διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μεταχείρισης των μαθητών. Η αδιαφορία αυτής της μορφής συνδέεται με τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, το μεγάλο όγκο της ύλης, την απουσία εσωτερικών κινήτρων, το έλλειμμα σύνδεσης της μαθησιακής διαδικασίας με τη ζωή του μαθητή, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, τους προβληματισμούς του.

Το άλλο είδος αδιαφορίας είναι εκείνο που συνδέεται με την αδυναμία κάποιων μαθητών να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα, αδυναμία που δεν είναι άσχετη με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των οικογενειών των μαθητών αυτών. Όπως έδειξαν οι Bourdieu & Passeron, η εξοικείωση των μαθητών από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα με την κυρίαρχη κουλτούρα εξασφαλίζει στα παιδιά αυτά σαφέστατο πλεονέκτημα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι μαθητές αντίθετα από τα χαμηλότερα στρώματα αδυνατώντας να αντεπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις – δεδομένου ότι το σχολείο, ασκώντας συμβολική βία, αναγνωρίζει την κυρίαρχη κουλτούρα ως μόνη νόμιμη, ενώ ταυτόχρονα εξετάζει δεξιότητες που το ίδιο δεν έχει διδάξει – εκδηλώνουν αδιαφορία αδυναμίας, μια αδιαφορία αρκετά διαφορετική από την πρώτη.

Διαπιστώνουμε, εξάλλου, ότι παρά το γεγονός της συνύπαρξης των δύο ειδών αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο και ενώ συχνά γίνεται λόγος για μεγάλη έκταση του φαινομένου, το πρόβλημα συγκεκριμενοποιείται και σε τελευταία ανάλυση πρακτικά αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ατομικό, ως πρόβλημα των μαθητών εκείνων η αδυναμία των οποίων έχει μετατραπεί σε απόσυρση από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Τούτο βέβαια είναι φυσικό, αφού το γενικότερο πρόβλημα της αδιαφορίας δεν είναι κάτι που θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου, στο βαθμό που αφορά σε ευρύτερες ιδεολογικές επιλογές που σε τελευταία ανάλυση παραπέμπουν στις βαθύτερες κοινωνικο-οικονομικές δομές των κοινωνιών μας. Αν όμως είναι φυσικό, οι ιδεολογικές συνέπειες μιας τέτοιας πρακτικής δεν είναι αμελητέες.



Η αντιμετώπιση της μαθητικής αδιαφορίας ως ατομικού προβλήματος αποτελεί μια από τις εκδηλώσεις της αστικής ηγεμονίας στο σχολείο. Η απόκρυψη της κοινωνικής διάστασης του ατόμου, των ικανοτήτων και μειονεξιών του, της γνώσης, του σχολείου, της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξασφαλίζει την εξατομίκευση της κοινωνικής ευθύνης μέσα από την

ενοχοποίηση του ατόμου και την αθώωση των δομών. Πολύ διαφωτιστική στο σημείο αυτό είναι η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, που συμβάλλει πολύ σημαντικά στη διευκρίνιση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο, ως άλλη κολυμπήθρα του Σιλωάμ, μέσω της υποτιθέμενης ουδετερότητάς του εξασφαλίζει τον μετασχηματισμό των αντικειμενικών κοινωνικών συνθηκών σε ατομική επιλογή και υποκειμενική αίσθηση ικανότητας.

Η μηχανιστική, εξάλλου, συμπεριφορική αντίληψη του ανθρώπου και της μάθησης συνδέεται με τη χρήση εννοιών, που, όπως αναφέρει ο Apple, είναι απογυμνωμένες από την ιστορικότητά τους και, εξαιτίας αυτού, «φυσικοποιημένες». Προϋπόθεση της προβαλλόμενης «ουδετερότητας» του σχολείου, επομένως και των διαδικασιών αξιολόγησης και της στήριξης που αυτές εξασφαλίζουν στην αξιοκρατική ιδεολογία, είναι η παρουσίαση της επιστήμης ως μιας ουδέτερης από κοινωνικές εξαρτήσεις δραστηριότητας αναζήτησης της αλήθειας, καθώς και η σύλληψη του ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση του μαθητή, με τρόπο αφηρημένο ως μιας οντότητας δεδομένης και αυθύπαρκτης, ανεξάρτητα από κοινωνικούς προσδιορισμούς και εξαρτήσεις.

Η αντίληψη της μαθητικής αδιαφορίας ως προσωπικού χαρακτηριστικού του μαθητή και όχι ως το προϊόν της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού ατόμου – στο οποίο συμπυκνώνεται το πλήθος των κοινωνικών του σχέσεων και προσδιορισμών – με τις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες – διαδικασίες με έντονη ιδεολογική φόρτιση, κάθε άλλο παρά ουδέτερες – αποτελεί έκφραση μιας τέτοιας συγκάλυψης και μεταμφίεσης του κοινωνικού σε ατομικό, στα πλαίσια της αστικής ηγεμονίας. Στην αστική αντίληψη ο κοινωνικός άνθρωπος δίνει τη θέση του στο αφηρημένο άτομο. Το άτομο αντιμετωπίζεται ως μια αυθύπαρκτη οντότητα η οποία, χρησιμοποιώντας τις ικανότητες που διαθέτει και καταβάλλοντας προσπάθεια, δραστηριοποιείται για την εξυπηρέτηση του ατομικού της συμφέροντος.

Μέσα σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο, ενώ σε θεωρητική βάση η αδιαφορία αναγνωρίζεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ως φυσική συνέπεια της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζεται ως ατομικό πρόβλημα, και συνήθως ως ατομική μειονεξία. Ο «αδιάφορος» μαθητής, ο μαθητής που δυσκολεύεται να παρακολουθήσει και στο τέλος, ή και από πολύ νωρίς, παραιτείται από την προσπάθεια, ενοχοποιείται για την αδιαφορία του, αφού αυτή συχνά θεωρείται ότι βρίσκεται στην αφετηρία της αιτιακής αλυσίδας και όχι στο τέλος. Δεν είναι η αδυναμία του μαθητή που τον οδηγεί στην απόσυρση, είναι η αδιαφορία του που ευθύνεται για την απόσυρση, για να καταλήξει σε αδυναμία παρακολούθησης. Έχοντας το διπλό φορτίο του αισθήματος μειονεξίας και της προσωπικής ενοχής, ο μαθητής αυτός αποτελεί τον ιδεώδη αποδιοπομπαίο τράγο που φορτώνεται την κοινωνική ευθύνη, απενοχοποιώντας το σχολείο και την κοινωνία.

Όταν, από την άλλη, ο λόγος αφορά στην εκτεταμένη αδιαφορία, που δε δικαιολογεί την ατομική ευθύνη και την προσωπική ενοχοποίηση, προτείνεται συνήθως αυστηροποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης, αύξηση της δυσκολίας των εξεταστικών δοκιμασιών, σφίξιμο στα λουριά μαθητών και εκπαιδευτικών ή, στην καλύτερη περίπτωση, αντιμετωπίζεται ως τεχνικό πρόβλημα επιλογής και διαμόρφωσης του κατάλληλου διδακτικού υλικού και των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και εξεταστικών διαδικασιών. Το πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, μέσα και έξω από το σχολείο, θεωρείται δεδομένο, η δε αδιαφορία αντιμετωπίζεται όχι στη βάση προσπαθειών, ώστε να αποκτήσει νόημα η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με αύξηση των εξωτερικών πιέσεων, κάτι που σε τελευταία ανάλυση μόνο επίταση της αδιαφορίας μπορεί να προκαλέσει.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στη μαθητική αδιαφορία συμπυκνώνονται τα χαρακτηριστικά και οι αδυναμίες του ελληνικού σχολείου, ενώ ο τρόπος που γίνεται αυτή αντιληπτή συμβάλλει στην αναπαραγωγή και τη νομιμοποίησή τους.



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

### **I. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

- A) Σκοπός, στόχοι και περιορισμοί της έρευνας
- B) Διερευνητικά ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις
- Γ) Μέσα συλλογής δεδομένων – «εργαλείο» μέτρησης
  - 1. Θεωρητικό πλαίσιο κατασκευής του ερωτηματολογίου
  - 2. Παρουσίαση του «εργαλείου» μέτρησης
    - 2.1. Ερωτηματολόγιο μαθητή
    - 2.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού
- Δ) Πιλοτική έρευνα  
(Αναλυτικά στο παράρτημα 1)
- E) Κυρίως έρευνα
  - 1. Δείγμα
  - 2. «Εργαλείο» μέτρησης (συνοπτικά)
  - 3. Διαδικασία χορήγησης
  - 4. Επεξεργασία – Στατιστική ανάλυση δεδομένων

### **II. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### ***A) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ***

##### ***A1) Η έρευνα στους μαθητές***

- 1. Τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δείγματος
- 2. Η στατιστική σημαντικότητα των μαθητικών πινάκων
  - 2.1. Πίνακες διασταυρωμένης ταξινόμησης
  - 2.2. Πίνακες συγκρίσεων – διαφορών
  - 2.3. Πίνακες συσχέτισης

##### ***A2) Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς***

- 1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών
- 2. Η στατιστική σημαντικότητα στους πίνακες των εκπαιδευτικών

#### ***B) ΑΝΑΛΥΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ***

##### ***B1) Η έρευνα στους μαθητές***

##### ***B1.1. Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα***

- 1. Έκταση και ερμηνεία της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο
- 2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος
- 3. Αυτοχαρακτηρισμός
- 4. Καταβαλλόμενη προσπάθεια
- 5. Κίνητρα και βαθμολογία
- 6. Η γενικότερη εικόνα (για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στο μαθητή)
- 7. Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας και βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα

B1.2. Αναφορικά με τις διαφορές που οι μαθητικές κατηγορίες εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο σχολείο

B1.2.1. Διαφορές – Συγκρίσεις

2. Οι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στο σύνολο του μαθητικού δείγματος
2. Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
3. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
4. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
5. Διαφορές των μαθητών διαφορετικών βαθμολογικών επιδόσεων ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
6. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

B1.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

1. Συσχετίσεις στο σύνολο του δείγματος
2. Συσχετίσεις στα αγόρια και τα κορίτσια
3. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα
4. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα
5. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών
6. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το γενικότερο βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν

B1.3. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές

B2) Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς

1. Πώς γίνεται αντιληπτή και πώς αντιμετωπίζεται η μαθητική αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο
3. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βαθμολογία
4. Η γενικότερη εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το σχολείο (προσφορά γυμνασίου, θετικές – αρνητικές πλευρές ελληνικού σχολείου)
5. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς

## I. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### A) Σκοπός, στόχοι και περιορισμοί της έρευνας

#### Σκοπός

Με την έρευνα αυτή θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε πτυχές της μαθητικής αδιαφορίας και να αναδείξουμε τις σχέσεις της τόσο με τη σχολική όσο και με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Προσεγγίζουμε το πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας ως εκδήλωση και ταυτόχρονα ως δομικό στοιχείο της αστικής ηγεμονίας στο χώρο του σχολείου.

Η σκοπιμότητα της έρευνας προκύπτει από την εκτίμηση ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο έχει μεγάλες διαστάσεις και ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανήμποροι να την αντιμετωπίσουν, ενώ συχνά καταφεύγουν σε προσεγγίσεις που αποτελούν στοιχείο αυτού του ίδιου του προβλήματος στο βαθμό που αυτές στηρίζονται στην αστική ατομιστική αντίληψη του ανθρώπου και στην αντίστοιχη συμπεριφορική αντίληψη της μάθησης και της γνώσης.

Επιδίωξή μας είναι να συμβάλλουμε στην απομυθοποίηση της έννοιας του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στην ελληνική εκπαίδευση και να αναδείξουμε το ρόλο του ιδεολογήματος της μαθητικής αδιαφορίας στην αθώωση του σχολικού θεσμού. Ο ίδιος ο λόγος περί μαθητικής αδιαφορίας υπολαμβάνει την ύπαρξη προβλήματος στους μαθητές ή σε κάποιους από αυτούς. Πρόκειται, στην ουσία, για έναν λόγο που συγκαλύπτει το πρόβλημα, αποπροσανατολίζοντας και απομακρύνοντας από τα σημαντικά προβλήματα του σχολείου όπως είναι η μαζικότητα και τυποποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η καταδίκη του μαθητή σε άκρα παθητικότητα, το έλλειμμα νοήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ζητήματα που συνδέονται με το γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί πρωταρχικά ως ένας μηχανισμός διάκρισης και επιλογής και ότι κάποια παιδιά είναι υποχρεωμένα να υφίστανται μία διαρκή βαθμολογική, και όχι μόνο, κακοποίηση επί σειρά ετών δε συζητούνται και δείχνουν να μην ευαισθητοποιούν ιδιαίτερα.

Επιπλέον, ενώ η σχολική αδυναμία καταλήγει συχνά σε μια κατάσταση ακινητοποίησης (amotivation) με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της αδιαφορίας, ο λόγος περί μαθητικής αδιαφορίας χαρακτηρίζεται από αντιστροφή αυτής της σχέσης, μια αντιστροφή πολύ βολική και κατάλληλη για τη στήριξη της ηγεμονικής αποστολής του σχολικού θεσμού. Οι εκφράσεις «δεν προσπαθεί», «είναι αδιάφορος» χρησιμοποιούνται τόσο συχνά για να εξηγήσουν τη μαθητική περιθωριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τέτοιες εκφράσεις επιχειρείται η ερμηνεία των φτωχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που έχουν κάποιοι μαθητές, με την ενοχοποίηση αυτών των ιδίων. Δεν είναι η αδιαφορία που δείχνει το σχολείο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών, αδιαφορία που οδηγεί στην αδυναμία συμμετοχής τους στις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά η απροθυμία τους για συμμετοχή, η έλλειψη θέλησης, η επιλογή της μη καταβολής προσπάθειας που ευθύνεται για τις χαμηλές τους επιδόσεις και τη δυσκολία που έχουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το ιδεολόγημα της μαθητικής αδιαφορίας ενισχύει την εικόνα ουδετερότητας και αμεροληψίας του σχολικού θεσμού, στηρίζει την αξιοκρατική ιδεολογία και συμβάλλει στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας.

## Στόχοι

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα κινηθεί σε δύο επίπεδα, ένα περιγραφικό και ένα ερμηνευτικό. Στο πρώτο επίπεδο, στόχος μας είναι η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές **αντιλαμβάνονται** το πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο.

Οι επιδιώξεις μας σε σχέση με τον πρώτο στόχο της έρευνας είναι να εντοπίσουμε:

- 1<sup>ov</sup>) το μέγεθος του προβλήματος, έτσι όπως αυτό γίνεται αντιληπτό τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές,
- 2<sup>ov</sup>) τις αντιλήψεις για τη φύση και τις αιτίες του προβλήματος, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές,
- 3<sup>ov</sup>) τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών για την αξία των σχολικών κινήτρων και ειδικότερα για το ρόλο της βαθμολογίας, ως παράγοντα που συμβάλλει ή υπονομεύει τη δημιουργία μαθησιακού ενδιαφέροντος.
- 4<sup>ov</sup>) τις υπάρχουσες τυχόν διαφορές, ως προς τα παραπάνω ζητήματα, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ διαφορετικών μαθητικών κατηγοριών που προσδιορίζονται με βάση το φύλο, την εκπαίδευση και το επάγγελμα του πατέρα, τη βαθμολογία και την αυτό-τοποθέτηση των μαθητών σε μία κλίμακα ενδιαφέροντος – αδιαφορίας.

Στο ερμηνευτικό επίπεδο οι στόχοι μας είναι δύο:

Ο πρώτος αφορά στη **συνειδητοποίηση της κυρίαρχης «καθημερινής» θεωρίας** που υπάρχει στο σχολείο σχετικά με τη φύση και τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας και με ποιο τρόπο, κατά συνέπεια, αυτή επηρεάζει συνειδητά ή ασυνείδητα τον τρόπο που οι μαθητές και κυρίως οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται στο σχολείο, συμβάλλοντας έτσι αφενός στη διαιώνιση του προβλήματος, αφετέρου στη νομιμοποίηση της επιλεκτικής σχολικής λειτουργίας και της κοινωνικής ανισότητας.

Για το σκοπό αυτό, μεταξύ άλλων, θέσαμε ερωτήματα σχετικά όχι μόνο με τις παραστάσεις και ερμηνείες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο αλλά και με το διαλεκτικό της αντίθετο, αυτονόητο και γι' αυτό ιδιαίτερα σημαντικό, αν και δύσκολο στη διερεύνησή του, θέμα του μαθητικού ενδιαφέροντος. Αν μία εξουσιαστική λογική διατυπώνει ως ερώτημα ερευνητικού ενδιαφέροντος το ζήτημα της αδιαφορίας και των αιτίων της, η κριτική οπτική δε μπορεί να αγνοήσει το ζήτημα του ενδιαφέροντος και να επιχειρήσει να διευκρινίσει, αν μέσα στις δεδομένες σχολικές συνθήκες υπάρχει πραγματικά ένα τέτοιο ενδιαφέρον, αν αυτό είναι ένα ενδιαφέρον για τη γνώση ή ένα ενδιαφέρον για επιδόσεις. Δε μπορεί, τέλος, να αγνοήσει τις πιθανές ιδεολογικές λειτουργίες της άκριτης αποδοχής του ενδιαφέροντος ως μιας δεδομένης «φυσιολογικής» κατάστασης που δε χρήζει, γι' αυτό το λόγο, κάποιας ερμηνείας. Και τούτο διότι η αποδοχή της φυσιολογικότητας του ενδιαφέροντος στο σχολείο παραπέμπει ευθέως στην παθολογία της αδιαφορίας του αδιάφορου μαθητή, αποσπώντας έτσι την προσοχή από τις εκπαιδευτικές, αλλά και τις ευρύτερες κοινωνικές, δομές οι οποίες εκλαμβάνονται ως δεδομένες και «φυσιολογικές», τόσο με την έννοια της μη προβληματικότητάς τους για τη ζωή των μαθητών και εκπαιδευτικών που ζουν και εργάζονται στα πλαίσια του σχολικού θεσμού όσο και με την έννοια της φυσικοποίησής τους.

Συνήθως, λοιπόν, αγνοείται το γεγονός ότι το σχολείο οργανώθηκε σε κάποια ιστορική εποχή ανταποκρινόμενο στις ανάγκες ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού συστήματος, και μάλιστα με βάση της αρχές οργάνωσης της βιομηχανικής αλυσίδας, μεταφέροντας έτσι στον εκπαιδευτικό χώρο κάποιες από τις αλλοτριωτικές πλευρές του εργοστασίου. Ενώ η αδιαφορία φαίνεται ότι δε μπορεί να μην υπάρχει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μαζικό και ελεγκτικό χαρακτήρα, συχνά αναρωτιόμαστε τι φταίει.



Φυσικοποιώντας το προβληματικό, που είναι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, προβληματοποιούμε την αδιαφορία που είναι η φυσιολογική αντίδραση στις αλλοτριωτικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγια κλειστών κυρίως απαντήσεων που έδιναν όμως και τη δυνατότητα άλλης απάντησης, σε ένα δείγμα μαθητών της β' τάξης γυμνασίων της Κέρκυρας και καθηγητών που δίδασκαν, κατά το διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας, στα γυμνάσια που έγινε η έρευνα.

Σχετικά με το ζήτημα του εντοπισμού της καθημερινής θεωρίας που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο, ως καταλληλότερη μέθοδος θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο ανοικτών (ελεύθερων) απαντήσεων, αφού έτσι αναδύεται με τρόπο περισσότερο αυθεντικό η αντίληψη των υποκειμένων, χωρίς τον κίνδυνο ακούσιας εκμαίευσης απαντήσεων. Μια άτυπη όμως προ-έρευνα που έγινε κατά το σχολικό έτος 2005-2006 έδειξε τις μεγάλες δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος, ως προς το σκέλος της συγκέντρωσης των στοιχείων. Ο κίνδυνος να συγκεντρωθούν πολύ λίγα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια μας οδήγησε στην επιλογή του ερωτηματολογίου κλειστών κυρίως απαντήσεων.

Ο δεύτερος στόχος, στο επίπεδο αυτό, αναφέρεται στα **συμπεράσματα** που μπορούμε να βγάλουμε σχετικά με τα **είδη ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που υπάρχουν στο σχολείο**. Η επίτευξη του στόχου αυτού επιδιώκεται μέσα από την καταγραφή των διαφορών που παρουσιάζει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητών διαφορετικών κατηγοριών. Η τελευταία αυτή επιδίωξη αποβλέπει αφενός στον εντοπισμό των διαφορών μορφών αδιαφορίας που υπάρχουν στο σχολείο και οι οποίες συχνά αντιμετωπίζονται αδιαφοροποίητα, αφετέρου στη διευκρίνιση των αιτίων της αδιαφορίας και στη συσχέτισή τους με κοινωνικές παραμέτρους.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Με την παρούσα έρευνα επιδιώξαμε μια σε αδρές γραμμές σκιαγράφηση της εικόνας που μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν για την έκταση και το χαρακτήρα της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο και μια πρώτη ψηλάφηση των διαφορών που παρουσιάζει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, με έμφαση στον τύπο της συναισθηματικής τους εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι φανερό ότι τα συμπεράσματα αφορούν στον γυμνασιακό πληθυσμό και μάλιστα στον περιορισμένο γεωγραφικό χώρο της Κέρκυρας, χώρο με ιδιαιτερότητες λόγω της σχεδόν αποκλειστικής βιοποριστικής ενασχόλησης των κατοίκων της με τον τουρισμό. Τα συμπεράσματα βέβαια δε μπορούν να γενικευθούν, αφού το δείγμα περιορίστηκε στον γυμνασιακό μαθητικό πληθυσμό του νησιού. Ταυτόχρονα δεν προσφέρονται για περιγραφικές ή ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ιδιομορφιών της συγκεκριμένης περιοχής ως προς το υπό διερεύνηση πρόβλημα, στο βαθμό που κάτι τέτοιο θα απαιτούσε συγκριτική διερεύνηση του με ανάλογα ερευνητικά εργαλεία σε άλλες περιοχές.

Η σε βάθος διερεύνηση του θέματος στο μέλλον είναι βέβαια αναγκαία, αν επιθυμούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το πρόβλημα, που, πέρα από τη σημασία του για την εκπαίδευση συμβάλλει προνομιακά στην κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες το κοινωνικό παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των ατομικών προβλημάτων και δυσλειτουργιών, καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά προβλήματα παράγονται, ορίζονται και αντιμετωπίζονται μέσα στο πλαίσιο των αντιλήψεων, ιδεών και πρακτικών που συνδέονται με την αστική ηγεμονία.

## **B) Διερευνητικά ερωτήματα – ερευνητικές υποθέσεις**

Τα ερωτήματα που διατυπώσαμε προς διερεύνηση είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η εκτίμηση των μαθητών και ποια των εκπαιδευτικών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο και τις αιτίες της.
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές και πώς οι εκπαιδευτικοί τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών
3. Πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δική τους παρουσία στο σχολείο από την άποψη του ενδιαφέροντος τους για τα σχολικά μαθήματα και που αποδίδουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον ή αδιαφορία.
4. Ποια είναι τα σημαντικότερα **κίνητρα**, και ποια τα σημαντικότερα **αντικίνητρα**, ενασχόλησης των μαθητών με τα σχολικά μαθήματα
5. Ποια είναι η αξία του **βαθμολογικού κινήτρου**, σύμφωνα με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, και ποια η συμβολή της βαθμολογίας στη **μάθηση** και στη δημιουργία **ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας** στο σχολείο.
6. Ποια είναι τα **χαρακτηριστικά** του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο και ποια τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αδιαφορίας (σχέσεις ανάμεσα στις ερωτήσεις 26 – 57).
7. Ποιες διαφορές παρουσιάζει το **ενδιαφέρον** και η **αδιαφορία** των παιδιών των δύο φύλων και διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, όπως αυτή προσδιορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό θα επιχειρηθεί τόσο μέσα από τις ερωτήσεις 17 – 25 που αναφέρονται άμεσα στον πρώτο στόχο της σκιαγράφησης της εικόνας που οι μαθητές έχουν για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο, όσο και μέσα από τις ερωτήσεις 26 – 57, που αναφέρονται στο πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα.

Αν σε κάθε επικοινωνιακή διαδικασία υπάρχει ένα αυτοαναφορικό στοιχείο, οι διαφορές που παρουσιάζουν οι απαντήσεις διαφορετικών μαθητικών κατηγοριών στις ερωτήσεις 17 – 25, δίνουν στοιχεία για τις ιδιαιτερότητες των κατηγοριών αυτών σε σχέση με τις άλλες.

Από την άλλη, οι ερωτήσεις 26 – 57, αναφερόμενες στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα, επιτρέπουν τη συγκριτική θεώρηση σε δύο επίπεδα. Το ένα αναφέρεται στη σύγκριση των συχνοτήτων ανάμεσα σε διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες. Το άλλο αναφέρεται στη σύγκριση των συχνοτήτων ανάμεσα στο πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα. Η ταυτόχρονη σύγκριση στα δύο αυτά επίπεδα επιτρέπει τον ευκρινέστερο εντοπισμό των μορφών ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία.

Η έρευνα εξάλλου στηρίχτηκε στις εξής βασικές υποθέσεις εργασίας, υποθέσεις που προκύπτουν από τις θεωρητικές επεξεργασίες του πρώτου μέρους:

- α) Η έκταση της αδιαφορίας στο ελληνικό γυμνάσιο είναι μεγάλη και οφείλεται στα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και τη συμπεριφορική αντίληψη που διέπει τόσο αυτά όσο και τη μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τα προγράμματα και οι εξεταστικές δοκιμασίες υπαγορεύουν.

β) Ως εκ τούτου υποθέτουμε ότι η μαθητική δραστηριοποίηση στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου δεν έχει τα χαρακτηριστικά ενός γνωστικού ενδιαφέροντος, ενός ενδιαφέροντος που δίνει στο μαθητή την αίσθηση ότι γίνεται ικανότερος στην αντιμετώπιση των αναγκών του και των προβλημάτων της ζωής.

γ) Τα δεδομένα αυτά σε συνδυασμό με τις διαδικασίες σχολικής αξιολόγησης που λειτουργούν στα πλαίσια του σχολικού θεσμού μας οδηγούν στην υπόθεση ότι υπάρχουν δύο τουλάχιστον μείζονα είδη αδιαφορίας στο σχολείο. Ένα είδος που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της ανίας και ένα άλλο που έχει εντονότερα δυσφορικά χαρακτηριστικά και συνδέεται με το αίσθημα σχολικής αδυναμίας κάποιων μαθητών.

δ) Υποθέτουμε, εξάλλου, ότι η αδιαφορία των μαθητών από τις πιο προνομιούχες μαθητικές κατηγορίες (παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ, όσα έχουν πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία) πλησιάζει περισσότερο προς την ανία. Αντίθετα η αδιαφορία των μαθητών από τις λιγότερο προνομιούχες κατηγορίες (παιδιά με πατέρα εργάτη και από τα χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, καθώς και όσα έχουν χαμηλή βαθμολογία) θα πρέπει να έχει εντονότερα τα χαρακτηριστικά μιας δυσφορικής κατάστασης.

## **Γ) Μέσα συλλογής δεδομένων – «εργαλείο» μέτρησης**

### **1. Θεωρητικό πλαίσιο κατασκευής του ερωτηματολογίου**

Προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε την κοινωνιολογική μακροσκοπική οπτική των νεομαρξιστικών προσεγγίσεων με την οπτική της γνωστικής ψυχολογίας στις ιδιαίτερες μάλιστα εφαρμογές της πάνω στα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αντιμετωπίζουμε το σχολείο από τη σκοπιά μιας κριτικής παιδαγωγικής θεώρησης, στα πλαίσια της οποίας η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, όχι μόνο μια τεχνικής υφής διαδικασία μετάδοσης γνώσης αλλά ταυτόχρονα μια επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ ανθρώπινων υποκειμένων, που όχι μόνο διαφοροποιούνται με βάση τους ρόλους τους στα πλαίσια του σχολικού θεσμού αλλά και με βάση το σύνολο των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών.

Στα πλαίσια των νεομαρξιστικών προσεγγίσεων, το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός που πασχίζει για τη μόρφωση των παιδιών, αλλά ένας μηχανισμός που επιτελεί συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες από τις οποίες κεντρικής σημασίας αποτελούν η μετάδοση συγκεκριμένου είδους γνώσης, η επιλογή-φιλτράρισμα του εργατικού δυναμικού και η νομιμοποίηση-στήριξη του υπάρχοντος συστήματος κοινωνικών ανισοτήτων. Ως βασικός μηχανισμός επιλογής, το σχολείο, ενοχοποιώντας το μαθητή για αυτά που το ίδιο δεν του εξασφαλίζει, αθώνει τον εαυτό του και το κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Μολονότι ενσωματώνει αντιφάσεις που, υπό κάποιες συνθήκες, μπορεί να οδηγήσουν σε κρίσεις και ρήξεις, υπό κανονικές συνθήκες διαμορφώνει μορφές συνείδησης, αντιλήψεις, εικόνες της πραγματικότητας που εξασφαλίζουν τη διατήρηση, αποδοχή και αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η εικόνα που εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν για τη μαθητική αδιαφορία αντιστοιχεί στις δύο αυτές όψεις. Αφενός αποκαλύπτει τα κενά στη λειτουργία του σχολείου, την έμφαση που δίδεται στην επιλεκτική λειτουργία του, τη βαθύτερη αδιαφορία του για τις μαθητικές ανάγκες, αφετέρου συγκαλύπτει, δημιουργώντας μορφές συνείδησης που εναρμονίζονται προς τις ανάγκες διατήρησης ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού συστήματος ανισότητας και ακραίας αλλοτρίωσης.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας τέτοιας λογικής κατασκευάστηκε. Επιδιώκει να ανιχνεύσει την κυρίαρχη αντίληψη που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών για την υφή και την προέλευση του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας. Για το σκοπό αυτό διατυπώσαμε ερωτήματα σχετικά όχι μόνο με την αδιαφορία – για τη μεγάλη έκταση της οποίας από την αρχή θεωρούσαμε ότι θα υπήρχε ευρύτερη συμφωνία – αλλά και το ενδιαφέρον και τη βαθμολογία, στο βαθμό που αυτή παίζει βασικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου.

Από την άλλη, το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο διαφέρει από το ενδιαφέρον για τη μάθηση. Βασική διαφορά είναι ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει έναν αναγκαστικό χαρακτήρα και ασκείται με συγκεκριμένες διαδικασίες, σε ύλη που καθορίζεται κεντρικά και όχι από τους ίδιους τους μαθητευόμενους. Τα συναισθηματικά στοιχεία του μαθησιακού ενδιαφέροντος, όπως αναφέραμε, είναι η ευχαρίστηση, η διέγερση της περιέργειας, η αίσθηση αυτοπροσδιορισμού και το αίσθημα ικανότητας. Η απουσία, έστω και ενός εκ των τεσσάρων αυτών συναισθηματικών στοιχείων, οδηγεί στην υποχώρηση του ενδιαφέροντος. Και όταν δεν υπάρχει βέβαια ενδιαφέρον για μία δραστηριότητα, δεν ασχολείται κανείς με αυτήν. Εκτός βέβαια αν υποχρεώνεται να το κάνει. Στην περίπτωση όμως αυτή, μια τέτοια ενασχόληση, ως προϊόν εξαναγκασμού, δε συγκεντρώνει τις προϋποθέσεις ενός γνήσιου, «καθαρού» ενδιαφέροντος, στο βαθμό που απουσιάζει το στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού.

Στην περίπτωση του σχολείου ο μαθητής δεν έχει μαθησιακό ενδιαφέρον. Ακόμη και όταν το έχει, αυτό υπάρχει παράλληλα με το ενδιαφέρον για κοινωνική αναγνώριση, που στην περίπτωση του σχολείου πρόκειται για αναγνώριση των επιδόσεών του με βάση τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν είναι μόνο μια μαθησιακή διαδικασία· είναι πρωτίστως μία αξιολογική διαδικασία, στην οποία οι κυρώσεις, θετικές και αρνητικές, παίζουν κυρίαρχο ρόλο. Η πραγματική μαθησιακή διαδικασία έχει έναν προσωπικό χαρακτήρα. Η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο αξιολογεί, χαρακτηρίζει, επικυρώνει, επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει, διακρίνει. Είναι μία διαδικασία με έντονο το εξουσιαστικό στοιχείο. Οι δε διαδικασίες αξιολόγησης δεν έχουν εκπαιδευτική αφετηρία και λειτουργία αλλά πρώτιστα αφορούν εξω-εκπαιδευτικές ανάγκες κοινωνικής διάκρισης και επιλογής.

Με βάση όσα συζητήθηκαν στο θεωρητικό μέρος, το μαθησιακό ενδιαφέρον αντιστοιχεί στις αυτό-προσδιοριζόμενες συμπεριφορές, σύμφωνα με τη διάκριση των Deci και Ryan, ενώ το ενδιαφέρον για επιδόσεις στις ελεγχο-προσδιοριζόμενες. Θεωρούμε ότι το τελευταίο αποτελεί τη συνήθη μορφή παρούσας και δραστηριοποίησης του παιδιού στο σχολείο και αντιστοιχεί στα συνήθη κίνητρα της συμπεριφοράς του μέσα σ' αυτό. Ο προσανατολισμός όμως του μαθητή προς τις επιδόσεις, που δεν είναι δικός του αλλά προσανατολισμός ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού συστήματος, έχει σημαντικές επιπτώσεις. Οι επιδόσεις διαπιστώνονται με τις εξετάσεις και αποτυπώνονται με τη μορφή βαθμών και αξιολογικών κρίσεων που έχουν σημαντικές συνέπειες τόσο για τη λειτουργία του όλου εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για τους μαθητές. Οι συνέπειες για τους μαθητές που επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις είναι εις βάρος της προσωπικής τους μάθησης και ολοκλήρωσης. Αφενός ο τύπος της αιτιότητας μεταφέρεται στις εξωτερικές επιβραβεύσεις με αποτέλεσμα να εξασθενεί το ενδιαφέρον για το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης, αφετέρου συνηθίζουν σε έναν τρόπο δραστηριοποίησης που τους κάνει γενικότερα εξω-κατευθυνόμενους ανθρώπους, αποκομμένους από τις ίδιες τις ανάγκες τους, που προσδοκούν από τους ποικίλους φορείς κύρους και εξουσίας να τους δείξουν τι χρειάζονται. Όσο για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι, όπως γνωρίζουμε από πλήθος ερευνών, προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα, πέρα από την εξω-κατεύθυνση, εισπράττουν και όλη την απόρριψη, ενοχή και μειονεξία που το σχολείο τους επιφυλάσσει. Οι χαμηλές επιδόσεις συνδέονται, για το λόγο αυτό, με την ακινητοποίηση – amotivation στην ορολογία των Deci και Ryan.

Σύμφωνα με τους συγγραφείς αυτούς, τα αφετηριακά και ρυθμιστικά της συμπεριφοράς γεγονότα μπορούν, με βάση τα αποτελέσματά τους πάνω στον αντιλαμβανόμενο τύπο αιτιότητας του προσώπου και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα, να έχουν τρεις διαφορετικές λειτουργικές σημασίες. «Καταστάσεις όπως η επιλογή και η θετική ανατροφοδότηση, που διευκολύνουν την αυτό-προσδιοριζόμενη ικανότητα, έχουν μία πληροφοριακή σημασία και βρέθηκαν να ενισχύουν την εσωτερική κινητοποίηση». Καταστάσεις όπως ανταμοιβές, προθεσμίες, και επιτήρηση, που πιέζουν τους ανθρώπους προς συγκεκριμένα αποτελέσματα, έχουν μία ελεγκτική σημασία και βρέθηκαν να υποσκάπτουν την εσωτερική κινητοποίηση. Τέτοιες περιπτώσεις ... τείνουν να προάγουν την εξωτερική συμμόρφωση ή ανυπακοή. Τέλος, συμβάντα όπως αρνητική ανατροφοδότηση και εκείνα που με τρόπο μη συγκυριακό υποδηλώνουν την ανικανότητα κάποιου να πετύχει αξιόπιστα τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, έχουν μία ακινητοποιητική σημασία και βρέθηκε επίσης ότι υποσκάπτουν την εσωτερική κινητοποίηση»<sup>371</sup>.

<sup>371</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 85

Επομένως:

1. Η αυτό-προσδιοριζόμενη εσωτερικά κινητοποιημένη συμπεριφορά αναφέρεται σε κάθε συμπεριφορά, αποτέλεσμα επιλογής, είτε αυτή προέρχεται από τη συνειδητοποίηση των οργανικών και ψυχικών αναγκών του ατόμου είτε από την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση αξιών και επιδιώξεων. Ο αυτό-προσδιορισμός στο σχολείο (πρέπει να) συνδέεται, κατά βάση, με μαθησιακούς στόχους και (να) έχει ως αφετηρία το ενδιαφέρον για τη μάθηση, μια μάθηση βέβαια που, γι' αυτό το λόγο, δε μπορεί παρά να έχει προσωπικό χαρακτήρα. Η μάθηση αυτή (πρέπει να) γίνεται με διαδικασίες ανατροφοδότησης πληροφοριακού χαρακτήρα που συνδέονται με τα προσωπικά αφετηριακά ενδιαφέροντα και τους προσωπικούς στόχους του μαθητή. Όπως επισημαίνουν δε οι Deci και Ryan, στην περίπτωση αυτή **ο τύπος της αιτιότητας βιώνεται ως εσωτερικός στο άτομο**. Ο προσανατολισμός προς τους μαθησιακούς στόχους με τους οποίους τα άτομα επιδιώκουν να αυξήσουν την ικανότητά τους, συνδέονται με επιδίωξη προκλήσεων και εστίαση του ενδιαφέροντος στην κατάκτηση μιας βαθιάς και ουσιαστικής γνώσης. Στην περίπτωση αυτή, η αποτυχία έχει έναν πληροφοριακό ανατροφοδοτικό ρόλο, ενισχυτικό μάλλον παρά υπονομευτικό της προσπάθειας<sup>372</sup>. Ένα πολύ σημαντικό, βέβαια, ερώτημα είναι εάν υπάρχει στο σημερινό ελληνικό σχολείο ένα πλαίσιο στήριξης μιας τέτοιου είδους μαθησιακής διαδικασίας.

2. Ετερο-προσδιοριζόμενη είναι η συμπεριφορά της οποίας **ο τύπος της αιτιότητας βιώνεται ως εξωτερικός προς το άτομο**. Στην περίπτωση αυτή δεν είναι ο μαθητής που επιλέγει. Αυτός, αντιθέτως, αισθάνεται ότι κατευθύνεται από εσωτερικές ή εξωτερικές δυνάμεις να επιλέξει κάτι, είτε το επιθυμεί είτε όχι. Πρόκειται για σκόπιμη, επίσης, συμπεριφορά, η σκοπιμότητα της οποίας προσδιορίζεται από απαιτήσεις, όπως είδαμε σε άλλο σημείο, και η οποία ελέγχεται από ενδεχόμενα κυρώσεων, θετικών ή αρνητικών. Στην περίπτωση βέβαια του σχολείου, κυρίαρχος, από αυτή την άποψη, είναι ο ρόλος της βαθμολογίας, για την οποία γνωρίζουμε καλά ότι, αν και θα μπορούσε ίσως, με άλλη μορφή, να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα, στην εκπαιδευτική πράξη, η λειτουργία της είναι και βιώνεται, κατά πρώτο λόγο, ως ελεγκτική. Σε έρευνα των Grolnick & Ryan (1985) διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση της εξωτερικής ρύθμισης της συμπεριφοράς με την εννοιολογική μάθηση και τη συγκράτηση στη μνήμη. Ενώ λοιπόν οι εξωτερικές ρυθμίσεις δείχνουν να μην επηρεάζουν τη μνημονική μάθηση, στις απαιτήσεις της οποίας μπορούν να ανταποκριθούν, αυτές εμφανίζονται να υπονομεύουν και εξασθενίζουν την εννοιολογική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται με μεγαλύτερη απώλεια μάθησης μνημονικού χαρακτήρα μέσα στο χρόνο. Οι εξωτερικές, εξάλλου, ρυθμίσεις συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα αυτοσεβασμού και υψηλότερα επίπεδα νευρικότητας. Η ετερο-προσδιοριζόμενη, ελεγχο-προσδιοριζόμενη όπως τη χαρακτηρίζουν οι Deci και Ryan, συμπεριφορά δε σχετίζεται με μαθησιακούς στόχους, αλλά με στόχους επιδόσεων. **Οι στόχοι επίδοσης**, με τους οποίους τα άτομα επιδιώκουν να κερδίσουν ευνοϊκές κρίσεις για την ικανότητά τους ή να αποφύγουν αρνητικές κρίσεις, φαίνεται να συνδέονται με αποφυγή των προκλήσεων και μαθησιακή αδυναμία, όταν η αυτό-αντίληψη ικανότητας είναι χαμηλή, αλλά και με κάποιες μορφές αποφυγής του ρίσκου, ακόμη και όταν η αντίληψη ικανότητας είναι υψηλή<sup>373</sup>.

3. Η ακινητοποιημένη<sup>374</sup> συμπεριφορά (amotivation). Όταν το άτομο έχει την αίσθηση της απώλειας κάθε ελέγχου πάνω στη συμπεριφορά του, όταν αισθάνεται ότι άγεται και φέρεται από δυνάμεις που δε μπορεί να τιθασεύσει υπηρετώντας έτσι τις ανάγκες του, τότε αυτό αφήνεται σε συμπεριφορές που δεν είναι σκόπιμες. Η εξωτερική μορφή της ακινητοποίησης

<sup>372</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 248

<sup>373</sup> Elliott, E. S. & Dweck, C. S., Goals: An approach to motivation ... ό.π.

<sup>374</sup> Ίσως ο όρος ακινητοποίηση εκφράζει καλύτερα την κατάσταση παθητικοποίησης και παραίτησης στην περίπτωση που το άτομο αισθάνεται αδύναμο να ελέγξει δυνάμεις που το υπερβαίνουν.

εκφράζεται με το **αίσθημα προσωπικής αδυναμίας και ανημποριάς**, ενώ η εσωτερική με απώλεια του ελέγχου που μπορεί να οδηγήσει σε **ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα θυμού**. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για μια κατάσταση **αποπροσωποποίησης** με την έννοια ότι ο μαθητής βιώνει την απώλεια της δυνατότητας να ενεργεί σκόπιμα κάτι που συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας του προσώπου.

Οι μορφές κινητοποίησης που περιγράψαμε παραπάνω μπορούν να θεωρηθούν ως ευρισκόμενες σε ένα συνεχές στον ένα πόλο του οποίου η ανθρώπινη κατάσταση πλησιάζει την αυτοπραγμάτωση, στον δε άλλο την πλήρη αποπροσωποποίηση με ενδιάμεσες καταστάσεις ένα ευρύ φάσμα ποικίλων βαθμών ανάπτυξης του εγώ, αυτονομίας, αυτοσυνειδησίας, αυτοσεβασμού ή αποπροσωποποίησης, αίσθησης ξεπεσμού κ.λ.π. Συνδυάζοντας τα παραπάνω με όσα το μοντέλο των τεσσάρων συναισθηματικών διαστάσεων των Small, Dodge και Jiang μας προσφέρει, από άποψη σαφήνειας, στη διάκριση των διαφόρων τύπων εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταλήγουμε στα εξής:

- Η ευχαρίστηση και η διέγερση, από μόνες τους, στη δημιουργία περιστασιακού μόνο μαθησιακού ενδιαφέροντος μπορούν να συμβάλουν.
- Απαραίτητο στοιχείο για σταθερή παρουσία μαθησιακού ενδιαφέροντος είναι η αίσθηση αυτό-προσδιοριζόμενης ικανότητας.
- Το ευνοϊκότερο δε περιβάλλον είναι αυτό που εξασφαλίζει άριστες προκλήσεις, πλούσιες πηγές ερεθισμάτων και ένα πλαίσιο αυτονομίας που στηρίζεται σε πληροφοριακές αναδραστικές διαδικασίες.
- Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο και η αρνητικού τύπου ανατροφοδότηση, της μορφής της αποτυχίας, μπορεί να έχει θετικές συνέπειες, ενισχυτικές της προσπάθειας. Όταν βέβαια η αίσθηση ικανότητας επίμονα απουσιάζει, είναι λογικό το ενδιαφέρον να αποδυναμωθεί και να στραφεί σε περιοχές περισσότερο πρόσφορες από την άποψη αυτή.
- Στην περίπτωση που η σχολική εργασία στηρίζεται όχι στον αυτό-προσδιορισμό των μαθητών αλλά στον ελεγκτο-προσδιορισμό των εξετάσεων και των βαθμών, και τέτοια είναι η περίπτωση του σημερινού ελληνικού σχολείου, το βάρος της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται από τη μάθηση στις επιδόσεις και στις σχετικές διαδικασίες ελέγχου.
- Αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης είναι ότι η ανία αποτελεί το κυρίαρχο συναισθηματικό κατά τη διαδικασία της μάθησης, όπως αυτή εκπληρώνεται στα πλαίσια του σχολείου.
- Εφόσον το βάρος μετατοπίζεται στις επιδόσεις οι «καλοί» μαθητές υφίστανται τις υπονομευτικές για τη μάθησή τους συνέπειες του εξωτερικού κινήτρου των επιδόσεων, ενώ παράλληλα βιώνουν ανία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μια ανία που, μπορεί μεν να περιορίζεται περιστασιακά από τα ενδιαφέροντα, τις εκτός σχολείου γνώσεις, τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους από τον εκπαιδευτικό ή τις επικοινωνιακές του ικανότητες, είναι όμως εγγενής στη σχολική οργάνωση και για το λόγο αυτό πάντα, περισσότερο ή λιγότερο, παρούσα.
- Οι μαθητές όμως που δεν επιτυγχάνουν καλές επιδόσεις όχι μόνο χάνουν το στόχο της μάθησης αλλά ταυτόχρονα βιώνουν μία έντονη και διαρκή αίσθηση ανικανότητας που μπορεί να πάρει είτε τη μορφή της απάθειας είτε να οδηγήσει σε ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα θυμού.
- Επιπλέον, τα παραπάνω αναμένουμε να σχετίζονται με τα κοινωνικά δεδομένα των μαθητών και με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους, δεδομένου ότι, όπως φαίνεται από πολλές έρευνες οι μαθητικές επιδόσεις παρουσιάζουν έντονες

συσχετίσεις με τις παραπάνω μεταβλητές. Γνωρίζουμε από τη συμβολή των Bourdieu & Passeron τους έμμεσους τρόπους με τους οποίους το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και μάλιστα κατά τρόπο κληρονομικό. Το ενδιαφέρον ή η αδιαφορία που εκδηλώνει ο μαθητής στο σχολείο είναι ένας ακόμα, ιδιαίτερα μάλιστα έμμεσος, τρόπος εξασφάλισης αυτής της σχολικής λειτουργίας.

## **2. Παρουσίαση του «εργαλείου» μέτρησης**

Το εμπειρικό υλικό συγκεντρώθηκε μέσω δύο διαφορετικών ερωτηματολογίων «κλειστών» κυρίως απαντήσεων – ενός για τους μαθητές και μαθήτριες και ενός για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν με την καθιερωμένη διαδικασία. Με βάση τη θεωρία διαμορφώσαμε τις θεωρητικές υποθέσεις, τις οποίες συγκεκριμενοποιήσαμε σε έναν αριθμό μεταβλητών<sup>375</sup>.

### **2.1. Ερωτηματολόγιο μαθητή**

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες απέβλεπε όχι μόνο στη διερεύνηση των γενικών στάσεων και εκτιμήσεων των μαθητών απέναντι στο πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας και ενδιαφέροντος αλλά και στη διερεύνηση των μορφών που το μαθητικό ενδιαφέρον και η αδιαφορία παίρνουν στο σχολείο, κατά μαθητική κατηγορία. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η συσχέτιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενδιαφέροντος και αδιαφορίας με τις μαθητικές κατηγορίες που διαμορφώνονται με βάση το φύλο και την κοινωνική θέση των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών περιλαμβάνει 60 ερωτήσεις που αναφέρονται σε 8 ενότητες, από τις οποίες οι δύο πρώτες αναφέρονται στα δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η τρίτη, τέταρτη και πέμπτη στις εκτιμήσεις τους για τη μαθητική αδιαφορία και ενδιαφέρον στο σχολείο, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα καθώς και τα κίνητρα και αντικίνητρα που συνδέονται με την ενασχόλησή τους με τα σχολικά μαθήματα. Στην έκτη και έβδομη ενότητα επιχειρείται, με περισσότερο συστηματικό τρόπο, η άντληση πληροφοριών σχετικά με τις μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο και τη συσχέτισή τους με το φύλο και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η όγδοη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα γενικότερων εκτιμήσεων των μαθητών για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα:

Η πρώτη ενότητα αφορά ερωτήματα κοινωνικο-δημογραφικά. Στην ενότητα αυτή ζητείται και διευκρινίζεται το σχολείο φοίτησης, το φύλο, το έτος και ο τόπος γέννησης, ο τόπος μόνιμης κατοικίας, το μέγεθος, ο τύπος και η σύνθεση της οικογένειας του μαθητή ή της μαθήτριας, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων και το ποσόν που εβδομαδιαία διαθέτει για χαρτζιλίκι.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών. Διευκρινίζεται εάν το παιδί φοιτά κανονικά ή επαναλαμβάνει την τάξη, οι

<sup>375</sup> Φύλιας, Β., (επιμ.) Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977, Javeau, Cl., Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Μτφρ. Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη, εκδ. Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδάνος, Αθήνα 2000, Αθανασίου, Λ., Εισαγωγή στη μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ιωάννινα 1993



βαθμολογικές του επιδόσεις, ο αριθμός απουσιών που έκανε την προηγούμενη σχολική χρονιά, καθώς και το είδος της βοήθειας που πιθανόν έχει για τα σχολικά του μαθήματα.

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στις εκτιμήσεις των μαθητών και μαθητριών για την έκταση και τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο καθώς και τις αιτίες των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών.

Στην τέταρτη ενότητα ζητείται από τους μαθητές να αυτοχαρακτηρισθούν ως προς το βαθμό ενδιαφέροντος /αδιαφορίας που αισθάνονται ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα και να προσδιορίσουν τους λόγους που, κατά την κρίση τους, συνδέονται με το παραπάνω ενδιαφέρον ή αδιαφορία τους. Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα ερώτημα που αναφέρεται στο μέγεθος της προσπάθειας που οι μαθητές αισθάνονται ότι καταβάλλουν για τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο.

Η πέμπτη ενότητα αφορά στις μαθητικές εκτιμήσεις για τα κίνητρα και τα αντικίνητρα της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα καθώς και για το ρόλο της βαθμολογίας, από την άποψη της συμβολής της στην αύξηση των γνώσεων τους.

Στην έκτη και έβδομη ενότητα οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν αντίστοιχα το μάθημα που τους προκαλεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον και το μάθημα που τους αφήνει περισσότερο αδιάφορους. Στη συνέχεια υποβάλλεται σειρά ερωτημάτων – τα ίδια και στις δύο ενότητες – ερωτημάτων που συνδέονται με τις σημαντικότερες διαστάσεις του ενδιαφέροντος, προκειμένου να διαπιστωθούν οι μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που συναντώνται συνήθως στο σχολείο και να προσδιοριστούν οι διαφορές των μορφών ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που απαντώνται συχνότερα σε διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες.

Στην όγδοη ενότητα επιχειρείται να προσδιοριστεί η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τις σχολικές γνώσεις. Με τρία ερωτήματα ζητείται ο χαρακτηρισμός του σχολείου, ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων και η εκτίμηση της προσφοράς του σχολείου, πέρα από τις γνώσεις.

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας στο σχολείο και τις διαφορές που αυτές παρουσιάζουν στις διάφορες μαθητικές κατηγορίες, συμπεριλάβαμε στην έκτη και έβδομη ενότητα ερωτήσεις σχετικές με: 1) τα αισθήματα ευχαρίστησης ή δυσανεξίας που τους δημιουργούσε η παρακολούθηση του μαθήματος, 2) τη διέγερση ενδιαφέροντος /περιέργειας, 3) την αίσθηση τους για το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, 4) την αίσθηση ικανότητας να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος, 5) την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους από την παρακολούθηση του μαθήματος, 6) την αίσθηση χρησιμότητας της συγκεκριμένης γνώσης, 7) την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος, 8) το καθαρό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, 9) το άγχος της εξέτασης και της βαθμολογίας, 10) τη στάση τους απέναντι στη βαθμολογία, 11) τις βαθμολογικές τους επιδόσεις, και 12) τον αυτό-προσδιορισμό τους ως ενδιαφερόμενους /-ες ή αδιάφορους /-ες σε μια 5βαθμη κλίμακα. Τα παραπάνω ερωτήματα για να μπορούν να αξιοποιηθούν ετέθησαν σε σχέση με το μάθημα που, για κάθε συγκεκριμένο μαθητή, έχει το εντονότερο ενδιαφέρον καθώς και για το πλέον αδιάφορο, γι' αυτόν, μάθημα.

Ως προς το ζήτημα αυτό κάποιες διευκρινήσεις είναι χρήσιμες. Οι τέσσερις συναισθηματικές διαστάσεις του μαθησιακού ενδιαφέροντος βρίσκονται σε έντονη αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. **Η αίσθηση αυτό-προσδιορισμού** αποτελεί βασικό συστατικό του ενδιαφέροντος αφού η αίσθηση ελευθερίας αποτελεί προϋπόθεση για όλα τα υπόλοιπα. Ως χαρακτηριστικό του προσώπου, αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα αυτονομίας του ανθρώπου. Ταυτίζεται με την απουσία εσωτερικού ετεροπροσδιορισμού, όπως σε άλλο σημείο αναφέραμε αναλυτικότερα. Το αυτοπροσδιοριζόμενο άτομο έχει κατακτήσει την ιδιότητα του υποκειμένου των πράξεων και ενεργειών του έχοντας ξεφύγει από το ρόλο του

απλού αντικειμένου – ενεργούμενου δυνάμεων που δεν ελέγχει και στις οποίες δεν αναγνωρίζει τον εαυτό του. Ως συνθήκη, από την άλλη, της περιστασης ταυτίζεται με την απουσία εξαναγκασμού, και την, κατά συνέπεια, εκούσια και ελεύθερη συμμετοχή του ατόμου. Θεωρούμε ότι, εφόσον δεν υπάρχει η αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, δε μπορεί να υπάρξει καμία από τις υπόλοιπες συνθήκες, σε κάπως σταθερή βάση τουλάχιστον.

Ανάλογες είναι οι συνέπειες από την αίσθηση έλλειψης ικανότητας. Όπως είδαμε και σε άλλο σημείο η ευχαρίστηση και η διέγερση περιέργειας μόνο περιστασιακά μπορούν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον, εάν δε συνδέονται με μία αίσθηση ικανότητας. Υπό την έννοια αυτή βέβαια δεν αποτελούν επαρκείς συνθήκες για μάθηση. Η αίσθηση ικανότητας ως στοιχείο του μαθησιακού ενδιαφέροντος σημαίνει ότι το άτομο αισθάνεται, αφενός πως είναι ικανό να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας ενασχόλησης, αφετέρου ότι ασχολούμενο αυξάνει τις ικανότητές του εκείνες που σχετίζονται με τα προβλήματα, τις δραστηριότητες, τις ανάγκες που κινητοποιούν αυτό το ενδιαφέρον. Με αυτή τη δεύτερη έννοια η αίσθηση της αύξησης των ικανοτήτων συμβάλλει στην εμπέδωση, αλλά και στη δημιουργία, αισθημάτων αυτοπροσδιορισμού. Η αίσθηση ικανότητας συμβάλλει δηλαδή με δύο τρόπους στη δημιουργία και διατήρηση ενδιαφέροντος. Πρόκειται για την ενίσχυση αφενός της αυτοεκτίμησης, αφετέρου του αισθήματος ασφάλειας του ατόμου.

Η ευχαρίστηση και η διέγερση περιέργειας, μπορεί να μην είναι επαρκείς, είναι όμως αναγκαίες συνθήκες για τη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών. Όταν, για κάποιο λόγο, η ενασχόληση με το αντικείμενο είναι πηγή δυσαρέσκειας ή δε διεγείρει την περιέργεια του μαθητή, τότε δεν υπάρχει ενδιαφέρον. Για το λόγο αυτόν, όταν η ενασχόληση με κάτι βιώνεται ως επιβαλλόμενη ή όταν το άτομο αισθάνεται ότι δεν τα καταφέρνει, δε μπορεί μοιραία να συνοδεύεται αυτή η δραστηριότητα από ευχαρίστηση και περιέργεια. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για ανία.

Στο σχολείο όμως, όπως εξηγήσαμε σε άλλο σημείο, πέρα από το μαθησιακή διάσταση, υπάρχει και η κοινωνική, το γεγονός δηλαδή ότι η μάθηση δε διεξάγεται σε κοινωνικό κενό, αλλά μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και με συγκεκριμένες διαδικασίες, από τις οποίες κρίσιμης σημασίας είναι οι διαδικασίες αξιολόγησης που παίζουν, αν όχι πρωτεύοντα, οπωσδήποτε πολύ σημαντικό ρόλο. Στη θέση επομένως της μαθησιακής ανίας αναδεικνύονται ζητήματα κοινωνικής αναγνώρισης μέσα στο σχολικό χώρο που αποκτούν το χαρακτήρα αναγνώρισης της αξίας του μαθητή ως προσώπου. Το ζήτημα επομένως της αίσθησης μαθητικής ικανότητας, που διαφέρει από την αίσθηση της ικανότητας που συνδέεται με τη μάθηση, γίνεται πολύ σημαντικό για την αυτοεκτίμηση του μαθητή.

Από αυτή την άποψη, κεντρικός είναι ο ρόλος της βαθμολογίας. Η βαθμολογία, στο βαθμό που γίνεται κίνητρο, οδηγεί, μέσω του αυτοπροσδιορισμού, στην υπονόμευση των καθαυτό μαθησιακών κινήτρων. Αποτελεί, με άλλα λόγια, κίνητρο για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με τους όρους που αυτή συντελείται – παθητικοποίηση του μαθητή, έτοιμη προκατασκευασμένη γνώση, διάκριση και επιλογή – κίνητρο δηλαδή για επίτευξη επιδόσεων. Όσο όμως και αν οι σχολικές επιδόσεις έχουν σχέση με τη μάθηση, εντούτοις δεν την προάγουν. Η γνώση και η μάθηση είναι, σε κάποιες περιπτώσεις, προϋπόθεση για επίτευξη επιδόσεων, όχι όμως και η αιτία τους. Αυτός που έχει κατακτημένη γνώση από εξωσχολικά περιβάλλοντα έχει σαφές πλεονέκτημα – μολονότι αυτό δεν αρκεί – για επίτευξη επιδόσεων κατά την εξέταση αυτής της γνώσης. Αυτό όμως διαφέρει πολύ από το να δεχτούμε ότι η γνώση αυτή είναι αποτέλεσμα του βαθμολογικού κινήτρου. Τα ερευνητικά δεδομένα, δείχνοντας την ύπαρξη μιας αδιαμφισβήτητης σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικοοικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών και τις επιδόσεις τους, μάλλον στηρίζουν τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου, παρά δείχνουν την αποτελεσματικότητα της βαθμολογίας ως κινήτρου.

Ολοκληρώνουμε τις παρατηρήσεις μας για τη διάκριση μαθησιακού και μαθητικού ενδιαφέροντος με το παρακάτω σχόλιο. Όπως είδαμε, σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες του ολομορφικού πεδίου, η μάθηση συνίσταται στην αναδιοργάνωση του ψυχολογικού κόσμου του ατόμου. Η μαθησιακή ικανότητα, εξάλλου, εξαρτάται, εκτός από τις «καθαρά» γνωστικές πλευρές, και από το βαθμό ψυχοσυναισθηματικής ευελιξίας (ή ακαμψίας) του ατόμου, την αίσθηση αυτό-προσδιορισμού, το βαθμό, με άλλη ορολογία, αλλοτρίωσης του ατόμου, την προσωπική αίσθηση αξίας και αυτοπεποίθησης, το βαθμό που το άτομο είναι ανοιχτό στον έξω – αλλά και στον μέσα του – κόσμο, το σεβασμό που διατηρεί απέναντι στις ιδίες του τις ανάγκες, τη διαθεσιμότητά του να βιώσει νέες εμπειρίες, που εξαρτάται από το πόσο φοβάται, τις δυνατότητες αλλαγών που διαθέτει κλπ. Η αίσθηση μαθησιακής ικανότητας εξαρτάται βέβαια από τα παραπάνω αλλά πολύ σημαντικό ρόλο παίζει επίσης το περιβάλλον και ο τρόπος που αυτό χαρακτηρίζει την παρουσία του μαθητή στην εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το τελευταίο συνδέεται άρρηκτα, και μάλιστα με σχέση αλληλοτροφοδότησης, με τον τρόπο που είναι οργανωμένη η εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο (από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι την καθημερινή διδακτική πράξη και τον τρόπο αξιολόγησης) καθώς και με τις αντιλήψεις, ρητές ή λανθάνουσες, συνειδητές ή μη, που καθοδηγούν αυτές τις πρακτικές. Η «καθαρή» μαθησιακή ικανότητα του παιδιού δεν είναι εύκολα ορατή – εάν υπάρχει – μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο όχι μόνο παραμορφώνει αλλά και σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνει αυτή την ικανότητα.

Έχοντας υπόψη μας τις διαστάσεις αυτές του μαθητικού ενδιαφέροντος θα διακρίνουμε τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους μαθητές ως εξής:

Οι ερωτήσεις 30&46, «Πώς αισθάνεσαι παρακολουθώντας το μάθημα;», όπως είναι φανερό, αναφέρονται στην πρώτη διάσταση του μαθητικού ενδιαφέροντος, το αίσθημα ευχαρίστησης, ενώ οι 31&47, «Η παρακολούθηση του μαθήματος σου τραβάει την προσοχή, σου προκαλεί το ενδιαφέρον, σου κινεί την περιέργεια;», αφορούν στη δεύτερη διάσταση, της διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Οι ερωτήσεις 36&52, «Αν δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση του μαθήματος θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με αυτό;», αναφέρονται ευθέως στην αίσθηση αυτοπροσδιορισμού, ενώ οι ερωτήσεις 33&49, «Αισθάνεσαι ότι οι γνώσεις που παίρνεις από αυτό το μάθημα αυξάνουν τις ικανότητές σου;» αναφέρονται στις ικανότητες που ο μαθητής αισθάνεται ότι αποκτά, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας.

Αντίθετα οι ερωτήσεις 34&50, «Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει κανείς από αυτό το μάθημα έχουν κάποια χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής;» και 35&51, «Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που παίρνεις από το μάθημα αυτό θα σου χρησιμεύσουν επαγγελματικά;» αναφέρονται στη χρησιμότητα των γνώσεων για σκοπούς άλλους, σημαντικούς ίσως, που δε συνδέονται όμως απαραίτητα με τα άμεσα μαθησιακά ενδιαφέροντα του μαθητή. Πρόκειται για ερωτήματα στα οποία η αποκτώμενη γνώση διατηρεί μία εμμεσότητα που δε μας επιτρέπει να τη συνδέσουμε ευθέως με την αίσθηση αυτοπροσδιορισμού, ακόμη και εάν μακροπρόθεσμα μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση ενός γενικότερου αισθήματος αυτό-προσδιορισμού.

Τέλος, το αίσθημα μαθητικής ικανότητας, αναφορικά με το μάθημα, περιλαμβάνει όσα έχουν σχέση με τη δυνατότητα ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις. Περιλαμβάνει επομένως τις ερωτήσεις 29&45, «Είναι δύσκολο το μάθημα ή εύκολο;» καθώς και τις ερωτήσεις 32&48, «Αισθάνεσαι ότι μπορείς να αντεπεξέλθεις στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος;». Άμεση όμως σχέση με το αίσθημα μαθητικής ικανότητας έχουν και οι ερωτήσεις 40&56 που αναφέρονται στη βαθμολογία που ο μαθητής έχει στο μάθημα, στο βαθμό που οι βαθμολογικές επιδόσεις αποτελούν τη σημαντικότερη ένδειξη μαθητικής ικανότητας.

Τελειώνοντας, χρήσιμο είναι να διευκρινίσουμε ότι οι ερωτήσεις 29&45, «Είναι δύσκολο το μάθημα ή εύκολο;» και οι 32&48, «Αισθάνεσαι ότι μπορείς να αντεπεξέλθεις στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος;» μετρούν το ίδιο πράγμα: το βαθμό δυσκολίας που έχει το μάθημα για τον μαθητή. Στην πρώτη όμως περίπτωση η δυσκολία αποδίδεται στο μάθημα, ενώ στη δεύτερη το ερώτημα τοποθετείται σε πιο προσωπική βάση μεταφέροντας ένα μέρος της δυσκολίας του μαθήματος στην ικανότητα και επάρκεια του μαθητή.

Στον πίνακα της επόμενης σελίδας εμφανίζονται στη μεσαία στήλη οι αύξοντες αριθμοί των ερωτημάτων που κυρίως αντιστοιχούν στη διάσταση που αναφέρεται στην πρώτη στήλη.

| <b>Πίνακας M0.4</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                           |                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Αντιστοίχιση των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα με ερωτήματα του μαθητικού ερωτηματολογίου</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                           |                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Τι μετράει το ερώτημα</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <b>Αριθμός ερωτήματος</b> | <b>Το ερώτημα όπως είναι διατυπωμένο στο ερωτηματολόγιο</b>                                                                                                                                                                      |
| <b>Δυσκολία μαθήματος</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 29 & 45                   | «Είναι δύσκολο το μάθημα ή εύκολο;»                                                                                                                                                                                              |
| <b>Ευχαρίστηση</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 30 & 46                   | «Πώς αισθάνεσαι παρακολουθώντας το μάθημα;»                                                                                                                                                                                      |
| <b>Διέγερση προσοχής /περιέργειας</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 31 & 47                   | «Η παρακολούθηση του μαθήματος σου τραβάει την προσοχή, σου προκαλεί το ενδιαφέρον, σου κινεί την περιέργεια;»                                                                                                                   |
| <b>Αίσθημα επάρκειας</b> απέναντι στο μάθημα<br>(Ενώ η δυσκολία αναφέρεται στο μάθημα, το αίσθημα επάρκειας αναφέρεται στο μαθητή. Μιλώντας για δυσκολία το βάρος πέφτει στην αντικειμενική διάσταση των δυσχερειών που συναντά ο μαθητής. Με το αίσθημα επάρκειας, αντίθετα, το βάρος της αιτιότητας μετατοπίζεται στο εσωτερικό του μαθητή ο οποίος έτσι λογίζεται ως η πηγή αυτών των δυσχερειών).                                           | 32 & 48                   | «Αισθάνεσαι ότι μπορείς να αντεπεξέλθεις στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος;»                                                                                                                                           |
| <b>Αίσθηση αυτό-προσδιορισμού</b><br>(Στο βαθμό βέβαια, που ο μαθητής δεν επιλέγει το μάθημα, το οποίο διδάσκεται επειδή απλά αποτελεί τμήμα της ύλης του αναλυτικού προγράμματος, δε μπορούμε να μιλάμε για γνήσιο αυτό-προσδιορισμό. Εντούτοις, μπορούμε να δεχτούμε, ότι όσο εντονότερα καταφατική είναι η απάντηση στο ερώτημα τόσο περισσότερο αυτή συνδέεται με στοιχεία αυθεντικότερου ενδιαφέροντος και αισθημάτων αυτό-προσδιορισμού). | 36 & 52                   | «Αν δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση του μαθήματος θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με αυτό;»                                                                                                                                   |
| <b>Αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων</b><br>(Το ερώτημα, επομένως και οι απαντήσεις, κινείται στο μεταίχμιο ενός καθαρού ενδιαφέροντος που συνδέεται ευθέως με την αίσθηση αύξησης της προσωπικής ικανότητας και αυτονομίας από τη μια και μιας χρησιμοθηρικού ενδιαφέροντος από το οποίο μπορεί να απουσιάζει το πραγματικό μαθησιακό ενδιαφέρον από την άλλη).                                                                                   | 33 & 49                   | «Αισθάνεσαι ότι οι γνώσεις που παίρνεις από αυτό το μάθημα αυξάνουν τις ικανότητές σου;»                                                                                                                                         |
| <b>Χρησιμότητα</b> της γνώσης για κάτι άλλο                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 34 & 50<br><br>35 & 51    | «Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει κανείς από αυτό το μάθημα έχουν κάποια χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής;»<br>«Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που παίρνεις από το μάθημα αυτό θα σου χρησιμεύσουν επαγγελματικά;» |
| <b>Άγχος</b> στην πιθανότητα εξέτασης                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 37 & 53                   | «Αισθάνεσαι άγχος κατά την ώρα του μαθήματος όταν είναι πιθανόν να εξεταστείς;»                                                                                                                                                  |
| <b>Στάση</b> απέναντι στη βαθμολογία                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 38 & 54,<br><br>39 & 55   | «Η ύπαρξη της βαθμολογίας σε βοηθάει να ασχοληθείς με το μάθημα;»<br>«Πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία;»                                                                                                  |
| <b>Βαθμολογικές επιδόσεις</b> στο μάθημα                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 40 & 56                   | «Τι βαθμούς έχεις στο μάθημα;»                                                                                                                                                                                                   |

## 2.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού

Τα ερωτήματα που υποβλήθηκαν προς τους εκπαιδευτικούς απέβλεπαν στη σκιαγράφηση της αντίληψης που αυτοί έχουν για την έκταση και τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας και τις πηγές του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς, και το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα, αποτελείται από 31 ερωτήσεις που αναφέρονται σε 5 ενότητες, τις εξής: 1. τα επαγγελματικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, 2. η μαθητική αδιαφορία, 3. το μαθητικό ενδιαφέρον, 4. ο ρόλος της βαθμολογίας, 5. γενική εικόνα για το σχολείο.

Αναλυτικότερα:

Η πρώτη αναφέρεται στα υπηρεσιακά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ως προς τα πρώτα, ζητήθηκε η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, ο χρόνος προϋπηρεσίας του στο συγκεκριμένο σχολείο, ο χρόνος συνολικής προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας, το έτος διορισμού και η θέση εργασίας. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ζητήθηκε να δηλωθεί η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και ο αριθμός παιδιών καθώς και ο τόπος μόνιμης κατοικίας του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με την έκταση και τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο, τις συμπεριφορές – εκδηλώσεις αδιαφορίας, τον τρόπο αντιμετώπισης /αντίδρασης τους στην αδιαφορία, τα κοινωνικά, οικογενειακά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών και μαθητριών.

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στο μαθητικό ενδιαφέρον και συγκεκριμένα στις συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται συνήθως το μαθητικό ενδιαφέρον, στις ερμηνείες που αυτοί δίνουν στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και στα χαρακτηριστικά που συνήθως έχουν οι μαθητές και μαθήτριες με ζωνρό ενδιαφέρον.

Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στο ρόλο της βαθμολογίας. Περιλαμβάνει αφενός 2 ερωτήματα σχετικά με τις κύριες επιδιώξεις στις οποίες, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, πρέπει η βαθμολογία να αποβλέπει καθώς και με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν στα προφορικά. Περιλαμβάνει επίσης ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βαθμολογίας ως μαθησιακού κινήτρου καθώς και με τον τρόπο που αυτή συμβάλλει στην – ή αποτρέπει την – δημιουργία ή εκδήλωση ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας στο σχολείο.

Η πέμπτη, τέλος, ενότητα αναφέρεται στη γενική εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το σχολείο. Συγκεκριμένα ζητείται, αφενός να προσδιοριστούν τα σημεία προσφοράς του γυμνασίου στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφετέρου να αναφερθούν οι κυριότερες θετικές πλευρές καθώς και οι κυριότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου.

### **Δ) Πιλοτική έρευνα**

Πληροφορίες για την πιλοτική έρευνα βρίσκονται στο παράρτημα 1. Εδώ θα αναφέρουμε μόνο τα συμπεράσματα που βγάλαμε από αυτήν. Από την πιλοτική έρευνα λοιπόν προέκυψαν τα εξής:

Πρώτον, διαπιστώσαμε ότι η γλώσσα του μαθητικού ερωτηματολογίου ήταν κατανοητή από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Δεύτερον, διαπιστώσαμε επίσης ότι οι προκατασκευασμένες απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα ήταν επαρκείς και κατάλληλες για να καλύψουν, στο μέτρο του δυνατού, το εύρος των μαθητικών απαντήσεων.

Τρίτον, εκτιμήσαμε σκόπιμες κάποιες αλλαγές στη μορφή του μαθητικού ερωτηματολογίου. Αυτές αφορούσαν κυρίως στα κοινωνικο-δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Έτσι, επί παραδείγματι, διατηρήσαμε στο τελικό ερωτηματολόγιο την περιγραφική μόνο διατύπωση του επαγγέλματος των γονέων, αφαιρώντας τον κατάλογο επαγγελματικών κατηγοριών που αρχικά υπήρχε στο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να αποφευχθούν παρανοήσεις και μπερδέματα.

Τέτατον, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε, αφού ο μεγάλος αριθμός ανοιχτών απαντήσεων απαιτούσε πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Έτσι στο τελικό ερωτηματολόγιο μετατρέψαμε τις περισσότερες ερωτήσεις ανοιχτών – ελεύθερων απαντήσεων σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, διατηρώντας μόνο λίγες της πρώτης μορφής. Μολονότι οι στόχοι μας ως προς τους εκπαιδευτικούς απαιτούσαν ελεύθερες απαντήσεις μπροστά στον κίνδυνο να μη συμπληρωθούν παρά ελάχιστα ερωτηματολόγια επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου.

Πέμπτον, με τη βοήθεια των απαντήσεων που συγκεντρώσαμε από τους 11 εκπαιδευτικούς στα διάφορα ερωτήματα διαμορφώσαμε τις απαντήσεις στο τελικό ερωτηματολόγιο, δίνοντας ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα διατύπωσης και άλλων δικών τους απαντήσεων.

## E) Κυρίως έρευνα

### 1. Δείγμα

Η μελέτη του φαινομένου της μαθητικής αδιαφορίας συμπληρώθηκε με μία έρευνα η οποία διεξήχθη στο νησί της Κέρκυρας, κατά το σχολικό έτος 2006 – 2007. Η αρχική μας επιδίωξη να διεξαχθεί η έρευνα σε δύο φάσεις, από τις οποίες η δεύτερη θα συγκέντρωνε τα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής έρευνας με χρήση συνεντεύξεων<sup>376</sup>, δεν έγινε δυνατό να πραγματοποιηθεί. Επιχειρήσαμε λοιπόν ενσωμάτωση της δεύτερης φάσης στην πρώτη συνδυάζοντας την ποσοτική με την ποιοτική διάσταση, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Η έρευνα έγινε με συμπλήρωση ερωτηματολογίων τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς με τα οποία αφενός επιχειρήθηκαν να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με την έκταση και την ερμηνεία του φαινομένου, έτσι όπως οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές το αντιλαμβάνονται αφετέρου έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η υπόθεση ότι δύο είδη αδιαφορίας υπάρχουν στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα:

Το σύνολο των γυμνασίων του νησιού είναι 21 (8 στο βόρειο γεωγραφικό συγκρότημα του νησιού, 7 στην πόλη της Κέρκυρας – συν 1 εσπερινό, 2 στη γεωγραφική περιοχή μέσης – συν 1 μουσικό, και 2 στο νότιο συγκρότημα). Από τα παραπάνω εξαιρέσαμε το εσπερινό και το μουσικό γυμνάσιο τα οποία έχουν ιδιαιτερότητες, που θα αλλοίωναν τα αποτελέσματα και θα έθεταν επιπλέον ζητήματα. Η έρευνα δηλαδή διενεργήθηκε στα συνήθη γυμνάσια. Από τα 19 συνήθη γυμνάσια επιλέχθηκαν 10 (3 από το βόρειο συγκρότημα, 4 από την πόλη της Κέρκυρας, 2 από την περιοχή μέσης και 1 από το νότιο συγκρότημα). Η επιλογή των γυμνασίων κατά περιοχή έγινε τυχαία. Σημειωτέον ότι ο πραγματικός πληθυσμός κάθε περιοχής, κατά την απογραφή του 2001, έχει ως εξής<sup>377</sup>: Δήμος Κερκυραίων 39.487, Δήμοι βορείου συγκροτήματος 32.276, δήμοι που εντάσσονται στην περιοχή μέσης 24.206, και δήμοι που ανήκουν στο νότιο συγκρότημα 11.910. Όμως οι μαθητές από τους διάφορους οικισμούς των δήμων παρακολουθούν μαθήματα σε σχολεία που συχνά ανήκουν σε άλλο διαμέρισμα του νησιού από εκείνο του τόπου διαμονής τους για λόγους συγκοινωνιακούς, απόστασης ή άλλους. Έτσι περιπλέκεται ιδιαίτερα το πρόβλημα. Κατά προσέγγιση υπολογίσαμε τον πληθυσμό του οποίου τα παιδιά καλύπτονται εκπαιδευτικά, κατά διαμέρισμα, ως εξής: Πόλη της Κέρκυρας 44.420 (ποσοστό **41,17%**), βόρειο συγκρότημα 32.276 (ποσοστό **29,91%**), περιοχή μέσης 17.658 (ποσοστό **16,36%**), νότιο συγκρότημα 13.525 (ποσοστό **12,54%**). Με βάση τα απογραφικά αυτά δεδομένα καταλήξαμε στον αριθμό των σχολείων που επιλέχθηκαν από κάθε περιοχή.

Στη συνέχεια από κάθε σχολείο επιλέχθηκε ένα τμήμα της **β' γυμνασίου**, με τρόπο τυχαίο, για να δοθούν ερωτηματολόγια στους μαθητές όλου του τμήματος, ενώ στα 3 από τα 4 σχολεία της πόλης, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 2 τμήματα, προκειμένου να διατηρηθεί η αναλογία μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της πόλης σε σχέση με αυτά της περιφέρειας. Η β' γυμνασίου επιλέχθηκε ως η τάξη εκείνη στην οποία οι μαθητές έχουν ήδη σχηματίσει μια σαφή εικόνα για το γυμνάσιο, ενώ παράλληλα δεν επηρεάζονται από την ειδική πιθανόν ψυχολογία του τελειοφοίτου της γ' γυμνασίου. Με τον τρόπο που

<sup>376</sup> Για τα πλεονεκτήματα και τη συμπληρωματικότητα των ποσοτικών και των ποιοτικών μεθόδων βλέπε Μακράκης, Β., Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό, στο Παπαγεωργίου, Γ., (επιμ.) Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα 1998 (σελ. 19-38). Επίσης Παπαδάκη-Τζεδάκη, Στ., Ενδογενής τοπική ανάπτυξη. Μια μεθοδολογική προσέγγιση, στο ίδιο (σελ. 209-222), και Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ., Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, στο ίδιο (σελ. 255-289)

<sup>377</sup> [http://www.statistics.gr/gr\\_tables/S1101\\_SAP\\_1\\_TB\\_DC\\_01\\_03\\_Y.pdf](http://www.statistics.gr/gr_tables/S1101_SAP_1_TB_DC_01_03_Y.pdf), σελ. 159-166



περιγράψαμε, συγκεντρώθηκαν 252 ερωτηματολόγια από τα οποία 144 (ποσοστό 57,14%) στην πόλη και 108 (ποσοστό 42,86%) στην περιφέρεια. Με στοιχεία Δεκεμβρίου 2006, από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας, ο μαθητικός πληθυσμός των ημερήσιων γυμνασίων του νησιού, εάν αφαιρέσουμε το μουσικό γυμνάσιο, είναι 3064 παιδιά από τα οποία τα 1762 (ποσοστό 57,51%) φοιτούν σε γυμνάσια που βρίσκονται στην πόλη της Κέρκυρας και τα 1302 (ποσοστό 42,49%) σε γυμνάσια εκτός πόλης. Πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της πόλης είναι από περιοχές εκτός αυτής πράγμα βέβαια που εξηγεί και τη μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα πληθυσμιακά δεδομένα της απογραφής (41,17% ο πληθυσμός της πόλης) και στα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού (57,51% ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων της πόλης).

Στα ίδια σχολεία δόθηκαν ερωτηματολόγια και σε καθηγητές. Επιδιώξή μας ήταν να προσεγγίσουμε τον αριθμό των 80 ερωτηματολογίων (8 κατά μέσο όρο από κάθε σχολείο). Ο αριθμός των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκαν ανέρχεται σε 69 με σημαντικές διαφορές από σχολείο σε σχολείο ως προς τον αριθμό των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν.

## **2. «Εργαλείο» μέτρησης (συνοπτικά)**

Ως «εργαλεία» μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν, όπως αναφέραμε πιο πάνω, ένα ερωτηματολόγιο 60 ερωτήσεων – κλειστών ως επί το πλείστον απαντήσεων – για τους μαθητές και ένα διαφορετικό ερωτηματολόγιο 31 ερωτήσεων για τους εκπαιδευτικούς – κλειστών επίσης, ως επί το πλείστον, απαντήσεων.

Με το πρώτο επιδιώξαμε σε 8 ενότητες τη συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με τα δημογραφικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τις εκτιμήσεις τους για τη μαθητική αδιαφορία και ενδιαφέρον στο σχολείο, τον τρόπο που αυτοί οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα, τα κίνητρα και αντικίνητρα ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε εξάλλου ερωτήματα που αντιστοιχούν σε διαστάσεις του ενδιαφέροντος, με τα οποία επιδιώξαμε να προσδιορίσουμε τα είδη ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που υπάρχουν στο σχολείο και να τα συσχετίσουμε με συγκεκριμένες μαθητικές κατηγορίες. Στην τελευταία ενότητα επιδιώξαμε να αντλήσουμε πληροφορίες για τη γενικότερη εικόνα που οι μαθητές έχουν για το σχολείο και τις σχολικές γνώσεις.

Με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών επιδιώξαμε να καταγράψουμε τις αντιλήψεις τους για τη μαθητική αδιαφορία, το ενδιαφέρον και το ρόλο της βαθμολογίας στο σχολείο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 31 ερωτήσεις οργανωμένες σε 5 ενότητες, με θέματα: 1) τα επαγγελματικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, 2) τις εκτιμήσεις τους για την έκταση, τις αιτίες και τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, καθώς και για τα χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών, 3) το μαθητικό ενδιαφέρον, 4) το ρόλο της βαθμολογίας και 5) τη γενικότερη εικόνα που έχουν για το σχολείο.

## **3. Διαδικασία χορήγησης**

### **3.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών**

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους μαθητές και συμπληρώθηκαν σε κάθε περίπτωση παρουσία του ερευνητή και μόνο. Συγκεκριμένα, κατά τη συμφωνηθείσα διδακτική ώρα, και αφού οι μαθητές είχαν εισέλθει στην αίθουσα διδασκαλίας από το διάλειμμα, ο διευθυντής του σχολείου παρουσίαζε στους μαθητές τον ερευνητή ενημερώνοντάς τους για την έρευνα

που διεξάγει. Κατέληγε ζητώντας τη συνδρομή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια αποχωρούσε, ενώ ο ερευνητής εξηγούσε τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, διευκρινίζοντας παράλληλα στους μαθητές ότι αυτή είναι απολύτως προαιρετική.

Πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, έγινε σε όλα τα σχολεία της έρευνας προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα ασφάλειας μέσα στην τάξη, ώστε να δοθούν ειλικρινείς, κατά το δυνατόν, απαντήσεις. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους μαθητές η, κατά το δυνατόν, αυθεντική τους έκφραση εξηγώντας ότι η σωστή απάντηση για κάθε ερώτημα, σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, είναι αυτό που πραγματικά αισθάνονται, και όχι αυτό που θεωρούν ως «σωστή» απάντηση ή αυτό που πιστεύουν ότι περιμένει να ακούσει ο καθηγητής.

Από τις διευκρινίσεις που δόθηκαν στους μαθητές, σε σχέση με συγκεκριμένα ερωτήματα, και οι οποίες, σημειωτέον, ήταν ίδιες προς όλους, χρήσιμο είναι να αναφερθούμε στις παρακάτω:

- Για την ερώτηση 23 (Ασχολούμαι με τα σχολικά μαθήματα, στο βαθμό που ασχολούμαι, επειδή;) διευκρινίστηκε ότι όποιος τυχόν αισθάνεται ότι δεν ασχολείται καθόλου το γράφει στην απάντηση Γ) Άλλο, χωρίς στη συνέχεια να συμπληρώσει οτιδήποτε άλλο.
- Για την ερώτηση 24 (Δεν ασχολούμαι αρκετά με τα σχολικά μαθήματα επειδή;) διευκρινίστηκε ότι συμπληρώνεται μόνο από όσους αισθάνονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά. Στην περίπτωση που η μαθήτρια ή ο μαθητής αισθάνεται ότι ασχολείται αρκετά ή πολύ, το γράφει στο Ζ) Άλλο, χωρίς να συμπληρώνει οτιδήποτε άλλο.
- Στην ερώτηση 26 (Ποιο μάθημα σου προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον;) τονίστηκε η συγκριτική υφή του ερωτήματος. Η επιλογή κάποιου μαθήματος που θα πρέπει να είναι ένα και μόνο δε σημαίνει απαραίτητως ότι δεν υπάρχουν άλλα πολύ ενδιαφέροντα επίσης μαθήματα, ούτε επίσης ότι το μάθημα που επιλέγεται έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Είτε επομένως ενδιαφέρεται πολύ κάποιος για πολλά μαθήματα είτε δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κάποιο, επιλέγει στο ερώτημα αυτό το πλέον ενδιαφέρον σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα.
- Για την ερώτηση 41 (Ποια μαθήματα σε ενδιαφέρουν ιδιαίτερα) δόθηκε η διευκρίνιση ότι όποιος ενδιαφέρεται πάρα πολύ για όλα τα μαθήματα επιλέγει το Δ. Όποιος δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για κανένα μάθημα επιλέγει το Ε. Οι μαθητές που επιλέγουν είτε το Δ είτε το Ε σταματούν εκεί. Οι υπόλοιποι αναφέρουν μέχρι 3 μαθήματα που τους ενδιαφέρουν ιδιαίτερα.
- Στην ερώτηση 42 (Ποιο μάθημα σου είναι περισσότερο αδιάφορο;) δόθηκαν ανάλογες διευκρινίσεις με εκείνες της ερώτησης 26. Η επιλογή δηλαδή του πλέον αδιάφορου μαθήματος δε σημαίνει απαραίτητως ότι δεν υπάρχουν και άλλα πολύ αδιάφορα, για τον μαθητή, μαθήματα, ούτε βέβαια ότι το μάθημα που ο μαθητής επιλέγει του είναι εντελώς αδιάφορο, διότι μπορεί όλα τα μαθήματα να παρουσιάζουν κάποιο βαθμό ενδιαφέροντος για το παιδί. Πρόκειται, κατά συνέπεια, για το πιο αδιάφορο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα.
- Στην ερώτηση, τέλος, 57 (Ποια μαθήματα δε σε ενδιαφέρουν καθόλου;) δόθηκαν πάλι ανάλογες διευκρινήσεις προς εκείνες της ερώτησης 41. Διευκρινίστηκε δηλαδή ότι όποιος μαθητής ή μαθήτρια αισθάνεται ότι όλα τα μαθήματα δεν τον ενδιαφέρουν καθόλου επιλέγει το Δ, ενώ εκείνος που αισθάνεται ότι κανένα μάθημα δεν του είναι εντελώς αδιάφορο επιλέγει το Ε. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις που οι μαθητές επιλέγουν το Δ ή το Ε σταματούν εκεί και δε συμπληρώνουν κάτι άλλο. Οι υπόλοιποι

γράφουν μέχρι 3 μαθήματα από αυτά που τυχόν τους είναι εντελώς αδιάφορα, αρχίζοντας από το πλέον αδιάφορο.

### 3.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Κατά την επίσκεψη μας σε κάθε γυμνάσιο προκειμένου να καθοριστεί η ημερομηνία χορήγησης του ερωτηματολογίου στους μαθητές γινόταν ενημέρωση του συλλόγου των καθηγητών για τη διεξαγόμενη έρευνα και τους σκοπούς της. Με την ολοκλήρωση της ενημέρωσης δίδονταν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς με την παράκληση να τα συμπληρώσουν, εφόσον το επιθυμούν, και να τα επιστρέψουν στον ερευνητή εντός ολίγων ημερών σε συγκεκριμένη ημερομηνία που καθορίζονταν σε κάθε σχολείο – κατά κανόνα εκείνη κατά την οποία χορηγούνταν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές.

## **4. Επεξεργασία – Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Το στάδιο της διαδικασίας των μετρήσεων και της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων περιλάμβανε την καταχώρηση των στοιχείων σε βάση δεδομένων. Μετά την ολοκλήρωση της καταχώρησης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος για τη διαπίστωση της ακρίβειας εισαγωγής των στοιχείων, για τον εντοπισμό πιθανών σφαλμάτων εισαγωγής και τη διόρθωσή τους.

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences for Windows (Version 13.0). Λαμβάνοντας υπόψη το είδος των ερευνώμενων μεταβλητών, και ειδικότερα την κλίμακα απάντησης /μέτρησης, και κατά συνέπεια το είδος των τιμών που λαμβάνουν, αλλά και με βάση τον τρόπο χειρισμού τους με σκοπό τη διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων και προβλημάτων εφαρμόστηκαν ποικίλες στατιστικές τεχνικές.

Οι διερευνώμενες, εξάλλου, μεταβλητές διαχωρίστηκαν σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες. Στις ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν το φύλο (αγόρι, κορίτσι), η εκπαίδευση του πατέρα (πτυχιούχοι ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτοι Λυκείου /μεταλυκειακών σχολών, με γνώσεις μέχρι το γυμνάσιο /απόφοιτοι τεχνικών σχολών), το επάγγελμα του πατέρα (ελεύθεροι επαγγελματίες /ανώτερα στελέχη, δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιωτικοί υπάλληλοι, μικροεπιχειρηματίες, τεχνίτες και εργάτες), το ενδιαφέρον του μαθητή (εντελώς ή αρκετά αδιάφορος /η, μέτριο ενδιαφέρον, αυξημένο ενδιαφέρον) και τη βαθμολογία του μαθητή [βαθμολογία κάτω από τη βάση (μετεξεταστέος /επαναλαμβάνει), βαθμολογία από 10 έως 13, βαθμολογία από 14 έως 17, βαθμολογία από 18 και πάνω]. Στις εξαρτημένες μεταβλητές συμπεριελήφθησαν οι μεταβλητές που συνδέονται με το ενδιαφέρον και το αδιάφορο μάθημα του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος καθώς και επιμέρους μεταβλητές που αναφέρονται στις αιτίες της αδιαφορίας, τις αιτίες των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, τους λόγους του προσωπικού ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, τους λόγους της προσωπικής αδιαφορίας για πιο αδιάφορο μάθημα κ.ά.<sup>378</sup>.

<sup>378</sup> Ο διαχωρισμός των μεταβλητών σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες είναι απαραίτητη τόσο στο πλαίσιο διερεύνησης των ερευνητικών υποθέσεων, όσο και εφαρμογής των στατιστικών αναλύσεων (π.χ., t-test ανεξάρτητων δειγμάτων). Ωστόσο είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι σε καμία περίπτωση ο ερευνητής δεν μπορεί να υποστηρίξει την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που μόνο σε επίπεδο ενδείξεων και μόνο μπορεί να υποστηριχθεί. Η ίδια η φύση, εξάλλου, του ερευνητικού πεδίου των κοινωνικών επιστημών δεν προσφέρεται για κάτι τέτοιο. Αν επομένως η ανεξάρτητη μεταβλητή X, που ελέγχεται για την επίδρασή της πάνω στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής Y, διαπιστωθεί ότι βρίσκεται σε συναρτησιακή σχέση f με αυτήν [ $Y=f(X)$ ], δεν είναι εφικτός ο προσδιορισμός της σχέσης αυτής και ο ακριβής τύπος που την εκφράζει.

Στο πλαίσιο των στατιστικών αναλύσεων εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες στατιστικές τεχνικές και προέκυψαν οι ακόλουθοι στατιστικοί δείκτες:

- Στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics), όπως μέση τιμή ( $M$ ), τυπική απόκλιση ( $SD$ ).
- Δείκτες διασταυρωμένης ταξινόμησης σε πίνακες (cross-tabulation statistics) και συγκεκριμένα συχνοτική κατανομή σε πίνακα με βάση δύο μεταβλητές ταξινόμησης και στατιστικούς δείκτες ταξινόμησης [Pearson chi-square ( $\chi^2$ ) statistics, βαθμοί ελευθερίας ( $df$ ; degrees of freedom), τυποποιημένα υπόλοιπα (standardized residuals –  $R$ ), στατιστική σημαντικότητα τιμής (significance of value), επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (level of significance)]<sup>379</sup>.
- Για τη μέτρηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (μεταβλητές ενδιαφέροντος μαθήματος και αδιάφορου μαθήματος) χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson (Pearson  $r$  correlation).
- Για τη μέτρηση των διαφορών μεταξύ των κατηγοριών χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες: (α)  $t$ -test ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent sample  $t$ -test)<sup>380</sup> και (β) ανάλυση διακύμανσης (analysis of variance)<sup>381</sup>.

Όλες οι προαναφερόμενες στατιστικές αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for Social Science (S.P.S.S.) for Windows (Version 13.0), βάσει του οποίου εξετάστηκαν τα διερευνητικά ερωτήματα και προσεγγίστηκαν οι στόχοι της παρούσας μελέτης.

<sup>379</sup> Ο δείκτης Pearson Chi-square ( $\chi^2$ ) χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής επιδιώκει να εκτιμήσει αν δύο ή περισσότερα δείγματα, τα οποία αποτελούνται από δεδομένα συχνοτήτων, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Ο δείκτης  $\chi^2$  χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης για την ανάλυση και ερμηνεία πινάκων συνάφειας (contingency tables) 2X2, 2X3 και μεγαλύτερου μεγέθους ( $\kappa \times \lambda$ ). Παράλληλα, με το δείκτη  $\chi^2$ , στην ανάλυση των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι βαθμοί ελευθερίας ( $df$ ), καθώς και η τιμή ή το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ). Επίσης, παρουσιάζονται τα τυποποιημένα υπόλοιπα ( $R$ ) σε κάθε κελί (cell) τα οποία αναφέρονται στο βαθμό διαφοροποίησης του συγκεκριμένου από τα υπόλοιπα κελιά του πίνακα διασταυρωμένης ταξινόμησης, όπου οι υψηλότερες τιμές σημαίνουν εντονότερη διαφοροποίηση έναντι των υπολοίπων κελιών του πίνακα συνάφειας.

Ο έλεγχος της ανεξαρτησίας των δύο μεταβλητών γίνεται με το στατιστικό δείκτη  $\chi^2$ , ο οποίος ακολουθεί την κατανομή  $\chi^2$  με  $(\kappa-1) \times (\lambda-1)$  (δηλ. το γινόμενο των γραμμών του πίνακα μείον 1 επί τις στήλες του πίνακα μείον 1) βαθμούς ελευθερίας και  $\alpha\%$  επίπεδο σημαντικότητας. Έτσι, εάν  $\chi^2 > \chi_{(\kappa-1) \times (\lambda-1), \alpha\%}$  τότε απορρίπτουμε την ανεξαρτησία των δύο μεταβλητών.

<sup>380</sup> Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ ανεξαρτήτων ομάδων ή δειγμάτων με δύο κατηγορίες ανεξάρτητης μεταβλητής (φύλο) χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης  $t$ -test ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent sample  $t$ -test). Στην περίπτωση των συγκρίσεων μεταξύ κατηγοριών ή ομάδων, όπου η ομοιογένεια των κατανομών των τιμών των απαντήσεων, που πραγματοποιήθηκε μέσω του Levene's test, έδειξε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, ελήφθη υπόψη η προσαρμοσμένη τιμή του δείκτη  $t$ -test για προσαρμοσμένες κατανομές.

<sup>381</sup> Στις περιπτώσεις ελέγχου των διαφορών στις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής, όταν αυτές ξεπερνούσαν τις δύο κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance; ANOVA) με επιμέρους αναλύσεις για τον προσδιορισμό των διαφορών μεταξύ των ομάδων-κατηγοριών (Post-Hoc analysis, Tukey Test).

## II. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### A) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### A1) Η έρευνα στους μαθητές

1. Τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δείγματος
2. Η στατιστική σημαντικότητα των μαθητικών πινάκων
  - 2.1. Πίνακες διασταυρωμένης ταξινόμησης
  - 2.2. Πίνακες συγκρίσεων – διαφορών
  - 2.3. Πίνακες συσχέτισης

#### A2) Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς

1. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών
2. Η στατιστική σημαντικότητα στους πίνακες των εκπαιδευτικών

### B) ΑΝΑΛΥΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### B1) Η έρευνα στους μαθητές

##### B1.1. Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα

1. Έκταση και ερμηνεία της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο
2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος
3. Αυτοχαρακτηρισμός
4. Καταβαλλόμενη προσπάθεια
5. Κίνητρα και βαθμολογία
6. Η γενικότερη εικόνα (για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στο μαθητή)
7. Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας και βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα

B1.2. Αναφορικά με τις διαφορές που οι μαθητικές κατηγορίες εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο σχολείο

B1.2.1. Διαφορές – Συγκρίσεις

1. Οι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στο σύνολο του μαθητικού δείγματος
2. Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
3. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
4. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
5. Διαφορές των μαθητών διαφορετικών βαθμολογικών επιδόσεων ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
6. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

B1.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

1. Συσχετίσεις στο σύνολο του δείγματος
2. Συσχετίσεις στα αγόρια και τα κορίτσια
3. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα
4. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα
5. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών
6. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το γενικότερο βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν

B1.3. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές

B2) Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς

1. Πώς γίνεται αντιληπτή και πώς αντιμετωπίζεται η μαθητική αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο
3. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βαθμολογία
4. Η γενικότερη εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το σχολείο (προσφορά γυμνασίου, θετικές – αρνητικές πλευρές ελληνικού σχολείου)
5. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς

## **Α) ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **Α1. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

#### **1. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Όπως είπαμε, η έρευνα διεξήχθη σε 10 από τα 20 ημερήσια γυμνάσια της Κέρκυρας. Ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 252 μαθητές και μαθήτριες σύμφωνα με τον πίνακα Μ1.1<sup>382</sup>. Ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 38 μαθητές και μαθήτριες από το 2<sup>ο</sup> γυμνάσιο Κέρκυρας και άλλοι τόσοι από το 3<sup>ο</sup>. Ερωτηματολόγιο επίσης συμπλήρωσαν 43 μαθητές και μαθήτριες από το 5<sup>ο</sup> γυμνάσιο Κέρκυρας, 25 από το 6<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κέρκυρας, 15 από το γυμνάσιο Αγίου Ιωάννη, 19 από το γυμνάσιο Αγρού, 15 από το γυμνάσιο του Δήμου Φαιάκων, 22 από το γυμνάσιο Καστελλάνων, 19 από το γυμνάσιο Λευκίμμης και 18 από το γυμνάσιο Θιναλίου.

Η συμμετοχή των μαθητών κατά φύλο ήταν 119 αγόρια (ποσοστό 47,2 %) και 133 κορίτσια (ποσοστό 52,8 %). Σε μία περίπτωση, η απάντηση δεν είναι αξιόπιστη και δε λαμβάνεται υπόψη (πίνακας Μ1.2).

Από το σύνολο των παιδιών τα 217 (ποσοστό 86,5 %) είναι γεννημένα το 1993, ενώ τα 34 (ποσοστό 13,5 %) προηγούμενες χρονιές (1 το 1989, 5 το 1990, 7 το 1991 και 21 το 1992). Σε μία περίπτωση, η απάντηση δεν είναι αξιόπιστη και δε λαμβάνεται υπόψη (πίνακας Μ1.3).

Ως προς τον τόπο γέννησης, βλέπουμε ότι 107 παιδιά γεννήθηκαν στα όρια του Δήμου Κερκυραίων, 96 σε άλλες περιοχές της Κέρκυρας, 24 σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και 24 σε άλλη χώρα (πίνακας Μ1.4).

Από τα παραπάνω παιδιά, τα 114 (ποσοστό 45,4 %) διαμένουν μόνιμα σε περιοχές που βρίσκονται στα όρια του Δήμου Κερκυραίων (αστική περιοχή), 16 στην ημιαστική περιοχή του δημοτικού διαμερίσματος Λευκίμμης του Δήμου Λευκιμμαίων και 121 σε αγροτικές περιοχές. Τέλος 1 παιδί δεν έδωσε στοιχεία μόνιμης κατοικίας (πίνακας Μ1.5).

Ως προς το είδος και το μέγεθος των οικογενειών των μαθητών του δείγματος έχουμε τα εξής στοιχεία: 44 μαθητές και μαθήτριες ζουν σε οικογένειες τριμελείς, 120 σε οικογένειες τετραμελείς, 62 σε πενταμελείς και 26 σε οικογένειες με περισσότερα από 6 μέλη (πίνακας Μ1.6). Από τις οικογένειες αυτές οι 44 έχουν ένα μόνο παιδί, οι 138 δύο και οι 69 τρία ή περισσότερα παιδιά (πίνακας Μ1.7). Τέλος, οι 21 είναι μονογονεϊκές οικογένειες ενώ οι 230 είναι με δύο γονείς (πίνακας Μ1.8).

Το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι των παιδιών σύμφωνα με τις δηλώσεις τους έχει ως εξής: 76 μαθητές και μαθήτριες δηλώνουν ότι έχουν μέσο εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι 0-10 ευρώ, 101 έχουν χαρτζιλίκι 11-20 ευρώ, 42 έχουν χαρτζιλίκι 21-30 ευρώ και 29 χαρτζιλίκι 31-100 ευρώ (πίνακας Μ1.9).

Από το σύνολο των μαθητών του δείγματος 210 παιδιά (ποσοστό 83,3%) πέρασε την α' τάξη τον προηγούμενο Ιούνιο, 32 παιδιά (ποσοστό 12,7%) το Σεπτέμβριο, ενώ 10 παιδιά επαναλαμβάνουν τη β' τάξη στην οποία βρίσκονταν και την προηγούμενη χρονιά (πίνακας Μ1.10).

Τα στοιχεία που έχουμε για τα βαθμολογικά δεδομένα των μαθητών του δείγματος δείχνουν ότι 10 μαθητές και μαθήτριες επαναλαμβάνουν την τάξη, 32 είχαν παραπεμφθεί, κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, για την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου, 45 κινήθηκαν στο βαθμολογικό επίπεδο 10-13, 107 στο βαθμολογικό επίπεδο 14-17 και 57 στο βαθμολογικό επίπεδο 18-20 (πίνακας Μ1.11).

<sup>382</sup> Τόσο ο πίνακας αυτός όσο και οι υπόλοιποι που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του μαθητικού δείγματος βρίσκονται στο παράρτημα 3.

Διευκρινίζεται ότι τα βαθμολογικά δεδομένα δε διεκδικούν ακρίβεια, αφού προέκυψαν με σχετική δήλωση των μαθητών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν το μέσο όρο της βαθμολογίας σε 6 μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά και Βιολογία) από τα βασικότερα της α' τάξης γυμνασίου. Πρόκειται βέβαια για κατά προσέγγιση βαθμολογία, αφού τα παιδιά απάντησαν από μνήμης και κατά προσέγγιση.

Εξάλλου, από τα 252 παιδιά, τα 177 (ποσοστό 70,2%) έκαναν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος λιγότερες από 30 απουσίες, 40 παιδιά έκαναν 31-50 απουσίες και 34 πάνω από 51 απουσίες, ενώ για ένα παιδί δεν υπάρχουν στοιχεία (πίνακας M1.12).

Στον πίνακα, εξάλλου, M1.13 μπορούμε να δούμε πως διακρίνονται οι μαθητές και μαθήτριες του δείγματος με βάση τη βοήθεια που έχουν για το σχολείο από συγγενείς ή επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με τη μορφή των φροντιστηριακών ή ιδιαίτερων μαθημάτων. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι 126 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 50%) δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου βοήθεια (ούτε από συγγενικά πρόσωπα ούτε από καθηγητές (φροντιστήριο ή ιδιαίτερα), 65 (ποσοστό 25,8%) ότι έχουν βοήθεια από συγγενικά πρόσωπα, 37 ότι έχουν βοήθεια για τα σχολικά μαθήματα από καθηγητές (φροντιστήριο ή ιδιαίτερα) και 23 ότι έχουν βοήθεια τόσο από συγγενικά πρόσωπα όσο και από καθηγητές. Σε μία, τέλος, περίπτωση δεν έχουμε στοιχεία.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών του δείγματος δίδεται από τους πίνακες M1.14 και M1.15. Εύκολα διαπιστώνουμε ότι, αν και το ποσοστό των παιδιών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο της μητέρας, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας είναι γενικότερα υψηλότερο από του πατέρα. Το ποσοστό των μητέρων πτυχιούχων ΑΕΙ /ΤΕΙ αθροιστικά με εκείνο των αποφοίτων Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής είναι 62,6%, ενώ το αντίστοιχο του πατέρα φθάνει μόλις το 50,0%.

Το επάγγελμα, τέλος των γονέων των μαθητών και μαθητριών του δείγματος παρουσιάζεται στους δύο πίνακες M1.16 και M1.17. Οι επαγγελματικές κατηγορίες των γονέων διαμορφώθηκαν ως εξής:

### **A) Επαγγελματικές κατηγορίες πατέρα**

#### 1<sup>η</sup> κατηγορία: Ελεύθεροι επαγγελματίες /Ανώτερα στελέχη (19 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε, εκτός από τους ελεύθερους επαγγελματίες πτυχιούχους ΑΕΙ ή ΤΕΙ που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην περιοχή των σπουδών τους είτε ως αυτοαπασχολούμενοι είτε απασχολώντας υπαλλήλους, και ανώτερα στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα (2 διευθυντές τραπεζής στην περίπτωση του πατέρα).

#### 2<sup>η</sup> κατηγορία: Δημόσιοι Υπάλληλοι (32 άτομα)

Στην κατηγορία αυτήν, που καταχρηστικά φέρει τον τίτλο δημόσιοι υπάλληλοι, εντάξαμε όλους τους υπαλλήλους το εργασιακό καθεστώς των οποίων δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας. Εντάξαμε, κατά συνέπεια, μαζί με τους δημόσιους και έναν τραπεζικό υπάλληλο, καθώς και τους υπαλλήλους του ευρύτερου δημόσιου τομέα.

#### 3<sup>η</sup> κατηγορία: Ιδιωτικοί Υπάλληλοι (37 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε όλους τους υπαλλήλους που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα όπως ξενοδοχοϋπαλλήλους, σερβιτόρους, μαγειρούς, οδηγούς λεωφορείων και ταξί που εργάζονται ως μισθωτοί, κλπ.

#### 4<sup>η</sup> κατηγορία: Μικροεπιχειρηματίες (63 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή που προσδιορίσαμε ως μικροεπιχειρηματίες εντάξαμε όλους όσους ασκούν επιχειρηματική δραστηριότητα μικρής εμβέλειας ως αυτοαπασχολούμενοι ή και με μικρό αριθμό υπαλλήλων. Συμπεριλάβαμε, στη βάση αυτών των κριτηρίων, 39 ατομικές και



οικογενειακές επιχειρήσεις, 8 επιχειρήσεις με μικρό αριθμό απασχολούμενων προσώπων (2 – 8 άτομα), 3 εποχιακές επιχειρήσεις και 13 άλλους μικροεπαγγελματίες.

5<sup>η</sup> κατηγορία: Τεχνίτες (56 άτομα)

Η κατηγορία περιλαμβάνει ειδικευμένους τεχνίτες αυτοαπασχολούμενους ή ασκούντες επιχειρηματική δραστηριότητα, αλλά και 2 περιπτώσεις τεχνιτών υπαλλήλων. Τέλος στην κατηγορία αυτή, εκτός από τους 47 τεχνίτες, συμπεριλάβαμε 3 οδηγούς φορτηγών, 2 οδηγούς σε επιχειρήσεις και 3 χειριστές μηχανημάτων.

6<sup>η</sup> κατηγορία: Εργάτες (26 περιπτώσεις)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε τις απασχολήσεις του πρωτογενούς τομέα και εκείνες του δευτερογενούς που δε συνδέονται με συγκεκριμένη ειδικευση 20 οικοδόμους, 1 ψαρά, 2 υπαλλήλους καθαριότητας και 3 κηπουρούς.

7<sup>η</sup> κατηγορία: Λοιπές περιπτώσεις (13 άτομα)

Σε μια έβδομη κατηγορία εντάξαμε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες οι οποίες, λόγω μικρού αριθμού, δε μπορούν να αξιοποιηθούν. Πρόκειται για 6 ναυτικούς, 4 άνεργους και 3 συνταξιούχους.

**B) Επαγγελματικές κατηγορίες μητέρας**

1<sup>η</sup> κατηγορία: Ελεύθεροι επαγγελματίες (9 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή, όπως και στην περίπτωση του πατέρα, συμπεριλάβαμε τις ελεύθερες επαγγελματίες, πτυχιούχους ΑΕΙ, που δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στην περιοχή των σπουδών τους είτε ως αυτοαπασχολούμενες είτε απασχολώντας υπαλλήλους, και μία γιατρό του νοσοκομείου.

2<sup>η</sup> κατηγορία: Δημόσιοι Υπάλληλοι (30 άτομα)

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει, εκτός από τις υπαλλήλους του δημοσίου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, και δύο τραπεζικές υπαλλήλους.

3<sup>η</sup> κατηγορία: Ιδιωτικές υπάλληλοι (62 άτομα)

Η κατηγορία περιλαμβάνει τις υπαλλήλους του ιδιωτικού τομέα μεταξύ των οποίων ξενοδοχοϋπαλλήλους, μαγειρίσες, σερβιτόρες, υπαλλήλους γραφείων, κλπ.

4<sup>η</sup> κατηγορία: Μικροεπιχειρηματίες (35 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή που αποκαλούμε μικροεπιχειρηματίες συμπεριλάβαμε κάθε επιχειρηματική δραστηριότητα είτε από αυτοαπασχολούμενες είτε από μητέρες εργοδότριες. Συμπεριελήφθησαν λοιπόν 17 περιπτώσεις ατομικών ή οικογενειακών επιχειρήσεων, 3 επιχειρήσεις με προσωπικό από 2 – 4 άτομα, και 11 άλλες μικροεπαγγελματίες. Στην κατηγορία τέλος συμπεριελήφθησαν 4 εποχιακές επιχειρήσεις.

5<sup>η</sup> κατηγορία: Καθαρίστριες (39 άτομα)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλάβαμε στοιχειώδεις δραστηριότητες και επαγγέλματα με χαρακτηριστικά το χαμηλό γόητρο και τη χειρωνακτική απασχόληση. Περιελήφθησαν κατ' αυτόν τον τρόπο 1 αγρότισσα, 2 μοδίστρες, 18 καθαρίστριες και 5 καμαριέρες. Στην κατηγορία αυτή τέλος συμπεριελήφθησαν και 13 εποχιακές καθαρίστριες και καμαριέρες.

6<sup>η</sup> κατηγορία: Οικιακά (62 άτομα)

Στην κατηγορία οικιακά συμπεριλάβαμε, εκτός από τις γυναίκες εκείνες για τις οποίες τα παιδιά τους δήλωσαν ρητά ότι ασχολούνται με τα οικιακά, και όλες εκείνες τις μητέρες για τις οποίες δεν προέκυψε ότι είναι άνεργες – ότι δεν εργάζονται δηλαδή αν και θα το επιθυμούσαν.

7<sup>η</sup> κατηγορία: Λοιπές περιπτώσεις (13 άτομα)

Στην έβδομη κατηγορία, όπως και παραπάνω, εντάξαμε όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες οι οποίες, λόγω μικρού αριθμού, δε μπορούν να αξιοποιηθούν. Στην κατηγορία

περιλαμβάνονται 3 άνεργες / όποτε βρίσκουν δουλειά, 8 βοηθοί σε οικογενειακή επιχείρηση και 2 συνταξιούχοι.

Η παραπάνω διαμόρφωση των επαγγελματικών κατηγοριών έγινε με τη βοήθεια της διεθνούς πρότυπης ταξινόμησης επαγγελμάτων ISCO-88<sup>383</sup> της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (International Labour Organization) λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων της χώρας και της περιοχής διεξαγωγής της έρευνας (Κέρκυρα), καθώς και των αναγκών της ανάλυσής μας. Τα περιορισμένα αριθμητικά δεδομένα αλλά και τα ενδιαφέροντα της έρευνας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις επιλογές μας. Τα επαγγελματικά, βεβαίως, δεδομένα των γονέων θα μπορούσαν να ταξινομηθούν με άλλο τρόπο ή σε λιγότερες κατηγορίες. Εκτιμήσαμε ότι η ταξινόμηση που κάναμε ήταν επαρκής και κατάλληλη για τις ανάγκες της ανάλυσής μας.

Να σημειωθεί ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για εξαγωγή συμπερασμάτων θα επιχειρηθεί με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αλληλεπίδραση όχι μόνο των εκπαιδευτικών επιπέδων αλλά και των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των δύο γονέων έχει μεγάλη σημασία. Η παρουσίαση όμως ταυτόχρονα των συσχετίσεων των διαφόρων μεταβλητών τόσο με τις πατρικές όσο και με τις μητρικές δραστηριότητες θα καθιστούσε ιδιαίτερα περίπλοκη την ανάλυση και χωρίς ιδιαίτερα οφέλη για τους στόχους που έχουμε βάλει. Εξάλλου ο επαγγελματικός πίνακας της μητέρας μειονεκτεί από την άποψη του πολύ χαμηλού αριθμού των εκπροσώπων της πρώτης επαγγελματικής κατηγορίας. Για το λόγο αυτό οι επεξεργασίες που ακολουθούν αφορούν στις επαγγελματικές κατηγορίες μόνο του πατέρα.

Κλείνουμε την παρουσίαση του μαθητικού δείγματος με δύο επισημάνσεις. Στον πίνακα M1.20 (παράρτημα 3), που διαμορφώθηκε από τα δεδομένα των πινάκων M1.18 και M1.19 (παράρτημα 3), μπορούμε να δούμε τα μορφωτικά εφόδια που διαθέτει κάθε κατηγορία μαθητών που διακρίνουμε με κριτήριο το πατρικό επάγγελμα. Ο πίνακας διαμορφώθηκε με συνυπολογισμό πατρικού και μητρικού εκπαιδευτικού επιπέδου που αντιστοιχεί σε κάθε πατρική επαγγελματική κατηγορία. Όπως βλέπουμε το συνολικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών είναι μεγαλύτερο στην κατηγορία των παιδιών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και φθίνει καθώς μεταβαίνουμε προς την κατηγορία των δημοσίων υπαλλήλων, στη συνέχεια των μικροεπαγγελματιών, των ιδιωτικών υπαλλήλων, των εργατών, ενώ το μικρότερο συγκεντρώνουν τα παιδιά των τεχνιτών. Η δεύτερη παρατήρηση αφορά στις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών διαφορετικού φύλου, καθώς και εκείνων που διαφέρουν ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα. Όπως βλέπουμε στους πίνακες M1.21, M1.22 και M1.23, τα παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και όσα έχουν πατέρα ελεύθερο επαγγελματία έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία από τα παιδιά των άλλων κατηγοριών. Τα παιδιά εξάλλου με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και εργάτη στο επάγγελμα έχουν τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις. Τέλος, παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά απορριπτικής και χαμηλής (επιπέδου 10-13) βαθμολογίας και υψηλότερα ποσοστά καλής (επιπέδου 14-17) και υψηλής (επιπέδου 18-20) βαθμολογίας σε σχέση με τα αγόρια, οι παρατηρούμενες διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

<sup>383</sup> Βλέπε <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/major.htm>

## **2. Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Ακολουθούν στη συνέχεια σχόλια αναφορικά με τη στατιστική αξία των πινάκων<sup>384</sup> που θα χρησιμοποιηθούν κατά την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Από τους πίνακες αυτούς όσοι αναφέρονται σε συγκεκριμένα ερωτήματα (πίνακες της μορφής M2 ... και E2 ...) και περιέχουν στοιχεία στατιστικά σημαντικά, παρατίθενται στην ενότητα τη σχετική με την ανάλυση /ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Όσοι από τους πίνακες αυτούς περιέχουν στοιχεία που δεν είναι στατιστικά σημαντικά, καθώς και όσοι αφορούν στα γενικά χαρακτηριστικά των δύο δειγμάτων, βρίσκονται στο παράρτημα 3. Οι πίνακες, τέλος, διαφορών /συγκρίσεων καθώς και οι πίνακες συσχέτισης παρατίθενται στην παρούσα ενότητα.

### **2.1. Πίνακες διασταυρωμένης ταξινόμησης**

#### Γενικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα M1.18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος AEI /T.E.I., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, απόφοιτος Γυμνασίου /τεχνικής σχολής, μέχρι το Δημοτικό) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 140.381$ , df 15,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του πατέρα συνδέεται με διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό του επίπεδο.

Στον Πίνακα M1.19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας (πτυχιούχος AEI /T.E.I., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, απόφοιτος Γυμνασίου /τεχνικής σχολής, μέχρι το Δημοτικό) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 81.501$ , df 15,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του πατέρα συνδέεται με διαφοροποιήσεις στο εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας.

<sup>384</sup> Αναφορικά με τον χαρακτηρισμό των πινάκων θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι τους μαθητικούς πίνακες χαρακτηρίσαμε με το γράμμα M (Πίνακας M ...), ενώ τους πίνακες των εκπαιδευτικών με το γράμμα E (Πίνακας E ...). Και στις δύο περιπτώσεις, οι πίνακες που αναφέρονται στα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος των μαθητών ή των εκπαιδευτικών – ή που δεν εντάσσονται με σαφήνεια σε κάποια από τις άλλες κατηγορίες πινάκων – χαρακτηρίζονται με τον αριθμό 1 αμέσως μετά το γράμμα (Πίνακας M1 ... , Πίνακας E1 ...). Οι πίνακες που αναφέρονται σε συγκεκριμένο ερώτημα του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται με τον αριθμό 2 αμέσως μετά το γράμμα και στη συνέχεια τελεία και τον αριθμό του ερωτήματος στο οποίο αναφέρονται (πχ. Πίνακας M2.17 ..., Πίνακας E2.17 ...). Οι μαθητικοί πίνακες που αναφέρονται σε διαφορές /συγκρίσεις των μαθητικών κατηγοριών ή των δύο μαθημάτων (πιο ενδιαφέροντος και πιο αδιάφορου) ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το χαρακτηρισμό των δύο μαθημάτων χαρακτηρίζονται μετά το γράμμα M με τον αριθμό 3 (πίνακας M3....). Τέλος οι πίνακες συσχέτισης των μεταβλητών που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα χαρακτηρίζονται με τον αριθμό 4 μετά το γράμμα M (πίνακας M4....).

Τα αποτελέσματα σχετικά με τα επίπεδα γενικής βαθμολογίας κατά φύλο παρουσιάζονται στον Πίνακα M1.21 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τις γενικές βαθμολογικές τους επιδόσεις [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.240$ , df 3,  $p = .237$ , (ns)]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου ως προς τη γενική βαθμολογία που έχουν στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M1.22. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με διαφορετική εκπαίδευση πατέρα, ως προς τα γενικά βαθμολογικά επίπεδα στα οποία κινούνται [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 47.560$ , df 6,  $p < .001$ . Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα συνδέεται με διαφοροποιήσεις στις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών.

Στον Πίνακα M1.23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 27.152$ , df 15,  $p = .028$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του πατέρα συνδέεται με διαφοροποιήσεις στις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών.

### Ερώτηση 17 – Έκταση αδιαφορίας

Τα αποτελέσματα σχετικά με την έκταση της αδιαφορίας μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.17.2 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς την έκταση της αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.813$ , df 2,  $p = .149$ , (ns)]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου όσον αφορά την εκτίμησή τους για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα σχετικά με την έκταση της αδιαφορίας μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.17.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών που διαφέρουν από την άποψη της εκπ/σης του πατέρα, όσον αφορά την εκτίμησή τους για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = .955$ , df 4,  $p = .917$ , (ns)].

Στον Πίνακα M2.17.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την έκταση της αδιαφορίας μεταξύ μαθητών των οποίων ο πατέρας ασκεί διαφορετικό επάγγελμα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς την έκταση της αδιαφορίας

που εκτιμούν ότι υπάρχει στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 10.458$ , df 10,  $p = .401$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ωστόσο υπήρξαν ως ένα βαθμό διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών, των οποίων ο πατέρας ασκεί διαφορετικό επάγγελμα.

Στον Πίνακα M2.17.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις εκτιμήσεις για την έκταση της αδιαφορίας μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, που διαμορφώνονται με βάση το βαθμολογικό επίπεδο ως προς την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας που, κατά τις εκτιμήσεις τους, υπάρχει στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.136$ , df 6,  $p = .228$ , (ns)].

Στον Πίνακα M2.17.6 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την έκταση της αδιαφορίας μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος, όπως αυτό προκύπτει από τον τρόπο που οι ίδιοι χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, που διακρίνουμε με βάση τον τρόπο που οι ίδιοι χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους, ως προς την έκταση της αδιαφορίας που εκτιμούν ότι υπάρχει στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.888$ , df 4,  $p = .208$  (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο δε διαφέρουν μεταξύ των μαθητών που διαφέρουν ως προς τον βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν.

### Ερώτηση 18 – Λόγοι αδιαφορίας

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο όπως εκτιμώνται από μαθητές διαφορετικού φύλου παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.18.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους λόγους αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.618$ , df 4,  $p = .230$ , (ns)]. Πιο λεπτομερώς, δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τους πέντε λόγους αδιαφορίας των μαθητών. Ωστόσο, η βαθμολογία προβάλλει ως ο σημαντικότερος παράγοντας αδιαφορίας, με υψηλότερο ποσοστό στο δείγμα των κοριτσιών.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας όπως αυτοί εκτιμώνται μεταξύ των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση /απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.18.4 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου, ως προς τους λόγους αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 13.309$ , df 8,  $p = .102$  (ns)]. Είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, στατιστικά πάντως μη σημαντικές.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /άνωτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.18.5 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών των οποίων ο πατέρας κάνει διαφορετικό επάγγελμα, ως προς τους λόγους αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 16.292$ , df 20,  $p = .698$  (ns)]. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι, αν και δεν υποστηρίζεται στατιστικά,

υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις αρκετά έντονες, ως προς τα ποσοστά που εμφανίζουν κάποιοι λόγοι αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα. Για παράδειγμα, η δυσκολία του μαθήματος φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό λόγο αδιαφορίας στους μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος, σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία του μαθητή (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.18.6. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 24.967$ , df 12,  $p = .015$  ( $p < .01$ )]. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ποσοστά ορισμένων λόγων αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία, ενώ σε ορισμένες άλλες δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό αυτοχαρακτηρισμό (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.18.7. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών που χαρακτηρίζουν το εαυτό τους διαφορετικά από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντος που έχουν για τα σχολικά μαθήματα, ως προς τους λόγους στους οποίους οφείλεται η μαθητική αδιαφορία [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 21.613$ , df 8,  $p = .006$  ( $p < .01$ )]. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ποσοστά των λόγων αδιαφορίας μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος.

#### Ερώτηση 19 – Λόγοι /αιτίες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος

Στον Πίνακα M2.19.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν, κατά τις εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τις αιτίες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 11.271$ , df 4,  $p = .024$ , ( $p < .05$ )]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι τα δύο φύλα διαφέρουν ως προς τις εκτιμήσεις για τους λόγους που συνδέονται με το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν, μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος AEI /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση /απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.19.4. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με διαφορετική εκπαίδευση πατέρα, ως προς τις εκτιμήσεις που έχουν για τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 15.671$ , df 8,  $p = .047$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα συνδέεται πιθανότατα με διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των μαθητών για τις αιτίες των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών.

Στον Πίνακα M2.19.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν στο σχολείο, μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνουμε με βάση το επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος

επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τις αιτίες του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 12.298$ , df 20,  $p = .905$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρατηρούμε, ωστόσο, ορισμένες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών, των οποίων ο πατέρας ασκεί διαφορετικό επάγγελμα.

Στον Πίνακα M2.19.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές, μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών που διακρίνονται με βάση το γενικό βαθμολογικό τους επίπεδο (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 20.920$ , df 12,  $p = .052$ , ( $p < .05$ )], στοιχείο το οποίο δηλώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τις εκτιμήσεις τους για τις αιτίες του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών.

Στον Πίνακα M2.19.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αιτίες του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν, μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνονται με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό του μαθητή, ως προς τις αιτίες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 27.465$ , df 8,  $p < .001$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει με σαφήνεια ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών για τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών διαφοροποιούνται κατά μαθητική κατηγορία που διαμορφώνεται με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που ο ίδιος ο μαθητής δηλώνει ότι έχει απέναντι στα σχολικά μαθήματα.

### Ερώτηση 20 – Αυτοχαρακτηρισμός

Στον Πίνακα M2.20.3 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον αυτοχαρακτηρισμό των αγοριών και των κοριτσιών, από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς το βαθμό του αυτοχαρακτηρισμού [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.374$ , df 2,  $p = .305$ , (ns)]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τον αυτοχαρακτηρισμό των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα, μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.20.4. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση πατέρα, ως προς το βαθμό του ενδιαφέροντός τους [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 11.894$ , df 4,  $p = .018$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν διαφοροποιεί τον αυτοχαρακτηρισμό των μαθητών.

Στον Πίνακα M2.20.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα, μεταξύ μαθητών των οποίων ο πατέρας ασκεί διαφορετικό επάγγελμα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τις αιτίες ιδιαίτερου ενδιαφέροντος των μαθητών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 7.689$ , df 10,  $p = .659$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρατηρούμε, ωστόσο, ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό του ενδιαφέροντος μεταξύ των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.20.6. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία τους, ως προς τον αυτοχαρακτηρισμό τους [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 55.128$ , df 6,  $p = .000$ , ( $p < .001$ )], στοιχείο το οποίο υποστηρίζει την ύπαρξη σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τον αυτοχαρακτηρισμό τους από την άποψη του ενδιαφέροντος.

### Ερώτηση 22 – Καταβαλλόμενη προσπάθεια

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.22.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.325$ , df 2,  $p = .190$ , (ns)]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς το βαθμό της προσπάθειας την οποία καταβάλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας μεταξύ μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (πτυχιούχος ΑΕΙ/Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση /απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.22.4 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου, ως προς το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.757$ , df 4,  $p = .218$ , (ns)].

Στον Πίνακα M2.22.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας μεταξύ μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 15.906$ , df 10,  $p = .102$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν, ως ένα βαθμό, διαφοροποιήσεις στο βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας.

Στον Πίνακα M2.22.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών που έχουν



διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή ως προς το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 22.334$ , df 6,  $p < .001$ ], στοιχείο το οποίο σημειώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών διαφορετικών βαθμολογικών επιδόσεων ως προς το βαθμό της προσπάθειας την οποία καταβάλλουν.

Στον Πίνακα M2.22.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό του μαθητή ως προς το βαθμό της καταβαλλόμενης προσπάθειας (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 92.530$ , df 4,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η προσπάθεια την οποία καταβάλλει ο μαθητής διαφοροποιείται με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που ο ίδιος δηλώνει ότι έχει για τα σχολικά μαθήματα.

### Ερώτηση 23 – Γιατί ασχολούμαι

Στον Πίνακα M2.23.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 18.656$ , df 6,  $p = .005$  ( $p < .01$ )]. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποστηρίζουν με σαφήνεια την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα, μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ((πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.23.4. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 24.769$ , df 12,  $p = .016$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα διαφοροποιεί τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα.

Στον Πίνακα M2.23.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης) ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τους λόγους της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 44.392$ , df 30,  $p = .044$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του πατέρα πιθανόν διαφοροποιεί τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές ασχολούνται με τα μαθήματα.

Στον Πίνακα M2.23.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές ασχολούνται με τα μαθήματα, μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-

13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση το γενικό βαθμολογικό επίπεδο του μαθητή, ως προς τις λόγους της ενασχόλησής του με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 45.219$ , df 18,  $p < .001$ ], στοιχείο το οποίο σημειώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται με τα μαθήματά τους.

Στον Πίνακα M2.23.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους ενασχόλησης των μαθητών με τα σχολικά μαθήματα μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος, όπως αυτός προκύπτει από τον τρόπο που ο μαθητής αυτοχαρακτηρίζεται (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, που διακρίνουμε με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος, ως προς τους λόγους για τους οποίους ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 40.637$ , df 12,  $p < .001$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι λόγοι για τους οποίους ασχολούνται με το μάθημα διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα.

#### Ερώτηση 24. Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά

##### Ασχολούμαι – δεν ασχολούμαι

Στον Πίνακα M2.24.3 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές των δύο φύλων ασχολούνται (ασχολούμαι πολύ ή αρκετά – δεν ασχολούμαι αρκετά). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς το βαθμό στον οποίο ασχολούνται [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.835$ , df 1,  $p = .092$ , (ns)]. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δεν δείχνουν να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το βαθμό στον οποίο ασχολούνται οι μαθητές με τα μαθήματά τους.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές τριών κατηγοριών, που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) ασχολούνται (ασχολούμαι πολύ ή αρκετά – δεν ασχολούμαι αρκετά) με τα σχολικά μαθήματα παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.24.4. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση του πατέρα ως προς το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ασχολούνται [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 17.752$ , df 2,  $p < .001$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν διαφοροποιεί το βαθμό στον οποίο ασχολούνται οι μαθητές με τα μαθήματά τους.

Στον Πίνακα M2.24.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο ασχολούνται (ασχολούμαι πολύ ή αρκετά – δεν ασχολούμαι αρκετά) οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ασκεί διαφορετικό επάγγελμα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το εάν ασχολούνται πολύ ή αρκετά ή όχι (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 20.292$ , df 5,  $p < .001$ ). Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι διαφοροποιείται ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα.

Στον Πίνακα M2.24.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό ενασχόλησης (ασχολούμαι πολύ ή αρκετά – δεν ασχολούμαι αρκετά) μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή ως προς το εάν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα ή όχι (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 72.185$ , df 3,  $p < .001$ ), στοιχείο το οποίο σημειώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς το βαθμό ενασχόλησης με τα μαθήματα.

Στον Πίνακα M2.24.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το βαθμό ενασχόλησης (ασχολούμαι πολύ ή αρκετά – δεν ασχολούμαι αρκετά) μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που αυτοχαρακτηρίζονται διαφορετικά όσον αφορά το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση το ενδιαφέρον που ο ίδιος ο μαθητής δηλώνει ότι έχει, ως προς το βαθμό ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 63.905$ , df 2,  $p < .001$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι ο βαθμός ενδιαφέροντος διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα.

#### Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά

Στον Πίνακα M2.24.10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες) σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές να μην ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τους λόγους μη ενασχόλησης [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 11.778$ , df 5,  $p = .038$ , ( $p < .05$ )]. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια διαφοροποιούνται ως προς τους λόγους μη ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους μη επαρκούς ενασχόλησης μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.24.11 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου ως προς τους λόγους μη ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.792$ , df 10,  $p = .552$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν δε διαφοροποιεί τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν ασχολούνται επαρκώς με τα σχολικά μαθήματα, αν και επιμέρους ποιοτικές διαφοροποιήσεις εμφανίσθηκαν.

Στον Πίνακα M2.24.12 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αιτίες με επαρκούς ενασχόλησης μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δεν ασχολούνται επαρκώς με τα σχολικά μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 27.904$ , df 25,  $p = .312$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ωστόσο υπήρξαν ορισμένες

διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος σχετικά με τους λόγους για τους οποίους δεν ασχολούνται αρκετά με τα μαθήματά τους.

Στον Πίνακα M2.24.13 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις αιτίες μη επαρκούς ενασχόλησης μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή ως προς τις αιτίες της μη επαρκούς ενασχόλησης με τα μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 21.266$ , df 15,  $p = .129$ , (ns)], στοιχείο το οποίο σημειώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τις αιτίες που αναφέρουν ως λόγους που ευθύνονται για μη επαρκή ενασχόλησή τους με τα μαθήματα, αν και εμφανίστηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τα ποσοστά των απαντήσεων μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών.

Στον Πίνακα M2.24.14 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες που συνδέονται με τη μη επαρκή ενασχόληση των μαθητών με τα σχολικά μαθήματα, μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διαφοροποιούνται από την άποψη του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό του μαθητή ως προς τους λόγους της μη επαρκούς ενασχόλησής τους με τα μαθήματα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 17.696$ , df 10,  $p = .060$  (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών για τις αιτίες μη επαρκούς ενασχόλησης τους με τα σχολικά μαθήματα δε διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα μαθήματα, αν και επιμέρους διαφοροποιήσεις υπήρξαν.

### Ερώτηση 25 – Βαθμολογία και αύξηση γνώσεων

Στον Πίνακα M2.25.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες), σχετικά με το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς το αν η βαθμολογία συμβάλλει ή όχι στην αύξηση των γνώσεων των μαθητών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.150$ , df 2,  $p = .076$ , (ns)]. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το συζητούμενο θέμα.

Τα αποτελέσματα σχετικά με το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.25.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με πατέρα διαφορετικού ε, και εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.244$ , df 4,  $p = .083$ , (ns)]. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες ποιοτικές διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στον Πίνακα M2.25.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος,

ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 13.518$ ,  $df\ 10$ ,  $p = .196$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ωστόσο υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τις απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στον Πίνακα M2.25.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία ως προς το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 25.506$ ,  $df\ 6$ ,  $p < .001$ ), στοιχείο το οποίο σημειώνει τη διαφοροποίηση των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς το αν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων.

Στον Πίνακα M2.25.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το αν συμβάλει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος του μαθητή ως προς το εάν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 28.536$ ,  $df\ 4$ ,  $p < .001$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει με σαφήνεια ότι οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους ως προς το εάν η βαθμολογία συμβάλει στην αύξηση των γνώσεών τους.

#### Ερώτηση 27 – Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

Στον Πίνακα M2.27.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια ενδιαφέρονται για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τους λόγους ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = .571$ ,  $df\ 2$ ,  $p = .751$ , (ns)]. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τους λόγους που αναφέρουν προκειμένου να εξηγήσουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα που έχουν χαρακτηρίσει ως πιο ενδιαφέρον.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους ενδιαφέροντος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.27.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση του πατέρα ως προς τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = .763$ ,  $df\ 4$ ,  $p = .943$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα δεν διαφοροποιεί τις εκτιμήσεις των μαθητών ως προς τους λόγους για τους οποίους ενδιαφέρονται για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Στον Πίνακα M2.27.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα μεταξύ των μαθητών με

διαφορετικό επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 9.626$ , df 10,  $p = .474$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο υπήρξαν, ως ένα βαθμό, διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος ως προς τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Στον Πίνακα M2.27.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά τους λόγους ενδιαφέροντος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή ως προς τους λόγους ενδιαφέροντος [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 11.951$ , df 6,  $p = .063$ , (ns)]. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με βάση τη βαθμολογία τους, ως προς τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Στον Πίνακα M2.27.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους του ενδιαφέροντος που έχουν για το πιο ενδιαφέρον μάθημα μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το ενδιαφέρον που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό του μαθητή ως προς τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 10.972$ , df 4,  $p = .027$  ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι λόγοι του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα διαφοροποιούνται μεταξύ των μαθητών με βάση το βαθμό του γενικότερου ενδιαφέροντος που δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα.

#### Ερώτηση 40 – Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

Στον Πίνακα M2.40.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τη βαθμολογία που έχουν στο πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 6.880$ , df 3,  $p = .076$ , (ns)], αν και, ως ένα βαθμό, υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.40.3. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου ως προς τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 29.446$ , df 6,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν επηρεάζει τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Στον Πίνακα M2.40.4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 25.952$ , df 15,  $p = .039$ , ( $p < .05$ )], στοιχείο το οποίο σημειώνει ότι το επάγγελμα του πατέρα διαφοροποιεί τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Στον Πίνακα M2.40.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τον τρόπο που αυτοί οι ίδιοι χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό ενδιαφέροντος του μαθητή ως προς τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 20.285$ , df 6,  $p = .002$  ( $p < .01$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος.

#### Ερώτηση 43 – Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα

Στον Πίνακα M2.43.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους της αδιαφορίας των αγοριών και των κοριτσιών για το πιο αδιάφορο μάθημα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 1.952$ , df 2,  $p = .377$ , (ns)]. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τους λόγους που αναφέρουν ότι εξηγούν την αδιαφορία τους για το μάθημα που έχουν χαρακτηρίσει ως πιο αδιάφορο.

Τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας στο πιο αδιάφορο μάθημα μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.43.3 (παράρτημα 3). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση του πατέρα ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.335$ , df 4,  $p = .363$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα δε διαφοροποιεί τις εκτιμήσεις των μαθητών για τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα.

Στον Πίνακα M2.43.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας στο πιο αδιάφορο μάθημα μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το

πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.334$ , df 10,  $p = .596$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ωστόσο διακρίνουμε ορισμένες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα.

Στον Πίνακα M2.43.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας στο πιο αδιάφορο μάθημα μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία στα μαθήματα (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών, με βάση τη βαθμολογία του μαθητή ως προς τους λόγους αδιαφορίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 9.344$ , df 6,  $p = .155$ , (ns)]. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες ποιοτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση τα επίπεδα γενικής βαθμολογίας ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα.

Στον Πίνακα M2.43.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους αδιαφορίας στο πιο αδιάφορο μάθημα μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που συγκροτήθηκαν με βάση το πώς οι ίδιοι οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντος που έχουν για τα σχολικά μαθήματα (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση το βαθμό του γενικότερου ενδιαφέροντος που δηλώνουν ότι έχουν, ως προς τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 13.298$ , df 4,  $p < .01$ ). Το αποτέλεσμα αυτό σημειώνει ότι το γενικότερο επίπεδο ενδιαφέροντος που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει συνδέεται με διαφορές στους λόγους της αδιαφορίας που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει για το πιο αδιάφορο μάθημα.

#### Ερώτηση 56 – Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα

Στον Πίνακα M2.56.2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία των αγοριών και των κοριτσιών στο πιο αδιάφορο μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20). Τα αποτελέσματα δείχνουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τη βαθμολογία τους στο πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 9.638$ , df 3,  $p = .022$ , ( $p < .05$ )].

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) παρουσιάζονται στον Πίνακα M2.56.3. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση του πατέρα ως προς τη βαθμολογία που έχουν στο πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 18.825$ , df 6,  $p = .004$  ( $p < .01$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν επηρεάζει τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Στον Πίνακα M2.56.4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη



στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 29.129$ , df 15,  $p = .015$ , ( $p < .05$ )], στοιχείο το οποίο σημειώνει ότι το επάγγελμα του πατέρα διαφοροποιεί τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Στον Πίνακα M2.56.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα (κάτω από τη βάση, βαθμολογία 10-13, βαθμολογία 14-17, βαθμολογία 18-20) μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ως προς τη βαθμολογία τους στο πιο αδιάφορο μάθημα (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 51.271$ , df 6,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών με βάση το γενικότερο ενδιαφέρον που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα.

#### Ερώτηση 58 – Χαρακτηρισμός σχολείου

Στον Πίνακα M2.58.2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον χαρακτηρισμό του σχολείου από τα αγόρια και τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τον χαρακτηρισμό του σχολείου (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 15.197$ , df 3,  $p = .002$  ( $p < .01$ )). Τα αποτελέσματα σημειώνουν ότι οι μαθητές χαρακτηρίζουν το σχολείο διαφορετικά από τις μαθήτριες σε σημαντικό βαθμό.

Στον Πίνακα M2.58.3 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον χαρακτηρισμό του σχολείου μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών που διαμορφώνονται με κριτήριο το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση πατέρα ως προς τα ποσοστά των χαρακτηρισμών του σχολείου [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.351$ , df 6,  $p = .500$  (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του πατέρα πιθανόν δεν διαφοροποιεί τους χαρακτηρισμούς του σχολείου.

Στον Πίνακα M2.58.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον χαρακτηρισμό του σχολείου μεταξύ των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα ως προς τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι διάφοροι χαρακτηρισμοί του σχολείου [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.790$ , df 15,  $p = .888$  (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του πατέρα πιθανόν δεν διαφοροποιεί τους χαρακτηρισμούς του σχολείου.

Στον Πίνακα M2.58.5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον χαρακτηρισμό του σχολείου μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική βαθμολογία ως προς τους χαρακτηρισμούς του σχολείου [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 22.294$ , df

9,  $p = .008$  ( $p < .05$ )). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι η βαθμολογία στα μαθήματα πιθανόν διαφοροποιεί τον τρόπο που ο μαθητής χαρακτηρίζει το σχολείο.

Στον Πίνακα M2.58.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τον χαρακτηρισμό του σχολείου μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος σύμφωνα με δηλώσεις των ίδιων των μαθητών (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση τον αυτοχαρακτηρισμό του μαθητή ως προς τα ποσοστά των χαρακτηρισμών του σχολείου (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 32.432$ ,  $df 6$ ,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι ο χαρακτηρισμός του σχολείου διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών με βάση το ενδιαφέρον που ο ίδιος ο μαθητής δηλώνει πως έχει για τα σχολικά μαθήματα.

#### Ερώτηση 59 – Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων

Στον Πίνακα M2.59.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών ως προς τον χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 7.609$ ,  $df 4$ ,  $p = .107$ , (ns)]. Τα αποτελέσματα σημειώνουν ότι ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων πιθανόν δε διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

Στον Πίνακα M2.59.3 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετική εκπαίδευση του πατέρα ως προς τον χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 9.465$ ,  $df 8$ ,  $p = .305$ , (ns)]. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν ότι ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων δε διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών ως αποτέλεσμα της διαφορετικής εκπαίδευσης του πατέρα.

Στον Πίνακα M2.59.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα ως προς το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 13.965$ ,  $df 20$ ,  $p = .832$ , (ns)]. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν ότι ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών ως αποτέλεσμα του διαφορετικού επαγγέλματος το οποίο ασκεί ο πατέρας.

Στον Πίνακα M2.59.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων μεταξύ τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με βάση της βαθμολογία ως προς τον χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 18.036$ ,  $df 12$ ,  $p = .115$ , (ns)]. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν ότι ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών ως αποτέλεσμα της γενικής βαθμολογίας την οποία έχουν στα μαθήματά τους.

Ωστόσο είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι εμφανίζονται ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών.

Στον Πίνακα M2.59.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων μεταξύ τριών κατηγοριών μαθητών με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος σύμφωνα με τον τρόπο που οι ίδιοι χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών, με βάση το ενδιαφέρον που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει για τα σχολικά μαθήματα, ως προς το χαρακτηρισμό των σχολικών γνώσεων (Pearson Chi-square  $\chi^2 = 31.904$ , df 8,  $p < .001$ ). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει με σαφήνεια ότι ο χαρακτηρισμός των σχολικών γνώσεων διαφοροποιείται μεταξύ των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα.

#### Ερώτηση 60 – Τι άλλο προσφέρει το σχολείο;

Στον Πίνακα M2.60.2 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των δύο φύλων (μαθητές, μαθήτριες) σχετικά με την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις γνώσεις. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα ως προς τις εκτιμήσεις τους για την ωφέλεια που έχουν, πέρα από τις σχολικές γνώσεις [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.287$ , df 3,  $p = .152$ , ns]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις και οι απόψεις των μαθητών, με βάση το φύλο τους, στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στον Πίνακα M2.60.3 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών με βάση την εκπαίδευση του πατέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., απόφοιτος Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, μέχρι Υποχρεωτική Εκπ/ση ή απόφοιτος τεχνικής σχολής) σχετικά με την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις σχολικές γνώσεις. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών ως προς την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις σχολικές γνώσεις [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.920$ , df 6,  $p = .554$ , ns]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των μαθητών, με βάση την εκπαίδευση του πατέρα, στη συγκεκριμένη ερώτηση, αν και υπάρχουν ορισμένες ποιοτικές διαφοροποιήσεις.

Στον Πίνακα M2.60.4 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών με βάση το επάγγελμα του πατέρα (ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, δημόσιος υπάλληλος, ιδιωτικός υπάλληλος, μικροεπιχειρηματίας, τεχνίτης, εργάτης) σχετικά με την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις σχολικές γνώσεις. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως προς το την προσφορά του σχολείου στο μαθητή [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 20.863$ , df 15,  $p = .141$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά, από στατιστική άποψη, οι απαντήσεις μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών, όπως αυτές δημιουργήθηκαν με βάση το επάγγελμα του πατέρα, αν και υπήρξαν επιμέρους ουσιώδεις διαφοροποιήσεις.

Στον Πίνακα M2.60.5 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών μαθητών με διαφορετική γενική βαθμολογία (επαναλαμβάνει /μετεξεταστέος, βαθμολογικό επίπεδο 10-13, βαθμολογικό επίπεδο 14-17, βαθμολογικό επίπεδο 18-20) σχετικά με την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις σχολικές γνώσεις. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών

μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών βαθμολογίας ως προς την προσφορά του σχολείου στους μαθητές [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 7.287$ , df 9,  $p = .607$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι, από στατιστική άποψη, δε διαφοροποιούνται σημαντικά οι απαντήσεις των μαθητών, όπως αυτές δημιουργήθηκαν με βάση τη γενική τους βαθμολογία αν και επιμέρους διαφοροποιήσεις φαίνεται ότι υπάρχουν.

Στον Πίνακα M2.60.6 (παράρτημα 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την προσφορά του σχολείου στο μαθητή, πέρα από τις σχολικές γνώσεις, μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών που διακρίνουμε με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν (αδιάφορος /-η, με μέτριο ενδιαφέρον, με αυξημένο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών ενδιαφέροντος ως προς την προσφορά του σχολείου στους μαθητές [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 7.839$ , df 6,  $p = .250$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι, από στατιστική άποψη, δε διαφοροποιούνται σημαντικά οι απαντήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις.

## 2.2. Πίνακες συγκρίσεων – διαφορών

### ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ

#### Α) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

**Πίνακας Μ3.1.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα χαρακτηριστικά του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος

| Πίνακας Μ3.1                     |                         |                           |           |          |
|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------|----------|
| Πιο ενδιαφέρον μάθημα            | Αγόρια<br><i>M (SD)</i> | Κορίτσια<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.28 (0.67)             | 3.25 (0.65)               | .324      | .746     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.26 (1.61)             | 3.03 (1.78)               | 1.054     | .293     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.79 (1.30)             | 6.13 (0.94)               | -2.302*   | .022     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 3.99 (0.94)             | 4.34 (0.65)               | -3.440*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.34 (0.54)             | 3.33 (0.57)               | .147      | .883     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.24 (0.77)             | 3.24 (0.69)               | -.078     | .938     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.34 (0.83)             | 3.25 (0.81)               | .895      | .372     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.97 (1.02)             | 2.96 (0.91)               | .037      | .970     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.03 (0.81)             | 3.20 (0.75)               | -1.661    | .098     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.92 (0.97)             | 2.20 (1.11)               | -2.121*   | .035     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.56 (0.95)             | 2.70 (0.89)               | -1.223    | .223     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.62 (1.20)             | 2.50 (1.07)               | .852      | .395     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στον Πίνακα Μ3.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια, κορίτσια) στο σύνολο των μετρούμενων μεταβλητών του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών ομοιοτήτων ως προς τις μετρούμενες μεταβλητές μεταξύ των δύο φύλων δείχνοντας έτσι ότι τα χαρακτηριστικά που κάνουν ένα μάθημα ενδιαφέρον είναι τα ίδια και στον ίδιο, λίγο πολύ, βαθμό τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Ωστόσο είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι εμφανίσθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων οι οποίες είναι χρήσιμο να συζητηθούν. Αν και τα δύο φύλα δήλωσαν θετικά συναισθήματα κατά την παρακολούθηση του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, τα κορίτσια εμφάνισαν **θετικότερο συναίσθημα** από τα

αγόρια. Επίσης, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό προσοχής /περιέργειας από τα αγόρια, μολονότι η συγκεκριμένη μεταβλητή εμφανίζει έντονη συσχέτιση και στα δύο φύλα. Τέλος, τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερο άγχος συγκριτικά με τα αγόρια (αγόρια:  $M = 1.92$ , κορίτσια:  $M = 2.20$ ), αν και οι τιμές και στα δύο φύλα ήταν χαμηλές.

Σχετικά με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη γενικότερη χρησιμότητα γνώσεων, και την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων που οι μαθητές και οι μαθήτριες παίρνουν από το πιο ενδιαφέρον μάθημα δεν υπήρξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό, βέβαια, πιθανόν ισχύει στη συγκεκριμένη ηλικία και όχι σε μεγαλύτερη όπου οι επιδιώξεις, οι ανάγκες και οι ανησυχίες των δύο φύλων διαφοροποιούνται εντονότερα.

## **Β) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

**Πίνακας Μ3.2.** Μέσες τιμές ( $M$ ), τυπικές αποκλίσεις ( $SD$ ), διαφορές ( $F$ -τιμές) και στατιστική σημαντικότητα ( $p$ -τιμές) μεταξύ μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στα χαρακτηριστικά του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος

| Πίνακας Μ3.2                        |                              |                                                    |                                      |        |      |
|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------|--------|------|
| Πιο ενδιαφέρον μάθημα               | ΑΕΙ / Τ.Ε.Ι.<br>$M$ ( $SD$ ) | Λύκειο/<br>Μεταλυκειακές<br>σχολές<br>$M$ ( $SD$ ) | Βασική<br>εκπαίδευση<br>$M$ ( $SD$ ) | $F$    | $p$  |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 3.46 (0.61)                  | 3.20 (0.60)                                        | 3.22 (0.71)                          | 3.115* | .046 |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.49 (1.66)                  | 3.32 (1.84)                                        | 2.85 (1.60)                          | 3.388* | .035 |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 6.02 (1.10)                  | 6.03 (0.95)                                        | 5.93 (1.23)                          | .193   | .825 |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 4.31 (0.64)                  | 4.26 (0.67)                                        | 4.09 (0.95)                          | 1.821  | .164 |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.50 (0.54)                  | 3.24 (0.55)                                        | 3.31 (0.56)                          | 3.452* | .033 |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 3.19 (0.70)                  | 3.30 (0.77)                                        | 3.23 (0.56)                          | .411   | .663 |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 3.32 (0.80)                  | 3.30 (0.82)                                        | 3.28 (0.83)                          | .042   | .959 |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 3.04 (0.83)                  | 3.06 (0.98)                                        | 2.87 (1.00)                          | 1.062  | .347 |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 3.17 (0.72)                  | 3.06 (0.74)                                        | 3.14 (0.83)                          | .351   | .704 |
| Βαθμός άγχους                       | 1.72 (0.76)                  | 2.27 (1.10)                                        | 2.10 (1.09)                          | 4.428* | .013 |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.43 (0.86)                  | 2.80 (0.88)                                        | 2.64 (0.96)                          | 2.548  | .080 |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.30 (1.13)                  | 2.74 (1.07)                                        | 2.56 (1.14)                          | 2.425  | .091 |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα τους. Οι τρεις κατηγορίες που συγκροτήθηκαν ήταν: (α) παιδιά πτυχιούχων ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι., (β) παιδιά αποφοίτων λυκείου – μεταλυκειακών σχολών και (γ) παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει το πολύ τη βασική εκπαίδευση (απόφοιτος γυμνασίου) ή είναι απόφοιτος τεχνικής σχολής.

Στον Πίνακα Μ3.2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων προκειμένου να εντοπιστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών που έχουν πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών. Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας ήταν πτυχιούχος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. εμφάνισαν **μεγαλύτερο ενδιαφέρον** για το μάθημα συγκριτικά με τους μαθητές των δύο άλλων κατηγοριών. Οι ίδιοι αυτοί μαθητές (με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι.) εκτιμούν το πιο ενδιαφέρον μάθημα ως **περισσότερο δύσκολο από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών**, αν και όλοι κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα.

Επίσης, η **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στις απαιτήσεις του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος των μαθητών, ο πατέρας των οποίων είναι πτυχιούχος Α.Ε.Ι. /Τ.Ε.Ι., εμφανίζεται **υψηλότερη** έναντι εκείνων με πατέρα Λυκείου ή με βασική εκπαίδευση. Το **μικρότερο** όμως βαθμό «αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο ενδιαφέρον μάθημα συναντάμε στα παιδιά με πατέρα από την μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία. Οι μαθητές, εξάλλου, με πατέρα απόφοιτο Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής ή με βασική εκπαίδευση εμφανίζονται να έχουν **υψηλότερο άγχος** συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που έχουν πατέρα στην υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία. Το υψηλότερο, εξάλλου, άγχος συγκεντρώνουν τα παιδιά με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία.

Τέλος, δεν εμφανίσθηκαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων μαθητών ως προς το **αίσθημα αύξησης των ικανοτήτων**, τη **χρησιμότητα των γνώσεων**, αλλά και την **επαγγελματική χρησιμότητα** των γνώσεων που αποκομίζουν από το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

### Γ) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

**Πίνακας Μ3.3.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος

| Πίνακας Μ3.3                        |                                                                    |                                        |                                         |                                           |                           |                          |          |          |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------|----------|
| Πιο ενδιαφέρον<br>μάθημα            | Ελεύθεροι<br>επαγγελματίες<br>/Ανώτερα<br>στελέχη<br><i>M (SD)</i> | Δημόσιοι<br>υπάλληλοι<br><i>M (SD)</i> | Ιδιωτικοί<br>υπάλληλοι<br><i>M (SD)</i> | Μικρο-<br>επιχειρηματίες<br><i>M (SD)</i> | Τεχνίτες<br><i>M (SD)</i> | Εργάτες<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 3.47 (0.70)                                                        | 3.34 (0.60)                            | 3.30 (0.57)                             | 3.21 (0.77)                               | 3.16 (0.65)               | 3.27 (0.53)              | .864     | .506     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 4.00 (1.45)                                                        | 3.44 (1.72)                            | 3.30 (1.84)                             | 3.02 (1.84)                               | 3.15 (1.52)               | 2.15 (1.16)              | 3.217**  | .008     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 6.05 (1.18)                                                        | 5.88 (1.07)                            | 6.03 (0.87)                             | 5.87 (1.41)                               | 6.04 (0.77)               | 6.00 (1.36)              | .218     | .954     |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 4.42 (0.61)                                                        | 4.16 (0.81)                            | 4.35 (0.63)                             | 4.11 (0.99)                               | 4.14 (0.67)               | 4.08 (1.06)              | .841     | .522     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.32 (0.58)                                                        | 3.50 (0.51)                            | 3.38 (0.59)                             | 3.29 (0.61)                               | 3.25 (0.51)               | 3.42 (0.58)              | 1.066    | .380     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 3.42 (0.61)                                                        | 3.03 (0.70)                            | 3.46 (0.61)                             | 3.24 (0.82)                               | 3.18 (0.69)               | 3.23 (0.71)              | 1.582    | .166     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 3.44 (0.78)                                                        | 3.47 (0.84)                            | 3.32 (0.75)                             | 3.22 (0.77)                               | 3.25 (0.86)               | 3.12 (0.95)              | .788     | .559     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 3.28 (0.83)                                                        | 3.09 (0.78)                            | 2.97 (0.99)                             | 2.98 (0.96)                               | 2.73 (1.04)               | 2.96 (0.96)              | 1.181    | .319     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 3.21 (0.63)                                                        | 3.13 (0.75)                            | 3.24 (0.68)                             | 3.17 (0.73)                               | 3.04 (0.83)               | 3.12 (0.86)              | .414     | .839     |
| Βαθμός άγχους                       | 1.58 (0.69)                                                        | 1.97 (0.97)                            | 2.46 (0.93)                             | 2.11 (1.15)                               | 2.13 (1.02)               | 1.73 (1.08)              | 2.626*   | .025     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.74 (0.93)                                                        | 2.53 (0.80)                            | 2.73 (0.93)                             | 2.73 (0.92)                               | 2.57 (0.97)               | 2.58 (0.99)              | .399     | .849     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.16 (1.12)                                                        | 2.44 (1.11)                            | 2.70 (1.18)                             | 2.56 (1.10)                               | 2.50 (1.08)               | 2.62 (1.27)              | .670     | .646     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$



Με βάση το επάγγελμα του πατέρα, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε έξι ομάδες /κατηγορίες: (1) ελεύθεροι επαγγελματίες /ανώτερα στελέχη, (2) δημόσιοι υπάλληλοι, (3) ιδιωτικοί υπάλληλοι, (4) επιχειρηματίες παροχής υπηρεσιών, (5) τεχνίτες και (6) εργάτες. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα Μ3.3 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε ορισμένους παράγοντες του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος δείχνοντας έτσι ότι το ενδιαφέρον των μαθητών διαφοροποιείται από κατηγορία σε κατηγορία. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το **βαθμό της δυσκολίας** του μαθήματος υποδηλώνοντας έτσι ότι η επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα συνδέεται με το βαθμό της εκτιμώμενης δυσκολίας του μαθήματος. Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος εκτιμούν ως **δυσκολότερο** το πιο ενδιαφέρον μάθημα, σε σχέση με τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών, ενώ οι μαθητές με πατέρα εργάτη εμφανίζουν **τη χαμηλότερη μέση τιμή, αξιολογούν δηλαδή το πιο ενδιαφέρον μάθημα ως πιο εύκολο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών.**

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στο οποίο εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές αναφέρεται στο **βαθμό του άγχους** που αισθάνεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι ιδιωτικός υπάλληλος παρουσίασαν τις **υψηλότερες μέσες τιμές**, ακολουθούμενοι από τα παιδιά των τεχνιτών και των επιχειρηματιών. Αντίθετα οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος εμφανίζουν τη χαμηλότερη τιμή στο βαθμό άγχους.

Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι μαθητές των έξι κατηγοριών /ομάδων διαφοροποιούνται και ως προς **αίσθημα δυνατοτήτων ανταπόκρισης** και το **βαθμό αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων** τους από το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Διαφορές, τέλος, μολονότι στατιστικά μη σημαντικές, εμφανίστηκαν στην **επαγγελματική χρησιμότητα** των γνώσεων που οι μαθητές αποκομίζουν από το μάθημα. Οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση τιμή ( $M = 3.28$ ) και εκείνοι με πατέρα τεχνίτη τη χαμηλότερη ( $M = 2.73$ ).

**Δ) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ**

**Πίνακας Μ3.4.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετική βαθμολογία του μαθητή στο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας Μ3.4                     |                                                 |                                        |                                         |                                         |          |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------|----------|
| Πιο ενδιαφέρον μάθημα            | Μετεξεταστέοι / Επαναλαμβάνουν<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία από 10 -13<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία από 14 - 17<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία πάνω από 18<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>P</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.19 (0.63)                                     | 3.09 (0.73)                            | 3.29 (0.69)                             | 3.39 (0.56)                             | 1.927    | .126     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 2.87 (1.56)                                     | 3.47 (1.47)                            | 3.01 (1.74)                             | 3.44 (1.85)                             | 2.422    | .067     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.88 (1.40)                                     | 5.62 (1.25)                            | 6.04 (1.03)                             | 6.25 (0.89)                             | 2.861*   | .038     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 3.76 (1.01)                                     | 3.96 (0.82)                            | 4.25 (0.74)                             | 4.53 (0.60)                             | 9.338*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.12 (0.55)                                     | 3.20 (0.63)                            | 3.35 (0.52)                             | 3.56 (0.50)                             | 6.542*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.17 (0.70)                                     | 3.16 (0.82)                            | 3.21 (0.72)                             | 3.40 (0.65)                             | 1.399    | .244     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.29 (0.84)                                     | 3.27 (0.86)                            | 3.29 (0.78)                             | 3.32 (0.86)                             | .039     | .990     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.86 (1.05)                                     | 2.93 (1.01)                            | 2.93 (0.92)                             | 3.11 (0.93)                             | .656     | .580     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.02 (0.92)                                     | 2.93 (0.86)                            | 3.21 (0.72)                             | 3.16 (0.73)                             | 1.518    | .210     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.45 (1.11)                                     | 2.36 (1.23)                            | 1.86 (0.96)                             | 1.93 (0.88)                             | 5.006**  | .002     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.71 (0.97)                                     | 2.67 (1.02)                            | 2.75 (0.86)                             | 2.35 (0.86)                             | 2.533    | .058     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.79 (1.20)                                     | 2.89 (1.15)                            | 2.39 (1.10)                             | 2.44 (1.07)                             | 2.890*   | .036     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

Με βάση τις γενικές<sup>385</sup> βαθμολογικές επιδόσεις τους, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: (1) χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία, που περιλαμβάνει όσους κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά είχαν παραπεμφθεί για την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου και όσους επαναλαμβάνουν την τάξη, (2) μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 10 – 13, (γ) μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 14 – 17 και (δ) μαθητές με βαθμολογία από 18 και πάνω. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα Μ3.4 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους παράγοντες του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος σημειώνοντας ότι μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία υπάρχουν διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά του μαθήματος αυτού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με **υψηλή βαθμολογία** εμφάνισαν τις θετικότερες τιμές, οι μαθητές με βαθμολογία κάτω από τη βάση τις χαμηλότερες μέσες τιμές, ενώ οι μαθητές με βαθμολογία 10 – 13 και 14 – 17 ενδιάμεσες, με τους μαθητές ωστόσο που λάμβαναν βαθμολογία από 14 και πάνω να έχουν γενικά θετικότερο προφίλ. Ειδικότερα, οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία (πάνω από 18) παρουσίασαν **θετικότερο συναίσθημα** κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ κυρίως επέδειξαν υψηλότερη **προσοχή και περιέργεια**, παράγοντας στον οποίο σημειώνουν τις εντονότερες διαφοροποιήσεις οι βαθμολογικές κατηγορίες. Σημαντικές, επίσης, διαφορές εμφανίστηκαν μεταξύ των τεσσάρων βαθμολογικών κατηγοριών στο **αίσθημα επάρκειας** του μαθητή. Οι μαθητές της **χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας** (που είχαν παραπεμφθεί για την περίοδο του Σεπτεμβρίου ή επαναλαμβάνουν τη τάξη) παρουσίασαν αρκετά χαμηλότερη **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης**, συγκριτικά με όλους τους υπόλοιπους, ενώ εκείνοι με την υψηλότερη βαθμολογία εμφανίζουν την υψηλότερη. Από την άλλη πλευρά, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία στη χρησιμότητα των γνώσεων, στην επαγγελματική χρησιμότητα, καθώς και στην υποκειμενικά εκτιμώμενη αύξηση των ικανοτήτων δείχνοντας ότι οι μαθητές διαφορετικών βαθμολογικών κατηγοριών δε διαφοροποιούνται ως προς τους παράγοντες αυτούς αναφορικά, βέβαια, με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών βαθμολογίας στο **βαθμό του άγχους** με τους μαθητές της υψηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας να εμφανίζουν τον χαμηλότερο βαθμό άγχους και τους μαθητές του χαμηλότερου βαθμολογικού επιπέδου να δηλώνουν το εντονότερο άγχος. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τις διαφορές που εμφανίστηκαν στα αισθήματα ευχαρίστησης που είδαμε παραπάνω.

Διαπιστώνουμε, τέλος, ότι οι δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες θεωρούν, περισσότερο από τις άλλες, ότι **θα ήταν καλύτερα, αν δεν υπήρχε βαθμολογία** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

<sup>385</sup> Τα βαθμολογικά δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για τις συγκρίσεις αποτελούν το μέσο όρο της βαθμολογίας, που οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε 6 μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ιστορία, Μαθηματικά και Βιολογία), από τα βασικότερα της α' τάξης γυμνασίου. Πρόκειται βέβαια για κατά προσέγγιση βαθμολογία, αφού τα παιδιά απάντησαν από μνήμης.

**Ε) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ**

**Πίνακας Μ3.5.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό αυτό-χαρακτηρισμό στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος

| Πίνακας Μ3.5                        |                                   |                                       |                                         |          |          |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|----------|----------|
| Πιο ενδιαφέρον μάθημα               | Αδιάφορος<br>/-η<br><i>M (SD)</i> | Μέτριο<br>ενδιαφέρον<br><i>M (SD)</i> | Αυξημένο<br>ενδιαφέρον<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 2.88 (1.03)                       | 3.25 (0.67)                           | 3.32 (0.59)                             | 3.335*   | .037     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.19 (1.38)                       | 2.98 (1.62)                           | 3.25 (1.81)                             | .728     | .484     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 5.44 (1.32)                       | 5.82 (1.26)                           | 6.19 (0.93)                             | 5.184**  | .006     |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 3.50 (1.21)                       | 4.07 (0.88)                           | 4.35 (0.64)                             | 9.685*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.19 (0.75)                       | 3.21 (0.55)                           | 3.45 (0.52)                             | 6.159**  | .002     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 2.88 (0.89)                       | 31.4 (0.71)                           | 3.37 (0.69)                             | 5.345**  | .005     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 2.94 (0.93)                       | 3.28 (0.87)                           | 3.35 (0.74)                             | 1.838    | .161     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 3.00 (0.97)                       | 2.83 (1.01)                           | 3.07 (0.91)                             | 1.951    | .144     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 2.88 (1.09)                       | 3.04 (0.78)                           | 3.20 (0.75)                             | 2.105    | .124     |
| Βαθμός άγχους                       | 1.94 (1.12)                       | 2.02 (1.06)                           | 2.13 (1.03)                             | .492     | .612     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.38 (1.03)                       | 2.68 (0.97)                           | 2.63 (0.85)                             | .771     | .464     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.75 (1.18)                       | 2.70 (1.21)                           | 2.43 (1.05)                             | 1.938    | .146     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Με βάση την κλίμακα ενδιαφέροντος, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες /κατηγορίες: (α) μαθητές που δήλωσαν αδιάφοροι (αρκετά ή εντελώς), (β) μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον και (γ) μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα Μ3.5 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος, γεγονός που δείχνει ότι ο τρόπος με τον οποίο αυτό-χαρακτηρίζεται ο μαθητής συνδέεται με τον τρόπο που βιώνει και εννοεί το ενδιαφέρον.

Όπως θα ανέμενε κανείς, οι μαθητές με αυξημένο ενδιαφέρον παρουσίασαν υψηλότερες μέσες τιμές στο **βαθμό του ενδιαφέροντος** για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, αλλά και στην **προσοχή και περιέργεια** που δηλώνουν ότι αισθάνονται κατά τη διάρκεια του

μαθήματος. Ταυτόχρονα δηλώνουν **θετικότερο συναίσθημα** κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αισθάνονται, περισσότερο από τους άλλους, ότι έχουν τις **δυνατότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος**, καθώς και ότι **αυξάνονται οι ικανότητές τους** από τις γνώσεις που παίρνουν από το μάθημα αυτό.

Από την άλλη πλευρά, **δεν εμφανίσθηκαν διαφορές** μεταξύ των μαθητών ως προς τη χρησιμότητα των γνώσεων, την επαγγελματική χρησιμότητα, τη δυσκολία του μαθήματος και το βαθμό του άγχους.

## ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

### Α) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

**Πίνακας Μ3.6.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος

| Πίνακας Μ3.6                     |                         |                           |          |          |
|----------------------------------|-------------------------|---------------------------|----------|----------|
| Πιο αδιάφορο μάθημα              | Αγόρια<br><i>M (SD)</i> | Κορίτσια<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός αδιαφορίας                | 2.64 (1.03)             | 2.43 (0.92)               | 1.981    | .094     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 4.17 (2.11)             | 3.82 (2.14)               | 1.312    | .191     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 3.10 (1.67)             | 3.28 (1.48)               | -.898    | .370     |
| Προσοχή /Περίεργεια              | 1.97 (0.88)             | 2.13 (0.85)               | -1.484   | .139     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 2.65 (0.81)             | 2.64 (0.83)               | .103     | .918     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 1.81 (0.85)             | 1.85 (0.72)               | -.424    | .672     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 1.93 (0.92)             | 2.27 (0.99)               | -2.832   | .005     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 1.56 (0.80)             | 1.76 (0.89)               | -1.813   | .071     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 1.42 (0.71)             | 1.42 (0.61)               | -.049    | .961     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.23 (1.17)             | 2.35 (1.16)               | -.813    | .417     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.29 (1.03)             | 2.37 (0.93)               | -.624    | .533     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 3.00 (1.22)             | 2.74 (1.13)               | 1.736    | .084     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στον Πίνακα Μ3.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια, κορίτσια) στο σύνολο των μετρούμενων μεταβλητών του αδιάφορου μαθήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών ομοιοτήτων ως προς τα συζητούμενα χαρακτηριστικά του πιο αδιάφορου μαθήματος, που εμφανίζονται να είναι τα ίδια και στον ίδιο βαθμό τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Ωστόσο, τα κορίτσια δείχνουν να εκτιμούν ως περισσότερο χρήσιμες τις γνώσεις ακόμη και του πιο αδιάφορου μαθήματος συγκριτικά με τα αγόρια.

Επίσης, ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ο **βαθμός της αδιαφορίας**, αλλά και ο **βαθμός δυσκολίας**, είναι υψηλότερος στα αγόρια. Τα κορίτσια, από την άλλη, εμφανίζουν **μεγαλύτερη προσοχή /περίεργεια** κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ παράλληλα συνδέουν το πιο αδιάφορο μάθημα με

μεγαλύτερη **επαγγελματική χρησιμότητα**. Οι διαφορές πάντως μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου παραμένουν μικρές στο πιο αδιάφορο μάθημα.

### **Β) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

**Πίνακας M3.7.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος

| Πίνακας M3.7                        |                               |                                                      |                                       |          |          |
|-------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------|----------|
| Πιο αδιάφορο μάθημα                 | ΑΕΙ / Τ.Ε.Ι.<br><i>M (SD)</i> | Λύκειο –<br>Μεταλυκειακές<br>σχολές<br><i>M (SD)</i> | Βασική<br>εκπαίδευση<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός αδιαφορίας                   | 2.46 (0.99)                   | 2.70 (0.91)                                          | 2.44 (1.00)                           | 1.682    | .188     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 2.63 (2.06)                   | 2.76 (2.12)                                          | 4.25 (2.15)                           | 2.097    | .125     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 3.15 (1.35)                   | 3.10 (1.59)                                          | 3.26 (1.67)                           | .244     | .784     |
| Προσοχή /Περίεργεια                 | 1.96 (0.78)                   | 1.96 (0.94)                                          | 2.14 (0.85)                           | 1.318    | .270     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 2.98 (0.74)                   | 2.67 (0.88)                                          | 2.48 (0.78)                           | 7.558*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 1.72 (0.66)                   | 1.93 (0.86)                                          | 1.79 (0.74)                           | 1.263    | .285     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 2.15 (0.88)                   | 2.12 (1.01)                                          | 2.09 (0.99)                           | .073     | .930     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 1.70 (0.92)                   | 1.73 (0.88)                                          | 1.60 (0.81)                           | .555     | .575     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 1.39 (0.60)                   | 1.49 (0.74)                                          | 1.38 (0.61)                           | .656     | .520     |
| Βαθμός άγχους                       | 1.96 (1.08)                   | 2.54 (1.22)                                          | 2.29 (1.14)                           | 3.875*   | .022     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.48 (0.99)                   | 2.17 (1.05)                                          | 2.34 (0.92)                           | 1.587    | .207     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.69 (1.20)                   | 2.89 (1.14)                                          | 2.93 (1.19)                           | .816     | .443     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Όπως και στην περίπτωση του ενδιαφέροντος μαθήματος, έτσι και στην περίπτωση του πιο αδιάφορου μαθήματος, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Στον Πίνακα M3.7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων και δείχνουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών κατηγοριών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. παρουσιάζουν υψηλότερο **αίσθημα δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο αδιάφορο μάθημα** έναντι των μαθητών ο πατέρας των οποίων

είναι απόφοιτος Λυκείου /Μεταλυκειακής σχολής ή έχει λάβει μόνο τη βασική εκπαίδευση, σημειώνοντας ότι κρίσιμο στοιχείο στο πιο αδιάφορο μάθημα μεταξύ των μαθητών είναι το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα. Κατ' αντιστοιχία οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι πτυχιούχος ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. εμφανίζουν και το **χαμηλότερο βαθμό άγχους** συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες. Μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών κατηγοριών μαθητών δηλώνοντας έτσι ότι οι μαθητές δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στο πιο αδιάφορο μάθημα, παρά μόνο ως προς την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης και το βαθμό άγχους.

Συμπερασματικά, και λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές μεταξύ των τριών μαθητικών κατηγοριών, που διαφοροποιούνται με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, και στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, φαίνεται ότι η εκπαίδευση του πατέρα συνδέεται περισσότερο με διαφοροποιήσεις στο πιο ενδιαφέρον μάθημα παρά στο πιο αδιάφορο.



**Γ) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

**Πίνακας Μ3.8.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό επάγγελμα πατέρα στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος

| Πίνακας Μ3.8                        |                                                                    |                                        |                                         |                                           |                           |                          |          |          |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|----------|----------|
| Πιο αδιάφορο μάθημα                 | Ελεύθεροι<br>επαγγελματίες<br>/Ανώτερα<br>στελέχη<br><i>M (SD)</i> | Δημόσιοι<br>υπάλληλοι<br><i>M (SD)</i> | Ιδιωτικοί<br>υπάλληλοι<br><i>M (SD)</i> | Μικρο-<br>επιχειρηματίες<br><i>M (SD)</i> | Τεχνίτες<br><i>M (SD)</i> | Εργάτες<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός αδιαφορίας                   | 2.32 (1.06)                                                        | 2.25 (0.84)                            | 2.73 (0.93)                             | 2.73 (0.95)                               | 2.32 (0.96)               | 2.54 (1.03)              | 2.140    | .062     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.47 (1.84)                                                        | 3.44 (1.90)                            | 4.43 (1.99)                             | 3.97 (2.30)                               | 3.93 (2.11)               | 4.69 (2.02)              | 1.612    | .158     |
| Αισθήματα<br>ευχαρίστησης           | 3.37 (1.30)                                                        | 3.13 (1.43)                            | 3.05 (1.58)                             | 2.89 (1.49)                               | 3.50 (1.55)               | 3.35 (1.60)              | 1.152    | .334     |
| Προσοχή /Περίεργεια                 | 2.21 (0.79)                                                        | 1.94 (0.72)                            | 2.00 (0.82)                             | 1.87 (0.79)                               | 2.23 (0.91)               | 2.31 (1.09)              | 1.782    | .117     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.16 (0.60)                                                        | 3.00 (0.84)                            | 2.54 (0.69)                             | 2.63 (0.85)                               | 2.48 (0.85)               | 2.27 (0.60)              | 4.746*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 1.74 (0.56)                                                        | 1.81 (0.74)                            | 1.70 (0.70)                             | 1.90 (0.84)                               | 1.88 (0.79)               | 1.54 (0.66)              | .480     | .791     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 2.16 (0.60)                                                        | 2.13 (1.04)                            | 1.92 (0.83)                             | 2.21 (0.95)                               | 2.05 (1.07)               | 2.60 (1.00)              | 1.691    | .138     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 1.47 (0.77)                                                        | 2.81 (0.95)                            | 1.51 (0.87)                             | 1.75 (0.95)                               | 1.57 (0.74)               | 1.92 (0.80)              | 1.398    | .226     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 1.53 (0.61)                                                        | 1.47 (0.80)                            | 1.35 (0.63)                             | 1.37 (0.55)                               | 1.39 (0.59)               | 1.58 (0.76)              | .649     | .662     |
| Βαθμός άγχους                       | 1.58 (0.77)                                                        | 2.22 (1.13)                            | 2.35 (1.14)                             | 2.29 (1.18)                               | 2.25 (1.16)               | 2.84 (1.07)              | 2.779*   | .019     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.68 (0.89)                                                        | 2.16 (1.01)                            | 2.05 (0.91)                             | 2.38 (0.91)                               | 2.34 (1.08)               | 2.35 (0.98)              | 1.314    | .259     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.53 (1.22)                                                        | 2.69 (1.26)                            | 2.95 (1.18)                             | 2.84 (1.10)                               | 2.82 (1.25)               | 3.19 (1.13)              | .894     | .486     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

Με σκοπό την εξέταση των διαφορών, με βάση το επάγγελμα του πατέρα, στο αδιάφορο μάθημα, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε έξι ομάδες /κατηγορίες: (1) ελεύθεροι επαγγελματίες /ανώτερα στελέχη, (2) δημόσιοι υπάλληλοι, (3) ιδιωτικοί υπάλληλοι, (4) επιχειρηματίες παροχής υπηρεσιών, (5) τεχνίτες και (6) εργάτες. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα Μ3.8 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους παράγοντες του αδιάφορου μαθήματος. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την **αίσθηση των δυνατοτήτων ανταπόκρισης** δείχνοντας ότι η επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα επηρεάζει το βαθμό της υποκειμενικά εκτιμώμενης σχολικής ικανότητας του μαθητή. Οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος αισθάνονται ότι έχουν υψηλότερο αίσθημα ικανότητας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος, ακολουθούμενοι από τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, των επιχειρηματιών παροχής υπηρεσιών, των ιδιωτικών υπαλλήλων, των τεχνιτών και τέλος των εργατών.

Σε ένα άλλο χαρακτηριστικό στο οποίο εμφανίσθηκαν σημαντικές διαφορές είναι στο **βαθμό του άγχους** το οποίο αισθάνεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια του αδιάφορου μαθήματος. Οι μαθητές με πατέρα εργάτη, και μετά, με τη σειρά, όσοι έχουν πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο, μικροεπιχειρηματία, τεχνίτη, δημόσιο υπάλληλο παρουσιάζουν κατά φθίνουσα σειρά το υψηλότερο άγχος. Αντίθετα οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία/ ανώτερο στέλεχος παρουσιάζουν τη χαμηλότερη τιμή στο άγχος που δηλώνουν ότι αισθάνονται στην πιθανότητα εξέτασης.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι μαθητές με πατέρα διαφορετικής επαγγελματικής απασχόλησης παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πιο αδιάφορο μάθημα και ως προς το άγχος που αισθάνονται σ' αυτό.

Τέλος, οι μαθητές των έξι επαγγελματικών κατηγοριών εμφάνισαν διαφορές, αν και στατιστικά μη σημαντικές, ως προς το πόσο **δύσκολο** θεωρούν το συγκεκριμένο μάθημα, την **προσοχή /περιέργεια** που αισθάνονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, τη **χρησιμότητα των γνώσεων** και, τέλος, την **επαγγελματική χρησιμότητα** του πιο αδιάφορου μαθήματος. Το γεγονός βέβαια ότι οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές δε μας επιτρέπει την άμεση εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο συνδυασμός τους, όμως, με τις διαφορές που κάθε παράγοντας εμφανίζει σε κάθε μαθητική κατηγορία κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα, μπορεί να μας δώσει κάποιες χρήσιμες πληροφορίες που θα διευκρινίζουν τις μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που χαρακτηρίζουν κάθε μαθητική κατηγορία.

### Δ) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

**Πίνακας Μ.3.9.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετική βαθμολογία του μαθητή στο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας Μ3.9                        |                                                    |                                           |                                            |                                            |           |          |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------|----------|
| Πιο αδιάφορο μάθημα                 | Μετεξεταστέοι /<br>Επαναλαμβάνουν<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία<br>από 10 -13<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία<br>από 14 - 17<br><i>M (SD)</i> | Βαθμολογία<br>πάνω από 18<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός αδιαφορίας                   | 2.62 (1.19)                                        | 2.76 (1.05)                               | 2.50 (0.92)                                | 2.39 (0.84)                                | 1.348     | .259     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 2.90 (2.26)                                        | 4.80 (2.15)                               | 4.16 (1.92)                                | 3.04 (2.05)                                | 6.643***  | .001     |
| Αισθήματα<br>ευχαρίστησης           | 3.24 (1.89)                                        | 2.96 (1.71)                               | 3.01 (1.33)                                | 3.68 (1.59)                                | 2.661*    | .049     |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 2.19 (1.13)                                        | 2.00 (0.85)                               | 1.99 (0.72)                                | 2.09 (0.93)                                | .612      | .608     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 2.31 (0.78)                                        | 2.27 (0.81)                               | 2.66 (0.71)                                | 3.12 (0.80)                                | 13.857*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 1.71 (0.84)                                        | 1.96 (0.90)                               | 1.84 (0.75)                                | 1.77 (0.68)                                | .803      | .493     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 2.02 (1.18)                                        | 2.16 (0.96)                               | 2.12 (0.94)                                | 2.12 (0.87)                                | .155      | .926     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 1.62 (0.80)                                        | 1.69 (0.76)                               | 1.69 (0.93)                                | 1.63 (0.84)                                | .115      | .951     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 1.50 (0.74)                                        | 1.36 (0.71)                               | 1.43 (0.62)                                | 1.40 (0.62)                                | .370      | .774     |
| Βαθμός άγχους                       | 2.64 (1.19)                                        | 2.84 (1.16)                               | 2.19 (1.10)                                | 1.82 (1.05)                                | 8.590***  | .001     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.38 (1.01)                                        | 2.22 (1.04)                               | 2.34 (0.90)                                | 2.35 (1.03)                                | .231      | .875     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 3.17 (1.10)                                        | 2.98 (1.12)                               | 2.92 (1.16)                                | 2.46 (1.24)                                | 3.509*    | .016     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα Μ3.9 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στους παράγοντες του αδιάφορου μαθήματος σημειώνοντας ότι μεταξύ των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία υπάρχουν διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά του πιο αδιάφορου μαθήματος. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με βαθμολογία 10-13 εκτιμούν στο μεγαλύτερο βαθμό ότι το πιο αδιάφορο μάθημα είναι **δύσκολο**, ενώ ακολουθούν οι μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 14-17. Η δυσκολία λοιπόν εμφανίζεται εντονότερη στους μαθητές των δύο ενδιάμεσων βαθμολογικών κατηγοριών. Οι ίδιες αυτές κατηγορίες παρουσιάζουν, με την ίδια σειρά, το χαμηλότερο βαθμό **αίσθημάτων ευχαρίστησης** κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ δεν εμφανίζουν διαφορές ως προς την προσοχή /περιέργειας στο μάθημα.

Βλέπουμε, επίσης ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίζονται και στην αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης, το βαθμό άγχους και την εκτίμηση ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα. Οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στις απαιτήσεις του πιο αδιάφορου μαθήματος και τον μικρότερο βαθμό **άγχους**, ενώ οι μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 10-13 το μικρότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και τον μεγαλύτερο βαθμό άγχους. Τέλος, όσο χαμηλότερη βαθμολογία έχουν οι μαθητές τόσο περισσότερο συμφωνούν με την εκτίμηση ότι **θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία** στο μάθημα αυτό.

Στους παράγοντες, τέλος, που αναφέρονται στη **χρησιμότητα** των γνώσεων, την **επαγγελματική χρησιμότητα**, το βαθμό **αύξησης των ικανοτήτων**, την **προσοχή /περιέργεια** που προκαλεί το συγκεκριμένο μάθημα, **το ενδιαφέρον ενασχόλησης** με το μάθημα σε περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό, καθώς και τη **συμβολή της βαθμολογίας** στην ενασχόληση με το μάθημα δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων βαθμολογικών κατηγοριών μαθητών.

**Ε) ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥΣ**

**Πίνακας M3.10.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*), διαφορές (*F*-τιμές) και στατιστική σημαντικότητα (*p*-τιμές) μεταξύ μαθητών με διαφορετικό αυτοχαρακτηρισμό στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος

| Πίνακας M3.10                    |                                   |                                       |                                         |           |          |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Πιο αδιάφορο μάθημα              | Αδιάφορος<br>/-η<br><i>M (SD)</i> | Μέτριο<br>ενδιαφέρον<br><i>M (SD)</i> | Αυξημένο<br>ενδιαφέρον<br><i>M (SD)</i> | <i>F</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός αδιαφορίας                | 3.19 (0.54)                       | 2.71 (1.06)                           | 2.31 (0.89)                             | 9.230***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 5.13 (2.20)                       | 4.50 (2.01)                           | 3.41 (2.06)                             | 10.853*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 2.13 (1.63)                       | 2.79 (1.38)                           | 3.67 (1.58)                             | 14.395*** | .001     |
| Προσοχή /Περίεργεια              | 1.69 (1.01)                       | 1.90 (0.76)                           | 2.22 (0.91)                             | 5.687**   | .004     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 2.00 (0.82)                       | 2.36 (0.74)                           | 2.96 (0.75)                             | 25.185*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 1.63 (0.89)                       | 1.76 (0.74)                           | 1.91 (0.79)                             | 1.575     | .209     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 1.73 (1.16)                       | 2.18 (0.99)                           | 2.09 (0.92)                             | 1.493     | .227     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 1.50 (0.73)                       | 1.63 (0.84)                           | 1.72 (0.88)                             | .607      | .546     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 1.13 (0.34)                       | 1.42 (0.67)                           | 1.46 (0.66)                             | 1.839     | .161     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.94 (1.12)                       | 2.48 (1.20)                           | 2.06 (1.08)                             | 6.633**   | .002     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 1.81 (1.05)                       | 2.24 (0.93)                           | 2.48 (0.98)                             | 4.366*    | .014     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 3.00 (1.03)                       | 3.01 (1.14)                           | 2.73 (1.22)                             | 1.734     | .179     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Όπως στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, έτσι και εδώ, οι μαθητές διαχωρίστηκαν, με βάση την κλίμακα ενδιαφέροντος, σε τρεις κατηγορίες: (α) μαθητές που χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αδιάφορο (αρκετά ή εντελώς), (β) μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον και (γ) μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα M3.10 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος σημειώνοντας ότι ο τρόπος που ο ίδιος ο μαθητής χαρακτηρίζει τον εαυτό του από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντός του για τα σχολικά μαθήματα, συνδέεται με διαφοροποιήσεις των παραγόντων που συνδέονται με το πιο αδιάφορο μάθημα. Συγκεκριμένα, όπως ήταν και αναμενόμενο, οι μαθητές με υψηλό ενδιαφέρον

παρουσιάζουν τις **χαμηλότερες τιμές στο βαθμό της αδιαφορίας** συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες, καθώς και στο **βαθμό δυσκολίας** του πιο αδιάφορου μαθήματος.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές με τον υψηλότερο βαθμό ενδιαφέροντος παρουσίασαν συγκριτικά με τους μαθητές με μέτριο ή χαμηλό ενδιαφέρον, υψηλότερες μέσες τιμές στον παράγοντα **προσοχή /περιέργεια** καθώς και στον παράγοντα του **συναισθήματος** σημειώνοντας ότι οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζουν υψηλότερο ενδιαφέρον όχι μόνο στο πιο ενδιαφέρον, αλλά και στο πιο αδιάφορο μάθημα, συγκριτικά με τους άλλους, ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι βιώνουν θετικότερα συναισθήματα.

Επίσης, αν και **η αίσθηση δυνατότητας ανταπόκρισης των μαθητών** είναι γενικά χαμηλή, ωστόσο οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον εκτιμούν ότι και στο πιο αδιάφορο μάθημα μπορούν να ανταποκριθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπάρχει μία συσχέτιση αίσθησης επάρκειας και δηλούμενου ενδιαφέροντος. Ανάλογα πράγματα διαπιστώνουμε και με τον παράγοντα που αναφέρεται στη συμβολή της βαθμολογίας. Μολονότι οι τιμές είναι σχετικά χαμηλές οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους ότι **η βαθμολογία τους βοηθάει να ασχοληθούν** με το πιο αδιάφορο μάθημα.

Τέλος, οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζουν το χαμηλότερο **άγχος** κατά τη διάρκεια του πιο αδιάφορου μαθήματος. Ακολουθούνται από τους μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον, ενώ οι μαθητές που δηλώνουν αρκετά ή εντελώς αδιάφοροι παρουσιάζουν το υψηλότερο άγχος. Η παρουσία, βέβαια, υψηλού βαθμού άγχους σε μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι εγείρει υπόνοιες ότι η δηλούμενη αδιαφορία δεν είναι παρά σχολική αδυναμία. Με αυτά όμως θα ασχοληθούμε στην ενότητα που αναφέρεται στην ανάλυση – ερμηνεία των δεδομένων.

**ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΙΟ**  
**ΑΔΙΑΦΟΡΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

**Α) ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Πίνακας M3.11. Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο του δείγματος

| Πίνακας M3.11                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Σύνολο του δείγματος             | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.26 (0.66)                               | 2.54 (0.98)                             | 10.208*** | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.13 (1.71)                               | 4.00 (2.12)                             | -4.989*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.98 (1.13)                               | 3.17 (1.56)                             | 24.410*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.17 (0.82)                               | 2.05 (0.87)                             | 28.515*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.33 (0.56)                               | 2.64 (0.82)                             | 12.472*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.24 (0.72)                               | 1.83 (0.78)                             | 22.883*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.30 (0.82)                               | 2.11 (0.97)                             | 14.968*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.96 (0.96)                               | 1.67 (0.85)                             | 15.419*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.11 (0.79)                               | 1.42 (0.65)                             | 26.273*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.08 (1.05)                               | 2.30 (1.16)                             | -2.558*   | .011     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.63 (0.92)                               | 2.33 (0.97)                             | 3.645***  | .001     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.56 (1.13)                               | 2.87 (1.18)                             | -3.788*** | .001     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στον Πίνακα M3.11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθημάτων στο σύνολο του δείγματος της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο μαθημάτων ως προς όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Η διάκριση, κατά συνέπεια, αυτή είναι πολυπαραγοντική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές βιώνουν **θετικότερα συναισθήματα**

παρακολουθώντας το πιο ενδιαφέρον μάθημα, το οποίο τους διεγείρει εντονότερα την **προσοχή και περιέργεια**, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται **χαμηλότερο άγχος**. Οι μαθητές και μαθήτριες παράλληλα εκτιμούν ότι το πιο ενδιαφέρον μάθημα **αυξάνει τις ικανότητές** τους, πολύ περισσότερο από το πιο αδιάφορο, καθώς και ότι οι γνώσεις τις οποίες αποκομίζουν από αυτό είναι σημαντικά πιο **χρήσιμες**, τόσο από την άποψη μιας γενικής χρησιμότητας όσο και από την άποψη της συμβολής τους στη μελλοντική άσκηση ενός επαγγέλματος. Ακόμη, οι μαθητές και μαθήτριες θεωρούν το πιο ενδιαφέρον μάθημα περισσότερο **εύκολο** και ταυτόχρονα τους εαυτούς τους περισσότερο **ικανούς να αντεπεξέλθουν** στις απαιτήσεις του συγκριτικά με το πιο αδιάφορο. Τέλος, εμφανίζονται με πολύ μεγαλύτερη **διάθεση να ασχοληθούν** με το πιο ενδιαφέρον μάθημα ανεξάρτητα από τη σχολική τους υποχρέωση, ενώ θεωρούν ότι η **ύπαρξη της βαθμολογίας τους βοηθάει** περισσότερο στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και ότι **θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε** περισσότερο στην περίπτωση του πιο αδιάφορου μαθήματος, συγκριτικά με το πιο ενδιαφέρον.



## **B) ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ**

**Πίνακας Μ3.12.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των αγοριών

| Πίνακας Μ3.12                     |                                           |                                         |           |          |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Αγόρια                            | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος / αδιαφορίας | 3.28 (0.69)                               | 2.64 (1.03)                             | 6.031***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                  | 3.26 (1.61)                               | 4.20 (2.09)                             | -3.629*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης            | 5.79 (1.30)                               | 3.06 (1.64)                             | 15.425*** | .001     |
| Προσοχή / Περιέργεια              | 3.99 (0.94)                               | 1.97 (0.88)                             | 17.842*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης  | 3.34 (0.54)                               | 2.65 (0.81)                             | 8.537***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                 | 3.24 (0.77)                               | 1.81 (0.85)                             | 15.509*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων               | 3.34 (0.83)                               | 1.93 (0.92)                             | 13.031*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα         | 2.97 (1.01)                               | 1.56 (0.80)                             | 11.982*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση        | 3.03 (0.81)                               | 1.42 (0.71)                             | 16.627*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                     | 1.93 (0.97)                               | 2.23 (1.17)                             | -2.473*   | .015     |
| Βοηθάει η βαθμολογία              | 2.56 (0.95)                               | 2.29 (1.03)                             | 2.034*    | .044     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία         | 2.62 (1.20)                               | 3.00 (1.22)                             | -3.035**  | .003     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.13.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών

| Πίνακας M3.13                     |                                                    |                                                  |           |          |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|----------|
| Κορίτσια                          | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος / αδιαφορίας | 3.25 (0.65)                                        | 2.43 (0.92)                                      | 8.569***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                  | 3.03 (1.78)                                        | 3.82 (2.14)                                      | -3.179**  | .002     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης            | 6.13 (0.94)                                        | 3.28 (1.48)                                      | 19.041*** | .001     |
| Προσοχή /Περίεργεια               | 4.34 (0.65)                                        | 2.13 (0.85)                                      | 22.439*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης  | 3.33 (0.57)                                        | 2.64 (0.83)                                      | 8.965***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                 | 3.24 (0.69)                                        | 1.85 (0.72)                                      | 16.628*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων               | 3.25 (0.81)                                        | 2.28 (0.99)                                      | 8.629***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα         | 2.96 (0.91)                                        | 1.76 (0.89)                                      | 10.036*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση        | 3.20 (0.75)                                        | 1.42 (0.61)                                      | 20.835*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                     | 2.20 (1.11)                                        | 2.35 (1.16)                                      | -1.143    | .255     |
| Βοηθάει η βαθμολογία              | 2.70 (0.89)                                        | 2.37 (0.93)                                      | 3.203**   | .002     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία         | 2.50 (1.07)                                        | 2.74 (1.13)                                      | -2.299*   | .023     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στους Πίνακες M3.12 και M3.13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος ως προς τους παράγοντες στους οποίους διαφοροποιούνται τα δύο μαθήματα, στο σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο μαθημάτων σε όλα τα χαρακτηριστικά αξιολόγησης σημειώνοντας ότι ο χαρακτηρισμός ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή αδιάφορου είναι μια πολυπαραγοντική έννοια τόσο στο δείγμα των αγοριών, όσο και στο δείγμα των κοριτσιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ όλοι οι μαθητές βιώνουν θετικότερα συναισθήματα κατά τη διάρκεια του ενδιαφέροντος μαθήματος, ωστόσο η διαφορά φαίνεται να είναι πιο έντονη στην περίπτωση των κοριτσιών. Επίσης, ενώ υπήρξαν διαφορές στον παράγοντα της προσοχής και της περιέργειας, ωστόσο είναι σκόπιμο να

σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά ήταν περισσότερο έντονη στο δείγμα των **κοριτσιών** έναντι των αγοριών. Στα κορίτσια επίσης είναι εντονότερη η διαφορά στο **ενδιαφέρον ενασχόλησης** με το μάθημα ακόμη και αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό. Αντίθετα στο χαρακτηριστικό «**αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης**» η διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μαθημάτων είναι ίδια και στα δύο φύλα. Διαφορές επίσης εμφανίστηκαν μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος ως προς τη **χρησιμότητα των γνώσεων** και την **επαγγελματική χρησιμότητα** των μαθημάτων. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή ήταν **περισσότερο έντονη στη περίπτωση των μαθητών**, έναντι των μαθητριών, στοιχείο το οποίο ως ένα βαθμό δείχνει ότι ο βαθμός της χρησιμότητας των γνώσεων και η επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος μπορεί να αποτελούν λόγους χαρακτηρισμού ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος περισσότερο για τα αγόρια παρά για τα κορίτσια.

Βλέπουμε, εξάλλου, ότι ενώ στα κορίτσια το άγχος δε διαφοροποιείται μεταξύ των δύο μαθημάτων, κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό, στα αγόρια αυτό παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δυο μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι τα μεν κορίτσια δε διαφοροποιούνται από πλευράς άγχους στα δυο μαθήματα, ενώ αντίθετα το άγχος των αγοριών αυξάνει σημαντικά στο πιο αδιάφορο μάθημα. Τέλος, τα αγόρια παρουσιάζουν εντονότερη διαφορά στον παράγοντα θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, ενώ τα κορίτσια στον παράγοντα που αναφέρεται στη συμβολή της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι μολονότι τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων αφορούν τα παιδιά και των δύο φύλων, η διαφοροποίηση είναι εντονότερη στα χαρακτηριστικά του **συναισθήματος**, της **προσοχής /περιέργειας**, του **ενδιαφέροντος ενασχόλησης** με το μάθημα ακόμη και αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό και στη **συμβολή της βαθμολογίας** στην ενασχόληση με το μάθημα, στο δείγμα των **κοριτσιών**, ενώ η **χρησιμότητα των γνώσεων**, η **επαγγελματική χρησιμότητα** του μαθήματος, το **άγχος** το οποίο βιώνουν και η πεποίθηση ότι **θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία** διαφοροποιούνται περισσότερο έντονα στο δείγμα των **αγοριών**, καταδεικνύοντας ότι διαφορετικά στοιχεία οδηγούν στο χαρακτηρισμό ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή ως αδιάφορου στα δύο φύλα.

**Γ) ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

**Πίνακας Μ3.14.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι.

| Πίνακας Μ3.14                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Πτυχιούχοι ΑΕΙ /ΤΕΙ              | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.46 (0.61)                               | 2.46 (0.99)                             | 6.394***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.49 (1.66)                               | 3.62 (2.06)                             | -.354     | .725     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.02 (1.10)                               | 3.15 (1.35)                             | 11.900*** | .001     |
| Προσοχή /Περίεργεια              | 4.31 (0.64)                               | 1.96 (0.78)                             | 17.395*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.50 (0.54)                               | 2.98 (0.74)                             | 4.207***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.19 (0.70)                               | 1.72 (0.66)                             | 11.612*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.32 (0.80)                               | 2.15 (0.89)                             | 7.476***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.04 (0.83)                               | 1.72 (0.93)                             | 6.625***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.17 (0.72)                               | 1.39 (0.60)                             | 13.541*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.72 (0.76)                               | 1.96 (1.08)                             | -1.406    | .165     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.43 (0.86)                               | 2.48 (0.99)                             | -.327     | .745     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.30 (1.13)                               | 2.69 (1.20)                             | -1.994    | .051     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας Μ.3.15.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου /Μεταλυκειακών σπουδών

| Πίνακας Μ3.15                           |                                           |                                         |           |          |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Απόφοιτοι Λυκείου /Μεταλυκειακών σχολών | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                    | 3.20 (0.60)                               | 2.70 (0.91)                             | 3.758***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                        | 3.32 (1.84)                               | 3.80 (2.11)                             | -1.446    | .153     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης                  | 6.03 (0.95)                               | 3.04 (1.53)                             | 13.757*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια                     | 4.26 (0.67)                               | 1.96 (0.94)                             | 17.167*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης        | 3.24 (0.55)                               | 2.67 (0.88)                             | 5.079***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                       | 3.30 (0.77)                               | 1.93 (0.86)                             | 10.503*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                     | 3.30 (0.83)                               | 2.12 (1.01)                             | 7.742***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα               | 3.06 (0.98)                               | 1.73 (0.88)                             | 8.179***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση              | 3.06 (0.74)                               | 1.49 (0.74)                             | 13.531*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                           | 2.27 (1.10)                               | 2.54 (1.22)                             | -1.551    | .125     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                    | 2.80 (0.88)                               | 2.17 (1.05)                             | 3.826***  | .001     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία               | 2.74 (1.07)                               | 2.89 (1.14)                             | -1.182    | .241     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.16.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εκπ/κού επιπέδου μέχρι γυμνάσιο /τεχνική σχολή

| Πίνακας M3.16                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Μέχρι Γυμνάσιο /Τεχνικές σχολές  | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.22 (0.71)                               | 2.44 (1.00)                             | 7.815***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 2.84 (1.61)                               | 4.25 (2.15)                             | -5.493*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.93 (1.23)                               | 3.25 (1.67)                             | 16.140*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.09 (0.95)                               | 2.14 (0.85)                             | 17.317*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.31 (0.56)                               | 2.48 (0.78)                             | 11.835*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.23 (0.72)                               | 1.79 (0.74)                             | 17.344*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.28 (0.83)                               | 2.09 (0.99)                             | 10.139*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.87 (1.00)                               | 1.60 (0.81)                             | 11.051*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.14 (0.83)                               | 1.38 (0.61)                             | 18.433*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.11 (1.09)                               | 2.29 (1.14)                             | -1.476    | .142     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.64 (0.96)                               | 2.34 (0.92)                             | 2.606**   | .010     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.56 (1.14)                               | 2.93 (1.19)                             | -3.028**  | .003     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Τόσο στο πιο ενδιαφέρον μάθημα όσο και στο πιο αδιάφορο οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα: (α) μαθητές με πατέρα πτυχιούχο Α.Ε.Ι. /Τ.Ε.Ι., (β) μαθητές με πατέρα απόφοιτο Λυκείου ή μεταλυκειακής σχολής και (γ) μαθητές με πατέρα το πολύ απόφοιτο γυμνασίου ή τεχνικής σχολής. Στους Πίνακες M3.14, M3.15 και M3.16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ του πιο ενδιαφέροντος και του πιο αδιάφορου μαθήματος ως προς τα

χαρακτηριστικά των μαθημάτων σε καθεμιά από τις τρεις παραπάνω μαθητικές κατηγορίες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο μαθημάτων σε όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες σημειώνοντας ότι ο χαρακτηρισμός ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή αδιάφορου είναι πολυπαραγοντικός σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση του πατέρα. Ωστόσο σημειώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών, ως προς τους παράγοντες που συνδέονται εντονότερα με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων. Έτσι, ενώ ο βαθμός δυσκολίας δε διαφοροποιείται μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος στο δείγμα των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. ή απόφοιτο Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό διαφέρει έντονα στους μαθητές των οποίων ο πατέρας έχει το πολύ τις βασικές γνώσεις (απόφοιτος γυμνασίου /τεχνικής σχολής), δείχνοντας έτσι ότι μόνο στους μαθητές αυτούς ο παράγοντας δυσκολία συνδέεται σημαντικά με το χαρακτηρισμό του μαθήματος.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, ενώ για τις δύο πρώτες κατηγορίες σημαντικότερη εμφανίζεται η διέγερση της προσοχής και περιέργειας, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, στην κατηγορία των μαθητών που έχουν πατέρα με τις βασικές το πολύ γνώσεις, σημαντικότερος αναδεικνύεται ο παράγοντας ενδιαφέρον ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό.

Ο τελευταίος αυτός παράγοντας δείχνει να παίζει σημαντικό ρόλο και στους μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ, αφού είναι ο σημαντικότερος μετά την προσοχή /περιέργεια. Αντίθετα στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου στη θέση του παράγοντα αυτού συναντάμε τα αισθήματα ευχαρίστησης.

Ταυτόχρονα, στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου βλέπουμε ότι αυξημένη σημασία ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, έχει ο παράγοντας που αφορά στη συμβολή της βαθμολογίας, ενώ στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση δεν παρατηρούμε στην κατηγορία αυτή, όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας, το βαθμό άγχους, καθώς και το αν θα ήταν καλύτερα χωρίς βαθμολογία στα μαθήματα αυτά.

Διαπιστώνουμε, εξάλλου, ότι στα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μαθημάτων στο βαθμό δυσκολίας, στο βαθμό άγχους και στους δύο παράγοντες που αναφέρονται στη βαθμολογία.

Διαπιστώνουμε, τέλος, ότι οι μαθητές με πατέρα που έχει το πολύ τη βασική εκπαίδευση, αν και ο βαθμός άγχους δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μαθημάτων, η αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης βαραίνει περισσότερο συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν σημαντική αύξηση στο βαθμό που εκτιμούν ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία.

**Δ) ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

**Πίνακας Μ3.17.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος

| Πίνακας Μ3.17                    |                                           |                                         |          |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|----------|----------|
| Ελεύθεροι επαγγελματίες          | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.47 (0.70)                               | 2.32 (1.06)                             | 4.158*** | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 4.00 (1.45)                               | 3.47 (1.84)                             | .909     | .376     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.05 (1.18)                               | 3.37 (1.30)                             | 6.105*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.42 (0.61)                               | 2.21 (0.79)                             | 9.869*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.32 (0.58)                               | 3.16 (0.60)                             | .825     | .420     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.42 (0.61)                               | 1.74 (0.56)                             | 7.761*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.44 (0.78)                               | 2.17 (0.62)                             | 5.326*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.28 (0.83)                               | 1.50 (0.79)                             | 6.206*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.21 (0.63)                               | 1.53 (0.61)                             | 6.946*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.58 (0.69)                               | 1.58 (0.77)                             | .000     | .999     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.74 (0.93)                               | 2.68 (0.89)                             | .175     | .863     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.16 (1.12)                               | 2.53 (1.22)                             | -1.197   | .247     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$



**Πίνακας M3.18.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο

| Πίνακας M3.18                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Δημόσιοι υπάλληλοι               | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.34 (0.60)                               | 2.25 (0.84)                             | 6.022***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.44 (1.72)                               | 3.44 (1.90)                             | .000      | 1.00     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.88 (1.07)                               | 3.13 (1.43)                             | 8.749***  | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.16 (0.81)                               | 1.94 (0.72)                             | 11.416*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.50 (0.51)                               | 3.00 (0.84)                             | 3.521***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.03 (0.70)                               | 1.81 (0.74)                             | 8.285***  | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.47 (0.84)                               | 2.13 (1.04)                             | 5.323***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.09 (0.78)                               | 1.84 (0.95)                             | 4.516***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.13 (0.75)                               | 1.47 (0.80)                             | 8.330***  | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.97 (0.97)                               | 2.22 (1.13)                             | -1.161    | .255     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.53 (0.80)                               | 2.16 (1.02)                             | 1.585     | .123     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.44 (1.11)                               | 2.69 (1.26)                             | -.984     | .333     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.19.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο

| Πίνακας M3.19                       |                                                 |                                               |           |          |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|----------|
| Ιδιωτικοί υπάλληλοι                 | Το πιο<br>ενδιαφέρον<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο<br>αδιάφορο<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 3.30 (0.57)                                     | 2.73 (0.93)                                   | 3.313**   | .002     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.30 (1.84)                                     | 4.43 (1.99)                                   | -2.492*   | .017     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 6.03 (0.87)                                     | 3.05 (1.58)                                   | 9.706***  | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 4.35 (0.63)                                     | 2.00 (0.82)                                   | 13.843*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.38 (0.59)                                     | 2.54 (0.69)                                   | 6.372***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 3.46 (0.61)                                     | 1.70 (0.70)                                   | 11.945*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 3.32 (0.75)                                     | 1.92 (0.83)                                   | 6.921***  | .001     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 2.97 (0.99)                                     | 1.51 (0.87)                                   | 6.498***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 3.24 (0.68)                                     | 1.35 (0.63)                                   | 12.289*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                       | 2.46 (0.93)                                     | 2.35 (1.14)                                   | .539      | .593     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.73 (0.93)                                     | 2.05 (0.91)                                   | 3.416**   | .002     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.70 (1.18)                                     | 2.95 (1.18)                                   | -1.086    | .285     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας Μ3.20.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία

| Πίνακας Μ3.20                       |                                                 |                                               |           |          |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|----------|
| Μικροεπιχειρηματίες                 | Το πιο<br>ενδιαφέρον<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο<br>αδιάφορο<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 3.21 (0.77)                                     | 2.73 (0.95)                                   | 3.178**   | .002     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.02 (1.84)                                     | 3.97 (2.30)                                   | -2.385*   | .020     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης              | 5.87 (1.41)                                     | 2.89 (1.49)                                   | 13.288*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια                 | 4.11 (0.99)                                     | 1.87 (0.79)                                   | 15.896*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.29 (0.61)                                     | 2.63 (0.85)                                   | 5.623***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 3.24 (0.82)                                     | 1.90 (0.84)                                   | 9.960***  | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 3.22 (0.77)                                     | 2.21 (0.95)                                   | 7.332***  | .001     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 2.98 (0.96)                                     | 1.75 (0.95)                                   | 6.909***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 3.17 (0.73)                                     | 1.37 (0.55)                                   | 15.726*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                       | 2.11 (1.15)                                     | 2.29 (1.18)                                   | -.876     | .384     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.73 (0.92)                                     | 2.38 (0.91)                                   | 2.179*    | .033     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.56 (1.10)                                     | 2.84 (1.10)                                   | -2.252*   | .028     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.21.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη

| Πίνακας M3.21                       |                                                 |                                               |           |          |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|----------|
| Τεχνίτες                            | Το πιο<br>ενδιαφέρον<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο<br>αδιάφορο<br>μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                | 3.16 (0.65)                                     | 2.32 (0.96)                                   | 5.937***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                    | 3.15 (1.54)                                     | 3.93 (2.11)                                   | -2.239*   | .029     |
| Αισθήματα<br>ευχαρίστησης           | 6.04 (0.77)                                     | 3.49 (1.56)                                   | 11.417*** | .001     |
| Προσοχή /Περίεργεια                 | 4.14 (0.67)                                     | 2.23 (0.91)                                   | 10.273*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων<br>ανταπόκρισης | 3.25 (0.51)                                     | 2.48 (0.85)                                   | 6.426***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                   | 3.18 (0.69)                                     | 1.88 (0.79)                                   | 11.185*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                 | 3.25 (0.86)                                     | 2.05 (1.07)                                   | 6.967***  | .001     |
| Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        | 2.73 (1.04)                                     | 1.57 (0.74)                                   | 7.047***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       | 3.04 (0.83)                                     | 1.39 (0.59)                                   | 11.884*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                       | 2.13 (1.03)                                     | 2.25 (1.16)                                   | -.723     | .473     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                | 2.57 (0.97)                                     | 2.34 (1.08)                                   | 1.288     | .203     |
| Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία        | 2.50 (1.08)                                     | 2.82 (1.25)                                   | -1.669    | .101     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.22.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη

| Πίνακας M3.22                    |                                                    |                                                  |           |          |
|----------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|----------|
| Εργάτες                          | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.27 (0.53)                                        | 2.54 (1.03)                                      | 3.144**   | .004     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 2.15 (1.16)                                        | 4.69 (2.02)                                      | -5.385*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.00 (1.36)                                        | 3.35 (1.60)                                      | 7.217***  | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.08 (1.06)                                        | 2.31 (1.09)                                      | 7.454***  | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.42 (0.58)                                        | 2.27 (0.60)                                      | 8.041***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.23 (0.71)                                        | 1.92 (0.85)                                      | 6.872***  | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.12 (0.97)                                        | 2.60 (1.00)                                      | 1.834     | .079     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.96 (0.96)                                        | 1.92 (0.80)                                      | 4.612***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.12 (0.86)                                        | 1.58 (0.76)                                      | 7.352***  | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.76 (1.09)                                        | 2.84 (1.07)                                      | -3.995*** | .001     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.58 (0.99)                                        | 2.35 (0.98)                                      | .782      | .442     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.62 (1.27)                                        | 3.19 (1.13)                                      | -1.959    | .061     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Οι πίνακες M3.17, M3.18, M3.19, M3.20, M3.21 και M3.22 παρουσιάζουν τις διαφορές που οι εξεταζόμενοι παράγοντες εμφανίζουν σε κάθε μαθητική κατηγορία που διακρίνεται με βάση του επάγγελμα του πατέρα. Επιτρέπουν κατά συνέπεια την εκτίμηση της αξίας κάθε παράγοντα σε σχέση με τους υπόλοιπους, ως στοιχείου που συνδέεται με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων σε κάθε κατηγορία. Οι πίνακες αυτοί δείχνουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλες τις μαθητικές κατηγορίες με σημαντικές όμως διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, και στις έξι μαθητικές κατηγορίες, που διακρίναμε με βάση το επάγγελμα του πατέρα, εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος ως προς τα χαρακτηριστικά του συναισθήματος, της προσοχής /περιέργειας που προκαλεί το μάθημα, την αύξηση των

ικανοτήτων, τη χρησιμότητα των γνώσεων του μαθήματος και την επαγγελματική χρησιμότητα των προσφερόμενων γνώσεων.

Αντίθετα, δε διαφοροποιούνται κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό, ο παράγοντας **άγχος**, με την εξαίρεση των μαθητών με πατέρα εργάτη, ο παράγοντας **θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία**, με την εξαίρεση των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία και ο παράγοντας που αναφέρεται στη **συμβολή της βαθμολογίας**, με την εξαίρεση των παιδιών των ιδιωτικών υπαλλήλων και των μικροεπιχειρηματιών. Παρατηρούμε, τέλος, ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο βαθμό δυσκολίας των δύο μαθημάτων, τα δε παιδιά των εργατών στη γενική χρησιμότητα των γνώσεων.

Ταυτόχρονα, βλέπουμε ότι η διέγερση προσοχής /περιέργειας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στις κατηγορίες των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, δημόσιο υπάλληλο, ιδιωτικό υπάλληλο και μικροεπιχειρηματία. Αντίθετα στα παιδιά με πατέρα τεχνίτη σημαντικότερος παράγοντας εμφανίζεται να είναι το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό, ενώ στα παιδιά με πατέρα εργάτη η αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος.

**Ε) ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

**Πίνακας Μ3.23.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία κάτω από τη βάση

| Πίνακας Μ3.23                           |                                                    |                                                  |          |          |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------|----------|
| Μετεξεταστέοι / Επαναλαμβάνουν την τάξη | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος                    | 3.19 (0.63)                                        | 2.62 (1.19)                                      | 3.161**  | .003     |
| Βαθμός δυσκολίας                        | 2.66 (1.58)                                        | 3.90 (2.26)                                      | -2.750** | .009     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης                  | 5.88 (1.40)                                        | 3.24 (1.89)                                      | 8.573*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια                     | 3.76 (1.01)                                        | 2.19 (1.13)                                      | 6.940*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης        | 3.12 (0.55)                                        | 2.31 (0.78)                                      | 5.895*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                       | 3.17 (0.70)                                        | 1.71 (0.84)                                      | 9.482*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων                     | 3.29 (0.84)                                        | 2.02 (1.18)                                      | 5.578*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα               | 2.86 (1.05)                                        | 1.62 (0.80)                                      | 7.445*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση              | 3.02 (0.92)                                        | 1.50 (0.74)                                      | 7.875*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                           | 2.45 (1.11)                                        | 2.64 (1.19)                                      | -.797    | .430     |
| Βοηθάει η βαθμολογία                    | 2.71 (0.97)                                        | 2.38 (1.01)                                      | 1.553    | .128     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία               | 2.79 (1.20)                                        | 3.17 (1.10)                                      | -2.386*  | .022     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.24.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 10 έως 13

| Πίνακας M3.24                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| <b>Βαθμολογία 10-13</b>          | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.09 (0.73)                               | 2.76 (1.05)                             | 1.724     | .092     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.47 (1.47)                               | 4.80 (2.15)                             | -3.306**  | .002     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.62 (1.25)                               | 2.96 (1.71)                             | 8.654***  | .001     |
| Προσοχή /Περίεργεια              | 3.96 (0.82)                               | 2.00 (0.85)                             | 11.435*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.20 (0.63)                               | 2.27 (0.81)                             | 7.252***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.16 (0.82)                               | 1.96 (0.90)                             | 7.321***  | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.27 (0.87)                               | 2.16 (0.96)                             | 6.131***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.93 (1.01)                               | 1.69 (0.76)                             | 6.031***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 2.93 (0.86)                               | 1.36 (0.71)                             | 9.833***  | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.39 (1.22)                               | 2.84 (1.16)                             | -2.146*   | .038     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.67 (1.02)                               | 2.22 (1.04)                             | 2.379*    | .022     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.89 (1.15)                               | 2.98 (1.12)                             | -.404     | .688     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



**Πίνακας M3.25.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 14 έως 17

| Πίνακας M3.25                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| <b>Βαθμολογία 14-17</b>          | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.29 (0.69)                               | 2.50 (0.92)                             | 7.970***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.01 (1.74)                               | 4.16 (1.92)                             | -4.435*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.04 (1.03)                               | 3.00 (1.33)                             | 18.695*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.25 (0.74)                               | 1.99 (0.72)                             | 22.111*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.35 (0.52)                               | 2.66 (0.71)                             | 8.063***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.21 (0.72)                               | 1.84 (0.75)                             | 14.475*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.29 (0.78)                               | 2.12 (0.94)                             | 9.746***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.93 (0.92)                               | 1.69 (0.93)                             | 8.835***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.21 (0.72)                               | 1.43 (0.62)                             | 19.650*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.86 (0.96)                               | 2.19 (1.10)                             | -2.504*   | .014     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.75 (0.86)                               | 2.34 (0.90)                             | 3.129**   | .002     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.39 (1.10)                               | 2.92 (1.16)                             | -4.397*** | .001     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.26.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με βαθμολογία από 18 και πάνω

| Πίνακας M3.26                    |                                                    |                                                  |           |          |
|----------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|----------|
| Βαθμολογία 18-20                 | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.39 (0.56)                                        | 2.39 (0.84)                                      | 7.175***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.44 (1.86)                                        | 3.07 (2.05)                                      | .955      | .344     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.25 (0.89)                                        | 3.62 (1.53)                                      | 11.404*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.53 (0.60)                                        | 2.09 (0.93)                                      | 17.217*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.56 (0.50)                                        | 3.12 (0.80)                                      | 3.916***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.40 (0.65)                                        | 1.77 (0.68)                                      | 14.350*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.32 (0.86)                                        | 2.13 (0.88)                                      | 7.675***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.11 (0.93)                                        | 1.64 (0.84)                                      | 8.870***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.16 (0.73)                                        | 1.40 (0.62)                                      | 13.939*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.93 (0.88)                                        | 1.82 (1.05)                                      | .629      | .532     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.35 (0.89)                                        | 2.35 (1.03)                                      | .000      | 1.00     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.44 (1.07)                                        | 2.46 (1.24)                                      | -.100     | .921     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Προκειμένου να εξετασθούν οι διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος με βάση τη διαφορετική τους βαθμολογία οι μαθητές διαχωρίστηκαν με βάση τη βαθμολογία τους σε τρεις κατηγορίες: (α) βαθμολογία κάτω από τη βάση, (β) βαθμολογία από 10 έως 13, (γ) βαθμολογία από 14 έως 17 και (δ) βαθμολογία πάνω από 18.

Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στους Πίνακες M3.23, M3.24, M3.25 και M3.26 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα χαρακτηριστικά μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος στις τέσσερις ομάδες των μαθητών με διαφορετική βαθμολογία.

Τα αποτελέσματα καταρχήν έδειξαν ότι οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία δεν παρουσιάζουν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο μαθημάτων στους παράγοντες που αναφέρονται στο βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, στο βαθμό άγχους καθώς και σ'

εκείνους που αφορούν στη βαθμολογία. Οι μαθητές, επίσης, του χαμηλότερου βαθμολογικού επιπέδου (όσοι παραπέμφθηκαν ή επαναλαμβάνουν την τάξη) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό άγχους και στη συμβολή της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα. Οι μαθητές, τέλος, με βαθμολογία επιπέδου 10-13 δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση στο βαθμό που δηλώνουν ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις βέβαια οι παράγοντες που αναφέρουμε σε κάθε κατηγορία δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, γεγονός που σημαίνει ότι αυτοί έχουν χαμηλή αξία ως παράγοντες που συνδέονται με το ενδιαφέρον ή τη αδιαφορία των μαθητών της κατηγορίας.

Παρατηρούμε, εξάλλου, ότι ως σημαντικότερος διαφοροποιητικός παράγοντας των δύο μαθημάτων εμφανίζεται στις δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες η διέγερση **προσοχής /περιέργειας**, κάτι που δε συμβαίνει στις δύο χαμηλότερες. Τα παιδιά μάλιστα με βαθμολογία επιπέδου 10-13 αναδεικνύουν ως σημαντικότερο **το ενδιαφέρον ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό**, ενώ όσα έχουν τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις την **αύξηση των ικανοτήτων**.

Αναφορικά με την **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης**, τη **χρησιμότητα των γνώσεων** και την **επαγγελματική χρησιμότητα** των μαθημάτων έδειξαν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών σε όλους τους παραπάνω παράγοντες μεταξύ του αδιάφορου και ενδιαφέροντος μαθήματος. Τέλος, οι διαφοροποιήσεις στο **βαθμό άγχους** που σημειώνονται στις δύο ενδιάμεσες βαθμολογικές κατηγορίες, μολονότι υπάρχουν δεν είναι ιδιαίτερα έντονες.

**ΣΤ) ΚΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ**

**Πίνακας M3.27.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με χαμηλό ενδιαφέρον

| Πίνακας M3.27                    |                                           |                                         |          |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|----------|----------|
| Αδιάφορος /-η                    | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 2.88 (1.03)                               | 3.19 (0.54)                             | -1.159   | .264     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.20 (1.42)                               | 5.13 (2.20)                             | -2.527*  | .024     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.44 (1.32)                               | 2.13 (1.63)                             | 6.892*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 3.50 (1.21)                               | 1.69 (1.01)                             | 4.212*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.19 (0.75)                               | 2.00 (0.82)                             | 4.538*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 2.88 (0.89)                               | 1.63 (0.89)                             | 4.443*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 2.93 (0.96)                               | 1.73 (1.16)                             | 3.154**  | .007     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.00 (0.97)                               | 1.50 (0.73)                             | 4.243*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 2.88 (1.09)                               | 1.13 (0.34)                             | 5.916*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 1.94 (1.12)                               | 2.94 (1.12)                             | -3.303** | .005     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.38 (1.03)                               | 1.81 (1.05)                             | 1.952    | .070     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.75 (1.18)                               | 3.00 (1.03)                             | -1.732   | .104     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.28.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον

| Πίνακας M3.28                    |                                           |                                         |           |          |
|----------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------|----------|
| Μέτριο ενδιαφέρον                | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M (SD)</i> | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M (SD)</i> | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.25 (0.67)                               | 2.71 (1.06)                             | 4.910***  | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 2.98 (1.62)                               | 4.50 (2.01)                             | -6.078*** | .001     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 5.82 (1.26)                               | 2.79 (1.38)                             | 18.452*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.07 (0.88)                               | 1.90 (0.76)                             | 21.386*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.21 (0.55)                               | 2.36 (0.74)                             | 11.425*** | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.14 (0.71)                               | 1.76 (0.74)                             | 15.273*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.28 (0.87)                               | 2.18 (0.99)                             | 8.761***  | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 2.83 (1.01)                               | 1.63 (0.84)                             | 9.414***  | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.04 (0.78)                               | 1.42 (0.67)                             | 15.744*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.03 (1.06)                               | 2.48 (1.20)                             | -3.425*** | .001     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.68 (0.97)                               | 2.24 (0.93)                             | 3.592***  | .001     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.70 (1.21)                               | 3.01 (1.14)                             | -2.295*   | .024     |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M3.29.** Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*t*-τιμές) στις μεταβλητές μεταξύ ενδιαφέροντος και αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με αυξημένο ενδιαφέρον

| Πίνακας M3.29                    |                                                    |                                                  |           |          |
|----------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|----------|
| Αυξημένο ενδιαφέρον              | Το πιο ενδιαφέρον μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | Το πιο αδιάφορο μάθημα<br><i>M</i> ( <i>SD</i> ) | <i>t</i>  | <i>p</i> |
| Βαθμός ενδιαφέροντος             | 3.32 (0.59)                                        | 2.31 (0.89)                                      | 11.359*** | .001     |
| Βαθμός δυσκολίας                 | 3.25 (1.81)                                        | 3.43 (2.05)                                      | -.703     | .483     |
| Αισθήματα ευχαρίστησης           | 6.19 (0.93)                                        | 3.64 (1.56)                                      | 15.236*** | .001     |
| Προσοχή /Περιέργεια              | 4.35 (0.64)                                        | 2.22 (0.91)                                      | 19.827*** | .001     |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης | 3.45 (0.52)                                        | 2.96 (0.75)                                      | 6.184***  | .001     |
| Αύξηση ικανοτήτων                | 3.37 (0.69)                                        | 1.91 (0.79)                                      | 16.532*** | .001     |
| Χρησιμότητα γνώσεων              | 3.35 (0.74)                                        | 2.09 (0.92)                                      | 11.994*** | .001     |
| Επαγγελματική χρησιμότητα        | 3.07 (0.91)                                        | 1.72 (0.88)                                      | 11.451*** | .001     |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       | 3.20 (0.75)                                        | 1.46 (0.66)                                      | 20.536*** | .001     |
| Βαθμός άγχους                    | 2.13 (1.03)                                        | 2.06 (1.08)                                      | .596      | .552     |
| Βοηθάει η βαθμολογία             | 2.63 (0.85)                                        | 2.48 (0.98)                                      | 1.247     | .215     |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία        | 2.43 (1.05)                                        | 2.73 (1.22)                                      | -2.825**  | .005     |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Με σκοπό την εξέταση των διαφορών, με βάση το γενικό βαθμό ενδιαφέροντος του μαθητή, μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος, οι μαθητές διαχωρίστηκαν με βάση την κλίμακα ενδιαφέροντος, σε τρεις κατηγορίες: (α) με χαμηλό ενδιαφέρον, (β) με μέτριο ενδιαφέρον και (γ) με μεγάλο ενδιαφέρον.

Τα αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται στους Πίνακες M3.27, M3.28 και M3.29 έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα χαρακτηριστικά μεταξύ του ενδιαφέροντος και του αδιάφορου μαθήματος σημειώνοντας ότι ο τρόπος που ο μαθητής χαρακτηρίζει τον εαυτό του συνδέεται με διαφοροποιήσεις στους παράγοντες που συνδέονται με το χαρακτηρισμό του μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή αδιάφορου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο υποκειμενικά εκτιμώμενος **βαθμός της δυσκολίας** δεν διαφοροποιείται μεταξύ των δύο μαθημάτων στους μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον. Στατιστικά μη σημαντικές είναι και οι διαφορές που η μαθητική αυτή κατηγορία εμφανίζει στο **βαθμό άγχους** καθώς και στη **συμβολή της βαθμολογίας** στην ενασχόληση με το μάθημα. Στατιστικά μη σημαντικές είναι, τέλος, και οι διαφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι ως προς τους δύο παράγοντες που αναφέρονται στη βαθμολογία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην κατηγορία των μαθητών που δηλώνουν αδιάφοροι, ως σημαντικότερος παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων εμφανίζεται εκείνος που αφορά στην **ευχαρίστηση** που αισθάνεται ο μαθητής κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αντίθετα στην κατηγορία των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον σημαντικότερος παράγοντας αναδεικνύεται η **προσοχή /περιέργεια**, ενώ στην κατηγορία των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον ο παράγοντας που αναφέρεται στο **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό**.

### 2.3. Πίνακες συσχέτισης

**ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΜΑΘΗΜΑ**

**Πίνακας M4.1.1.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο του δείγματος

|     | Σύνολο του δείγματος<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.      | 3.      | 4.     | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.   | 12.     |
|-----|------------------------------------------------|------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|-------|---------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                           | 1.00 | -.27*** | .42***  | .42*** | .29***  | .28*** | .14*   | .21*** | .49*** | -.23*** | .05   | -.18**  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                               |      | 1.00    | -.25*** | -.07   | -.19*** | .11    | .13*   | .09    | -.18** | .19**   | .00   | .07     |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                         |      |         | 1.00    | .64*** | .13*    | .17**  | .09    | .10    | .40*** | -.19**  | .04   | -.14*   |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                             |      |         |         | 1.00   | .13*    | .29*   | .13*   | .10    | .40*** | -.14*   | .04   | -.14*   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                       |      |         |         |        | 1.00    | .12    | .10    | .16**  | .23*** | -.32*** | .10   | -.23**  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                     |      |         |         |        |         | 1.00   | .41*** | .31*** | .33*** | -.03    | .15*  | -.08    |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής               |      |         |         |        |         |        | 1.00   | .51*** | .22*** | .11     | .19** | -.05    |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                      |      |         |         |        |         |        |        | 1.00   | .30*** | -.02    | .08   | -.08    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                     |      |         |         |        |         |        |        |        | 1.00   | -.20**  | .07   | -.24*** |
| 10. | Βαθμός άγχους                                  |      |         |         |        |         |        |        |        |        | 1.00    | .12   | .28***  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                          |      |         |         |        |         |        |        |        |        |         | 1.00  | -.14*   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                     |      |         |         |        |         |        |        |        |        |         |       | 1.00    |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



Στον Πίνακα M4.1.1 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος οι οποίες υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικά συσχετίσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δυσκολία του μαθήματος ως ένα βαθμό μπορεί να συντελέσει ώστε ο μαθητής να χαρακτηρίσει ένα μάθημα ως λιγότερο ενδιαφέρον. Επίσης, όσο πιο ενδιαφέρον είναι το μάθημα τόσο χαμηλότερο είναι το άγχος το οποίο βιώνει ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Εξάλλου, εμφανίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος για ένα μάθημα και των θετικών συναισθημάτων που βιώνει ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Θετική, επίσης, συσχέτιση εμφανίζεται και ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος τα θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας από τη μια και το βαθμό που ο μαθητής αισθάνεται ικανός να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Επίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο βαθμός του ενδιαφέροντος σχετίζεται με τη γενικότερη χρησιμότητα που αισθάνεται ο μαθητής ότι έχει η γνώση που παίρνει από το μάθημα, κυρίως όμως με την επαγγελματική χρησιμότητα που μπορεί να έχει.

Η έντονη, εξάλλου, θετική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη μεταβλητή «ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση» παραπέμπει ευθέως στην ανάγκη να μην αισθάνεται ο μαθητής ότι η συμμετοχή του στο μάθημα είναι υποχρεωτική ή /και «καταναγκαστική», αλλά ότι συνιστά αποτέλεσμα «προσωπικής επιλογής», αναγνώρισης της σημασίας του μαθήματος και διέγερσης πραγματικού ενδιαφέροντος προς το μάθημα.

Τέλος, ο παράγοντας του άγχους παρουσίασε αρνητικές συσχετίσεις τόσο με το βαθμό ενδιαφέροντος όσο και με τα αισθήματα ευχαρίστησης, τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και το αίσθημα δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος δείχνοντας ότι ο χαρακτηρισμός ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική έννοια και κατάσταση, τόσο για το μαθητή όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία.

**Πίνακας M4.1.2.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των αγοριών

|     | Αγόρια<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.     | 4.     | 5.     | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.  | 12.    |
|-----|----------------------------------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|------|--------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος             | 1.00 | -.16 | .34*** | .49*** | .36*** | .42*** | .17    | .28**  | .50*** | -.31*** | .01  | -.09   |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                 |      | 1.00 | .00    | .08    | -.22*  | .05    | .17    | .02    | -.16   | .28**   | .16  | -.00   |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης           |      |      | 1.00   | .69*** | .09    | .19*   | .06    | .08    | .36*** | -.30*** | -.06 | -.06   |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια               |      |      |        | 1.00   | .21*   | .31*** | .19*   | .13    | .41*** | -.27**  | .02  | -.18   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης         |      |      |        |        | 1.00   | .20*   | .12    | .22*   | .28**  | -.34*** | .14  | -.25** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων       |      |      |        |        |        | 1.00   | .49*** | .30*** | .44*** | -.18*   | .10  | -.02   |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής |      |      |        |        |        |        | 1.00   | .52*** | .22*   | -.01    | .23* | -.08   |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα        |      |      |        |        |        |        |        | 1.00   | .38*** | -.10    | .08  | -.09   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση       |      |      |        |        |        |        |        |        | 1.00   | -.34*** | .01  | -.24** |
| 10. | Βαθμός άγχους                    |      |      |        |        |        |        |        |        |        | 1.00    | .03  | .30*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;            |      |      |        |        |        |        |        |        |        |         | 1.00 | -.13   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;       |      |      |        |        |        |        |        |        |        |         |      | 1.00   |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.3.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών

|     | Κορίτσια<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.      | 3.      | 4.     | 5.    | 6.    | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.  | 12.     |
|-----|------------------------------------|------|---------|---------|--------|-------|-------|--------|--------|--------|---------|------|---------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος               | 1.00 | -.38*** | .54***  | .38*** | .23** | .14   | .10    | .13    | .50*** | -.16    | .10  | -.28*** |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                   |      | 1.00    | -.51*** | -.22** | -.18* | .16   | .08    | .13    | -.21*  | .15     | -.13 | .13     |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης             |      |         | 1.00    | .53*** | .19*  | .15   | .15    | .13    | .47*** | -.13    | .15  | -.26**  |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                 |      |         |         | 1.00   | .05   | .27** | .09    | .06    | .38*** | -.09    | .02  | -.07    |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης           |      |         |         |        | 1.00  | .05   | .09    | .10    | .19*   | -.31*** | .06  | -.21*   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων         |      |         |         |        |       | 1.00  | .34*** | .32*** | .22*   | .09     | .21* | -.18*   |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής   |      |         |         |        |       |       | 1.00   | .51*** | .24**  | .22**   | .17  | -.02    |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα          |      |         |         |        |       |       |        | 1.00   | .19*   | .05     | .08  | -.06    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση         |      |         |         |        |       |       |        |        | 1.00   | -.11    | .11  | -.21*   |
| 10. | Βαθμός άγχους                      |      |         |         |        |       |       |        |        |        | 1.00    | .18* | .30***  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;              |      |         |         |        |       |       |        |        |        |         | 1.00 | -.15    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;         |      |         |         |        |       |       |        |        |        |         |      | 1.00    |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στους Πίνακες M4.1.2 και M4.1.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο δείγμα των αγοριών (Πίνακας M4.1.2) και των κοριτσιών (Πίνακας M4.1.3). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων τόσο στο δείγμα των αγοριών όσο και στο δείγμα των κοριτσιών, ωστόσο παρουσιάστηκαν επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό των συσχετίσεων στα δύο δείγματα. Ενώ λοιπόν στα κορίτσια ο μεγαλύτερος βαθμός δυσκολίας του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος συνδέεται με σημαντική μείωση του βαθμού ενδιαφέροντος για το μάθημα, στα αγόρια αυτό συμβαίνει σε σημαντικά μικρότερο βαθμό.

Επίσης ενώ στα αγόρια τα ευχάριστα αισθήματα κατά την παρακολούθηση του μαθήματος δε δείχνουν να συνδέονται με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, στην περίπτωση των κοριτσιών σημειώνεται υψηλή αρνητική συσχέτιση. Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη συσχέτιση του ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Αντίθετα τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερες συσχετίσεις του ενδιαφέροντος με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, το αίσθημα επάρκειας (αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος), την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους μέσω του μαθήματος και την επαγγελματική του χρησιμότητα.

**Πίνακας M4.1.4.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι.

|     | Πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.     | 4.     | 5.   | 6.    | 7.    | 8.     | 9.     | 10.   | 11.  | 12.    |
|-----|----------------------------------------------|------|------|--------|--------|------|-------|-------|--------|--------|-------|------|--------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                         | 1.00 | -,11 | ,65*** | ,54*** | -,03 | ,24   | ,05   | ,35*   | ,38**  | -,13  | -,10 | -,15   |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                             |      | 1.00 | -,24   | ,17    | -,04 | ,30*  | ,41** | ,33*   | -,08   | ,18   | ,04  | -,05   |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                       |      |      | 1.00   | ,56*** | ,02  | ,14   | ,09   | ,28*   | ,50*** | -,31* | -,15 | -,07   |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                           |      |      |        | 1.00   | -,08 | ,41** | ,15   | ,12    | ,62*** | ,03   | -,15 | -,13   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                     |      |      |        |        | 1.00 | -,05  | ,06   | ,09    | -,17   | -,30* | -,10 | -,12   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                   |      |      |        |        |      | 1.00  | ,38** | ,15    | ,20    | ,03   | -,04 | -,02   |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής             |      |      |        |        |      |       | 1.00  | ,50*** | -,02   | ,05   | -,01 | -,20   |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                    |      |      |        |        |      |       |       | 1.00   | ,02    | -,26  | -,02 | -,22   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                   |      |      |        |        |      |       |       |        | 1.00   | ,12   | -,15 | ,03    |
| 10. | Βαθμός άγχους                                |      |      |        |        |      |       |       |        |        | 1.00  | -,02 | ,03    |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                        |      |      |        |        |      |       |       |        |        |       | 1.00 | -,35** |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                   |      |      |        |        |      |       |       |        |        |       |      | 1.00   |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.5.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου / μεταλυκειακής σχολής

|     | Απόφοιτοι Λυκείου-<br>Μεταλυκειακ. σχολών<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.     | 3.      | 4.     | 5.     | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.   | 11.  | 12.    |
|-----|---------------------------------------------------------------------|------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------|--------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                                                | 1.00 | -,35** | ,50***  | ,62*** | ,42*** | ,43*** | ,02    | ,03    | ,49*** | -,15  | ,08  | -,25*  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                                                    |      | 1.00   | -,43*** | -,27*  | -,35** | ,06    | ,07    | ,12    | -,20   | ,12   | ,09  | ,20    |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                                              |      |        | 1.00    | ,60*** | ,46*** | ,25*   | -,01   | -,04   | ,49*** | -,13  | ,09  | -,31** |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                                                  |      |        |         | 1.00   | ,38*** | ,41*** | ,15    | -,09   | ,41*** | -,15  | ,09  | -,23   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                                            |      |        |         |        | 1.00   | ,24*   | ,03    | ,08    | ,36**  | -,28* | ,25* | -,34** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                                          |      |        |         |        |        | 1.00   | ,45*** | ,29*   | ,43*** | -,13  | ,07  | -,19   |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής                                    |      |        |         |        |        |        | 1.00   | ,47*** | ,16    | ,05   | ,12  | -,08   |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                                           |      |        |         |        |        |        |        | 1.00   | ,14    | ,04   | ,10  | -,04   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                                          |      |        |         |        |        |        |        |        | 1.00   | -,20  | ,15  | -,35** |
| 10. | Βαθμός άγχους                                                       |      |        |         |        |        |        |        |        |        | 1.00  | ,16  | ,26*   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                                               |      |        |         |        |        |        |        |        |        |       | 1.00 | -,21   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                                          |      |        |         |        |        |        |        |        |        |       |      | 1.00   |

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

**Πίνακας M4.1.6.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο μαθητών με πατέρα μέχρι γυμνάσιο /απόφοιτο τεχνικής σχολής

| Πίνακας M4.1.6 |                                                             |             |              |              |        |        |       |        |        |        |         |        |        |
|----------------|-------------------------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|
|                | Μέχρι Γυμνάσιο-τεχνικές<br>σχολές<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.     | 5.     | 6.    | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.    | 12.    |
| 1.             | Βαθμός<br>ενδιαφέροντος                                     | 1.00        | -,35***      | ,31***       | ,31*** | ,32*** | ,24** | ,21*   | ,27**  | ,53*** | -,23*   | ,13    | -,10   |
| 2.             | Βαθμός<br>δυσκολίας                                         |             | 1.00         | -,17         | -,08   | -,19*  | ,05   | ,03    | -,06   | -,25** | ,28**   | -,07   | ,06    |
| 3.             | Αισθήματα<br>ευχαρίστησης                                   |             |              | 1.00         | ,68*** | ,03    | ,14   | ,12    | ,11    | ,35*** | -,17    | ,08    | -,09   |
| 4.             | Προσοχή/<br>περιέργεια                                      |             |              |              | 1.00   | ,07    | ,21*  | ,11    | ,17    | ,36*** | -,15    | ,07    | -,09   |
| 5.             | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                                 |             |              |              |        | 1.00   | ,15   | ,16    | ,23**  | ,31*** | -,32*** | ,14    | -,17   |
| 6.             | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων                               |             |              |              |        |        | 1.00  | ,40*** | ,39*** | ,33*** | ,00     | ,25**  | -,04   |
| 7.             | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής                         |             |              |              |        |        |       | 1.00   | ,55*** | ,33*** | ,18*    | ,30*** | ,05    |
| 8.             | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                                |             |              |              |        |        |       |        | 1.00   | ,46*** | -,01    | ,10    | -,06   |
| 9.             | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση                               |             |              |              |        |        |       |        |        | 1.00   | -,27**  | ,10    | -,24** |
| 10.            | Βαθμός<br>άγχους                                            |             |              |              |        |        |       |        |        |        | 1.00    | ,10    | ,32*** |
| 11.            | Βοηθάει η<br>βαθμολογία;                                    |             |              |              |        |        |       |        |        |        |         | 1.00   | -,07   |
| 12.            | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;                               |             |              |              |        |        |       |        |        |        |         |        | 1.00   |
|                |                                                             | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |        |        |       |        |        |        |         |        |        |

Στους Πίνακες M4.1.4, M4.1.5 και M4.1.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στις επιμέρους μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα: (α) πτυχιούχοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., (β) απόφοιτοι Λυκείου /μεταλυκειακών σχολών και (γ) μέχρι υποχρεωτική εκπαίδευση /απόφοιτοι τεχνικών σχολών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος και στις τρεις κατηγορίες μαθητών, ωστόσο υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό συσχέτισης των χαρακτηριστικών.

Συγκεκριμένα, ενώ ο βαθμός ενδιαφέροντος παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με το βαθμό της δυσκολίας του μαθήματος, στους μαθητές με πατέρα από τα δύο χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, δε συνέβη το ίδιο με τα παιδιά των πτυχιούχων ΑΕΙ/Τ.Ε.Ι.

Αντίθετα, οι συσχετίσεις μεταξύ βαθμού ενδιαφέροντος, από τη μία, και ευχάριστων συναισθημάτων, αλλά και διέγερσης προσοχής /περιέργειας, από την άλλη, είναι σημαντικά εντονότερες στις δύο υψηλότερες, από πλευράς πατρικού εκπαιδευτικού επιπέδου κατηγορίες.

Εξάλλου, βλέπουμε ότι ενώ στα παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος από τη μια, και στο αίσθημα επάρκειας, όσο και αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, από την άλλη, στα παιδιά με πατέρα από τις δύο χαμηλότερες εκπαιδευτικές κατηγορίες οι αντίστοιχες συσχετίσεις είναι έντονες.

Στη σχέση μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος με τη χρησιμότητα των γνώσεων που προσφέρει το μάθημα για τις ανάγκες της ζωής, εντονότερη συσχέτιση βρίσκουμε στα παιδιά με πατέρα από τη χαμηλότερη κατηγορία, ενώ στην επαγγελματική χρησιμότητα ο συντελεστής συσχέτισης είναι υψηλότερος στα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ/Τ.Ε.Ι. και χαμηλότερος στα παιδιά με πατέρα απόφοιτο Λυκείου /μεταλυκειακής σχολής.

Υψηλότερη, εξάλλου, συσχέτιση των μεταβλητών της προσοχής /περιέργειας και της αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων συναντάμε στις δύο υψηλότερες εκπαιδευτικές κατηγορίες, ενώ στους μαθητές με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία εμφανίζονται υψηλότερες συσχετίσεις ανάμεσα στην επαγγελματική χρησιμότητα, από τη μια, και το αίσθημα επάρκειας, καθώς και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων από την άλλη.

Να σημειωθεί, τέλος, ότι μόνο οι μαθητές με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το βαθμό άγχους.



**Πίνακας M4.1.7.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία / ανώτερο στέλεχος

|     | Ελεύθεροι επαγγελματίες<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.     | 4.     | 5.   | 6.   | 7.    | 8.    | 9.   | 10.   | 11.  | 12.     |
|-----|---------------------------------------------------|------|------|--------|--------|------|------|-------|-------|------|-------|------|---------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                              | 1.00 | ,00  | ,78*** | ,69*** | ,02  | ,29  | ,37   | ,68** | ,52* | -,37  | -,23 | -,10    |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                                  |      | 1.00 | -,20   | ,32    | ,00  | ,06  | ,40   | ,19   | -,12 | -,11  | ,29  | -,10    |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                            |      |      | 1.00   | ,51*   | ,06  | ,28  | ,32   | ,54*  | ,36  | -,52* | -,19 | -,18    |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                                |      |      |        | 1.00   | ,07  | ,55* | ,60** | ,59** | ,48* | -,22  | -,09 | -,27    |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                          |      |      |        |        | 1.00 | -,08 | ,17   | ,16   | ,11  | -,20  | ,37  | -,34    |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                        |      |      |        |        |      | 1.00 | ,48*  | ,24   | ,48* | -,08  | ,11  | -,19    |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής                  |      |      |        |        |      |      | 1.00  | ,43   | ,20  | -,20  | ,30  | -,46    |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                         |      |      |        |        |      |      |       | 1.00  | ,48* | -,52* | ,01  | -,33    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                        |      |      |        |        |      |      |       |       | 1.00 | -,17  | -,37 | ,03     |
| 10. | Βαθμός άγχους                                     |      |      |        |        |      |      |       |       |      | 1.00  | -,27 | ,38     |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                             |      |      |        |        |      |      |       |       |      |       | 1.00 | -,70*** |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                        |      |      |        |        |      |      |       |       |      |       |      | 1.00    |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.8.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο

|     | Δημόσιοι υπάλληλοι<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.    | 3.     | 4.     | 5.    | 6.   | 7.    | 8.    | 9.     | 10.   | 11.  | 12.  |
|-----|----------------------------------------------|------|-------|--------|--------|-------|------|-------|-------|--------|-------|------|------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                         | 1.00 | -,40* | ,62*** | ,55*** | ,16   | ,21  | -,14  | ,21   | ,54*** | -,37* | -,26 | ,06  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                             |      | 1.00  | -,32   | -,05   | -,41* | ,31  | ,30   | ,21   | -,17   | ,38*  | ,11  | ,07  |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                       |      |       | 1.00   | ,62*** | ,12   | ,05  | ,07   | ,13   | ,54*** | -,41* | -,33 | ,10  |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                           |      |       |        | 1.00   | -,12  | ,34  | ,22   | ,18   | ,61*** | -,12  | -,28 | ,10  |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                     |      |       |        |        | 1.00  | -,23 | -,42* | ,04   | -,09   | -,43* | -,20 | -,06 |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                   |      |       |        |        |       | 1.00 | ,36*  | ,29   | ,30    | ,10   | ,09  | -,02 |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής             |      |       |        |        |       |      | 1.00  | ,52** | ,16    | ,34   | -,05 | -,12 |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                    |      |       |        |        |       |      |       | 1.00  | ,15    | ,05   | -,13 | -,24 |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                   |      |       |        |        |       |      |       |       | 1.00   | -,17  | -,33 | ,05  |
| 10. | Βαθμός άγχους                                |      |       |        |        |       |      |       |       |        | 1.00  | ,36* | -,17 |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                        |      |       |        |        |       |      |       |       |        |       | 1.00 | -,13 |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                   |      |       |        |        |       |      |       |       |        |       |      | 1.00 |

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$

**Πίνακας M4.1.9.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο

|     | Ιδιωτικοί υπάλληλοι<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.    | 4.     | 5.    | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.    | 11.  | 12.  |
|-----|-----------------------------------------------|------|------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                          | 1.00 | -,11 | ,43** | ,32    | ,48** | ,40*   | ,35*   | ,26    | ,31    | ,05    | ,05  | -,15 |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                              |      | 1.00 | -,08  | -,16   | -,18  | -,03   | -,05   | ,04    | ,05    | ,02    | ,00  | ,11  |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                        |      |      | 1.00  | ,70*** | ,41** | ,51*** | ,37*   | ,29    | ,46**  | ,05    | ,18  | -,07 |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                            |      |      |       | 1.00   | ,23   | ,51*** | ,46**  | ,37*   | ,44**  | ,00    | ,07  | -,15 |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                      |      |      |       |        | 1.00  | ,43**  | ,28    | ,30    | ,18    | -,42** | ,04  | ,05  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                    |      |      |       |        |       | 1.00   | ,58*** | ,53*** | ,33*   | -,24   | ,08  | -,04 |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής              |      |      |       |        |       |        | 1.00   | ,47**  | ,28    | -,10   | ,21  | -,17 |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                     |      |      |       |        |       |        |        | 1.00   | ,55*** | -,20   | ,20  | -,20 |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                    |      |      |       |        |       |        |        |        | 1.00   | -,09   | ,19  | -,18 |
| 10. | Βαθμός άγχους                                 |      |      |       |        |       |        |        |        |        | 1.00   | ,24  | ,18  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                         |      |      |       |        |       |        |        |        |        |        | 1.00 | ,08  |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                    |      |      |       |        |       |        |        |        |        |        |      | 1.00 |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.10.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία

|     | Μικροεπιχειρηματίες<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.     | 3.   | 4.     | 5.     | 6.   | 7.     | 8.     | 9.     | 10.    | 11.  | 12.     |
|-----|-----------------------------------------------|------|--------|------|--------|--------|------|--------|--------|--------|--------|------|---------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                          | 1.00 | -,38** | ,29* | ,40*** | ,39*** | ,26* | ,09    | ,14    | ,63*** | -,23   | ,06  | -,21    |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                              |      | 1.00   | -,17 | -,09   | -,32** | ,14  | ,11    | ,06    | -,36** | ,17    | -,04 | ,20     |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                        |      |        | 1.00 | ,80*** | ,16    | -,02 | -,09   | -,06   | ,35**  | -,24   | -,01 | -,45*** |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                            |      |        |      | 1.00   | ,14    | ,01  | -,08   | ,02    | ,31    | -,21   | -,04 | -,49*** |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                      |      |        |      |        | 1.00   | -,07 | ,03    | ,15    | ,43*** | -,37** | ,05  | -,34**  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                    |      |        |      |        |        | 1.00 | ,40*** | ,27*   | ,09    | -,01   | ,11  | ,01     |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής              |      |        |      |        |        |      | 1.00   | ,66*** | ,10    | ,01    | ,09  | ,21     |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                     |      |        |      |        |        |      |        | 1.00   | ,10    | -,12   | ,05  | ,05     |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                    |      |        |      |        |        |      |        |        | 1.00   | -,37** | ,05  | -,20    |
| 10. | Βαθμός άγχους                                 |      |        |      |        |        |      |        |        |        | 1.00   | ,04  | ,57***  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                         |      |        |      |        |        |      |        |        |        |        | 1.00 | -,10    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                    |      |        |      |        |        |      |        |        |        |        |      | 1.00    |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.11.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη

| Πίνακας Μ4.1.11 |                                    |             |              |              |        |      |      |       |        |        |       |      |        |
|-----------------|------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------|------|------|-------|--------|--------|-------|------|--------|
|                 | Τεχνίτες<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.     | 5.   | 6.   | 7.    | 8.     | 9.     | 10.   | 11.  | 12.    |
| 1.              | Βαθμός ενδιαφέροντος               | 1.00        | -,36**       | ,39**        | ,36**  | ,10  | ,18  | ,19   | ,12    | ,49*** | -,33* | ,03  | -,35** |
| 2.              | Βαθμός δυσκολίας                   |             | 1.00         | -,53***      | -,18   | -,02 | ,10  | ,16   | ,16    | -,21   | ,35** | -,13 | ,07    |
| 3.              | Αισθήματα ευχαρίστησης             |             |              | 1.00         | ,50*** | -,07 | ,09  | -,10  | -,06   | ,44*** | -,20  | -,03 | -,11   |
| 4.              | Προσοχή/περιέργεια                 |             |              |              | 1.00   | ,05  | ,30* | ,00   | -,02   | ,41**  | -,26* | -,04 | ,03    |
| 5.              | Δυνατότητες ανταπόκρισης           |             |              |              |        | 1.00 | ,33* | ,19   | ,06    | ,15    | -,30* | ,26  | -,20   |
| 6.              | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων         |             |              |              |        |      | 1.00 | ,38** | ,40**  | ,31*   | -,01  | ,04  | -,07   |
| 7.              | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής   |             |              |              |        |      |      | 1.00  | ,43*** | ,29*   | ,29*  | ,28* | ,00    |
| 8.              | Επαγγελματική χρησιμότητα          |             |              |              |        |      |      |       | 1.00   | ,31*   | ,13   | ,05  | ,02    |
| 9.              | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση         |             |              |              |        |      |      |       |        | 1.00   | -,22  | ,04  | -,35** |
| 10.             | Βαθμός άγχους                      |             |              |              |        |      |      |       |        |        | 1.00  | -,04 | ,35**  |
| 11.             | Βοηθάει η βαθμολογία;              |             |              |              |        |      |      |       |        |        |       | 1.00 | -,16   |
| 12.             | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;         |             |              |              |        |      |      |       |        |        |       |      | 1.00   |
|                 |                                    | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |        |      |      |       |        |        |       |      |        |

**Πίνακας M4.1.12.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη

|     | Εργάτες<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.   | 4.    | 5.    | 6.    | 7.    | 8.     | 9.    | 10.   | 11.  | 12.   |
|-----|-----------------------------------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|------|-------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος              | 1.00 | -,27 | ,22  | ,39*  | ,52** | ,57** | ,17   | ,10    | ,36   | -,22  | ,23  | -,26  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                  |      | 1.00 | -,36 | -,21  | -,16  | -,24  | -,20  | -,10   | -,38  | ,52** | -,01 | ,10   |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης            |      |      | 1.00 | ,50** | ,05   | ,33   | ,37   | ,22    | ,31   | ,03   | ,39* | ,16   |
| 4.  | Προσοχή/Περίεργεια                |      |      |      | 1.00  | ,27   | ,46*  | ,35   | ,04    | ,17   | -,02  | ,38  | ,17   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης          |      |      |      |       | 1.00  | ,44*  | ,27   | ,10    | ,38   | -,26  | ,05  | -,43* |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων        |      |      |      |       |       | 1.00  | ,55** | ,37    | ,54** | ,03   | ,26  | -,21  |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής  |      |      |      |       |       |       | 1.00  | ,71*** | ,42*  | ,19   | ,40* | -,09  |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα         |      |      |      |       |       |       |       | 1.00   | ,54** | ,26   | ,24  | -,08  |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση        |      |      |      |       |       |       |       |        | 1.00  | -,05  | ,20  | -,43* |
| 10. | Βαθμός άγχους                     |      |      |      |       |       |       |       |        |       | 1.00  | ,45* | ,07   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;             |      |      |      |       |       |       |       |        |       |       | 1.00 | -,07  |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;        |      |      |      |       |       |       |       |        |       |       |      | 1.00  |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Στους Πίνακες M4.1.7, M4.1.8, M4.1.9, M4.1.10, M4.1.11 και M4.1.12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στις επιμέρους κατηγορίες των μαθητών με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως εξής: ελεύθεροι επαγγελματίες /ανώτερα στελέχη, δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιωτικοί υπάλληλοι, μικροεπιχειρηματίες, τεχνίτες και εργάτες. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των έξι κατηγοριών μαθητών στα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος μαθήματος. Ωστόσο υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό της συσχέτισης μεταξύ των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Συγκεκριμένα, ο βαθμός τους ενδιαφέροντος παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με το βαθμό της δυσκολίας του μαθήματος, αλλά βέβαια σε άνισο βαθμό μεταξύ των κατηγοριών. Η μόνη κατηγορία που δεν υπάρχει τέτοια αρνητική συσχέτιση είναι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, αλλά επίσης η αρνητική αυτή συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και των εργατών.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας είναι ελεύθερος επαγγελματίας /ανώτερο στέλεχος, ακολουθούμενοι από τους μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο παρουσίασαν τις υψηλότερες συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με το βαθμό ευχαρίστησης και διέγερσης προσοχής /περιέργειας, ενώ οι μαθητές με πατέρα εργάτη, και μετά μικροεπιχειρηματία, παρουσίασαν τις χαμηλότερες συσχετίσεις μεταξύ βαθμού ενδιαφέροντος και βαθμού ευχαρίστησης στο συγκεκριμένο μάθημα.

Σχετικά με τη σχέση μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος και την εκτίμηση των δυνατοτήτων ανταπόκρισης και αύξησης των δυνατοτήτων τα αποτελέσματα έδειξαν τη διαφοροποίηση του βαθμού των συσχετίσεων μεταξύ των έξι ομάδων μαθητών με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Ειδικότερα, στο δείγμα των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος, δημόσιο υπάλληλο και τεχνίτη, τα αποτελέσματα έδειξαν τη απουσία συσχέτισης μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος και του βαθμού στον οποίο τα παιδιά εκτιμούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, αλλά και με το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ότι αυξάνονται οι ικανότητές τους. Αντίθετα, στο δείγμα των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο, μικροεπιχειρηματία και εργάτη οι συσχετίσεις αυτές ήταν ιδιαίτερα υψηλές.

Αναφορικά με τη σχέση του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με τη χρησιμότητα των γνώσεων που δίνει δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντικός βαθμός συσχέτισης, σε όλες τις κατηγορίες. Εξάιρεση αποτελούν η στατιστικά σημαντική συσχέτιση που ο βαθμός ενδιαφέροντος εμφανίζει με τη γενική χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής, στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και η ιδιαίτερα έντονη συσχέτιση που εμφανίζει ο βαθμός ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών /ανώτερων στελεχών.

Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών με το άγχος, διαπιστώνουμε ότι μολονότι εντονότερη συσχέτιση του άγχους με το βαθμό ενδιαφέροντος έχουν τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων και των τεχνιτών, τη μεγαλύτερη συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας έχουν τα παιδιά των εργατών.

Στους πίνακες, βλέπουμε επίσης ότι σε όλες τις μαθητικές κατηγορίες τα θετικά συναισθήματα παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, η συσχέτιση όμως αυτή είναι εντονότερη στα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών και μετά των ιδιωτικών και των δημοσίων υπαλλήλων.

Βλέπουμε, ακόμη, ότι η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων συνδέεται εντονότερα με την ευχαρίστηση στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, με την προσοχή /περιέργεια στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών /ανώτερων στελεχών και των ιδιωτικών υπαλλήλων, με τη γενική χρησιμότητα των γνώσεων στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και των εργατών και με την επαγγελματική χρησιμότητα στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων.

Η προσοχή /περιέργεια, εξάλλου, συνδέεται εντονότερα τόσο με τη γενική χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής όσο και με την επαγγελματική χρησιμότητα στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και μετά στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων.

Η χρησιμότητα, τέλος, των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής συνδέεται εντονότερα με την επαγγελματική χρησιμότητα στους μαθητές με πατέρα εργάτη και μετά μικροεπιχειρηματία.



**Πίνακας M4.1.13.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία κάτω από τη βάση

|     | Μεταξεταστέοι ή επαναλαμβάνουν /Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.     | 3.   | 4.     | 5.     | 6.   | 7.   | 8.    | 9.     | 10.   | 11.   | 12.  |
|-----|-------------------------------------------------------|------|--------|------|--------|--------|------|------|-------|--------|-------|-------|------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                                  | 1.00 | -.45** | -.03 | .23    | .63*** | .20  | .17  | .41** | .53*** | -.37* | .09   | -.04 |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                                      |      | 1.00   | -.06 | -.24   | -.21   | -.15 | .04  | -.03  | -.11   | .22   | -.02  | -.09 |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                                |      |        | 1.00 | .78*** | -.08   | -.00 | .05  | -.16  | -.05   | -.09  | -.01  | .31* |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                                    |      |        |      | 1.00   | .01    | .09  | -.03 | -.03  | .09    | -.12  | .08   | -.12 |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                              |      |        |      |        | 1.00   | .14  | .30  | .45** | .43**  | -.09  | .16   | -.11 |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                            |      |        |      |        |        | 1.00 | .34* | .13   | .18    | -.01  | .43** | .07  |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής                      |      |        |      |        |        |      | 1.00 | .38*  | .37*   | .23   | .31*  | -.01 |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                             |      |        |      |        |        |      |      | 1.00  | .51*** | .06   | .06   | -.08 |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                            |      |        |      |        |        |      |      |       | 1.00   | -.08  | .17   | -.19 |
| 10. | Βαθμός άγχους                                         |      |        |      |        |        |      |      |       |        | 1.00  | .24   | .04  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                                 |      |        |      |        |        |      |      |       |        |       | 1.00  | -.03 |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                            |      |        |      |        |        |      |      |       |        |       |       | 1.00 |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.14.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 10 – 13

| Πίνακας M4.1.14 |                                            |             |              |              |        |         |       |       |        |        |         |        |         |
|-----------------|--------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------|---------|-------|-------|--------|--------|---------|--------|---------|
|                 | Βαθμολογία 10-13<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.     | 5.      | 6.    | 7.    | 8.     | 9.     | 10.     | 11.    | 12.     |
| 1.              | Βαθμός ενδιαφέροντος                       | 1.00        | -.33*        | .51***       | .68*** | .41**   | .43** | .25   | .13    | .55*** | -.26    | .16    | -.37*   |
| 2.              | Βαθμός δυσκολίας                           |             | 1.00         | -.13         | -.11   | -.47*** | .09   | -.06  | -.04   | -.28   | .27     | -.09   | .31*    |
| 3.              | Αισθήματα ευχαρίστησης                     |             |              | 1.00         | .71*** | .16     | .39** | .29   | .30*   | .48*** | -.18    | .31*   | -.08    |
| 4.              | Προσοχή/περιέργεια                         |             |              |              | 1.00   | .19     | .45** | .37*  | .32*   | .57*** | -.21    | .28    | -.24    |
| 5.              | Δυνατότητες ανταπόκρισης                   |             |              |              |        | 1.00    | .25   | .19   | .06    | .32*   | -.57*** | .07    | -.51*** |
| 6.              | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                 |             |              |              |        |         | 1.00  | .42** | .42**  | .59*** | -.19    | .20    | -.39**  |
| 7.              | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής           |             |              |              |        |         |       | 1.00  | .60*** | .51*** | .19     | .46*** | -.11    |
| 8.              | Επαγγελματική χρησιμότητα                  |             |              |              |        |         |       |       | 1.00   | .39*** | .02     | .20    | -.10    |
| 9.              | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                 |             |              |              |        |         |       |       |        | 1.00   | -.28    | .31*   | -.46*** |
| 10.             | Βαθμός άγχους                              |             |              |              |        |         |       |       |        |        | 1.00    | .01    | .46***  |
| 11.             | Βοηθάει η βαθμολογία;                      |             |              |              |        |         |       |       |        |        |         | 1.00   | -.13    |
| 12.             | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                 |             |              |              |        |         |       |       |        |        |         |        | 1.00    |
|                 |                                            | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |        |         |       |       |        |        |         |        |         |

**Πίνακας M4.1.15.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου14 – 17

|     | Βαθμολογία 14-17<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.     | 3.      | 4.     | 5.    | 6.   | 7.     | 8.     | 9.     | 10.    | 11.  | 12.   |
|-----|--------------------------------------------|------|--------|---------|--------|-------|------|--------|--------|--------|--------|------|-------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                       | 1.00 | -.26** | .51***  | .37*** | .19*  | .24* | .07    | .09    | .45*** | -.14   | .08  | -.12  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                           |      | 1.00   | -.40*** | -.00   | -.21* | .18  | .20*   | .07    | -.24*  | .22*   | .15  | .04   |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                     |      |        | 1.00    | .50*** | .21*  | .05  | .07    | .15    | .54*** | -.23*  | -.01 | .00   |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                         |      |        |         | 1.00   | .07   | .25* | .13    | .08    | .40*** | .01    | .10  | -.01  |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                   |      |        |         |        | 1.00  | .09  | -.02   | .04    | .24*   | -.26** | .22* | -.13  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                 |      |        |         |        |       | 1.00 | .46*** | .39*** | .28**  | .04    | .15  | -.02  |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής           |      |        |         |        |       |      | 1.00   | .56*** | .08    | .09    | .15  | -.00  |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                  |      |        |         |        |       |      |        | 1.00   | .25**  | .02    | .16  | .00   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                 |      |        |         |        |       |      |        |        | 1.00   | -.15   | .05  | -.10  |
| 10. | Βαθμός άγχους                              |      |        |         |        |       |      |        |        |        | 1.00   | .14  | .29** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                      |      |        |         |        |       |      |        |        |        |        | 1.00 | -.17  |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                 |      |        |         |        |       |      |        |        |        |        |      | 1.00  |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.16.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 18 – 20

|     | Βαθμολογία 18-20<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.   | 3.     | 4.     | 5.   | 6.    | 7.    | 8.     | 9.     | 10.  | 11.   | 12.  |
|-----|--------------------------------------------|------|------|--------|--------|------|-------|-------|--------|--------|------|-------|------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                       | 1.00 | -.16 | .62*** | .45*** | -.02 | .20   | .12   | .34**  | .51*** | -.20 | -.06  | -.20 |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                           |      | 1.00 | -.31*  | -.22   | -.11 | .11   | .20   | .26    | -.07   | .15  | -.10  | .06  |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                     |      |      | 1.00   | .59*** | -.08 | .33*  | -.02  | .06    | .53*** | -.03 | -.06  | -.15 |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                         |      |      |        | 1.00   | -.1  | .36** | .09   | -.00   | .62*** | -.03 | -.26* | -.09 |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                   |      |      |        |        | 1.00 | -.11  | .07   | .18    | -.15   | -.15 | .03   | -.10 |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                 |      |      |        |        |      | 1.00  | .36** | .14    | .32*   | .02  | -.00  | .02  |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής           |      |      |        |        |      |       | 1.00  | .46*** | .10    | -.05 | -.06  | -.13 |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                  |      |      |        |        |      |       |       | 1.00   | .11    | -.24 | -.05  | -.22 |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                 |      |      |        |        |      |       |       |        | 1.00   | -.15 | -.26* | -.21 |
| 10. | Βαθμός άγχους                              |      |      |        |        |      |       |       |        |        | 1.00 | .13   | .13  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                      |      |      |        |        |      |       |       |        |        |      | 1.00  | -.23 |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                 |      |      |        |        |      |       |       |        |        |      |       | 1.00 |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

Με βάση την κλίμακα γενικής βαθμολογίας, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τέσσερα βαθμολογικά επίπεδα /κατηγορίες: (1) με βαθμολογία κάτω από τη βάση, (2) με βαθμολογία από 10 έως 13, (γ) με βαθμολογία από 14 έως 17 και (δ) με βαθμολογία πάνω από 18. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος και στις τέσσερις υποκατηγορίες μαθητών με βάση το ευρύτερο ενδιαφέρον που δείχνουν ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακες M4.1.13, M4.1.14, M4.1.15 και M4.1.16). Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό της συσχέτισης μεταξύ των συγκεκριμένων ομάδων μαθητών οι οποίες συγκροτήθηκαν με βάση τη βαθμολογία τους.

Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ του βαθμού ενδιαφέροντος και της δυσκολίας του μαθήματος αρνητική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ των δύο χαρακτηριστικών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμολογία τόσο εντονότερη αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στο βαθμό δυσκολίας με το βαθμό ενδιαφέροντος για το μάθημα. Οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία παρουσίασαν την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση μεταξύ ενδιαφέροντος και δυσκολίας, ενώ οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία τη χαμηλότερη. Το στοιχείο αυτό δηλώνει με σαφήνεια ότι οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία συνδέουν συχνότερα το ενδιαφέρον με την ευκολία του μαθήματος.

Ταυτόχρονα, διαπιστώνουμε ότι όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμολογία τόσο εντονότερη εμφανίζεται η συσχέτιση ανάμεσα στο ενδιαφέρον και το αίσθημα επάρκειας των μαθητών. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά με απορριπτική βαθμολογία (μετεξεταστέοι ή επαναλαμβάνουν) αποτελούν τη μοναδική κατηγορία στην οποία το ενδιαφέρον συνδέεται, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό, με το άγχος.

Ενώ λοιπόν στους μαθητές με απορριπτική βαθμολογία το ενδιαφέρον για το μάθημα εξαρτάται περισσότερο από το αίσθημα επάρκειας που αισθάνονται απέναντί του, στους μαθητές των άλλων βαθμολογικών κατηγοριών αυτό εξαρτάται περισσότερο από τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής περιέργειας που αυτό τους προκαλεί. Την υψηλότερη, μάλιστα, συσχέτιση του ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης έχουν οι μαθητές του υψηλότερου βαθμολογικού επιπέδου, ενώ με την προσοχή /περιέργεια οι μαθητές του βαθμολογικού επιπέδου 10-13.

Εξάλλου στατιστικά σημαντική συσχέτιση του ενδιαφέροντος με τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής δεν βρίσκουμε σε καμία βαθμολογική κατηγορία ενώ η σχέση του ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα είναι εντονότερη στους μαθητές με τη χαμηλότερη και την υψηλότερη βαθμολογία. Την εντονότερη, τέλος συσχέτιση του ενδιαφέροντος με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων κάνουν τα παιδιά που έχουν βαθμολογία επιπέδου 10-13.

Διαπιστώνουμε, εξάλλου, ότι οι μεταβλητές ευχάριστα συναισθήματα και διέγερση προσοχής περιέργειας εμφανίζουν σημαντικές συσχετίσεις σε όλες τις κατηγορίες, αλλά είναι εντονότερες στις δύο χαμηλότερες. Επίσης, σημαντική αρνητική συσχέτιση της δυσκολίας με τα αισθήματα ευχαρίστησης εμφανίζουν οι μαθητές από τις δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες και την εντονότερη οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 14-17. Σημαντική, τέλος, θετική συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στο αίσθημα επάρκειας και την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος στους μαθητές με απορριπτική βαθμολογία κάτι που δε συμβαίνει με τις άλλες κατηγορίες.

**Πίνακας M4.1.17.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι

|     | Αδιάφορος /-η<br>Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.    | 3.     | 4.     | 5.    | 6.     | 7.    | 8.     | 9.     | 10.   | 11.   | 12.   |
|-----|----------------------------------------|------|-------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                   | 1.00 | -.50* | .84*** | .70**  | .55*  | .72**  | .62** | .74*** | .82*** | -.41  | .37   | -.36  |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                       |      | 1.00  | -.42   | -.22   | -.62* | -.47   | -.56* | -.30   | -.52*  | .27   | -.43  | .11   |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                 |      |       | 1.00   | .77*** | .52*  | .74*** | .62** | .58*   | .69**  | -.52* | .66** | -.18  |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                     |      |       |        | 1.00   | .33   | .62**  | .33   | .46    | .51*   | -.42  | .48   | -.05  |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης               |      |       |        |        | 1.00  | .44    | .40   | .18    | .36    | -.54* | .42   | -.17  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων             |      |       |        |        |       | 1.00   | .56*  | .62**  | .61*   | -.55* | .50*  | -.22  |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής       |      |       |        |        |       |        | 1.00  | .74*** | .65**  | -.32  | .66** | .05   |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα              |      |       |        |        |       |        |       | 1.00   | .83*** | -.37  | .34   | -.29  |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση             |      |       |        |        |       |        |       |        | 1.00   | -.39  | .28   | -.54* |
| 10. | Βαθμός άγχους                          |      |       |        |        |       |        |       |        |        | 1.00  | -.38  | .29   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                  |      |       |        |        |       |        |       |        |        |       | 1.00  | .36   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;             |      |       |        |        |       |        |       |        |        |       |       | 1.00  |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.1.18.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον

[illegible]

**Πίνακας M4.1.19.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον

|     | Αυξημένο ενδιαφέρον<br>/Πιο ενδιαφέρον μάθημα | 1.   | 2.    | 3.      | 4.     | 5.   | 6.    | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.  | 12.     |
|-----|-----------------------------------------------|------|-------|---------|--------|------|-------|--------|--------|--------|---------|------|---------|
| 1.  | Βαθμός ενδιαφέροντος                          | 1.00 | -.22* | .42***  | .40*** | .12  | .17   | .04    | .12    | .39*** | -.19*   | -.03 | -.17    |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                              |      | 1.00  | -.36*** | -.12   | -.12 | .22*  | .18*   | .20*   | -.05   | .20*    | .07  | .04     |
| 3.  | Αισθήματα ευχαρίστησης                        |      |       | 1.00    | .57*** | .18* | .10   | -.06   | .05    | .52*** | -.30*** | -.09 | -.23**  |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                            |      |       |         | 1.00   | .15  | .25** | .05    | .01    | .58*** | -.23**  | -.16 | -.21*   |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                      |      |       |         |        | 1.00 | .04   | -.02   | .07    | .13    | -.28**  | .07  | -.17    |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                    |      |       |         |        |      | 1.00  | .42*** | .22*   | .25**  | -.05    | -.01 | -.10    |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής              |      |       |         |        |      |       | 1.00   | .46*** | .09    | .08     | -.01 | -.02    |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                     |      |       |         |        |      |       |        | 1.00   | .14    | -.00    | -.05 | -.08    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                    |      |       |         |        |      |       |        |        | 1.00   | -.22*   | .01  | -.29*** |
| 10. | Βαθμός Άγχους                                 |      |       |         |        |      |       |        |        |        | 1.00    | .11  | .26**   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                         |      |       |         |        |      |       |        |        |        |         | 1.00 | -.20*   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                    |      |       |         |        |      |       |        |        |        |         |      | 1.00    |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$



Με βάση την κλίμακα ενδιαφέροντος, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: (α) μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι, (β) μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον και (γ) μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον (με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του ενδιαφέροντος μαθήματος και στις τρεις κατηγορίες μαθητών με βάση το ευρύτερο ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές απέναντι στα σχολικά μαθήματα (πίνακες M4.1.17, M4.1.18 και M4.1.19). Ωστόσο υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό της συσχέτισης των μεταβλητών ανάμεσα στις τρεις μαθητικές κατηγορίες.

Εξετάζοντας τη σχέση ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος και τη δυσκολία του μαθήματος βλέπουμε ότι εμφανίζεται αρνητική συσχέτιση και στις τρεις κατηγορίες ενδιαφέροντος, γεγονός που δείχνει ότι ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος συνδέεται με μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα, σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το βαθμό γενικότερου ενδιαφέροντος για τα μαθήματα. Ωστόσο, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών διαφοροποιείται στις τρεις κατηγορίες ενδιαφέροντος, εμφανίζοντας τους υψηλότερους συντελεστές στην κατηγορία των μαθητών που δηλώνουν ότι είναι εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι και μετά ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον.

Οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι εμφανίζουν ταυτόχρονα τις υψηλότερες συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος και τα αισθήματα ευχαρίστησης, την προσοχή /περιέργεια, τις δυνατότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη γενική και την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων, καθώς και το ενδιαφέρον που θα είχαν να ασχοληθούν με το πιο ενδιαφέρον μάθημα αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό.

Από την άλλη, τη μικρότερη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη δυσκολία, το αίσθημα επάρκειας, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος και το άγχος εμφανίζουν οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον, ενώ με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας οι μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον.

Οι μαθητές, εξάλλου, που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι δείχνουν ότι συνδέουν σε μεγαλύτερο βαθμό το αίσθημα επάρκειας με το βαθμό δυσκολίας, ενώ στους μαθητές με αυξημένο ενδιαφέρον οι δύο μεταβλητές φαίνεται να έχουν μικρή μόνο σχέση μεταξύ τους. Εξάλλου, οι «αδιάφοροι» μαθητές εμφανίζουν εντονότερη συσχέτιση της επαγγελματικής με τη γενικότερη χρησιμότητα του μαθήματος αλλά και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, γεγονός που δείχνει ότι ταυτίζουν την χρησιμότητα του μαθήματος με την επαγγελματική χρησιμότητα σε βαθμό μεγαλύτερο συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Τέλος, το άγχος στους μαθητές αυτούς συνδέεται σημαντικά, και σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες, με τα αισθήματα ευχαρίστησης, το αίσθημα επάρκειας και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

**Πίνακας M4.2.1.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο του δείγματος

|     | Σύνολο του δείγματος /Πιο<br>αδιάφορο μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.      | 5.      | 6.      | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.     | 12.     |
|-----|----------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                         | 1.00        | .19**        | -.55***      | -.54*** | -.23*** | -.31*** | -.15*  | -.18** | -.34*** | .07     | -.22*** | .16*    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                          |             | 1.00         | -.41***      | -.09    | -.52*** | .01     | .08    | .05    | -.11    | .51***  | .16*    | .33***  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα            |             |              | 1.00         | .53***  | .29***  | .31***  | .11    | .10    | .30***  | -.17**  | .20***  | -.25*** |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                       |             |              |              | 1.00    | .11     | .47***  | .36*** | .19**  | .37***  | .05     | .29***  | -.01    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                  |             |              |              |         | 1.00    | .13*    | .02    | .04    | .08     | -.47*** | -.03    | -.27*** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων                |             |              |              |         |         | 1.00    | .60*** | .48*** | .45***  | -.00    | .25***  | .02     |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής          |             |              |              |         |         |         | 1.00   | .56*** | .38***  | .07     | .20**   | .02     |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                 |             |              |              |         |         |         |        | 1.00   | .35***  | .14*    | .13*    | .10     |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση                |             |              |              |         |         |         |        |        | 1.00    | -.03    | .20***  | -.05    |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                             |             |              |              |         |         |         |        |        |         | 1.00    | .20**   | .45***  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                        |             |              |              |         |         |         |        |        |         |         | 1.00    | -.01    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;                |             |              |              |         |         |         |        |        |         |         |         | 1.00    |
|     |                                              | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |         |         |         |        |        |         |         |         |         |

Στον Πίνακα M4.2.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης, αν και χαμηλού βαθμού, μεταξύ του βαθμού **αδιαφορίας** και της **δυσκολίας** του μαθήματος δείχνοντας ότι όσο πιο δύσκολο είναι το μάθημα τόσο περισσότερο αδιαφορούν οι μαθητές, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα αποτελέσματα στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Αρνητική συσχέτιση εμφανίσθηκε, εξάλλου, μεταξύ της **αδιαφορίας** και του **συναισθήματος** του μαθητή δείχνοντας ότι όσο πιο αδιάφορο αξιολογεί ο μαθητής το μάθημα τόσο λιγότερο θετικά είναι τα συναισθήματα που βιώνει. Ταυτόχρονα, το **αδιάφορο** μάθημα δείχνει να μην προκαλεί την **προσοχή και την περιέργεια** του μαθήματος, στοιχείο το οποίο επίσης εναρμονίζεται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Αρνητικές συσχετίσεις εμφανίσθηκαν, επίσης, ανάμεσα στο βαθμό **αδιαφορίας** και τη **δυνατότητα ανταπόκρισης** στις απαιτήσεις του μαθήματος, την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα** των γνώσεων του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής, καθώς και την επαγγελματική του χρησιμότητα.

Τέλος, ενώ δεν εμφανίζεται σχέση μεταξύ του βαθμού **αδιαφορίας** και του **άγχους** των μαθητών, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού **δυσκολίας** του μαθήματος και του **άγχους**. Φαίνεται ότι όταν το αδιάφορο μάθημα είναι δύσκολο υπάρχει άγχος.

Αναφορικά με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος θα αναφέρουμε ότι παρουσιάσθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο **συναισθήμα** από τη μία και τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** όσο και **αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων** από την άλλη. Θετικές συσχετίσεις, επίσης, εμφανίζονται ανάμεσα στη **διέγερση προσοχής /περιέργειας**, από τη μία, και την **γενική** όσο και **επαγγελματική χρησιμότητα** του μαθήματος, από την άλλη. Να σημειωθεί ότι, με την εξαίρεση της πρώτης από τις συσχετίσεις της παραγράφου αυτής, όλες οι άλλες είναι εντονότερες στο πιο αδιάφορο μάθημα.

**Πίνακας Μ4.2.2.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των αγοριών

|     | Αγόρια<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα      | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.      | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.    | 12.    |
|-----|-------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                | 1.00 | ,17  | -,51*** | -,60*** | -,24**  | -,36*** | -,19*  | -,11   | -,23*  | ,10     | -,20*  | ,21*   |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                 |      | 1.00 | -,39*** | -,09    | -,47*** | -,09    | -,15   | -,07   | -,11   | ,46***  | ,13    | ,25**  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα   |      |      | 1.00    | ,56***  | ,22*    | ,44***  | ,29*** | ,23*   | ,27**  | -,16    | ,29*** | -,16   |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια              |      |      |         | 1.00    | ,15     | ,58***  | ,50*** | ,33*** | ,47*** | ,02     | ,38*** | ,01    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης         |      |      |         |         | 1.00    | ,23*    | ,21*   | ,19*   | ,10    | -,38*** | ,09    | -,24** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων       |      |      |         |         |         | 1.00    | ,56*** | ,49*** | ,52*** | -,08    | ,27**  | ,00    |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής |      |      |         |         |         |         | 1.00   | ,49*** | ,51*** | -,08    | ,20*   | -,07   |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        |      |      |         |         |         |         |        | 1.00   | ,40*** | ,04     | ,14    | ,06    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       |      |      |         |         |         |         |        |        | 1.00   | -,03    | ,17    | -,08   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                    |      |      |         |         |         |         |        |        |        | 1.00    | ,12    | ,45*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;               |      |      |         |         |         |         |        |        |        |         | 1.00   | ,01    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;       |      |      |         |         |         |         |        |        |        |         |        | 1.00   |

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.3.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των κοριτσιών

|     | Κορίτσια<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα    | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.    | 12.     |
|-----|-------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|---------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                | 1.00 | ,18* | -,58*** | -,45*** | -,22**  | -,23** | -,08   | -,24** | -,46*** | ,03     | -,23** | ,08     |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                 |      | 1.00 | -,42*** | -,08    | -,56*** | ,14    | ,32*** | ,17    | -,10    | ,56***  | ,20*   | ,39***  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα   |      |      | 1.00    | ,49***  | ,34***  | ,15    | -,10   | -,02   | ,33***  | -,17*   | ,10    | -,34*** |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια              |      |      |         | 1.00    | ,07     | ,33*** | ,21*   | ,07    | ,26**   | ,08     | ,20*   | ,01     |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης         |      |      |         |         | 1.00    | ,02    | -,14   | -,07   | ,05     | -,53*** | -,14   | -,30*** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων       |      |      |         |         |         | 1.00   | ,65*** | ,48*** | ,36***  | ,09     | ,22**  | ,07     |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής |      |      |         |         |         |        | 1.00   | ,61*** | ,27**   | ,20*    | ,18*   | ,15     |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        |      |      |         |         |         |        |        | 1.00   | ,32***  | ,21*    | ,12    | ,17     |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       |      |      |         |         |         |        |        |        | 1.00    | -,02    | ,25**  | -,01    |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                    |      |      |         |         |         |        |        |        |         | 1.00    | ,27**  | ,46***  |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;               |      |      |         |         |         |        |        |        |         |         | 1.00   | -,01    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;       |      |      |         |         |         |        |        |        |         |         |        | 1.00    |

\*  $p<.05$ ,      \*\*  $p<.01$ ,      \*\*\*  $p<.001$

Στους Πίνακες M4.2.2 και M4.2.3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο δείγμα των αγοριών (Πίνακας M4.2.2) και των κοριτσιών (Πίνακας M4.2.3). Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων τόσο στο δείγμα των αγοριών όσο και στο δείγμα των κοριτσιών. Παρουσιάστηκαν, ωστόσο, κάποιες διαφορές, αρκετά πάντως περιορισμένες, στο βαθμό των συσχετίσεων μεταξύ των μαθητών των δύο φύλων.

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αδιαφορίας και δυσκολίας του αδιάφορου μαθήματος δε διαφέρει σημαντικά στο δείγμα των αγοριών και των κοριτσιών, αν και στα κορίτσια η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ενώ στα αγόρια όχι. Επιπλέον, τα κορίτσια εμφανίζουν ελαφρά εντονότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το συναίσθημα. Εντονότερη επίσης αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται στα κορίτσια ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας και την επαγγελματική χρησιμότητα, καθώς και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό. Αντίθετα τα αγόρια εμφανίζουν εντονότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής.

Τα αγόρια, τέλος, εμφανίζουν εντονότερη θετική συσχέτιση από τα κορίτσια ανάμεσα τόσο στα αισθήματα ευχαρίστησης όσο και στη διέγερση προσοχής /περιέργειας με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος.

**Πίνακας M4.2.4.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι.

|     | Πτυχιούχοι ΑΕΙ-ΤΕΙ<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.     | 4.      | 5.      | 6.   | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.   | 12.    |
|-----|--------------------------------------------|------|------|--------|---------|---------|------|--------|--------|--------|---------|-------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                       | 1.00 | ,13  | -,38** | -,57*** | -,07    | -,15 | ,05    | ,09    | -,06   | ,11     | -,00  | ,14    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                        |      | 1.00 | -,18   | ,09     | -,68*** | ,23  | ,16    | ,27*   | ,09    | ,64***  | ,32*  | ,23    |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα          |      |      | 1.00   | ,46***  | ,06     | ,07  | -,10   | -,02   | ,09    | -,11    | ,17   | -,36** |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                     |      |      |        | 1.00    | -,07    | ,28* | ,17    | ,06    | ,15    | -,05    | ,17   | -,16   |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                |      |      |        |         | 1.00    | -,09 | -,08   | -,34*  | ,02    | -,64*** | -,27* | -,26   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων              |      |      |        |         |         | 1.00 | ,60*** | ,39**  | ,43*** | -,17    | ,36** | -,09   |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής        |      |      |        |         |         |      | 1.00   | ,59*** | ,14    | ,07     | ,27   | -,12   |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα               |      |      |        |         |         |      |        | 1.00   | ,01    | ,31*    | ,16   | ,09    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση              |      |      |        |         |         |      |        |        | 1.00   | -,21    | ,03   | -,04   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                           |      |      |        |         |         |      |        |        |        | 1.00    | ,28*  | ,30*   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                      |      |      |        |         |         |      |        |        |        |         | 1.00  | -,21   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;              |      |      |        |         |         |      |        |        |        |         |       | 1.00   |

\*  $p<.05$ ,      \*\*  $p<.01$ ,      \*\*\*  $p<.001$

**Πίνακας M4.2.5.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου / μεταλυκειακής σχολής

|     | Απόφοιτοι Λυκείου-Μεταλυκειακ. σχολών /Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.      | 7.      | 8.      | 9.      | 10.    | 11.     | 12.    |
|-----|------------------------------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|
| 1.  | Βαθμός αδιαφορίας                                          | 1.00 | ,14  | -,49*** | -,59*** | -,24*   | -,59*** | -,46*** | -,52*** | -,54*** | -,15   | -,45*** | ,08    |
| 2.  | Βαθμός δυσκολίας                                           |      | 1.00 | -,19    | ,04     | -,52*** | ,07     | ,08     | ,04     | -,07    | ,49*** | ,24*    | ,38*** |
| 3.  | Αισθήματα ευχάριστα /δυσάρεστα                             |      |      | 1.00    | ,53***  | ,21     | ,34**   | ,22     | ,13     | ,21     | ,04    | ,39     | -,00   |
| 4.  | Προσοχή/περιέργεια                                         |      |      |         | 1.00    | ,12     | ,61***  | ,55***  | ,34**   | ,47***  | ,22    | ,45***  | ,17    |
| 5.  | Δυνατότητες ανταπόκρισης                                   |      |      |         |         | 1.00    | ,01     | ,08     | ,15     | ,03     | -,46   | ,03     | -,28   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                                 |      |      |         |         |         | 1.00    | ,69***  | ,53***  | ,54***  | ,25*   | ,42***  | ,10    |
| 7.  | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής                           |      |      |         |         |         |         | 1.00    | ,56***  | ,49***  | ,26*   | ,29*    | ,18    |
| 8.  | Επαγγελματική χρησιμότητα                                  |      |      |         |         |         |         |         | 1.00    | ,45***  | ,31**  | ,27*    | ,16    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                                 |      |      |         |         |         |         |         |         | 1.00    | ,06    | ,30*    | ,07    |
| 10. | Βαθμός άγχους                                              |      |      |         |         |         |         |         |         |         | 1.00   | ,21     | ,46*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                                      |      |      |         |         |         |         |         |         |         |        | 1.00    | -,01   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                                 |      |      |         |         |         |         |         |         |         |        |         | 1.00   |

\*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$



**Πίνακας M4.2.6.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο μαθητών με πατέρα μέχρι γυμνάσιο /απόφοιτο τεχνικής σχολής

| Πίνακας Μ4.2.6 |                                                           |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |       |         |
|----------------|-----------------------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|-------|---------|
|                | Μέχρι Γυμνάσιο-τεχνικές<br>σχολές<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.   | 12.     |
| 1.             | Βαθμός<br>αδιαφορίας                                      | 1.00        | ,24**        | -,65***      | -,49*** | -,32*** | -,26** | -,07   | -,14   | -,39*** | ,14     | -,21* | ,22*    |
| 2.             | Βαθμός<br>δυσκολίας                                       |             | 1.00         | -,62***      | -,26**  | -,43*** | -,08   | ,09    | -,02   | -,20*   | ,49***  | ,03   | ,33***  |
| 3.             | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα                         |             |              | 1.00         | ,56***  | ,43***  | ,38*** | ,09    | ,14    | ,43***  | -,30*** | ,10   | -,34*** |
| 4.             | Προσοχή/<br>περιέργεια                                    |             |              |              | 1.00    | ,20*    | ,42*** | ,30*** | ,15    | ,37***  | -,02    | ,25** | -,06    |
| 5.             | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                               |             |              |              |         | 1.00    | ,30*** | -,01   | ,12    | ,11     | -,39*** | ,01   | -,23**  |
| 6.             | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων                             |             |              |              |         |         | 1.00   | ,54*** | ,48*** | ,31***  | -,12    | ,12   | ,05     |
| 7.             | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής                       |             |              |              |         |         |        | 1.00   | ,56*** | ,38***  | -,01    | ,12   | ,01     |
| 8.             | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                              |             |              |              |         |         |        |        | 1.00   | ,43***  | -,05    | ,03   | ,09     |
| 9.             | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση                             |             |              |              |         |         |        |        |        | 1.00    | -,01    | ,22*  | -,11    |
| 10.            | Βαθμός<br>άγχους                                          |             |              |              |         |         |        |        |        |         | 1.00    | ,20*  | ,48***  |
| 11.            | Βοηθάει η βαθμολογία;                                     |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         | 1.00  | ,09     |
| 12.            | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;                             |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |       | 1.00    |
|                |                                                           | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |         |         |        |        |        |         |         |       |         |

Στους Πίνακες M4.2.4, M4.2.5 και M4.2.6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στις μαθητικές κατηγορίες, που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, οι εξής τρεις: (α) πτυχιούχοι ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. (Πίνακας M4.2.4), (β) απόφοιτοι Λυκείου /μεταλυκειακών σχολών (Πίνακας M4.2.5) και (γ) με γνώσεις μέχρι υποχρεωτική εκπαίδευση /απόφοιτοι τεχνικών σχολών (Πίνακας M4.2.6). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος και στις τρεις μαθητικές κατηγορίες, με ορισμένες όμως διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Όπως βλέπουμε, τους μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. ο υψηλός βαθμός αδιαφορίας συνοδεύεται από **αρνητικό συναίσθημα** και **χαμηλή διέγερση προσοχής /περιέργειας**. Βλέπουμε, επίσης, στους μαθητές αυτούς ότι η αίσθηση δυσκολίας στο μάθημα συνδέεται με χαμηλό αίσθημα επάρκειας, και ταυτόχρονα τόσο η μία όσο και η άλλη μεταβλητή συνδέονται με υψηλό άγχος στην πιθανότητα εξέτασης. Η αδιαφορία, τέλος, στους μαθητές αυτούς δε φαίνεται να σχετίζεται με το αίσθημα επάρκειας του μαθητή, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων του και τη χρησιμότητα των γνώσεων που παίρνει από το μάθημα, τόσο τη γενική (για τις ανάγκες της ζωής) όσο και την επαγγελματική.

Αρκετά διαφορετικές συσχετίσεις συναντάμε στις άλλες δύο κατηγορίες. Εντονότερη αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με τα συναισθήματα ενώ η συσχέτιση με την περιέργεια παραμένει στα ίδια λίγο πολύ επίπεδα ή και μειώνεται (στη χαμηλότερη κατηγορία).

Τα παιδιά με πατέρα από τα μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία παρουσιάζουν τις εντονότερες, από όλες τις κατηγορίες, αρνητικές συσχετίσεις της αδιαφορίας με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα των γνώσεων, γενική και επαγγελματική και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό.

Οι μαθητές, τέλος, με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία παρουσιάζουν τις εντονότερες αρνητικές συσχετίσεις του βαθμού αδιαφορίας με τη δυσκολία, τα θετικά συναισθήματα και το αίσθημα επάρκειας του μαθητή.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα πιθανόν επηρεάζει την εκτίμηση των μαθητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος, διαφοροποιώντας τις συσχετίσεις μεταξύ τους.

**Πίνακας M4.2.7.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία / ανώτερο στέλεχος

|     | Ελεύθεροι επαγγελματίες<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.   | 4.      | 5.      | 6.    | 7.     | 8.    | 9.   | 10.     | 11.  | 12.   |
|-----|-------------------------------------------------|------|------|------|---------|---------|-------|--------|-------|------|---------|------|-------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                            | 1.00 | ,06  | -,21 | -,69*** | ,01     | -,51* | -,35   | ,08   | -,01 | ,31     | -,30 | -,01  |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                             |      | 1.00 | ,04  | ,08     | -,88*** | ,24   | -,22   | ,30   | ,31  | ,66**   | ,06  | ,11   |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα               |      |      | 1.00 | ,41     | -,22    | ,29   | ,56*** | ,59** | ,02  | -,06    | ,35  | -,23  |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                          |      |      |      | 1.00    | -,07    | ,38   | ,63**  | ,28   | -,01 | -,21    | ,50* | -,30  |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                     |      |      |      |         | 1.00    | -,20  | ,23    | -,29  | -,39 | -,69*** | -,11 | -,12  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων                   |      |      |      |         |         | 1.00  | ,29    | ,05   | ,43  | -,27    | ,16  | -,03  |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής             |      |      |      |         |         |       | 1.00   | ,31   | -,24 | -,45*   | ,20  | -,24  |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                    |      |      |      |         |         |       |        | 1.00  | -,20 | ,17     | ,23  | -,28  |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση                   |      |      |      |         |         |       |        |       | 1.00 | ,03     | -,09 | ,28   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                                |      |      |      |         |         |       |        |       |      | 1.00    | ,20  | ,13   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                           |      |      |      |         |         |       |        |       |      |         | 1.00 | -,46* |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;                   |      |      |      |         |         |       |        |       |      |         |      | 1.00  |

\*  $p<.05$ ,      \*\*  $p<.01$ ,      \*\*\*  $p<.001$

**Πίνακας M4.2.8.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο

| Πίνακας M4.2.8 |                                            |      |      |      |       |         |      |        |        |       |         |      |       |
|----------------|--------------------------------------------|------|------|------|-------|---------|------|--------|--------|-------|---------|------|-------|
|                | Δημόσιοι υπάλληλοι<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.   | 4.    | 5.      | 6.   | 7.     | 8.     | 9.    | 10.     | 11.  | 12.   |
| 1.             | Βαθμός<br>αδιαφορίας                       | 1.00 | -,09 | -,21 | -,40* | ,18     | -,18 | ,00    | -,39*  | -,32  | -,26    | -,27 | -,11  |
| 2.             | Βαθμός<br>δυσκολίας                        |      | 1.00 | -,26 | ,07   | -,73*** | ,27  | ,17    | ,18    | ,07   | ,50**   | ,38* | ,33   |
| 3.             | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα          |      |      | 1.00 | ,39*  | ,38*    | -,07 | -,23   | -,22   | ,00   | -,26    | ,12  | -,41* |
| 4.             | Προσοχή/<br>περιέργεια                     |      |      |      | 1.00  | -,11    | ,16  | -,03   | ,17    | -,00  | ,22     | ,32  | ,12   |
| 5.             | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                |      |      |      |       | 1.00    | -,10 | ,00    | -,32   | -,10  | -,75*** | -,26 | -,43* |
| 6.             | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων              |      |      |      |       |         | 1.00 | ,62*** | ,60*** | ,54** | -,10    | ,43* | -,24  |
| 7.             | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής        |      |      |      |       |         |      | 1.00   | ,54*** | ,24   | -,05    | ,13  | -,22  |
| 8.             | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα               |      |      |      |       |         |      |        | 1.00   | ,44*  | ,24     | ,26  | ,09   |
| 9.             | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση              |      |      |      |       |         |      |        |        | 1.00  | -,15    | ,22  | -,23  |
| 10.            | Βαθμός<br>άγχους                           |      |      |      |       |         |      |        |        |       | 1.00    | ,22  | ,37*  |
| 11.            | Βοηθάει η βαθμολογία;                      |      |      |      |       |         |      |        |        |       |         | 1.00 | -,06  |
| 12.            | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;              |      |      |      |       |         |      |        |        |       |         |      | 1.00  |

\*  $p < .05$ ,\*\*  $p < .01$ ,\*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.9.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο

|     | Ιδιωτικοί υπάλληλοι<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.    | 3.      | 4.      | 5.    | 6.     | 7.      | 8.     | 9.     | 10.  | 11.   | 12.  |
|-----|---------------------------------------------|------|-------|---------|---------|-------|--------|---------|--------|--------|------|-------|------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                        | 1.00 | ,44** | -,67*** | -,62*** | -,24  | -,42** | -,53*** | -,20   | -,40*  | -,04 | -,31  | ,11  |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                         |      | 1.00  | -,58*** | -,24    | -,40* | -,26   | -,10    | -,05   | -,23   | ,37* | ,03   | ,08  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα           |      |       | 1.00    | ,52***  | ,07   | ,37*   | ,34*    | ,18    | ,31    | -,14 | ,40*  | ,00  |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                      |      |       |         | 1.00    | ,10   | ,49**  | ,57***  | ,20    | ,43**  | ,06  | ,45** | ,14  |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                 |      |       |         |         | 1.00  | ,28    | ,13     | ,27    | -,00   | -,14 | -,09  | -,03 |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων               |      |       |         |         |       | 1.00   | ,67***  | ,58*** | ,55*** | ,10  | ,11   | ,25  |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής         |      |       |         |         |       |        | 1.00    | ,56*** | ,43**  | ,24  | ,26   | ,14  |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                |      |       |         |         |       |        |         | 1.00   | ,17    | ,12  | -,00  | ,22  |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση               |      |       |         |         |       |        |         |        | 1.00   | -,06 | ,35*  | ,03  |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                            |      |       |         |         |       |        |         |        |        | 1.00 | ,20   | ,41* |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                       |      |       |         |         |       |        |         |        |        |      | 1.00  | -,02 |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;               |      |       |         |         |       |        |         |        |        |      |       | 1.00 |

\*  $p<.05$ ,      \*\*  $p<.01$ ,      \*\*\*  $p<.001$

**Πίνακας M4.2.10.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία

| Πίνακας Μ4.2.10 |                                             |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |       |        |
|-----------------|---------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|-------|--------|
|                 | Μικροεπιχειρηματίες<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.   | 12.    |
| 1.              | Βαθμός<br>αδιαφορίας                        | 1.00        | ,17          | -,72***      | -,58*** | -,30*   | -,28*  | -,08   | -,20   | -,55*** | ,07     | -,29* | ,31*   |
| 2.              | Βαθμός<br>δυσκολίας                         |             | 1.00         | -,36**       | -,20    | -,54*** | ,02    | ,09    | ,07    | -,21    | ,55***  | ,35** | ,47*** |
| 3.              | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα           |             |              | 1.00         | ,62***  | ,27*    | ,22    | ,03    | ,01    | ,41***  | -,17    | ,19   | -,39** |
| 4.              | Προσοχή/<br>περιέργεια                      |             |              |              | 1.00    | ,17     | ,44*** | ,21    | ,09    | ,33**   | -,17    | ,32*  | -,12   |
| 5.              | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης                 |             |              |              |         | 1.00    | ,09    | ,14    | ,16    | ,22     | -,52*** | -,13  | -,27*  |
| 6.              | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων               |             |              |              |         |         | 1.00   | ,67*** | ,50*** | ,39***  | -,10    | ,26*  | ,04    |
| 7.              | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής         |             |              |              |         |         |        | 1.00   | ,72*** | ,35**   | ,06     | ,21   | ,17    |
| 8.              | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα                |             |              |              |         |         |        |        | 1.00   | ,40***  | ,11     | ,10   | ,16    |
| 9.              | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση               |             |              |              |         |         |        |        |        | 1.00    | -,06    | ,30*  | -,17   |
| 10.             | Βαθμός<br>άγχους                            |             |              |              |         |         |        |        |        |         | 1.00    | ,27*  | ,46*** |
| 11.             | Βοηθάει η βαθμολογία;                       |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         | 1.00  | ,06    |
| 12.             | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;               |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |       | 1.00   |
|                 |                                             | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |         |         |        |        |        |         |         |       |        |

**Πίνακας M4.2.11.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα τεχνίτη

| Πίνακας M4.2.11 |                                     |      |      |         |         |         |        |        |        |        |         |      |         |
|-----------------|-------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|------|---------|
|                 | Τεχνίτες<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα    | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.  | 12.     |
| 1.              | Βαθμός<br>αδιαφορίας                | 1.00 | ,26  | -,50*** | -,46*** | -,33*   | -,19   | -,20   | ,02    | -,29*  | ,17     | -,16 | ,13     |
| 2.              | Βαθμός<br>δυσκολίας                 |      | 1.00 | -,62*** | ,03     | -,58*** | -,01   | ,12    | ,02    | -,11   | ,57***  | ,13  | ,53***  |
| 3.              | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα   |      |      | 1.00    | ,37**   | ,57***  | ,34*   | ,08    | -,05   | ,26    | -,15    | ,10  | -,37**  |
| 4.              | Προσοχή/<br>περιέργεια              |      |      |         | 1.00    | ,06     | ,47*** | ,49*** | ,21    | ,43*** | ,27*    | ,27* | -,07    |
| 5.              | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης         |      |      |         |         | 1.00    | ,20    | -,03   | ,05    | ,12    | -,42*** | ,10  | -,45*** |
| 6.              | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων       |      |      |         |         |         | 1.00   | ,61*** | ,44*** | ,50*** | ,17     | ,33* | ,12     |
| 7.              | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής |      |      |         |         |         |        | 1.00   | ,47*** | ,51*** | ,18     | ,27* | ,10     |
| 8.              | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        |      |      |         |         |         |        |        | 1.00   | ,52*** | ,09     | ,14  | ,13     |
| 9.              | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       |      |      |         |         |         |        |        |        | 1.00   | ,04     | ,21  | ,10     |
| 10.             | Βαθμός<br>άγχους                    |      |      |         |         |         |        |        |        |        | 1.00    | ,18  | ,49***  |
| 11.             | Βοηθάει η βαθμολογία;               |      |      |         |         |         |        |        |        |        |         | 1.00 | ,02     |
| 12.             | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;       |      |      |         |         |         |        |        |        |        |         |      | 1.00    |

\*  $p < .05$ ,

\*\*  $p < .01$ ,

\*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.12.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με πατέρα εργάτη

|     | Εργάτες<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα     | 1.   | 2.   | 3.      | 4.     | 5.      | 6.     | 7.   | 8.    | 9.     | 10.  | 11.  | 12.    |
|-----|-------------------------------------|------|------|---------|--------|---------|--------|------|-------|--------|------|------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                | 1.00 | ,28  | -,60*** | -,48*  | -,63*** | -,50** | ,12  | -,39* | -,26   | ,16  | -,07 | ,25    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                 |      | 1.00 | -,50**  | -,30   | -,13    | -,04   | ,25  | -,12  | -,30   | ,28  | ,04  | ,15    |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα   |      |      | 1.00    | ,70*** | ,44*    | ,58**  | ,18  | ,46*  | ,49*   | -,25 | -,05 | -,19   |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια              |      |      |         | 1.00   | ,54**   | ,68*** | ,33  | ,26   | ,60*** | ,08  | ,12  | ,18    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης         |      |      |         |        | 1.00    | ,36    | -,22 | ,13   | ,35    | ,06  | ,18  | ,10    |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων       |      |      |         |        |         | 1.00   | ,38  | ,35   | ,20    | ,17  | ,03  | ,10    |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής |      |      |         |        |         |        | 1.00 | ,47*  | ,38    | ,10  | ,03  | -,09   |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα        |      |      |         |        |         |        |      | 1.00  | ,34    | ,09  | ,09  | -,03   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση       |      |      |         |        |         |        |      |       | 1.00   | ,17  | -,12 | ,05    |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                    |      |      |         |        |         |        |      |       |        | 1.00 | ,25  | ,66*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;               |      |      |         |        |         |        |      |       |        |      | 1.00 | ,12    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;       |      |      |         |        |         |        |      |       |        |      |      | 1.00   |

\*  $p<.05$ ,      \*\*  $p<.01$ ,      \*\*\*  $p<.001$



Στους Πίνακες M4.2.7, M4.2.8, M4.2.9, M4.2.10, M4.2.11 και M4.2.12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ως εξής: ελεύθεροι επαγγελματίες /ανώτερα στελέχη (Πίνακας M4.2.7), δημόσιοι υπάλληλοι (Πίνακας M4.2.8), ιδιωτικοί υπάλληλοι (Πίνακας M4.2.9), μικροεπιχειρηματίες (Πίνακας M4.2.10), τεχνίτες (Πίνακας M4.2.11) και εργάτες (Πίνακας M4.2.12). Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στις έξι κατηγορίες μαθητών, όπως αυτές διαχωρίστηκαν με βάση το επάγγελμα του πατέρα.

Όπως βλέπουμε στους πίνακες, η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /ανώτερο στέλεχος για το μάθημα συνδυάζεται με χαμηλό βαθμό προσοχής /περιέργειας. Από την άλλη, ενώ η δυσκολία και το αίσθημα επάρκειας δε συνδέονται με την αδιαφορία των μαθητών αυτής της κατηγορίας, η δυσκολία παρουσιάζει την εντονότερη, από όλες τις κατηγορίες, αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας και με το άγχος στην πιθανότητα εξέτασης. Υψηλή, εξάλλου, συσχέτιση παρουσιάζουν και ανάμεσα στο αίσθημα επάρκειας και το άγχος. Παρόμοιες συσχετίσεις παρουσιάζουν, στο σημείο αυτό, και οι μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο, οι οποίοι εμφανίζουν έντονη αρνητική συσχέτιση δυσκολίας και αισθήματος επάρκειας και αυτού του τελευταίου με το άγχος και θετική συσχέτιση μεταξύ δυσκολίας και άγχους.

Οι μαθητές με πατέρα εργάτη παρουσιάζουν διαφορετικές συσχετίσεις. Αυτοί εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση της αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας και από τις υψηλότερες με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Η αδιαφορία των μαθητών αυτών δείχνει να συνδέεται εντονότερα με ελλείμματα σε αισθήματα επάρκειας και σε αισθήματα ευχαρίστησης. Σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό συνδέεται με έλλειψη διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Τέλος, ο παράγοντας του άγχους δε φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με κανένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθήματος, στους συγκεκριμένους μαθητές.

Οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο παρουσιάζουν την υψηλότερη θετική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη δυσκολία, καθώς και έντονη αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με τους παράγοντες της προσοχής /περιέργειας και του συναισθήματος. Οι μαθητές, επίσης, αυτοί παρουσιάζουν την υψηλότερη συσχέτιση της αδιαφορίας με τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής και σημαντική συσχέτιση της αδιαφορίας με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Φαίνεται ότι η κατηγορία αυτή έχει σημαντικές ομοιότητες με την κατηγορία των μαθητών με πατέρα εργάτη.

Εξάλλου, τόσο οι μαθητές με πατέρα μικροεπιχειρηματία όσο και όσοι έχουν πατέρα τεχνίτη παρουσιάζουν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις της αδιαφορίας με το συναίσθημα, τη προσοχή περιέργεια και το αίσθημα επάρκειας. Επιπλέον, στους μαθητές με πατέρα μικροεπιχειρηματία ο υψηλός βαθμός δυσκολίας του μαθήματος συνοδεύεται από υψηλό άγχος, ενώ αυτό το τελευταίο συνδέεται σημαντικά ελλειμματικό αίσθημα επάρκειας.

**Πίνακας M4.2.13.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία κάτω από τη βάση

| Πίνακας M4.2.13                       |                                                      |      |      |         |         |        |        |        |        |         |        |      |       |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------|------|------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|------|-------|
|                                       | Μεταξισταστέοι ή επαναλαμβάνουν /Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.     | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.    | 11.  | 12.   |
| 1.                                    | Βαθμός αδιαφορίας                                    | 1.00 | .26  | -.68*** | -.67*** | -.21   | -.38*  | -.26   | -.21   | -.53*** | .20    | -.26 | .37*  |
| 2.                                    | Βαθμός δυσκολίας                                     |      | 1.00 | -.44**  | -.12    | -.41** | -.17   | .05    | -.05   | -.22    | .50*** | -.03 | .21   |
| 3.                                    | Αισθήματα ευχάριστα /δυσάρεστα                       |      |      | 1.00    | .65***  | .33*   | .48*** | .26    | .10    | .49***  | -.25   | .19  | -.37* |
| 4.                                    | Προσοχή/περιέργεια                                   |      |      |         | 1.00    | .26    | .52*** | .45**  | .19    | .53***  | -.04   | .28  | -.28  |
| 5.                                    | Δυνατότητες ανταπόκρισης                             |      |      |         |         | 1.00   | .36*   | .18    | .20    | .27     | -.41** | .06  | -.03  |
| 6.                                    | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                           |      |      |         |         |        | 1.00   | .63*** | .49*** | .32*    | -.16   | .05  | -.08  |
| 7.                                    | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής                     |      |      |         |         |        |        | 1.00   | .64*** | .49***  | -.06   | .18  | -.02  |
| 8.                                    | Επαγγελματική χρησιμότητα                            |      |      |         |         |        |        |        | 1.00   | .46**   | .06    | .19  | .07   |
| 9.                                    | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                           |      |      |         |         |        |        |        |        | 1.00    | -.07   | .26  | -.05  |
| 10.                                   | Βαθμός άγχους                                        |      |      |         |         |        |        |        |        |         | 1.00   | -.05 | .44** |
| 11.                                   | Βοηθάει η βαθμολογία;                                |      |      |         |         |        |        |        |        |         |        | 1.00 | .03   |
| 12.                                   | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                           |      |      |         |         |        |        |        |        |         |        |      | 1.00  |
| * $p<.05$ , ** $p<.01$ , *** $p<.001$ |                                                      |      |      |         |         |        |        |        |        |         |        |      |       |

**Πίνακας M4.2.14.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 10 – 13

|     | Βαθμολογία 10-13<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.     | 6.      | 7.    | 8.   | 9.    | 10.    | 11.   | 12.    |
|-----|------------------------------------------|------|------|---------|---------|--------|---------|-------|------|-------|--------|-------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                     | 1.00 | .27  | -.73*** | -.53*** | -.40** | -.47*** | .04   | -.18 | -.37* | .10    | -.32* | .31*   |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                      |      | 1.00 | -.33*   | -.19    | -.41** | .03     | .16   | .09  | -.19  | .46**  | .08   | .42**  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα        |      |      | 1.00    | .66***  | .40**  | .50***  | .07   | .09  | .29*  | -.10   | .40** | -.20   |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                   |      |      |         | 1.00    | .23    | .62***  | .39** | .31* | .30*  | .07    | .23   | .00    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης              |      |      |         |         | 1.00   | .17     | -.23  | .03  | -.09  | -.45** | .09   | -.19   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων            |      |      |         |         |        | 1.00    | .38*  | .31* | .45** | .08    | .42** | .04    |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής      |      |      |         |         |        |         | 1.00  | .35* | .22   | -.02   | .19   | -.04   |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα             |      |      |         |         |        |         |       | 1.00 | .29*  | .08    | .30*  | -.04   |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση            |      |      |         |         |        |         |       |      | 1.00  | .16    | .44** | -.13   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                         |      |      |         |         |        |         |       |      |       | 1.00   | .20   | .66*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                    |      |      |         |         |        |         |       |      |       |        | 1.00  | -.02   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;            |      |      |         |         |        |         |       |      |       |        |       | 1.00   |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.15.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 14 – 17

|     | Βαθμολογία 14-17<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     | 10.     | 11.    | 12.    |
|-----|------------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                     | 1.00 | .09  | -.45*** | -.42*** | -.10    | -.24*  | -.19*  | -.20*  | -.10   | -.08    | -.08   | .09    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                      |      | 1.00 | -.33*** | -.03    | -.47*** | -.00   | .03    | .05    | -.10   | .48***  | .39*** | .31*** |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα        |      |      | 1.00    | .54***  | .09     | .25*   | .11    | .09    | .16    | -.12    | .05    | -.20*  |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                   |      |      |         | 1.00    | .01     | .40*** | .23*** | .19*   | .09    | .15     | .28**  | .04    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης              |      |      |         |         | 1.00    | .13    | .12    | .08    | .18    | -.40*** | -.23*  | -.17   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων            |      |      |         |         |         | 1.00   | .69*** | .56*** | .51*** | -.03    | .20*   | .02    |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής      |      |      |         |         |         |        | 1.00   | .60*** | .42*** | .10     | .21*   | .02    |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα             |      |      |         |         |         |        |        | 1.00   | .38*** | .10     | .06    | .08    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση            |      |      |         |         |         |        |        |        | 1.00   | -.09    | .03    | -.13   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                         |      |      |         |         |         |        |        |        |        | 1.00    | .40*** | .35*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                    |      |      |         |         |         |        |        |        |        |         | 1.00   | .05    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;            |      |      |         |         |         |        |        |        |        |         |        | 1.00   |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.16.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών με γενική βαθμολογία επιπέδου 18 – 20

|     | Βαθμολογία 18-20<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.    | 11.   | 12.     |
|-----|------------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|-------|---------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                     | 1.00 | .16  | -.38**  | -.62*** | -.18    | -.22   | -.19   | -.12   | -.58*** | .02    | -.28* | -.04    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                      |      | 1.00 | -.48*** | -.06    | -.64*** | .08    | .18    | .08    | .09     | .49*** | .05   | .28*    |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα        |      |      | 1.00    | .30*    | .31*    | .15    | -.03   | .18    | .34*    | -.13   | .26   | -.20    |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                   |      |      |         | 1.00    | .06     | .45*** | .32*   | .16    | .68***  | -.02   | .38** | .14     |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης              |      |      |         |         | 1.00    | .02    | -.10   | -.09   | -.07    | -.35** | .06   | -.43*** |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων            |      |      |         |         |         | 1.00   | .62*** | .44*** | .52***  | .04    | .37** | .15     |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής      |      |      |         |         |         |        | 1.00   | .63*** | .37**   | .30*   | .25   | .21     |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα             |      |      |         |         |         |        |        | 1.00   | .29*    | .35**  | .11   | .25     |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση            |      |      |         |         |         |        |        |        | 1.00    | -.03   | .25   | .15     |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                         |      |      |         |         |         |        |        |        |         | 1.00   | .11   | .36**   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                    |      |      |         |         |         |        |        |        |         |        | 1.00  | -.13    |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;            |      |      |         |         |         |        |        |        |         |        |       | 1.00    |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

Με βάση την κλίμακα βαθμολογίας, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: (1) απορριπτική βαθμολογία (μετεξεταστέοι /επαναλαμβάνουν), (2) βαθμολογία από 10 έως 13, (γ) βαθμολογία από 14 έως 17 και (δ) βαθμολογία από 18 και πάνω. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος και στις τέσσερις κατηγορίες μαθητών με βάση το γενικό βαθμολογικό τους επίπεδο (Πίνακες M4.2.13, M4.2.14, M4.2.15 και M4.2.16). Ωστόσο, υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό της συσχέτισης μεταξύ των συγκεκριμένων μαθητικών κατηγοριών που συγκροτήθηκαν με βάση τις γενικές βαθμολογικές τους επιδόσεις.

Η σχέση ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας και στη δυσκολία του μαθήματος δεν φαίνεται υψηλή και στις τέσσερις βαθμολογικές κατηγορίες. Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του συναισθήματος και της προσοχής /περιέργειας με την αδιαφορία για το πιο αδιάφορο μάθημα φαίνεται ότι, ανεξάρτητα από τη βαθμολογία, το αδιάφορο μάθημα δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές, ενώ παράλληλα η προσοχή /περιέργεια για το μάθημα είναι περιορισμένη. Παράλληλα, μόνο στη βαθμολογική κατηγορία 14-17 σημειώνεται συσχέτιση, και μάλιστα χαμηλού βαθμού, της αδιαφορίας με τη χρησιμότητα των γνώσεων, τόσο τη γενική όσο και την επαγγελματική. Οι δύο χαμηλότερες, ωστόσο, βαθμολογικές κατηγορίες εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση της αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας καθώς και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

Σχετικά με το βαθμό δυσκολίας του αδιάφορου μαθήματος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο πιο δύσκολο είναι το αδιάφορο μάθημα τόσο πιο αρνητικό είναι το συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τόσο πιο χαμηλό είναι το αίσθημα επάρκειας που αισθάνονται. Το στοιχείο αυτό είναι κοινό σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις βαθμολογικές τους επιδόσεις. Ωστόσο, δεν φαίνεται η δυσκολία να συνδέεται με την προσοχή /περιέργεια του μαθητή, αφού οι δύο αυτές μεταβλητές έχουν χαμηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους.

Τέλος, το άγχος το οποίο βιώνουν οι μαθητές δεν φαίνεται να σχετίζεται με την αδιαφορία τους για το μάθημα. Ωστόσο, ο βαθμός δυσκολίας του πιο αδιάφορου μαθήματος σχετίζεται θετικά με το άγχος που αισθάνεται ο μαθητής στην πιθανότητα εξέτασής του. Το στοιχείο αυτό σημαίνει ότι όσο πιο δύσκολο είναι το αδιάφορο μάθημα τόσο πιο έντονο θα είναι το άγχος του μαθητή. Και αυτή είναι μία σχέση που δε διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ μαθητών με διαφορετικές βαθμολογικές επιδόσεις.

**Πίνακας M4.2.17.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι

|     | Αδιάφορος /-η<br>Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.   | 4.     | 5.   | 6.     | 7.     | 8.   | 9.     | 10.   | 11.   | 12.   |
|-----|--------------------------------------|------|------|------|--------|------|--------|--------|------|--------|-------|-------|-------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                 | 1.00 | -.02 | -.33 | -.37   | -.30 | -.68** | -.53*  | -.42 | -.49   | .35   | -.17  | .59*  |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                  |      | 1.00 | -.37 | .00    | -.24 | -.04   | .18    | .08  | .25    | .48   | .43   | -.04  |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα    |      |      | 1.00 | .87*** | .30  | .64**  | .57*   | .22  | .21    | -.29  | .09   | -.36  |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια               |      |      |      | 1.00   | .32  | .53*   | .53*   | -.05 | .12    | -.19  | .07   | -.45  |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης          |      |      |      |        | 1.00 | .00    | .15    | -.11 | -.24   | -.58* | -.16  | -.47  |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων        |      |      |      |        |      | 1.00   | .80*** | .52* | .61*   | -.16  | .42   | -.51* |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής  |      |      |      |        |      |        | 1.00   | .49  | .62*   | -.12  | .52*  | -.25  |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα         |      |      |      |        |      |        |        | 1.00 | .80*** | .04   | .39   | -.09  |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση        |      |      |      |        |      |        |        |      | 1.00   | .02   | .63** | -.19  |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                     |      |      |      |        |      |        |        |      |        | 1.00  | .05   | .40   |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                |      |      |      |        |      |        |        |      |        |       | 1.00  | -.19  |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;        |      |      |      |        |      |        |        |      |        |       |       | 1.00  |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$

**Πίνακας M4.2.18.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον

|     | Μέτριο ενδιαφέρον<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.   | 2.   | 3.      | 4.      | 5.      | 6.      | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.  | 12.    |
|-----|-------------------------------------------|------|------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|------|--------|
| 1.  | Βαθμός<br>αδιαφορίας                      | 1.00 | .16  | -.56*** | -.50*** | -.24*   | -.31*** | -.13   | -.13   | -.32*** | .04     | -.13 | .16    |
| 2.  | Βαθμός<br>δυσκολίας                       |      | 1.00 | -.26**  | -.11    | -.47*** | -.01    | .17    | .16    | -.15    | .46***  | .02  | .14    |
| 3.  | Αισθήματα<br>ευχάριστα /δυσάρεστα         |      |      | 1.00    | .58***  | .17     | .42***  | .21*   | .09    | .36***  | -.01    | .19* | -.17   |
| 4.  | Προσοχή/<br>περιέργεια                    |      |      |         | 1.00    | -.00    | .43***  | .32*** | .18    | .32***  | .14     | .14  | .08    |
| 5.  | Δυνατότητες<br>ανταπόκρισης               |      |      |         |         | 1.00    | .12     | -.02   | .04    | .10     | -.38*** | -.06 | -.06   |
| 6.  | Αίσθηση αύξησης<br>ικανοτήτων             |      |      |         |         |         | 1.00    | .57*** | .44*** | .33***  | -.01    | .10  | -.02   |
| 7.  | Χρησιμότητα για<br>ανάγκες της ζωής       |      |      |         |         |         |         | 1.00   | .55*** | .24**   | .07     | .05  | .01    |
| 8.  | Επαγγελματική<br>χρησιμότητα              |      |      |         |         |         |         |        | 1.00   | .26**   | .16     | .03  | .04    |
| 9.  | Ενδιαφέρον χωρίς<br>υποχρέωση             |      |      |         |         |         |         |        |        | 1.00    | .06     | .15  | -.04   |
| 10. | Βαθμός<br>άγχους                          |      |      |         |         |         |         |        |        |         | 1.00    | .14  | .49*** |
| 11. | Βοηθάει η βαθμολογία;                     |      |      |         |         |         |         |        |        |         |         | 1.00 | -.05   |
| 12. | Καλύτερα χωρίς<br>βαθμολογία;             |      |      |         |         |         |         |        |        |         |         |      | 1.00   |

\*  $p < .05$ ,      \*\*  $p < .01$ ,      \*\*\*  $p < .001$



**Πίνακας M4.2.19.** Συσχετίσεις (intercorrelations) μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος στο σύνολο των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον

| Πίνακας M4.2.19 |                                             |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |        |         |
|-----------------|---------------------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|---------|
|                 | Αυξημένο ενδιαφέρον<br>/Πιο αδιάφορο μάθημα | 1.          | 2.           | 3.           | 4.      | 5.      | 6.     | 7.     | 8.     | 9.      | 10.     | 11.    | 12.     |
| 1.              | Βαθμός αδιαφορίας                           | 1.00        | .10          | -.50***      | -.56*** | -.03    | -.24** | -.15   | -.19*  | -.32*** | -.05    | -.25** | .09     |
| 2.              | Βαθμός δυσκολίας                            |             | 1.00         | -.42***      | .03     | -.48*** | .11    | .02    | .01    | -.06    | .50***  | .36*** | .49***  |
| 3.              | Αισθήματα ευχάριστα /δυσάρεστα              |             |              | 1.00         | .40***  | .17     | .16    | -.04   | .07    | .24**   | -.16    | .14    | -.26**  |
| 4.              | Προσοχή/περιέργεια                          |             |              |              | 1.00    | .00     | .46*** | .39*** | .22*   | .42***  | .12     | .38*** | .03     |
| 5.              | Δυνατότητες ανταπόκρισης                    |             |              |              |         | 1.00    | .09    | .03    | .02    | .02     | -.44*** | -.15   | -.37*** |
| 6.              | Αίσθηση αύξησης ικανοτήτων                  |             |              |              |         |         | 1.00   | .60*** | .50*** | .54***  | .07     | .32*** | .14     |
| 7.              | Χρησιμότητα για ανάγκες της ζωής            |             |              |              |         |         |        | 1.00   | .59*** | .50***  | .11     | .26**  | .06     |
| 8.              | Επαγγελματική χρησιμότητα                   |             |              |              |         |         |        |        | 1.00   | .40***  | .18*    | .16    | .18*    |
| 9.              | Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση                  |             |              |              |         |         |        |        |        | 1.00    | -.06    | .20*   | -.03    |
| 10.             | Βαθμός άγχους                               |             |              |              |         |         |        |        |        |         | 1.00    | .37*** | .40***  |
| 11.             | Βοηθάει η βαθμολογία;                       |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         | 1.00   | .08     |
| 12.             | Καλύτερα χωρίς βαθμολογία;                  |             |              |              |         |         |        |        |        |         |         |        | 1.00    |
|                 |                                             | * $p<.05$ , | ** $p<.01$ , | *** $p<.001$ |         |         |        |        |        |         |         |        |         |

\*  $p < .05$ ,

\*\*  $p < .01$ ,

\*\*\*  $p < .001$

Με βάση την κλίμακα ενδιαφέροντος, οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: (α) μαθητές εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι, (β) μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον και (γ) μαθητές με αυξημένο ενδιαφέρον (με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών του αδιάφορου μαθήματος και στις τρεις κατηγορίες μαθητών που συγκροτήθηκαν με βάση το ευρύτερο ενδιαφέρον που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν απέναντι στα σχολικά μαθήματα (Πίνακες M4.2.17, M4.2.18 και M4.2.19). Ωστόσο υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό της συσχέτισης μεταξύ των συγκεκριμένων κατηγοριών βαθμού ενδιαφέροντος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα, από τη μία, και το συναίσθημα όσο και την προσοχή /περιέργεια, από την άλλη. Οι μαθητές, εξάλλου, αυτοί εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση, αν και στατιστικά μη σημαντική, του βαθμού αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας και τον μεγαλύτερο στατιστικά σημαντικό βαθμό συσχέτισης της αδιαφορίας με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και με τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής.

Από την άλλη, οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζουν υψηλή, και μεγαλύτερη από τις άλλες κατηγορίες, συσχέτιση της αδιαφορίας με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και τη μεγαλύτερη με την επαγγελματική χρησιμότητα. Οι μαθητές τέλος που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον εμφανίζουν την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με το συναίσθημα και υψηλή με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας.

Τέλος, και οι τρεις κατηγορίες δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αδιαφορίας με τη δυσκολία, ενώ τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των τριών μαθητικών κατηγοριών ως προς τη σχέση μεταξύ αδιαφορίας και άγχους που ήταν γενικά χαμηλή.

## **A2. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

### **1. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**<sup>386</sup>

Στους εκπαιδευτικούς κάθε σχολείου της έρευνας μοιράστηκε ερωτηματολόγιο και εξηγήθηκαν οι στόχοι της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί που τελικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είναι 69. Από αυτούς μόνο ένας δήλωσε ωρομίσθιος, ένας δεν συμπλήρωσε τη σχετική απάντηση, ενώ οι υπόλοιποι 67 δήλωσαν μόνιμοι (πίνακας E1.1). Επιπλέον, 63 είναι απλοί καθηγητές, 5 κατέχουν διευθυντικές θέσεις (διευθυντές και υποδιευθυντές) και ένας δε συμπλήρωσε (πίνακας E1.2).

Όπως, εξάλλου, μπορούμε να δούμε στον πίνακα E1.3 ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε από κάθε σχολείο είναι άνισος. Αυτός, όπως βλέπουμε, κυμαίνεται από 14 σε ένα σχολείο μέχρι 2 σε άλλα σχολεία. Από αυτούς μόνο οι 21 εργάζονται σε σχολεία της πόλης, ενώ οι 48 σε σχολεία της περιφέρειας.

Ως προς τις ειδικότητες, τα δεδομένα παρουσιάζονται στον πίνακα E1.4. Στον πίνακα αυτόν βλέπουμε ότι το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 3 θεολόγοι, 27 φιλόλογοι, 6 μαθηματικοί, 9 φυσικοί, 3 εκπαιδευτικοί γαλλικής, 7 αγγλικής και 1 γερμανικής φιλολογίας, 4 σωματικής αγωγής, 1 ειδικότητας νομικών, 1 οικιακής οικονομίας, 1 μουσικής, 2 ειδικότητας ηλεκτρολόγων /μηχανολόγων και 4 πληροφορικής.

Από τους 68 καθηγητές και καθηγήτριες που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα οι 20 έχουν μικρή συνολική προϋπηρεσία (μέχρι 5 χρόνια), συνυπολογιζομένου του χρόνου που ήταν αναπληρωτές, οι 27 προϋπηρεσία 5-15 χρόνια και οι 21 προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 15 χρόνια (πίνακας E1.5). Εξάλλου οι 19 είναι στο ίδιο σχολείο μέχρι 2 χρόνια το πολύ, οι 25 είναι 2-6 χρόνια, ενώ οι υπόλοιποι 24 πάνω από 6 χρόνια (πίνακας E1.6).

Από τους 68 εκπαιδευτικούς του δείγματος που απάντησαν στα σχετικά ερωτήματα 21 είναι άντρες και 48 γυναίκες (πίνακας E1.7). Οι 22 εξάλλου είναι μεγαλύτερης ηλικίας (γεννημένοι τα έτη 1950-1960), οι 28 αποτελούν τις μεσαίες ηλικίες του δείγματός μας (γεννημένοι στο διάστημα 1961-1970) και οι 18, γεννημένοι από το 1971 και μετά, αποτελούν τους νεότερους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (πίνακας E1.8). Από τους 68, εξάλλου, οι 20 είναι άγαμοι, οι 45 έγγαμοι και οι 3 διαζευγμένοι (πίνακας E1.9). Επίσης οι 27 δεν έχουν παιδιά, οι 38 έχουν 1 ή 2 παιδιά, ενώ μόνο 3 εκπαιδευτικοί έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (πίνακας E1.10). Τέλος, οι 46 μένουν μόνιμα στην πόλη της Κέρκυρας, οι 18 σε περιφερειακούς δήμους, ενώ για 4 η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε άλλες περιοχές της χώρας (πίνακας E1.11).

Τέλος, από τις 65 έγκυρες απαντήσεις, διαπιστώνουμε ότι 5 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εργασία τους στο σχολείο είναι συνήθως απολαυστική, 48 ότι είναι ευχάριστη, 1 αδιάφορη και 11 ότι είναι δύσκολη και κοπιαστική (πίνακας E1.12).

<sup>386</sup> Όλοι οι σχετικοί πίνακες βρίσκονται στο παράρτημα 3.

## **2. Η ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΠΙΝΑΚΕΣ** **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **Ερώτηση 14. Αιτίες αδιαφορίας (εκπαιδευτικοί)**

Στον Πίνακα E2.14.3 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις αιτίες αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών και των καθηγητριών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = .266$ ,  $df\ 3$ ,  $p = .966$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει με σαφήνεια ότι οι απόψεις των καθηγητών και των καθηγητριών δεν διαφοροποιούνται ως προς τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο.

Στον Πίνακα E2.14.4 καταγράφονται οι αιτίες αδιαφορίας σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το έτος γέννησης: (α) 1950-1960 και (β) 1961-1982. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις αιτίες αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.463$ ,  $df\ 3$ ,  $p = .037$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας διαφέρουν στις εκτιμήσεις τους για τις αιτίες της αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές και μαθήτριες στο σχολείο.

Στον Πίνακα E2.14.5 καταγράφονται οι αιτίες αδιαφορίας σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες με βάση την εμπειρία τους: (α) έως 5 έτη, (β) 5,1 έως 15 έτη και (γ) από 15 έτη και άνω. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις αιτίες αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 16.347$ ,  $df\ 6$ ,  $p = .012$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει με σαφήνεια ότι οι απόψεις των καθηγητών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας διαφέρουν ως προς τις αιτίες της αδιαφορίας την οποία εμφανίζουν οι μαθητές.

Στον Πίνακα E2.14.6 καταγράφονται οι αιτίες αδιαφορίας σύμφωνα με τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών που είναι γονείς ή όχι. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις αιτίες αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών που έχουν παιδιά και εκείνων που δεν έχουν [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 8.087$ ,  $df\ 3$ ,  $p = .044$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν παιδιά, για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο διαφέρουν, από τις αντίστοιχες εκείνων που δεν έχουν παιδιά.

### **Ερώτηση 15. Αντιμετώπιση αδιαφορίας**

Στον Πίνακα E2.15.3 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι τρόποι αντιμετώπισης της αδιαφορίας σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το έτος γέννησης: (α) οι γεννημένοι μέχρι το 1960 και (β) οι γεννημένοι από το 1961 και μετά. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης της αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.392$ ,  $df\ 4$ ,  $p = .249$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα σημειώνει ότι οι καθηγητές διαφορετικής ηλικίας δεν διαφέρουν ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης της αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές.

### Ερώτηση 16. Συμπεριφορές – εκδηλώσεις αδιαφορίας

Στον Πίνακα E2.16.3 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι συνηθέστερες συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο σύμφωνα με τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις μορφές αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών και των καθηγητριών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.273$ ,  $df\ 2$ ,  $p = .195$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι καθηγητές διαφορετικού φύλου δε διαφέρουν ως προς τις εκτιμήσεις τους για τις συνηθέστερες συμπεριφορές αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές στο σχολείο.

Στον Πίνακα E.2.16.4 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι συμπεριφορές αδιαφορίας που, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας, είναι οι συνηθέστερες. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το έτος γέννησης: (α) οι γεννημένοι μέχρι το 1960 και (β) οι γεννημένοι από το 1961 και μετά. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις συμπεριφορές αδιαφορίας μεταξύ καθηγητών διαφορετικής ηλικίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.928$ ,  $df\ 2$ ,  $p = .231$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι καθηγητές διαφορετικής ηλικίας δεν διαφέρουν ως προς τις απόψεις τους σχετικά με τις συμπεριφορές αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές, αν και υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις.

Στον Πίνακα E2.16.5 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι συμπεριφορές αδιαφορίας που, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας, είναι οι συνηθέστερες. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες με βάση την εμπειρία τους: (α) έως 5 έτη, (β) 5,1 έως 15 έτη και (γ) πάνω από 15 έτη. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας, από την άποψη των εκτιμήσεών τους για τις συνηθέστερες συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.822$ ,  $df\ 4$ ,  $p = .588$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας ως προς τις συμπεριφορές αδιαφορίας τις οποίες εμφανίζουν οι μαθητές, αν και σε ένα μικρό βαθμό μπορούμε να εντοπίσουμε την παρουσία ορισμένων διαφοροποιήσεων.

Στον Πίνακα E2.16.6 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης (άγαμοι, έγγαμοι) ως προς τις εκτιμήσεις τους για τις συμπεριφορές αδιαφορίας που είναι οι συνηθέστερες στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης ως προς τις συμπεριφορές αδιαφορίας που εκτιμούν ότι συνήθως εκδηλώνονται στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.498$ ,  $df\ 2$ ,  $p = .287$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις των άγαμων εκπαιδευτικών, για τις συνηθέστερες εκδηλώσεις της μαθητικής αδιαφορίας, δε διαφέρουν από εκείνες των έγγαμων.

Στον Πίνακα E2.16.7 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που είναι γονείς, έναντι εκείνων που δεν είναι, για τις συνηθέστερες συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παιδιά και εκείνων που δεν έχουν ως προς τις εκτιμήσεις που κάνουν για τις συνηθέστερες συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται η μαθητική αδιαφορία [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.319$ ,  $df\ 2$ ,  $p = .314$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις των καθηγητών που είναι

γονείς, για τις συνηθέστερες συμπεριφορές αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές, δε διαφέρουν από τις αντίστοιχες εκείνων που δεν έχουν παιδιά.

Στον Πίνακα E2.16.8 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι συμπεριφορές με τις οποίες, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών διαφορετικής ειδικότητας (μαθηματικοί/φυσικοί, φιλόλογοι, καθηγητές υπόλοιπων ειδικοτήτων), εκδηλώνεται συνήθως η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις εκτιμήσεις για τις συνηθέστερες συμπεριφορές αδιαφορίας μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής ειδικότητας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.434$ ,  $df$  4,  $p = .350$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι εκτιμήσεις των καθηγητών διαφορετικής ειδικότητας, για τις συνηθέστερες μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο, δε διαφέρουν από στατιστική άποψη, αν και μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

#### Ερώτηση 17. Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου

Στον Πίνακα E2.17.3 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών και των καθηγητριών. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ των καθηγητών και των καθηγητριών [Pearson Chi-square  $\chi^2 = .511$ ,  $df$  3,  $p = .916$ , (ns)].

Στον Πίνακα E2.17.4 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το έτος γέννησης: (α) οι γεννημένοι μέχρι το 1960 και (β) οι γεννημένοι από το 1961 και μετά. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα κοινωνικά-οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 1.434$ ,  $df$  3,  $p = .698$ , (ns)]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει ότι οι απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας δεν διαφέρουν ως προς τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι αδιάφοροι μαθητές.

Στον Πίνακα E2.17.5 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης (άγαμος, έγγαμος). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ καθηγητών διαφορετικής οικογενειακής κατάστασης [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.762$ ,  $df$  3,  $p = .288$ , (ns)]. Αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι εμφανίσθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ των έγγαμων και των άγαμων καθηγητών.

Στον Πίνακα E2.17.6 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που είναι γονείς, έναντι εκείνων που δεν είναι. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παιδιά και εκείνων που δεν έχουν ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.505$ ,  $df$  3,  $p = .212$ , (ns)]. Ωστόσο, αν και δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι εμφανίσθηκαν ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τα κοινωνικά και οικογενειακά

χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ των καθηγητών που είχαν παιδιά έναντι εκείνων που δεν είχαν.

Στον Πίνακα E2.17.7 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών που ήταν μόνιμοι κάτοικοι της Κέρκυρας, συγκριτικά με εκείνους που κατοικούσαν σε περιφερειακό Δήμο. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ καθηγητών διαφορετικού τόπου μόνιμης κατοικίας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 2.955$ ,  $df$  3,  $p = .399$ , (ns)], αν και υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις.

Στον Πίνακα E2.17.8 (παράρτημα 3) καταγράφονται τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών που δίδασκαν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας σε Γυμνάσια της Κέρκυρας, συγκριτικά με εκείνες όσων δίδασκαν σε Γυμνάσια περιφερειακών Δήμων. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή μεταξύ καθηγητών που δίδασκαν στην πόλη της Κέρκυρας και σε περιφερειακούς δήμους [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 4.374$ ,  $df$  3,  $p = .224$ , (ns)], αν και είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι υπήρξαν ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

#### Ερώτηση 19. Συμπεριφορές – εκδηλώσεις ενδιαφέροντος

Στον Πίνακα E2.19.4 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη του φύλου ως προς τις συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται συνήθως το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος μεταξύ καθηγητών διαφορετικού φύλου [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 3.126$ ,  $df$  1,  $p = .077$ , (ns)]. Μολονότι από στατιστική άποψη δεν είναι σημαντικές, παρουσιάζονται εντούτοις κάποιες διαφορές.

Στον Πίνακα E2.19.5 καταγράφονται οι συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους μαθητές σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση το έτος γέννησης: (α) οι γεννημένοι μέχρι το 1960 και (β) οι γεννημένοι από το 1961 και μετά. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας για τις συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.152$ ,  $df$  1,  $p = .023$ , ( $p < .05$ )]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζει με σαφήνεια ότι οι απόψεις των καθηγητών διαφορετικής ηλικίας διαφέρουν ως προς την εκτίμηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

Στον Πίνακα E2.19.6 (παράρτημα 3) καταγράφονται οι συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης μαθητικού ενδιαφέροντος σύμφωνα με τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας (μαθηματικοί/φυσικοί, φιλόλογοι, καθηγητές υπόλοιπων ειδικοτήτων). Τα αποτελέσματα δεν υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τις συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος μεταξύ των καθηγητών διαφορετικής ειδικότητας [Pearson Chi-square  $\chi^2 = 5.753$ ,  $df$  2,  $p = .056$ , (ns)]. Παρά το γεγονός ότι δεν υπήρξε στατιστική σημαντικότητα, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας **πιθανόν** διαφέρουν ως προς την εκτίμηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών εκδήλωσης ενδιαφέροντος.





## B) ΑΝΑΛΥΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### B1) Η έρευνα στους μαθητές

#### B1.1. Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα

1. Έκταση και ερμηνεία της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο
2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος
3. Αυτοχαρακτηρισμός
4. Καταβαλλόμενη προσπάθεια
5. Κίνητρα και βαθμολογία
6. Η γενικότερη εικόνα (για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στο μαθητή)
7. Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας και βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα

#### B1.2. Αναφορικά με τις διαφορές που οι μαθητικές κατηγορίες εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο σχολείο

##### B1.2.1. Διαφορές – Συγκρίσεις

1. Οι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στο σύνολο του μαθητικού δείγματος
2. Διαφορές αγοριών και κοριτσιών ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
3. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
4. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
5. Διαφορές των μαθητών διαφορετικών βαθμολογικών επιδόσεων ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα
6. Διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν ως προς τους παράγοντες που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

B1.2.2. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα

1. Συσχετίσεις στο σύνολο του δείγματος
2. Συσχετίσεις στα αγόρια και τα κορίτσια
3. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα
4. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα
5. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών
6. Συσχετίσεις στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το γενικότερο βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν

B1.3. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές

B2) Η έρευνα στους εκπαιδευτικούς

1. Πώς γίνεται αντιληπτή και πώς αντιμετωπίζεται η μαθητική αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο
3. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη βαθμολογία
4. Η γενικότερη εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το σχολείο (προσφορά γυμνασίου, θετικές – αρνητικές πλευρές ελληνικού σχολείου)
5. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς

## **B) ΑΝΑΛΥΣΗ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **B1. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

#### **B1.1. Αναφορικά με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το πρόβλημα**

#### **1. ΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

##### **1.1. Η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο**

Η διερεύνηση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για την έκταση του προβλήματος της αδιαφορίας στο σχολείο επιδιώχθηκε μέσα από την ερώτηση 17:

17. Με βάση την εμπειρία σου ως μαθητή /-τρια, ποια είναι, κατά τη γνώμη σου, η έκταση της αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο; Υπάρχει πρόβλημα γενικευμένης αδιαφορίας ή εντοπίζεται σε συγκεκριμένους μόνο μαθητές;

Πρόκειται για ένα γενικευμένο πρόβλημα .....1

Είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση .....2

Η αδιαφορία αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών .....3

Οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα

**Πίνακας M2.17.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.17.1   |                                   |           |         |               |                    |
|-------------------|-----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Έκταση αδιαφορίας |                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid             | Γενικευμένο πρόβλημα              | 26        | 10,3    | 10,4          | 10,4               |
|                   | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | 154       | 61,1    | 61,4          | 71,7               |
|                   | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | 71        | 28,2    | 28,3          | 100,0              |
|                   | Total                             | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing           | System                            | 1         | ,4      |               |                    |
| Total             |                                   | 252       | 100,0   |               |                    |

Πάνω από τα 2/3 των μαθητών του δείγματος (ποσοστό 71,7% - 180 παιδιά) εκτιμούν ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο έχει τουλάχιστον μεγάλη έκταση. Από αυτούς, μία μικρή σχετικά μερίδα (το 10,4% του συνόλου – 26 παιδιά) εκτιμά ότι το πρόβλημα είναι γενικευμένο, ενώ οι περισσότεροι (61,4% του συνόλου – 154 άτομα) θεωρούν ότι η μαθητική αδιαφορία είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση. Λιγότεροι, εξάλλου, από το 1/3 των μαθητών (ποσοστό 28,3% - 71 παιδιά) εκτιμούν ότι η αδιαφορία είναι σχετικά μικρή, αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού φύλου (πίνακας M2.17.2 – παράρτημα 3), βαθμολογικού επιπέδου (πίνακας M2.17.5 – παράρτημα 3), βαθμού ενδιαφέροντος (πίνακας M2.17.6 – παράρτημα 3), όπως αυτός προσδιορίζεται από τις δικές τους δηλώσεις, καθώς και μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου (πίνακας M2.17.3 – παράρτημα 3) και επαγγέλματος (πίνακας M2.17.4 – παράρτημα 3), δε διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το ζήτημα αυτό γεγονός που δείχνει ότι οι εκτιμήσεις των παιδιών δεν επηρεάζονται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, κάτι που αντανακλά τη γενικότερη συμφωνία των μαθητών ως προς το ζήτημα.

### 1.2. Πού οφείλεται, κατά την εκτίμηση των μαθητών, η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο

Οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας (ερώτ. 18) καταγράφονται στους πίνακες που ακολουθούν. Ο πίνακας M2.18.1 αναφέρεται στον σημαντικότερο λόγο της μαθητικής αδιαφορίας, ο δε πίνακας M2.18.2 στους τρεις σημαντικότερους λόγους.

**Πίνακας M2.18.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τον σημαντικότερο λόγο της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.18.1                                 |                                                                  |           |         |               |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Ο σημαντικότερος λόγος της μαθητικής αδιαφορίας |                                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                               | Ο τρόπος μαθήματος. Μαθητές παθητικοί                            | 53        | 21,0    | 22,0          |
| 2                                               | Πολλή ύλη                                                        | 43        | 17,1    | 17,8          |
| 3                                               | Η βαθμολογία                                                     | 30        | 11,9    | 12,4          |
| 4                                               | Δύσκολα τα μαθήματα                                              | 25        | 9,9     | 10,4          |
| 5                                               | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών | 22        | 8,7     | 9,1           |
| 6                                               | Προβλήματα στο σπίτι                                             | 18        | 7,1     | 7,5           |
| 7                                               | Οι κακές σχέσεις με τους καθηγητές                               | 16        | 6,3     | 6,6           |
| 8                                               | Δε φαίνεται η σχέση με τη ζωή                                    | 9         | 3,6     | 3,7           |
| 9                                               | Διάφορα προσωπικά προβλήματα                                     | 8         | 3,2     | 3,3           |
| 10                                              | Οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους καθηγητές               | 6         | 2,4     | 2,5           |
|                                                 | Άλλο                                                             | 11        | 4,4     | 4,6           |
|                                                 | Total                                                            | 241       | 95,6    | 100,0         |
| Missing                                         | System                                                           | 11        | 4,4     |               |
| Total                                           |                                                                  | 252       | 100,0   |               |

**Πίνακας M2.18.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τους τρεις σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.18.2                                        |                                                                  |           |         |               |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι της μαθητικής αδιαφορίας |                                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                      | Η βαθμολογία                                                     | 112       | 14,8    | 15,8          |
| 2                                                      | Πολλή ύλη                                                        | 107       | 14,2    | 15,1          |
| 3                                                      | Ο τρόπος μαθήματος.<br>Μαθητές παθητικοί                         | 86        | 11,4    | 12,1          |
| 4                                                      | Δύσκολα τα μαθήματα                                              | 86        | 11,4    | 12,1          |
| 5                                                      | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών | 75        | 9,9     | 10,6          |
| 6                                                      | Οι κακές σχέσεις με τους καθηγητές                               | 50        | 6,6     | 7,1           |
| 7                                                      | Δε φαίνεται η σχέση με τη ζωή                                    | 50        | 6,6     | 7,1           |
| 8                                                      | Διάφορα προσωπικά προβλήματα                                     | 46        | 6,1     | 6,5           |
| 9                                                      | Προβλήματα στο σπίτι                                             | 44        | 5,8     | 6,2           |
| 10                                                     | Οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους καθηγητές               | 31        | 4,1     | 4,4           |
|                                                        | Άλλο                                                             | 22        | 2,9     | 3,1           |
|                                                        | Total                                                            | 709       | 93,8    | 100,0         |
| Missing                                                | System                                                           | 47        | 6,2     |               |
| Total                                                  |                                                                  | 756       | 100,0   |               |

**Πίνακας Μ2.18.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Μ2.18.6              |                                                                  |                    | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας /Βαθμολογία |                                                                  |                    | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Λόγοι αδιαφορίας             | Ο τρόπος μαθήματος.<br>Μαθητές παθητικοί                         | Αριθμός            | 9                               | 18      | 38      | 21      | 86     |
|                              |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 10,5%                           | 20,9%   | 44,2%   | 24,4%   | 100,0% |
|                              |                                                                  | % Βαθμολογία       | 13,0%                           | 20,7%   | 18,2%   | 21,0%   | 18,5%  |
|                              | Δύσκολα τα μαθήματα                                              | Τυποπ. υπόλ.       | -1,1                            | ,5      | -,1     | ,6      |        |
|                              |                                                                  | Αριθμός            | 22                              | 20      | 38      | 6       | 86     |
|                              |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 25,6%                           | 23,3%   | 44,2%   | 7,0%    | 100,0% |
|                              | Πολλή ύλη                                                        | % Βαθμολογία       | 31,9%                           | 23,0%   | 18,2%   | 6,0%    | 18,5%  |
|                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | 2,6                             | 1,0     | -,1     | -2,9    |        |
|                              |                                                                  | Αριθμός            | 16                              | 16      | 51      | 24      | 107    |
|                              | Η βαθμολογία                                                     | % Λόγοι αδιαφορίας | 15,0%                           | 15,0%   | 47,7%   | 22,4%   | 100,0% |
|                              |                                                                  | % Βαθμολογία       | 23,2%                           | 18,4%   | 24,4%   | 24,0%   | 23,0%  |
|                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | ,0                              | -,9     | ,4      | ,2      |        |
|                              | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών | Αριθμός            | 17                              | 19      | 48      | 27      | 111    |
|                              |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 15,3%                           | 17,1%   | 43,2%   | 24,3%   | 100,0% |
|                              |                                                                  | % Βαθμολογία       | 24,6%                           | 21,8%   | 23,0%   | 27,0%   | 23,9%  |
|                              | Σύνολο                                                           | Τυποπ. υπόλ.       | ,1                              | -,4     | -,3     | ,6      |        |
|                              |                                                                  | Αριθμός            | 5                               | 14      | 34      | 22      | 75     |
|                              |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 6,7%                            | 18,7%   | 45,3%   | 29,3%   | 100,0% |
|                              | % Λόγοι αδιαφορίας                                               | % Βαθμολογία       | 7,2%                            | 16,1%   | 16,3%   | 22,0%   | 16,1%  |
|                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | -1,8                            | ,0      | ,1      | 1,5     |        |
|                              |                                                                  | Αριθμός            | 69                              | 87      | 209     | 100     | 465    |
|                              | % Βαθμολογία                                                     |                    | 14,8%                           | 18,7%   | 44,9%   | 21,5%   | 100,0% |
|                              |                                                                  |                    | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.18.7.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.18.7                     |                                                              |                      | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας /Αυτοχαρακτηρισμός |                                                              |                      | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Λόγοι αδιαφορίας                    | Ο τρόπος μαθήματος. Μαθητές παθητικοί                        | Αριθμός              | 3                          | 32                   | 51                                 | 86     |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 3,5%                       | 37,2%                | 59,3%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 11,5%                      | 15,2%                | 22,2%                              | 18,5%  |
|                                     | Δύσκολα τα μαθήματα                                          | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,8<br>9                   | -,1<br>48            | 1,3<br>29                          | 86     |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 10,5%                      | 55,8%                | 33,7%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 34,6%                      | 22,9%                | 12,6%                              | 18,5%  |
|                                     | Πολλή ύλη                                                    | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | 1,9<br>2                   | 1,5<br>43            | -,2<br>62                          | 107    |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 1,9%                       | 40,2%                | 57,9%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 7,7%                       | 20,5%                | 27,0%                              | 23,0%  |
|                                     | Η βαθμολογία                                                 | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,1<br>7                   | -,8<br>47            | 1,3<br>58                          | 112    |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 6,3%                       | 42,0%                | 51,8%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 26,9%                      | 22,4%                | 25,2%                              | 24,0%  |
|                                     | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθ | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | ,3<br>5                    | -,5<br>40            | ,4<br>30                           | 75     |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 6,7%                       | 53,3%                | 40,0%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 19,2%                      | 19,0%                | 13,0%                              | 16,1%  |
| Σύνολο                              | % Λόγοι αδιαφορίας                                           | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | ,4<br>26                   | 1,1<br>210           | -,1<br>230                         | 466    |
|                                     |                                                              | % Λόγοι αδιαφορίας   | 5,6%                       | 45,1%                | 49,4%                              | 100,0% |
|                                     |                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

1. «**Η βαθμολογία και η ιδέα ότι κρίνεται σε εμποδίζει να λειτουργήσεις**» είναι η απάντηση που επιλέγεται συχνότερα ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο. Ενδιαφέρον βέβαια παρουσιάζει το γεγονός ότι ως σημαντικότερος λόγος της αδιαφορίας επιλέγεται συχνότερα ο παράγοντας «Φταίει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές χωρίς καμία συμμετοχή», που, ως έναν από τους τρεις σημαντικότερους, τον συναντάμε στην τρίτη θέση. Η μετακίνηση αυτή αντανakλά τη μετατόπιση από το συμβολικό επίπεδο στο πρακτικό. Αν η παθητικότητα του μαθητή στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος αποτελεί τον σημαντικότερο λόγο εκφράζοντας συμπτωμένα το πρόβλημα και παραπέμποντας στη ρίζα του προβλήματος, η βαθμολογία – που με αυτά τα δεδομένα αποτελεί αναγκαίο λίγο-πολύ όρο ύπαρξης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος – βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της σχολικής καθημερινότητας. Με την μετατόπιση που επισημάναμε οι μαθητές εκφράζουν πολύ καθαρά τη συμπληρωματικότητα των δύο αυτών παραγόντων. Ένα σχολείο που δε

φροντίζει να κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον, μοιραία στηρίζει τη λειτουργία του στη βαθμολογική πίεση.

2. Η αδυναμία αφομοίωσης μιας μεγάλης σε έκταση ύλης ενοχοποιείται έντονα επίσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ως παράγοντας που ευθύνεται για την αδιαφορία, καταλαμβάνοντας τη δεύτερη, και με μικρή μόνο διαφορά από την πρώτη, θέση. Πρόκειται για έναν παράγοντα η αναφορά στον οποίο φαίνεται ότι γίνεται συχνότερα από τις μαθητικές εκείνες κατηγορίες που τρέφουν εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους, ο μεγάλος όγκος της ύλης επιλέγεται λιγότερο συχνά από όσους δηλώνουν **αδιάφοροι**. Παρατηρούμε ταυτόχρονα ότι ο όγκος της ύλης αποτελεί τον συχνότερα επιλεγόμενο παράγοντα από τους μαθητές που δηλώνουν αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον, ενώ στους μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον καταλαμβάνει την τρίτη θέση, στους δε μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι μόλις την πέμπτη.

3. Ο παράγοντας «φταίει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές χωρίς καμία συμμετοχή», που βρίσκεται στην τρίτη θέση μαζί με τη δυσκολία των μαθημάτων, έχει μία κριτική διάσταση και εκφράζει μια διαμαρτυρία. Αν ως ο σημαντικότερος λόγος της μαθητικής αδιαφορίας ήταν στην πρώτη θέση, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους, υποχωρεί στην τρίτη για να δώσει τη θέση του στα πρακτικά προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας.

Σκόπιμο είναι στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στην ιδιαίτερη συμβολική αξία της συζητούμενης φράσης που αναφέρεται στον παθητικό ρόλο του μαθητή κατά τη διαδικασία διεξαγωγής του μαθήματος. Η φράση αυτή συνοψίζει το πρόβλημα της πραγματοποίησης του μαθητή, μιας πραγματοποίησης που βρίσκεται στη βάση του προβλήματος αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο. Αν το σχολείο αντιμετωπίζει τη γνώση ως έτοιμο προϊόν που πρέπει να το καταναλώσουμε, αν αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια διαδικασία αφομοίωσης έτοιμων γνώσεων από το μαθητή, αν αντιμετωπίζει τον μαθητή όχι ως υποκείμενο με τις δικές του μαθησιακές ανάγκες και τη δική του προσωπική μαθησιακή πορεία, αλλά ως αντικείμενο στο οποίο πρέπει να δώσουμε τις γνώσεις που άλλοι δημιούργησαν, χωρίς να αντιλαμβάνεται ότι η μαθησιακή αξία δε βρίσκεται στα συμπεράσματα – πορίσματα μιας έτοιμης γνώσης που πρέπει ο μαθητής να αποθηκεύσει /ενσωματώσει, αλλά στην ίδια τη μαθησιακή πορεία, τότε έχει εξασφαλισμένη την αδιαφορία. Ταυτόχρονα έχει εξασφαλίσει την παραγωγή ενός ανθρώπου εξαιρετικά εξωκατευθυνόμενου χωρίς κρίση και προσωπική επιλογή, εντελώς ανίκανου να σταθεί στα δικά του πόδια και να κατανοήσει το οτιδήποτε. Η γνώση «κονσέρβα», βέβαια, μπορεί να μη μορφώνει ανθρώπους, διαμορφώνει όμως υπηκόους. Διαμορφώνει όντα που αισθάνονται ανίσχυρα και ανεπαρκή να κατανοήσουν τι συμβαίνει γύρω τους, και τα οποία, γι' αυτό το λόγο, καταφεύγουν στις υπηρεσίες των ειδικών, ανθρώπων συχνά το ίδιο τυποποιημένων και «τυφλών».

Ταυτόχρονα, μια τέτοια αντίληψη για τη γνώση, τη μάθηση και τον τρόπο συμμετοχής του ανθρώπινου υποκειμένου στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί όρο αναγκαίο για την επιλεκτική συμμετοχή ορισμένων μόνο κατηγοριών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και για τη δημιουργία της ελιτίστικής αντίληψης για τη γνώση και της ιδεολογίας του προσωπικού χαρίσματος και της ατομικής προσπάθειας. Αφού η γνώση δεν θεωρείται, και δεν είναι κατά συνέπεια, προνόμιο κάθε ανθρώπινης ύπαρξης, αφού η γνώση δε γίνεται σεβαστή παρά μόνο από μία τεχνοκρατική σκοπιά και μάλιστα με τους όρους ενός χυδαίου οικονομισμού, τότε μόνο τα παιδιά που έχουν τις κατάλληλες γνωστικές υποδοχές από τα ανώτερα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά στρώματα γονέων, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν με ευχέρεια την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο.



4. Η δυσκολία των μαθημάτων, στην τρίτη θέση ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες, επιλέγεται από 86 μαθητές και μαθήτριες, το 1/3 περίπου του δείγματος. Το ένα δηλαδή στα τρία παιδιά θεωρεί ότι η δυσκολία των μαθημάτων είναι ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που προκαλούν την αδιαφορία των μαθητών, αλλά μόνο το ένα στα δέκα ότι είναι ο σημαντικότερος (ποσοστό 10,4%).

Επιπλέον φαίνεται ότι αποτελεί πρόβλημα κυρίως για τα παιδιά από τις λιγότερο προνομιούχες μαθητικές κατηγορίες. Ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες, επιλέγεται συχνότερα από παιδιά χαμηλότερης βαθμολογίας και μικρότερου ενδιαφέροντος.

5. Η απάντηση «τα μαθήματα δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών /-τριών», στην πέμπτη θέση, επιλέγεται λιγότερο συχνά ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες της μαθητικής αδιαφορίας από παιδιά με απορριπτική βαθμολογία.

Ακολουθούν οι παράγοντες «οι κακές σχέσεις με τους καθηγητές» και «όσα διδασκόμαστε δε φαίνονται να έχουν σχέση με τη ζωή», στην έκτη θέση, που επιλέγονται από το 1/5 του δείγματος, ως σημαντικοί λόγοι που εξηγούν την αδιαφορία των μαθητών. Εξάλλου, τα προσωπικά προβλήματα επιλέγονται από 46 μαθητές και μαθήτριες, σε ποσοστό 6,5%, και καταλαμβάνουν την όγδοη θέση, ενώ τα προβλήματα στο σπίτι από 44 παιδιά και καταλαμβάνουν την ένατη θέση με ποσοστό 6,2%. Στη δέκατη, και τελευταία, θέση βρίσκουμε τον παράγοντα «τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους καθηγητές».

Να σημειωθεί, τέλος, ότι οι μαθητές διαφορετικού φύλου, καθώς και εκείνοι με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγέλματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες που κατά την κρίση τους ευθύνονται για τη μαθητική αδιαφορία, γεγονός που δείχνει ότι δε διαφέρουν σημαντικά οι εκτιμήσεις των μαθητών αυτών ως προς τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο.

## 2. ΠΩΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΥΟΥΝ ΤΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

### Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στο σχολείο

Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τους λόγους που κάποια παιδιά εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σχολείο παρουσιάζονται στη συνέχεια

**Πίνακας M2.19.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τον σημαντικότερο λόγο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| <b>Πίνακας M2.19.1</b>                                                     |                                                     |                  |                |                      |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Ο σημαντικότερος λόγος του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών</b> |                                                     | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                                          | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | 55               | 21,8           | 22,7                 |
| 2                                                                          | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | 43               | 17,1           | 17,8                 |
| 3                                                                          | Ενδιαφέρονται για τις γνώσεις του σχολείου          | 35               | 13,9           | 14,5                 |
| 4                                                                          | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | 32               | 12,7           | 13,2                 |
| 5                                                                          | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | 18               | 7,1            | 7,4                  |
| 6                                                                          | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές | 15               | 6,0            | 6,2                  |
| 7                                                                          | Έχουν καλή ψυχική διάθεση                           | 11               | 4,4            | 4,5                  |
| 8                                                                          | Είναι έξυπνα και ικανά                              | 11               | 4,4            | 4,5                  |
| 9                                                                          | Θέλουν να ξεχωρίζουν                                | 10               | 4,0            | 4,1                  |
| 10                                                                         | Έχουν καλές επιδόσεις και παίρνουν ικανοποίηση      | 7                | 2,8            | 2,9                  |
| 11                                                                         | Άλλο                                                | 5                | 2,0            | 2,1                  |
|                                                                            | Total                                               | 242              | 96,0           | 100,0                |
| Missing                                                                    | System                                              | 10               | 4,0            |                      |
| Total                                                                      |                                                     | 252              | 100,0          |                      |

**Πίνακας M2.19.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| <b>Πίνακας M2.19.2</b>                                                            |                                                     |                  |                |                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών</b> |                                                     | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                                                 | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | 124              | 16,4           | 16,9                 |
| 2                                                                                 | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | 120              | 15,9           | 16,4                 |
| 3                                                                                 | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές | 78               | 10,3           | 10,6                 |
| 4                                                                                 | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | 74               | 9,8            | 10,1                 |
| 5                                                                                 | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | 69               | 9,1            | 9,4                  |
| 6                                                                                 | Ενδιαφέρονται για τις γνώσεις του σχολείου          | 63               | 8,3            | 8,6                  |
| 7                                                                                 | Θέλουν να ξεχωρίζουν                                | 53               | 7,0            | 7,2                  |
| 8                                                                                 | Είναι έξυπνα και ικανά                              | 53               | 7,0            | 7,2                  |
| 9                                                                                 | Έχουν καλές επιδόσεις και παίρνουν ικανοποίηση      | 50               | 6,6            | 6,8                  |
| 10                                                                                | Έχουν καλή ψυχική διάθεση                           | 42               | 5,6            | 5,7                  |
| 11                                                                                | Άλλο                                                | 7                | ,9             | 1,0                  |
|                                                                                   | Total                                               | 733              | 97,0           | 100,0                |
| Missing                                                                           | System                                              | 23               | 3,0            |                      |
| Total                                                                             |                                                     | 756              | 100,0          |                      |

**Πίνακας M2.19.3.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας M2.19.3<br>Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος /Φύλο |                                                     |                                  | Φύλο   |         | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|--------|---------|--------|
|                                                         |                                                     |                                  | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                          | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | Αριθμός                          | 34     | 40      | 74     |
|                                                         |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 45,9%  | 54,1%   | 100,0% |
|                                                         |                                                     | % Φύλο                           | 14,8%  | 17,2%   | 16,0%  |
|                                                         | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -,5    | ,5      |        |
|                                                         |                                                     | Αριθμός                          | 53     | 71      | 124    |
|                                                         |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 42,7%  | 57,3%   | 100,0% |
|                                                         | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | % Φύλο                           | 23,0%  | 30,5%   | 26,8%  |
|                                                         |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -1,1   | 1,1     |        |
|                                                         |                                                     | Αριθμός                          | 72     | 47      | 119    |
|                                                         | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 60,5%  | 39,5%   | 100,0% |
|                                                         |                                                     | % Φύλο                           | 31,3%  | 20,2%   | 25,7%  |
|                                                         |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | 1,7    | -1,7    |        |
|                                                         | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές | Αριθμός                          | 28     | 40      | 68     |
|                                                         |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 41,2%  | 58,8%   | 100,0% |
|                                                         |                                                     | % Φύλο                           | 12,2%  | 17,2%   | 14,7%  |
|                                                         |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -1,0   | 1,0     |        |
|                                                         |                                                     | Αριθμός                          | 43     | 35      | 78     |
|                                                         |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 55,1%  | 44,9%   | 100,0% |
|                                                         | Σύνολο                                              | % Φύλο                           | 18,7%  | 15,0%   | 16,8%  |
|                                                         |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,7     | -,7     |        |
|                                                         |                                                     | Αριθμός                          | 230    | 233     | 463    |
|                                                         | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                    |                                  | 49,7%  | 50,3%   | 100,0% |
|                                                         | % Φύλο                                              |                                  | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας Μ2.19.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας Μ2.19.4<br>Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος /Εκπαίδευση πατέρα |                                                     |                                  | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                      |                                                     |                                  | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                                       | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | Αριθμός                          | 11                | 15                   | 47                             | 73     |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 15,1%             | 20,5%                | 64,4%                          | 100,0% |
|                                                                      | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | % Εκπαίδευση πατέρα              | 11,0%             | 11,5%                | 20,4%                          | 15,9%  |
|                                                                      |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -1,2              | -1,2                 | 1,7                            |        |
|                                                                      | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | Αριθμός                          | 31                | 45                   | 48                             | 124    |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 25,0%             | 36,3%                | 38,7%                          | 100,0% |
|                                                                      | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | % Εκπαίδευση πατέρα              | 31,0%             | 34,6%                | 20,9%                          | 27,0%  |
|                                                                      |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,8                | 1,7                  | -1,8                           |        |
|                                                                      | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | Αριθμός                          | 26                | 36                   | 56                             | 118    |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 22,0%             | 30,5%                | 47,5%                          | 100,0% |
|                                                                      | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές | % Εκπαίδευση πατέρα              | 26,0%             | 27,7%                | 24,3%                          | 25,7%  |
|                                                                      |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,1                | ,5                   | -,4                            |        |
|                                                                      |                                                     | Αριθμός                          | 17                | 14                   | 37                             | 68     |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 25,0%             | 20,6%                | 54,4%                          | 100,0% |
|                                                                      |                                                     | % Εκπαίδευση πατέρα              | 17,0%             | 10,8%                | 16,1%                          | 14,8%  |
|                                                                      |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,6                | -1,2                 | ,5                             |        |
|                                                                      |                                                     | Αριθμός                          | 15                | 20                   | 42                             | 77     |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 19,5%             | 26,0%                | 54,5%                          | 100,0% |
|                                                                      |                                                     | % Εκπαίδευση πατέρα              | 15,0%             | 15,4%                | 18,3%                          | 16,7%  |
|                                                                      |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -,4               | -,4                  | ,6                             |        |
| Σύνολο                                                               |                                                     | Αριθμός                          | 100               | 130                  | 230                            | 460    |
|                                                                      |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 21,7%             | 28,3%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                                      |                                                     | % Εκπαίδευση πατέρα              | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας Μ2.19.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας Μ2.19.6                            |                                                              |                                     | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος /Βαθμολογία |                                                              |                                     | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Λόγοι<br>ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος       | Κατανοούν καλά<br>τα μαθήματα                                | Αριθμός                             | 13                              | 12      | 38      | 11      | 74     |
|                                            |                                                              | % Λόγοι ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος | 17,6%                           | 16,2%   | 51,4%   | 14,9%   | 100,0% |
|                                            |                                                              | % Βαθμολογία                        | 17,3%                           | 14,8%   | 17,8%   | 11,7%   | 15,9%  |
|                                            | Για καλές<br>επαγγελματικές<br>προοπτικές                    | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός             | ,3                              | -,3     | ,7      | -1,0    |        |
|                                            |                                                              |                                     | 13                              | 19      | 52      | 40      | 124    |
|                                            |                                                              | % Λόγοι ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος | 10,5%                           | 15,3%   | 41,9%   | 32,3%   | 100,0% |
|                                            | Επιδιώκουν καλή<br>βαθμολογία                                | % Βαθμολογία                        | 17,3%                           | 23,5%   | 24,3%   | 42,6%   | 26,7%  |
|                                            |                                                              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός             | -1,6                            | -,6     | -,7     | 3,0     |        |
|                                            |                                                              |                                     | 22                              | 23      | 51      | 24      | 120    |
|                                            | Πιέζονται πολύ<br>από το σπίτι                               | % Λόγοι ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος | 18,3%                           | 19,2%   | 42,5%   | 20,0%   | 100,0% |
|                                            |                                                              | % Βαθμολογία                        | 29,3%                           | 28,4%   | 23,8%   | 25,5%   | 25,9%  |
|                                            |                                                              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός             | ,6                              | ,4      | -,6     | -,1     |        |
|                                            | Επιδιώκουν την<br>επιβράβευση από<br>γονείς και<br>καθηγητές |                                     | 11                              | 14      | 36      | 7       | 68     |
|                                            |                                                              | % Λόγοι ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος | 16,2%                           | 20,6%   | 52,9%   | 10,3%   | 100,0% |
|                                            |                                                              | % Βαθμολογία                        | 14,7%                           | 17,3%   | 16,8%   | 7,4%    | 14,7%  |
|                                            |                                                              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός             | ,0                              | ,6      | ,8      | -1,8    |        |
|                                            |                                                              |                                     | 16                              | 13      | 37      | 12      | 78     |
|                                            |                                                              | % Λόγοι ιδιαίτερου<br>ενδιαφέροντος | 20,5%                           | 16,7%   | 47,4%   | 15,4%   | 100,0% |
|                                            | Σύνολο                                                       | % Βαθμολογία                        | 21,3%                           | 16,0%   | 17,3%   | 12,8%   | 16,8%  |
|                                            |                                                              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός             | 1,0                             | -,2     | ,2      | -1,0    |        |
|                                            |                                                              |                                     | 75                              | 81      | 214     | 94      | 464    |
|                                            | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                             |                                     | 16,2%                           | 17,5%   | 46,1%   | 20,3%   | 100,0% |
|                                            | % Βαθμολογία                                                 |                                     | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.19.7.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας M2.19.7                                   |                                                     |                                  | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος /Αυτοχαρακτηρισμός |                                                     |                                  | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                    | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | Αριθμός                          | 1                          | 31                   | 42                                 | 74     |
|                                                   |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 1,4%                       | 41,9%                | 56,8%                              | 100,0% |
|                                                   |                                                     | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 3,2%                       | 14,8%                | 18,8%                              | 15,9%  |
|                                                   | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -1,8                       | -,4                  | 1,1                                |        |
|                                                   |                                                     |                                  | 9                          | 39                   | 76                                 | 124    |
|                                                   |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 7,3%                       | 31,5%                | 61,3%                              | 100,0% |
|                                                   | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 29,0%                      | 18,6%                | 33,9%                              | 26,7%  |
|                                                   |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,3                         | -2,3                 | 2,1                                |        |
|                                                   |                                                     |                                  | 10                         | 61                   | 49                                 | 120    |
|                                                   | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 8,3%                       | 50,8%                | 40,8%                              | 100,0% |
|                                                   |                                                     | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 32,3%                      | 29,0%                | 21,9%                              | 25,8%  |
|                                                   |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | ,7                         | ,9                   | -1,2                               |        |
|                                                   | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές |                                  | 7                          | 42                   | 20                                 | 69     |
|                                                   |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 10,1%                      | 60,9%                | 29,0%                              | 100,0% |
|                                                   |                                                     | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 22,6%                      | 20,0%                | 8,9%                               | 14,8%  |
|                                                   | Σύνολο                                              | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | 1,1                        | 1,9                  | -2,3                               |        |
|                                                   |                                                     |                                  | 4                          | 37                   | 37                                 | 78     |
|                                                   |                                                     | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος | 5,1%                       | 47,4%                | 47,4%                              | 100,0% |
|                                                   |                                                     | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 12,9%                      | 17,6%                | 16,5%                              | 16,8%  |
|                                                   |                                                     | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός             | -,5                        | ,3                   | -,1                                |        |
|                                                   |                                                     |                                  | 31                         | 210                  | 224                                | 465    |
| Σύνολο                                            | % Λόγοι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος                    |                                  | 6,7%                       | 45,2%                | 48,2%                              | 100,0% |
|                                                   | % Αυτοχαρακτηρισμός                                 |                                  | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

1. Η απάντηση «επιδιώκουν να εξασφαλίσουν καλές επαγγελματικές προοπτικές» έρχεται πρώτη, αφού επιλέγεται συχνότερα τόσο ως ο σημαντικότερος όσο και ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συνδέονται με το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα. Πρόκειται για παράγοντα που εκτιμάται ως βασικό κίνητρο ενδιαφέροντος περισσότερο από τους μαθητές με **πατέρα μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου**, καθώς και από όσους έχουν **υψηλή βαθμολογία** και **αυξημένο ενδιαφέρον**. Από την άλλη τον παράγοντα επιλέγουν λιγότερο συχνά οι μαθητές με πατέρα από το **χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο** οι μαθητές με τη **χαμηλότερη βαθμολογία** καθώς και όσοι

δηλώνουν ότι έχουν **μέτριο ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα. Το σχολείο, όπως θα δούμε σε διάφορα σημεία, συνδέεται πολύ περισσότερο με τους επαγγελματικούς στόχους των πιο προνομιούχων μαθητών παρά με εκείνους των λιγότερο προνομιούχων. Παρατηρούμε εντούτοις ότι τα παιδιά με πατέρα απόφοιτο **Λυκείου** συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό στον παράγοντα τόσο σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες όσο και σε σχέση με τους άλλους παράγοντες. Για την κατηγορία επομένως αυτή οι επαγγελματικές προοπτικές δείχνουν να έχουν αυξημένη σημασία.

2. Ο παράγοντας **«επιδιώκουν καλή βαθμολογία»** εκτιμάται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για τους οποίους κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, καταλαμβάνοντας τη δεύτερη θέση, με μικρή μόνο απόσταση από τον πρώτο. Σε βαθμοθηρία λοιπόν αποδίδουν συχνά οι μαθητές τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και μάλιστα χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις κατά κατηγορία, με την εξαίρεση των **αγοριών** που σημαντικά συχνότερα από τα κορίτσια επιλέγουν τον παράγοντα προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

3. Η μομφή, ίσως και η προσωπική ανάγκη και απωθημένο, δείχνει να έχει τον πρώτο λόγο και στην περίπτωση της επιλογής σε μεγάλες συχνότητες της απάντησης **«επιδιώκουν την επιβράβευση από τους γονείς ή τους καθηγητές»** από τους μαθητές όλων των κατηγοριών. Η απάντηση αυτή που στέκεται επικριτικά απέναντι στις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος, θεωρώντας προφανώς ότι αυτό υπολείπεται σε γνησιότητα, καταλαμβάνει την τρίτη θέση μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων που ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση της απάντησης αυτής, και σε μικρότερο βαθμό της προηγούμενης, είναι το γεγονός ότι δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών. Έτσι όλες οι μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα, τη βαθμολογία και το βαθμό του ενδιαφέροντος που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει, δείχνουν να δίνουν αυξημένη σημασία στον παράγοντα ο οποίος, σε συνδυασμό με τους δύο προηγούμενους, δηλώνει ότι οι μαθητές δε φαίνεται πως θεωρούν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος ως εκδηλώσεις αυθεντικού γνωστικού ενδιαφέροντος.

4. Η απάντηση **«κατανοούν καλά τα μαθήματα»**, στην τέταρτη θέση, ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποια παιδιά εκδηλώνουν, δείχνει να προτιμάται από τους μαθητές που έχουν **χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο**. Από την άλλη **λιγότερο συχνά** επιλέγεται ο παράγοντας αυτός από τους μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά διάφοροι**. Τα υποκειμενικά κίνητρα, ανάγκες και προβλήματα δείχνουν να βρίσκονται πίσω από τις εκτιμήσεις των παραπάνω μαθητικών κατηγοριών. Ο μόνος παράγοντας που αναγνωρίζει αυθεντικότητα, από γνωστική άποψη, στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος επιλέγεται από τους μαθητές με το χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο οι οποίοι έτσι εκφράζουν με έμμεσο τρόπο το δικό τους πρόβλημα που συνδέεται με τη δυσκολία που έχουν να κατανοήσουν τα σχολικά μαθήματα. Από την άλλη οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι δείχνουν να μη συμερίζονται εκτιμήσεις του τύπου ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι γνήσιες και οφείλονται σε καλή κατανόηση του αντικειμένου.

5. Η απάντηση **«πιέζονται πολύ από το σπίτι»** καταλαμβάνει την πέμπτη θέση, τόσο ως ο σημαντικότερος όσο και ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα μαθήματα στο σχολείο. Ο παράγοντας επιλέγεται **λιγότερο συχνά** από τα παιδιά που έχουν **υψηλή βαθμολογία**, καθώς και όσα δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον**. Ο συνδυασμός οικογενειακών

φιλοδοξιών και οικογενειακού άγχους βρίσκεται πιθανότατα πίσω από αυτές τις απαντήσεις.

Ακολουθεί η απάντηση «ενδιαφέρονται για τις γνώσεις που δίνει το σχολείο» η οποία καταλαμβάνει την έκτη θέση μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων. Η απάντηση «θέλουν να ξεχωρίζουν», στην έβδομη θέση, αποτελεί έναν περιορισμένης σημασίας παράγοντα, που επιλέγεται με εμφανώς επικριτική διάθεση. Η απάντηση «είναι έξυπνα και ικανά», στην όγδοη θέση, έχει σχετικά μικρή αξία στις μαθητικές εκτιμήσεις, ως παράγοντας ερμηνευτικός του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται ευθέως με την ιδεολογία του ατομικού χαρίσματος, η οποία δείχνει να υιοθετείται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από το 1/5 περίπου των μαθητών του δείγματος. Η απάντηση «έχουν καλές επιδόσεις και παίρνουν σημαντική ικανοποίηση απ' αυτό» καταλαμβάνει την προτελευταία θέση ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους που ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σχολείο. Τελευταίος από όλους τους παράγοντες η καλή ψυχική διάθεση επιλέγεται από 40 μαθητές και μαθήτριες ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα.

Να σημειωθεί, τέλος, ότι οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις εκτιμήσεις τους για τους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν.

Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τους σημαντικότερους λόγους που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, κατά μαθητική κατηγορία

Πριν προχωρήσουμε χρήσιμο είναι να επισημάνουμε μια δυσκολία όσον αφορά την ερμηνεία του νοήματος που οι διάφοροι παράγοντες που συσχετίζονται με το ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτούν στα πλαίσια κάθε διαφορετικής κατηγορίας αλλά και στα πλαίσια της ίδιας κατηγορίας. Η διαφοροποίηση του νοήματος αυτού εξαρτάται, όχι μόνο από το πώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται στον εαυτό του, κάτι που βέβαια ισχύει για όλα τα ερωτήματα, αλλά και από το αν ο μαθητής, όταν μιλάει για τα παιδιά που εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, έχει στο μυαλό του τον εαυτό του ή μόνο κάποιους συμμαθητές του. Έτσι, η καλή κατανόηση των μαθημάτων μπορεί να προκύπτει από ένα αίσθημα υπεροχής ή από το διαμετρικά αντίθετό του αίσθημα ανεπάρκειας. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις ότι τα παιδιά με ζωνρό ενδιαφέρον επιδιδώσουν καλή βαθμολογία ή την επιβράβευση των γονέων ή των καθηγητών μπορεί να έχουν το χαρακτήρα της μομφής ή της απλής διαπίστωσης.

Στη συνέχεια θα δούμε τι πληροφορίες μπορούμε να αντλήσουμε για κάθε μαθητική κατηγορία με βάση τον τρόπο που αυτή αντιλαμβάνεται το αυξημένο ενδιαφέρον κάποιων μαθητών.

Τα αγόρια λοιπόν θεωρούν συχνότερα από τα κορίτσια και από τους άλλους παράγοντες ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων παιδιών συνδέονται με την επιδίωξή τους να εξασφαλίσουν καλή βαθμολογία. Φαίνεται ότι τα αγόρια θεωρούν συχνότερα από τα κορίτσια ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος δεν αντιστοιχούν σε πραγματικό ενδιαφέρον, αλλά μάλλον αποτελούν τακτικές εξασφάλισης ωφελημάτων άσχετων με το περιεχόμενο των μαθημάτων και τη γνώση που αυτά μπορούν να προσφέρουν. Η διαφορά τους από τα κορίτσια γίνεται σαφέστερη αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι τα κορίτσια δείχνουν να θεωρούν – αν και με διαφορά από τα αγόρια που δεν είναι σημαντική – ότι οι εκδηλώσεις



ιδιαίτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών συνδέονται με την εξασφάλιση καλών επαγγελματικών προοπτικών. Τα κορίτσια δείχνουν λιγότερο καχύποπτα απέναντι στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος και περισσότερο διατεθειμένα να δεχτούν την αυθεντικότητα τέτοιων συμπεριφορών. Έστω και αν το ενδιαφέρον το εντοπίζουν σε στόχους εκτός σχολείου.

Στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα βλέπουμε ότι:

**Τα παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο** επιλέγουν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό από τις άλλες κατηγορίες τον παράγοντα **κατανοούν καλά τα μαθήματα**. Είναι φανερό ότι εκφράζει τον αυξημένο βαθμό δυσκολίας που τα παιδιά με το χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο συναντούν στην κατανόηση των σχολικών μαθημάτων. Συχνότερα όμως από όλους τους παράγοντες τα παιδιά αυτής της κατηγορίας επιλέγουν τον παράγοντα «**επιδιώκουν καλή βαθμολογία**» δίνοντάς του έτσι την πρώτη θέση, ως τον συχνότερα επιλεγόμενο μεταξύ των σημαντικότερων λόγων του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών.

**Τα παιδιά, αντίθετα, των δύο άλλων κατηγοριών** θεωρούν σημαντικότερο από όλους τους παράγοντες την **επιδίωξη δημιουργίας καλών επαγγελματικών προοπτικών**, φανερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον αυξημένο βαθμό σύνδεσης του δικού τους επαγγελματικού μέλλοντος με το σχολείο, συγκριτικά με τα παιδιά της χαμηλότερης κατηγορίας. Τα παιδιά, μάλιστα, **με πατέρα Λυκείου** εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό στη σχετική απάντηση. Οι μαθητές και μαθήτριες που έχουν πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία δείχνουν να έχουν το μεγαλύτερο από όλες τις κατηγορίες ενδιαφέρον για **επαγγελματική αποκατάσταση** μέσω του σχολείου.

Οι **καλές επαγγελματικές προοπτικές** αποτελούν συχνότερα και για τους μαθητές της **υψηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας** έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν. Οι μαθητές αυτοί επιλέγουν συχνότερα τον παράγοντα αυτόν, τόσο συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες όσο και συγκριτικά με τους άλλους παράγοντες. Οι μαθητές εξάλλου αυτοί επιλέγουν λιγότερο συχνά από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών τον παράγοντα **πίεσεις από το σπίτι**, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με τις υψηλές τους βαθμολογικές επιδόσεις.

Τέλος, οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν **αυξημένο ενδιαφέρον** δείχνουν επίσης να συνδέουν περισσότερο το σχολείο με τις επαγγελματικές προοπτικές, εμφανίζοντας το μεγαλύτερο από όλες τις κατηγορίες ποσοστό στον παράγοντα που αναφέρεται στην **επιδίωξη καλών επαγγελματικών προοπτικών**, στον οποίο δίνουν την πρώτη θέση μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων που συνδέονται με τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Στο άλλο άκρο, τα παιδιά που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφορα** δίνουν την πρώτη θέση στον παράγοντα «**επιδίωξη καλής βαθμολογίας**» δείχνοντας έτσι την επιφυλακτικότητά τους απέναντι στις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος. Την πρώτη θέση δίνουν στον παράγοντα αυτόν και οι μαθητές που δηλώνουν **μέτριο ενδιαφέρον**, οι οποίοι συγκεντρώνουν και το μικρότερο ποσοστό στον παράγοντα «**καλές επαγγελματικές προοπτικές**».

### 3. ΑΥΤΟΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ

#### 3.1. Αυτοχαρακτηρισμός – Πώς αυτοχαρακτηρίζονται οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες

**Πίνακας M2.20.1.** Κατανομή των μαθητών σε 5 βαθμίδες ενδιαφέροντος με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.20.1   |                           |           |         |               |                    |
|-------------------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αυτοχαρακτηρισμός |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid             | Εντελώς αδιάφορος         | 1         | ,4      | ,4            | ,4                 |
|                   | Αρκετά αδιάφορος          | 15        | 6,0     | 6,0           | 6,3                |
|                   | Με μέτριο ενδιαφέρον      | 109       | 43,3    | 43,3          | 49,6               |
|                   | Με αρκετό ενδιαφέρον      | 104       | 41,3    | 41,3          | 90,9               |
|                   | Με πολύ έντονο ενδιαφέρον | 23        | 9,1     | 9,1           | 100,0              |
|                   | Total                     | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.20.2.** Κατανομή των μαθητών σε 3 βαθμίδες ενδιαφέροντος με βάση το βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.20.2     |                                    |           |         |               |                    |
|---------------------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αυτοχαρακτηρισμός 3 |                                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid               | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος         | 16        | 6,3     | 6,3           | 6,3                |
|                     | Με μέτριο ενδιαφέρον               | 109       | 43,3    | 43,3          | 49,6               |
|                     | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον | 127       | 50,4    | 50,4          | 100,0              |
|                     | Total                              | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.20.4.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.20.4<br><br>Αυτοχαρακτηρισμός /Εκπαίδευση πατέρα |                                       |                     | Εκπαίδευση πατέρα |                            |                                         | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------------------------|--------|
|                                                             |                                       |                     | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο<br>/Μεταλ.<br>σχολ. | Υποχρ.<br>Εκπ/ση<br>/Τεχνικές<br>σχολές |        |
| Αυτοχαρακτη<br>ρισμός                                       | Εντελώς ή αρκετά<br>αδιάφορος         | Αριθμός             | 1                 | 8                          | 7                                       | 16     |
|                                                             |                                       | % Αυτοχαρακτηρισμός | 6,3%              | 50,0%                      | 43,8%                                   | 100,0% |
|                                                             |                                       | % Εκπ/ση πατέρα     | 1,9%              | 11,4%                      | 5,6%                                    | 6,5%   |
|                                                             | Με μέτριο ενδιαφέρον                  | Τυποπ. υπόλ.        | -1,3              | 1,6                        | -,4                                     |        |
|                                                             |                                       | Αριθμός             | 21                | 23                         | 65                                      | 109    |
|                                                             |                                       | % Αυτοχαρακτηρισμός | 19,3%             | 21,1%                      | 59,6%                                   | 100,0% |
|                                                             | Με αρκετό ή πολύ<br>έντονο ενδιαφέρον | % Εκπ/ση πατέρα     | 38,9%             | 32,9%                      | 52,4%                                   | 44,0%  |
|                                                             |                                       | Τυποπ. υπόλ.        | -,6               | -1,4                       | 1,4                                     |        |
|                                                             |                                       | Αριθμός             | 32                | 39                         | 52                                      | 123    |
|                                                             | Σύνολο                                | % Αυτοχαρακτηρισμός | 26,0%             | 31,7%                      | 42,3%                                   | 100,0% |
|                                                             |                                       | % Εκπ/ση πατέρα     | 59,3%             | 55,7%                      | 41,9%                                   | 49,6%  |
|                                                             |                                       | Τυποπ. υπόλ.        | 1,0               | ,7                         | -1,2                                    |        |
| Αριθμός                                                     |                                       | 54                  | 70                | 124                        | 248                                     |        |
| % Αυτοχαρακτηρισμός                                         |                                       | 21,8%               | 28,2%             | 50,0%                      | 100,0%                                  |        |
|                                                             | % Εκπ/ση πατέρα                       | 100,0%              | 100,0%            | 100,0%                     | 100,0%                                  |        |

**Πίνακας M2.20.6.** Πώς χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου αναφορικά με το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.20.6               |                                       |                          | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Αυτοχαρακτηρισμός /Βαθμολογία |                                       |                          | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Αυτό-<br>χαρακτηρισμός        | Εντελώς ή αρκετά<br>αδιάφορος         | Αριθμός                  | 5                               | 7       | 2       | 2       | 16     |
|                               |                                       | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός | 31,3%                           | 43,8%   | 12,5%   | 12,5%   | 100,0% |
|                               |                                       | % Βαθμολογία             | 11,9%                           | 15,6%   | 1,9%    | 3,5%    | 6,4%   |
|                               | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον               | Τυποπ. υπόλ.             | 1,4                             | 2,4     | -1,8    | -,9     |        |
|                               |                                       | Αριθμός                  | 26                              | 27      | 49      | 7       | 109    |
|                               |                                       | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός | 23,9%                           | 24,8%   | 45,0%   | 6,4%    | 100,0% |
|                               | Με αρκετό ή πολύ<br>έντονο ενδιαφέρον | % Βαθμολογία             | 61,9%                           | 60,0%   | 45,8%   | 12,3%   | 43,4%  |
|                               |                                       | Τυποπ. υπόλ.             | 1,8                             | 1,7     | ,4      | -3,6    |        |
|                               |                                       | Αριθμός                  | 11                              | 11      | 56      | 48      | 126    |
|                               | Σύνολο                                | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός | 8,7%                            | 8,7%    | 44,4%   | 38,1%   | 100,0% |
|                               |                                       | % Βαθμολογία             | 26,2%                           | 24,4%   | 52,3%   | 84,2%   | 50,2%  |
|                               |                                       | Τυποπ. υπόλ.             | -2,2                            | -2,4    | ,3      | 3,6     |        |
|                               |                                       | Αριθμός                  | 42                              | 45      | 107     | 57      | 251    |
|                               |                                       | % Αυτοχαρακτηρισμός      | 16,7%                           | 17,9%   | 42,6%   | 22,7%   | 100,0% |
|                               |                                       | % Βαθμολογία             | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

Από τον πίνακα M2.20.1 βλέπουμε ότι 1 μόνο παιδί δηλώνει εντελώς αδιάφορο, ενώ μόλις 15 δηλώνουν ότι είναι αρκετά αδιάφορα. Όλα τα υπόλοιπα (236) παιδιά δηλώνουν ότι έχουν ενδιαφέρον. Βέβαια από αυτά μόνο τα 23 δηλώνουν πολύ έντονο ενδιαφέρον. Η μεγάλη λοιπόν μάζα κινείται ανάμεσα στις δύο κατηγορίες του μέτριου και του αρκετού ενδιαφέροντος στις οποίες περίπου μοιράζεται.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι τα μισά περίπου παιδιά (ποσοστό 50,4% - πίνακας M2.20.2) δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον, το 43,3% ότι το ενδιαφέρον τους είναι μέτριο, στο μέσον της κλίμακας ανάμεσα στην πλήρη αδιαφορία και το αυξημένο ενδιαφέρον και το 6,3% ότι είναι αδιάφορα. Στην ενότητα που ακολουθεί, τη σχετική με τις αιτίες του προσωπικού ενδιαφέροντος /αδιαφορίας, θα δούμε ότι τα δεδομένα αυτά σχετικοποιούνται σε μεγάλο βαθμό.

#### Αναλυτικότερα

Αδιάφορο (εντελώς ή αρκετά αδιάφορος /-η) δηλώνει το **6,3%** των μαθητών και μαθητριών – 16 παιδιά, από τα οποία 1 μόνο κορίτσι δηλώνει εντελώς αδιάφορο – συχνότερα δε τα παιδιά με πατέρα λυκειακού εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς και όσα έχουν χαμηλή βαθμολογία (επίπεδου 10-13).

Μέτριο ενδιαφέρον δηλώνει ότι έχει το **43,3%** των μαθητών και μαθητριών (109 παιδιά), συχνότερα δε τα παιδιά που έχουν **απορριπτική και χαμηλή βαθμολογία**.

Αυξημένο ενδιαφέρον (αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον) δηλώνει ότι έχει το **50,4%** των μαθητών και μαθητριών – 127 παιδιά, από τα οποία τα 23 δηλώνουν πολύ έντονο ενδιαφέρον – συχνότερα δε όσα έχουν **υψηλή βαθμολογία** (18-20).

#### Συμπερασματικά

Μικρότερο ενδιαφέρον, τελικά, φαίνεται να έχουν τα παιδιά με **χαμηλή και απορριπτική βαθμολογία**. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά αδιαφορίας και τα χαμηλότερα αυξημένου ενδιαφέροντος. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εξάλλου, δείχνουν να έχουν τα παιδιά με **υψηλή βαθμολογία** (18-20). Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό αυξημένου ενδιαφέροντος.

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές τα παιδιά διαφορετικού **φύλου** και **επαγγέλματος** πατέρα ως προς το βαθμό του ενδιαφέροντος που δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα.

### 3.2. Πού αποδίδουν οι μαθητές και μαθήτριες το /την προσωπικό /-ή τους ενδιαφέρον /αδιαφορία

**Πίνακας M2.21.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση το είδος των απαντήσεων που δίνουν (απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας) προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους του ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας που δηλώνουν ότι έχουν

| Πίνακας M2.21.1               |                           |           |         |               |                    |
|-------------------------------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αιτιολόγηση αυτοχαρακτηρισμού |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                         | Αιτιολόγηση αδιαφορίας    | 50        | 19,8    | 21,8          | 21,8               |
|                               | Και τα δύο                | 45        | 17,9    | 19,7          | 41,5               |
|                               | Αιτιολόγηση ενδιαφέροντος | 134       | 53,2    | 58,5          | 100,0              |
|                               | Total                     | 229       | 90,9    | 100,0         |                    |
| Missing                       | System                    | 23        | 9,1     |               |                    |
| Total                         |                           | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M2.21.2.** Είδος απαντήσεων (αιτιολόγησης ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας) που οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα δίνουν, προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους του ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας που δηλώνουν ότι έχουν

| Πίνακας M2.21.2                         |                      |       |                     |       |                         |       |                         |       |                                 |       |
|-----------------------------------------|----------------------|-------|---------------------|-------|-------------------------|-------|-------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| Αιτιολόγηση<br>αυτο-<br>χαρακτηρισμού   | Αυτοχαρακτηρισμός    |       |                     |       |                         |       |                         |       |                                 |       |
|                                         | Εντελώς<br>αδιάφορος |       | Αρκετά<br>αδιάφορος |       | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον |       | Με αρκετό<br>ενδιαφέρον |       | Με πολύ<br>έντονο<br>ενδιαφέρον |       |
|                                         | Count                | %     | Count               | %     | Count                   | %     | Count                   | %     | Count                           | %     |
| Αιτιολόγηση<br>αδιαφορίας<br>Και τα δύο |                      |       | 14                  | 100,0 | 34                      | 34,3  | 2                       | 2,1   |                                 |       |
|                                         |                      |       |                     |       | 39                      | 39,4  | 6                       | 6,2   |                                 |       |
| Αιτιολόγηση<br>ενδιαφέροντος            | 1                    | 100,0 |                     |       | 26                      | 26,3  | 89                      | 91,8  | 18                              | 100,0 |
| Total                                   | 1                    | 100,0 | 14                  | 100,0 | 99                      | 100,0 | 97                      | 100,0 | 18                              | 100,0 |

Στο ερώτημα του τίτλου οι ελεύθερες απαντήσεις που δόθηκαν ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Απαντήσεις αιτιολόγησης αδιαφορίας, απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος και απαντήσεις που εξηγούσαν εν μέρει το ενδιαφέρον, εν μέρει την αδιαφορία. Η συχνότητα απαντήσεων από κάθε κατηγορία παρουσιάζεται στον επόμενο πίνακα.

Επιπλέον, στον πίνακα M2.21.2 παρουσιάζεται η συσχέτιση των μαθητικών δηλώσεων ενδιαφέροντος /αδιαφορίας με τις τρεις κατηγορίες απαντήσεων αιτιολόγησης που αναφέραμε. Όπως βλέπουμε η μαθήτρια που δήλωσε ότι είναι εντελώς αδιάφορη προβάλλει αιτιολόγηση ενδιαφέροντος, ενώ οι υπόλοιποι 14 μαθητές και μαθήτριες που δήλωσαν ότι είναι αρκετά αδιάφοροι προέβαλαν αιτιολογήσεις αδιαφορίας. Στη μοναδική, εξάλλου, περίπτωση που η δήλωση αδιαφορίας συνοδεύεται από ερμηνεία ενδιαφέροντος, αυτή έχει τη μορφή της δήλωσης καθαρού ενδιαφέροντος του τύπου «κάποια μαθήματα μου αρέσουν» που βέβαια χαρακτηρίζεται από έντονη ασάφεια και επιτρέπει την πιθανολόγηση απάντησης αμηχανίας. Από την άλλη πλευρά, από τα 97 παιδιά που δήλωσαν ότι έχουν αρκετό ενδιαφέρον 2 κατέφυγαν σε αιτιολογήσεις αδιαφορίας και 6 σε αιτιολογήσεις και των δύο ειδών, ενώ όλα τα υπόλοιπα προέβαλαν αιτιολογήσεις ενδιαφέροντος. Όλοι εξάλλου οι μαθητές και μαθήτριες με πολύ έντονο ενδιαφέρον αναφέρουν αιτιολογήσεις ενδιαφέροντος, ενώ, από εκείνους που δήλωσαν μέτριο ενδιαφέρον, το 34,3% αναφέρουν αιτιολογήσεις αδιαφορίας, το 39,4% αιτιολογήσεις και των δύο ειδών και το 26,3% αιτιολογήσεις ενδιαφέροντος. Πάνω, δηλαδή, από το 1/3 των μαθητών και μαθητριών που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον, δείχνουν να αισθάνονται μάλλον αδιάφοροι στο βαθμό που δίνουν ερμηνείες αδιαφορίας. με την έννοια αυτή πρέπει να δεχτούμε ότι οι δηλώσεις μέτριου ενδιαφέροντος αποτελούν συχνά έμμεσες δηλώσεις αδιαφορίας.

Τόσο οι λόγοι του προσωπικού ενδιαφέροντος όσο και οι λόγοι της προσωπικής αδιαφορίας, η παρουσίαση των οποίων ακολουθεί, δεν αφορούν βέβαια το σύνολο των μαθητών. Ταυτόχρονα όμως δεν αφορούν ούτε καν εκείνους που αυτοχαρακτηρίζονται ενδιαφερόμενοι ή αδιάφοροι αντίστοιχα. Οι ερμηνείες ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που ακολουθούν περιλαμβάνουν, σε 45 περιπτώσεις, ερμηνείες τόσο του ενδιαφέροντος όσο και της αδιαφορίας των μαθητών αυτών. Με άλλα λόγια η εικόνα που μπορούμε να πάρουμε όχι μόνο δε μας δίνει στοιχεία για το σύνολο των μαθητών αλλά ούτε και για τις κατηγορίες των ενδιαφερόμενων ή αδιάφορων. Η αξία της βρίσκεται περισσότερο σε μια γενική περιγραφή των θετικών και αρνητικών πλευρών του ελληνικού σχολείου από την άποψη που μελετάμε. Όσα παρουσιάζονται στη συνέχεια αναφέρονται λιγότερο στα πρόσωπα και τις μαθητικές κατηγορίες και περισσότερο σε όψεις του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο χώρο του σχολείου.

### 3.2.1. Λόγοι προσωπικού ενδιαφέροντος

**Πίνακας M2.21.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δίνουν απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος σχετικά με τους λόγους του προσωπικού τους ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.21.3                |                                            |           |         |               |
|--------------------------------|--------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Λόγοι προσωπικού ενδιαφέροντος |                                            | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                              | Χρησιμότητα για επάγγελμα, σπουδές, μέλλον | 87        | 8,6     | 36,7          |
| 2                              | Μου αρέσουν, με ενδιαφέρουν                | 45        | 4,5     | 19,0          |
| 3                              | Χρησιμότητα γνώσεων γενικά                 | 27        | 2,7     | 11,4          |
| 4                              | Βαθμολογία                                 | 23        | 2,3     | 9,7           |
| 5                              | Γονείς ή άλλα πρόσωπα                      | 14        | 1,4     | 5,9           |
| 6                              | Προσωπική αναγνώριση                       | 10        | 1,0     | 4,2           |
| 7                              | Ο τρόπος διδασκαλίας και οι καθηγητές      | 9         | ,9      | 3,8           |
| 8                              | Εύκολα μαθήματα                            | 5         | ,5      | 2,1           |
| 9                              | Αίσθημα ικανότητας                         | 2         | ,2      | ,8            |
| 10                             | Άλλα                                       | 15        | 1,5     | 6,3           |
| Total                          |                                            | 237       | 23,5    | 100,0         |
| Missing System                 |                                            | 771       | 76,5    |               |
| Total                          |                                            | 1008      | 100,0   |               |

Από τους μαθητές και μαθήτριες που επέλεξαν να δώσουν ερμηνείες ενδιαφέροντος προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία. Στους μαθητές αυτούς και μόνο αναφέρονται οι παρακάτω παρατηρήσεις, οι οποίες κατά συνέπεια μόνο συμπληρωματικά και βοηθητικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να εκτιμηθούν τα χαρακτηριστικά των διαφόρων μαθητικών κατηγοριών.

Στην επαγγελματική ή άλλη μελλοντική χρησιμότητα των γνώσεων αφορούν οι περισσότερες απαντήσεις σε ποσοστό 36,7%. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνουν οι απαντήσεις ενός καθαρότερου ενδιαφέροντος (μου αρέσουν, με ενδιαφέρουν) με ποσοστό 19,0%. Στην τρίτη θέση, με ποσοστό 11,4%, έρχονται οι απαντήσεις που αναφέρονται σε μία γενικότερη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης. Οι απαντήσεις που αφορούν στη βαθμολογία καταλαμβάνουν την τέταρτη θέση με ποσοστό 9,7%. Στο ρόλο των γονέων ή άλλων προσώπων αναφέρονται 14 παιδιά δίνοντας την πέμπτη θέση στις απαντήσεις αυτού του τύπου, με ποσοστό 5,9%. Στην ανάγκη προσωπικής αναγνώρισης, εξάλλου, μέσω της σχολικής επιτυχίας αναφέρονται 10 μαθητές (ποσοστό 4,2%) δίνοντας την έκτη θέση σε τέτοιες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που αφορούν τον τρόπο διδασκαλίας και τους καθηγητές καταλαμβάνουν την έβδομη θέση με ποσοστό 3,8%. Την όγδοη θέση, με ποσοστό 2,1%, παίρνουν οι απαντήσεις που αναφέρονται στην ευκολία των μαθημάτων. Στην ένατη, και τελευταία θέση, βρίσκουμε 2 απαντήσεις (ποσοστό 0,8%) που αφορούν το αίσθημα ικανότητας των μαθητών.

### 3.2.2. Λόγοι προσωπικής αδιαφορίας

Από τους μαθητές που επέλεξαν να δώσουν ερμηνείες αδιαφορίας συγκεντρώσαμε τα στοιχεία που παρουσιάζουμε στη συνέχεια

**Πίνακας M2.21.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δίνουν απαντήσεις αιτιολόγησης αδιαφορίας σχετικά με τους λόγους της προσωπικής τους αδιαφορίας για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.21.4             |                                                    |           |         |               |
|-----------------------------|----------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Λόγοι προσωπικής αδιαφορίας |                                                    | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                           | Ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος και οι καθηγητές | 28        | 3,7     | 26,7          |
| 2                           | Δε με ενδιαφέρουν, δε μου αρέσουν τα μαθήματα      | 25        | 3,3     | 23,8          |
| 3                           | Δύσκολα τα μαθήματα                                | 12        | 1,6     | 11,4          |
| 4                           | Δε διαβάζω (βαριέμαι, τεμπελιά, μουσική)           | 9         | 1,2     | 8,6           |
| 5                           | Πολλή ύλη, πολλά μαθήματα, φορτωμένο πρόγραμμα     | 7         | ,9      | 6,7           |
| 6                           | Βαθμολογία και εξετάσεις                           | 4         | ,5      | 3,8           |
| 7                           | Έλλειψη χρησιμότητας                               | 4         | ,5      | 3,8           |
| 8                           | Βιβλία δύσκολα ή κακογραμμένα                      | 3         | ,4      | 2,9           |
| 9                           | Οικογενειακά προβλήματα                            | 3         | ,4      | 2,9           |
| 10                          | Άλλα                                               | 10        | 1,3     | 9,5           |
| Total                       |                                                    | 105       | 13,9    | 100,0         |
| Missing                     | System                                             | 651       | 86,1    |               |
| Total                       |                                                    | 756       | 100,0   |               |

Στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τους καθηγητές αποδίδουν **συνηθέστερα** οι μαθητές και μαθήτριες την προσωπική τους αδιαφορία (ποσοστό 26,7%).

Ότι δεν τους αρέσουν και δε βρίσκουν ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα είναι η **δεύτερη** σε συχνότητα απαντήσεων κατηγορία (ποσοστό 23,8%). Η δυσκολία των μαθημάτων είναι η **τρίτη** σε συχνότητα κατηγορία απαντήσεων (ποσοστό 11,4%).

Την προσωπική τους ευθύνη (βαριέμαι, τεμπελιάζω, ακούω μουσική) προβάλλουν ως **τέταρτο** κατά σειρά λόγο της αδιαφορίας τους οι μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 8,6%). Τον μεγάλο όγκο της ύλης ή το φορτωμένο πρόγραμμα αναδεικνύουν με τις απαντήσεις τους, ως **πέμπτο** παράγοντα που σχετίζεται με την αδιαφορία τους οι μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 6,7%). Η βαθμολογία και οι εξετάσεις αποτελούν, μαζί με την έλλειψη χρησιμότητας, τον **έκτο** παράγοντα, κατά σειρά (ποσοστό 3,8%).

Οι απαντήσεις που αφορούν τα κακογραμμένα και δύσκολα βιβλία, όπως και τα οικογενειακά προβλήματα καταλαμβάνουν την τελευταία θέση (ποσοστό 2,9%).

### ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ

(αυτοχαρακτηρισμός και ερμηνείες προσωπικού /-ης ενδιαφέροντος /αδιαφορίας)

Εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι δηλώνουν 16 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 6,3%). Στο άλλο άκρο, πολύ έντονο ενδιαφέρον δηλώνουν ότι έχουν 23 παιδιά (ποσοστό 9,1%). Τα υπόλοιπα παιδιά περίπου μοιράζονται ανάμεσα στο μέτριο ενδιαφέρον (ποσοστό 43,3%) και στο αρκετό (ποσοστό 41,3%). Εξάλλου, μικρότερο ενδιαφέρον φαίνεται να έχουν τα παιδιά από τις χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες, ενώ μεγαλύτερο ενδιαφέρον τα παιδιά από τις υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες, καθώς και όσα έχουν πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Θα πρέπει, βέβαια, να θυμίσουμε ότι διακρίναμε ενδείξεις πως οι δηλώσεις μέτριου ενδιαφέροντος αποτελούν σε μεγάλο βαθμό έμμεσες δηλώσεις αδιαφορίας ή εν πάση περιπτώσει μειωμένου ενδιαφέροντος. Είδαμε ότι, από τα παιδιά που δηλώνουν ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον, το 34,3% αναφέρει αιτιολογήσεις αδιαφορίας, το 39,4% αιτιολογήσεις και των δύο ειδών και μόνο το 26,3% αιτιολογήσεις ενδιαφέροντος. Παραμένει εντούτοις το γεγονός ότι ο μεγάλος όγκος των μαθητών δηλώνει ότι ενδιαφέρεται για τα σχολικά μαθήματα. Ακόμη και αν επιχειρήσουμε να εκτιμήσουμε το μέγεθος του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των μαθητών μέσω των έμμεσων δεικτών που αποτελούν οι απαντήσεις αιτιολόγησης ενδιαφέροντος και αδιαφορίας, και πάλι η υπεροχή των απαντήσεων αιτιολόγησης ενδιαφέροντος είναι αδιαμφισβήτητη. Στο σημείο, βέβαια, αυτό προκύπτει το ερώτημα της μεγάλης διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στα δεδομένα από τον αυτοχαρακτηρισμό των μαθητών και σε εκείνα που αναφέρονται στην εικόνα που αυτοί έχουν για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο. Η απάντηση πιθανότατα συνδέεται με τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μεγάλη έκταση της αδιαφορίας αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία τους. Η αδυναμία, για παράδειγμα, των μαθητών αλλιώς φαίνεται από έναν εξωτερικό παρατηρητή και αλλιώς βιώνεται από τον μαθητή που αισθάνεται αδύναμος. Ο εξωτερικός παρατηρητής – μαθητής ή εκπαιδευτικός – αυτό που βλέπει είναι οι εκδηλώσεις, το συμπεριφορικό αποτέλεσμα της μαθητικής αδυναμίας, κάτι που δε δείχνει να διαφέρει από τις εκδηλώσεις αδιαφορίας. Ο αδύναμος αντίθετα μαθητής αισθάνεται ότι ενώ θα ήθελε, δε μπορεί. Η διάσταση που σημειώσαμε, μεταξύ άλλων δείχνει την προσπάθεια του αδύναμου μαθητή να αποτινάξει από πάνω του τη μομφή για το ηθικό του ποιόν, δηλώνοντας κατά κάποιον τρόπο ότι **η αδιαφορία του δεν οφείλεται στο ότι είναι αδιάφορος**.

Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να ερμηνεύσουν το ενδιαφέρον τους μόνο 1 από τα παιδιά που δήλωσαν ότι είναι αδιάφορα, και μάλιστα εκείνο (το μόνο) που δήλωσε ότι είναι εντελώς αδιάφορο, έδωσε απάντηση ερμηνευτική ενδιαφέροντος. Όλα τα υπόλοιπα έδωσαν απαντήσεις ερμηνευτικές αδιαφορίας. Από τους υπόλοιπους μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν μέτριο ή αυξημένο ενδιαφέρον κάποιοι έδωσαν απαντήσεις ενδιαφέροντος, κάποιοι απαντήσεις αδιαφορίας και κάποιοι απαντήσεις και των δύο ειδών, με την εξαίρεση των μαθητών που δήλωσαν πολύ έντονο ενδιαφέρον από τους οποίους κανείς δεν έδωσε απαντήσεις ερμηνευτικές αδιαφορίας. Με άλλα λόγια οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι, αλλά και εκείνοι που δηλώνουν έντονα ενδιαφερόμενοι δείχνουν να αποτελούν τους σκληρούς πυρήνες της αδιαφορίας και του ενδιαφέροντος αντίστοιχα.

Από τις μαθήτριες και τους μαθητές που έδωσαν ερμηνευτικές του ενδιαφέροντός τους απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά αυτής της μαθητικής μερίδας θεωρούν συχνότερα ως έναν από τους βασικούς λόγους του προσωπικού τους ενδιαφέροντος



τη χρησιμότητα του σχολείου για τους μελλοντικούς τους στόχους, επαγγελματικούς ή άλλους. Δεύτερος σε συχνότητα λόγος είναι το **καθαρό ενδιαφέρον** όπως αυτό συνάγεται από απαντήσεις της μορφής «**μου αρέσουν κάποια μαθήματα**» ή «**με ενδιαφέρουν**». Τρίτος λόγος σε συχνότητα έρχεται η γενική **χρησιμότητα των γνώσεων**, ενώ τους **βαθμολογικούς λόγους** βρίσκουμε στην τέταρτη θέση. Ακολουθούν απαντήσεις που αναφέρονται σε **πιέσεις από, ή προσπάθεια για να ευχαριστήσουν, τους γονείς ή άλλα πρόσωπα**, στην **ανάγκη προσωπικής αναγνώρισης**, στον **τρόπο διδασκαλίας και τους καθηγητές**, στην **ευκολία των μαθημάτων** και στο **αίσθημα ικανότητας** που αισθάνονται.

Οι απαντήσεις εξάλλου που πήραμε από την άλλη μαθητική μερίδα, των μαθητών εκείνων που έδωσαν απαντήσεις ερμηνευτικές της αδιαφορίας τους, δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά συχνότερα θεωρούν ως έναν από τους βασικότερους λόγους της προσωπικής τους αδιαφορίας τον **τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τους καθηγητές**, ενώ στη δεύτερη θέση βάζουν την **έλλειψη καθαρού ενδιαφέροντος**, αναφέροντας την απαρέσκειά τους ή την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα. Τρίτο σε συχνότητα λόγο της προσωπικής αδιαφορίας συναντάμε τη **δυσκολία των μαθημάτων**, με διαφορά πάντως από τους δύο προηγούμενους, ενώ ακολουθούν απαντήσεις του τύπου «**δε διαβάζω**» /«**βαριέμαι**» ή άλλες που αναφέρονται στο **φορτωμένο μαθητικό πρόγραμμα** και τη **μεγάλη ύλη**, στη **βαθμολογία και τις εξετάσεις**, στην **έλλειψη χρησιμότητας**, στα **δύσκολα και κακογραμμένα βιβλία** και σε **οικογενειακά προβλήματα**.

#### 4. ΚΑΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

##### Πόση προσπάθεια αισθάνονται οι μαθητές και μαθήτριες ότι καταβάλλουν στο σχολείο

Οι απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών για την προσπάθεια που καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις παρουσιάζουν τις παρακάτω συχνότητες

**Πίνακας M2.22.1.** Κατανομή των μαθητών σε 5 κατηγορίες με κριτήριο την προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις

| Πίνακας M2.22.1          |                      |           |         |               |                    |
|--------------------------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια |                      | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                    | Πολύ μεγάλη          | 15        | 6,0     | 6,0           | 6,0                |
|                          | Μεγάλη               | 92        | 36,5    | 36,5          | 42,5               |
|                          | Μέτρια               | 121       | 48,0    | 48,0          | 90,5               |
|                          | Μικρή                | 23        | 9,1     | 9,1           | 99,6               |
|                          | Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | 1         | ,4      | ,4            | 100,0              |
| Total                    |                      | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.22.2.** Κατανομή των μαθητών σε 3 κατηγορίες με κριτήριο την προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις

| Πίνακας M2.22.2            |                             |           |         |               |                    |
|----------------------------|-----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια 3 |                             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                      | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | 107       | 42,5    | 42,5          | 42,5               |
|                            | Μέτρια                      | 121       | 48,0    | 48,0          | 90,5               |
|                            | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | 24        | 9,5     | 9,5           | 100,0              |
|                            | Total                       | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.22.6.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου

| Πίνακας M2.22.6                      |                             |                            | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|--------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια /Βαθμολογία |                             |                            | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια             | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | Αριθμός                    | 13                              | 13      | 47      | 33      | 106    |
|                                      |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 12,3%                           | 12,3%   | 44,3%   | 31,1%   | 100,0% |
|                                      |                             | % Βαθμολογία               | 31,0%                           | 28,9%   | 43,9%   | 57,9%   | 42,2%  |
|                                      | Μέτρια                      | Τυποπ. υπόλ.               | -1,1                            | -1,4    | ,3      | 1,8     |        |
|                                      |                             | Αριθμός                    | 20                              | 24      | 55      | 22      | 121    |
|                                      |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 16,5%                           | 19,8%   | 45,5%   | 18,2%   | 100,0% |
|                                      | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | % Βαθμολογία               | 47,6%                           | 53,3%   | 51,4%   | 38,6%   | 48,2%  |
|                                      |                             | Τυποπ. υπόλ.               | -,1                             | ,5      | ,5      | -1,0    |        |
|                                      |                             | Αριθμός                    | 9                               | 8       | 5       | 2       | 24     |
|                                      |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 37,5%                           | 33,3%   | 20,8%   | 8,3%    | 100,0% |
|                                      |                             | % Βαθμολογία               | 21,4%                           | 17,8%   | 4,7%    | 3,5%    | 9,6%   |
|                                      |                             | Τυποπ. υπόλ.               | 2,5                             | 1,8     | -1,6    | -1,5    |        |
| Σύνολο                               | Αριθμός                     |                            | 42                              | 45      | 107     | 57      | 251    |
|                                      | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια  |                            | 16,7%                           | 17,9%   | 42,6%   | 22,7%   | 100,0% |
|                                      | % Βαθμολογία                |                            | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.22.7.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.22.7                             |                             |                            | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|---------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια /Αυτοχαρακτηρισμός |                             |                            | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια                    | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | Αριθμός                    | 1                          | 23                   | 83                                 | 107    |
|                                             |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | ,9%                        | 21,5%                | 77,6%                              | 100,0% |
|                                             |                             | % Αυτοχαρακτηρισμός        | 6,3%                       | 21,1%                | 65,4%                              | 42,5%  |
|                                             | Μέτρια                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | -2,2<br>6                  | -3,4<br>73           | 4,0<br>42                          | 121    |
|                                             |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 5,0%                       | 60,3%                | 34,7%                              | 100,0% |
|                                             |                             | % Αυτοχαρακτηρισμός        | 37,5%                      | 67,0%                | 33,1%                              | 48,0%  |
|                                             | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | -,6<br>9                   | 2,9<br>13            | -2,4<br>2                          | 24     |
|                                             |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 37,5%                      | 54,2%                | 8,3%                               | 100,0% |
|                                             |                             | % Αυτοχαρακτηρισμός        | 56,3%                      | 11,9%                | 1,6%                               | 9,5%   |
|                                             | Σύνολο                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | 6,1<br>16                  | ,8<br>109            | -2,9<br>127                        | 252    |
|                                             |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 6,3%                       | 43,3%                | 50,4%                              | 100,0% |
|                                             |                             | % Αυτοχαρακτηρισμός        | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

Πολύ μεγάλη προσπάθεια εμφανίζονται να καταβάλλουν 15 παιδιά (ποσοστό 6,0%), μεγάλη 92 (ποσοστό 36,5%), μέτρια 121 (ποσοστό 48,0%), 23 (ποσοστό 9,1%) δηλώνουν ότι καταβάλλουν μικρή, ενώ 1 μόνο (κορίτσι) ελάχιστη ή ανύπαρκτη.

Βεβαίως ο όρος «καταβαλλόμενη προσπάθεια» κινείται σημασιολογικά από την έννοια της απλής ενασχόλησης, με ουδέτερο λίγο – πολύ συναισθηματικό φορτίο, μέχρι την έντονα φορτισμένη δραστηριοποίηση με αυξημένο ζήλο ή μεγάλη καταβολή κόπου, με θετικό ή αρνητικό συναισθηματικό πρόσημο. Αν και οι παραπάνω διαστάσεις συνυπάρχουν η πλάστιγγα μπορεί να κλίνει άλλοτε προς τη μία πλευρά και άλλοτε προς την άλλη, ανάλογα με την μαθητική κατηγορία στην οποία αναφερόμαστε.

Θα δούμε στη συνέχεια πώς κατανέμονται οι παραπάνω απαντήσεις στις διάφορες μαθητικές κατηγορίες που διαμορφώνονται με κριτήριο το βαθμολογικό επίπεδο του μαθητή και τον τρόπο που ο ίδιος ο μαθητής αυτοχαρακτηρίζεται από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντός του για τα σχολικά μαθήματα. Στην περιγραφή των αποτελεσμάτων είδαμε ότι η κατανομή των απαντήσεων με βάση το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Θα περιοριστούμε επομένως να αναφερθούμε στη βαθμολογία και τον αυτοχαρακτηρισμό, σημειώνοντας το γεγονός ότι η αίσθηση καταβολής προσπάθειας δε διαφέρει σημαντικά στις κατηγορίες που αναφέραμε πιο πάνω. Από τη μελέτη των πινάκων (πίνακες M2.22.2, M2.22.6 και M2.22.7) διαπιστώνουμε ότι:

Αυξημένη προσπάθεια (μεγάλη ή πολύ μεγάλη) δηλώνει ότι καταβάλλει το **42,5%** των μαθητών (107 παιδιά), συχνότερα δε τα παιδιά με **υψηλή βαθμολογία**, καθώς και όσα δηλώνουν ότι έχουν **αυξημένο ενδιαφέρον** (αρκετό ή πολύ έντονο).

Μέτρια προσπάθεια δηλώνουν ότι καταβάλλουν 121 παιδιά (ποσοστό 48,0%), συχνότερα δε όσα δηλώνουν **μέτριο ενδιαφέρον**.

Τέλος, χαμηλή προσπάθεια (μικρή /ελάχιστη ή ανύπαρκτη) δηλώνει ότι καταβάλλει το **9,5%** των μαθητών και μαθητριών (24 παιδιά), από τα οποία 1 μόνο κορίτσι δηλώνει ότι καταβάλλει ελάχιστη ή ανύπαρκτη. Χαμηλή προσπάθεια δηλώνουν συχνότερα ότι καταβάλλουν τα παιδιά με **απορριπτική**, και μετά **χαμηλή** (10-13), βαθμολογία, καθώς και όσα δηλώνουν ότι είναι **εντελώς ή αρκετά αδιάφορα**.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν η μαθητές βιώνεται από τους περισσότερους ως μέτρια και μετά μεγάλη. Φαίνεται επίσης ότι όσο αυξάνεται το βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών καθώς και ο βαθμός του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές εκτιμούν πως έχουν τόσο περισσότερο αυξάνεται η προσπάθεια που αυτοί δηλώνουν πως καταβάλλουν.

## 5. ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

### 5.1. Λόγοι ενασχόλησης των μαθητών και μαθητριών με τα σχολικά μαθήματα

Όσον αφορά στους λόγους που οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα (ερώτηση 23 μαθητικού ερωτηματολογίου) οι συχνότητες των απαντήσεων παρουσιάζονται στους πίνακες M2.23.1 και M2.23.2. Στον πίνακα M2.23.1 παρουσιάζεται ο σημαντικότερος λόγος της προσωπικής ενασχόλησης των μαθητών με τα σχολικά μαθήματα, ενώ στον πίνακα M2.23.2 οι τρεις σημαντικότεροι.

**Πίνακας M2.23.1.** Ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.23.1    |                                      |           |         |               |
|--------------------|--------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Γιατί ασχολούμαι 1 |                                      | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                  | Θα με βοηθήσουν στη ζωή μου          | 45        | 17,9    | 18,5          |
| 2                  | Για να περάσω την τάξη               | 43        | 17,1    | 17,7          |
| 3                  | Το θεωρώ καθήκον μου                 | 39        | 15,5    | 16,0          |
| 4                  | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα          | 34        | 13,5    | 14,0          |
| 5                  | Γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου | 29        | 11,5    | 11,9          |
| 6                  | Για επαγγελματική χρήση              | 18        | 7,1     | 7,4           |
| 7                  | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς           | 14        | 5,6     | 5,8           |
| 8                  | Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου  | 9         | 3,6     | 3,7           |
| 9                  | Με πιέζουν από το σπίτι ή το σχολείο | 5         | 2,0     | 2,1           |
| 10                 | Έχω άνεση σε κάποια μαθήματα         | 2         | ,8      | ,8            |
| 11                 | Ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος        | 2         | ,8      | ,8            |
| 12                 | Μου αρέσει να ξεχωρίζω               | 1         | ,4      | ,4            |
| 13                 | Άλλο                                 | 2         | ,8      | ,8            |
| Total              |                                      | 243       | 96,4    | 100,0         |
| Missing System     |                                      | 9         | 3,6     |               |
| Total              |                                      | 252       | 100,0   |               |

**Πίνακας M2.23.2.** Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.23.2           |                                      |           |         |               |
|---------------------------|--------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Γιατί ασχολούμαι (σύνολο) |                                      | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                         | Θα με βοηθήσουν στη ζωή μου          | 113       | 14,9    | 15,4          |
| 2                         | Για να περάσω την τάξη               | 91        | 12,0    | 12,4          |
| 3                         | Για επαγγελματική χρήση              | 84        | 11,1    | 11,5          |
| 4                         | Γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου | 81        | 10,7    | 11,1          |
| 5                         | Το θεωρώ καθήκον μου                 | 76        | 10,1    | 10,4          |
| 6                         | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα          | 73        | 9,7     | 10,0          |
| 7                         | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς           | 71        | 9,4     | 9,7           |
| 8                         | Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου  | 67        | 8,9     | 9,2           |
| 9                         | Έχω άνεση σε κάποια μαθήματα         | 30        | 4,0     | 4,1           |
| 10                        | Ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος        | 26        | 3,4     | 3,6           |
| 11                        | Με πιέζουν από το σπίτι ή το σχολείο | 14        | 1,9     | 1,9           |
| 12                        | Μου αρέσει να ξεχωρίζω               | 3         | ,4      | ,4            |
| 13                        | Άλλο                                 | 3         | ,4      | ,4            |
| Total                     |                                      | 732       | 96,8    | 100,0         |
| Missing System            |                                      | 24        | 3,2     |               |
| Total                     |                                      | 756       | 100,0   |               |

**Πίνακας M2.23.3.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους τα αγόρια και τα κορίτσια δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.23.3         |                                      |                    | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------------|--------------------------------------|--------------------|--------|---------|--------|
| Γιατί ασχολούμαι / Φύλο |                                      |                    | αγόρι  | κορίτσι |        |
| <b>Γιατί ασχολούμαι</b> | Το θεωρώ καθήκον μου                 | Αριθμός            | 29     | 47      | 76     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 38,2%  | 61,8%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 10,7%  | 14,9%   | 12,9%  |
|                         | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα          | Τυποπ. υπόλ.       | -1,0   | 1,0     |        |
|                         |                                      | Αριθμός            | 42     | 31      | 73     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 57,5%  | 42,5%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 15,5%  | 9,8%    | 12,4%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | 1,4    | -1,3    |        |
|                         | Για να περάσω την τάξη               | Αριθμός            | 52     | 39      | 91     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 57,1%  | 42,9%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 19,2%  | 12,3%   | 15,5%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | 1,5    | -1,4    |        |
|                         | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς           | Αριθμός            | 36     | 35      | 71     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 50,7%  | 49,3%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 13,3%  | 11,1%   | 12,1%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | ,6     | -,5     |        |
|                         | Γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου | Αριθμός            | 25     | 56      | 81     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 30,9%  | 69,1%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 9,2%   | 17,7%   | 13,8%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | -2,0   | 1,9     |        |
|                         | Για επαγγελματική χρήση              | Αριθμός            | 38     | 45      | 83     |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 45,8%  | 54,2%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 14,0%  | 14,2%   | 14,1%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | -,1    | ,0      |        |
|                         | Θα με βοηθήσουν στη ζωή μου          | Αριθμός            | 49     | 63      | 112    |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 43,8%  | 56,3%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 18,1%  | 19,9%   | 19,1%  |
|                         |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | -,4    | ,3      |        |
| <b>Σύνολο</b>           |                                      | Αριθμός            | 271    | 316     | 587    |
|                         |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 46,2%  | 53,8%   | 100,0% |
|                         |                                      | % Φύλο             | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.23.4.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.23.4                     |                                      |                    | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Γιατί ασχολούμαι /Εκπαίδευση πατέρα |                                      |                    | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Γιατί ασχολούμαι                    | Το θεωρώ καθήκον μου                 | Αριθμός            | 19                | 23                   | 34                             | 76     |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 25,0%             | 30,3%                | 44,7%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 15,2%             | 14,3%                | 11,6%                          | 13,1%  |
|                                     | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα          | Τυποπ. υπόλ.       | ,6                | ,4                   | -,7                            |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 16                | 19                   | 37                             | 72     |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 22,2%             | 26,4%                | 51,4%                          | 100,0% |
|                                     | Για να περάσω την τάξη               | % Εκπ/ση πατέρα    | 12,8%             | 11,8%                | 12,6%                          | 12,4%  |
|                                     |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | ,1                | -,2                  | ,1                             |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 8                 | 21                   | 59                             | 88     |
|                                     | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς           | % Γιατί ασχολούμαι | 9,1%              | 23,9%                | 67,0%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 6,4%              | 13,0%                | 20,1%                          | 15,2%  |
|                                     |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | -2,5              | -,7                  | 2,2                            |        |
|                                     | Γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου | Αριθμός            | 20                | 16                   | 34                             | 70     |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 28,6%             | 22,9%                | 48,6%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 16,0%             | 9,9%                 | 11,6%                          | 12,1%  |
|                                     | Για επαγγελματική χρήση              | Τυποπ. υπόλ.       | 1,3               | -,8                  | -,2                            |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 24                | 22                   | 35                             | 81     |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 29,6%             | 27,2%                | 43,2%                          | 100,0% |
|                                     | Θα με βοηθήσουν στη ζωή μου          | % Εκπ/ση πατέρα    | 19,2%             | 13,7%                | 11,9%                          | 14,0%  |
|                                     |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | 1,6               | -,1                  | -,9                            |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 19                | 31                   | 33                             | 83     |
|                                     | Σύνολο                               | % Γιατί ασχολούμαι | 22,9%             | 37,3%                | 39,8%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 15,2%             | 19,3%                | 11,2%                          | 14,3%  |
|                                     |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | ,3                | 1,7                  | -1,4                           |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 19                | 29                   | 62                             | 110    |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 17,3%             | 26,4%                | 56,4%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 15,2%             | 18,0%                | 21,1%                          | 19,0%  |
|                                     |                                      | Τυποπ. υπόλ.       | -1,0              | -,3                  | ,8                             |        |
|                                     |                                      | Αριθμός            | 125               | 161                  | 294                            | 580    |
|                                     |                                      | % Γιατί ασχολούμαι | 21,6%             | 27,8%                | 50,7%                          | 100,0% |
|                                     |                                      | % Εκπ/ση πατέρα    | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |





**Πίνακας M2.23.6.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.23.6              |                                      |                      | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|------------------------------|--------------------------------------|----------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Γιατί ασχολούμαι /Βαθμολογία |                                      |                      | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Γιατί ασχολούμαι             | Το θεωρώ καθήκον μου                 | Αριθμός              | 11                              | 14      | 30      | 21      | 76     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 14,5%                           | 18,4%   | 39,5%   | 27,6%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 12,4%                           | 12,8%   | 12,2%   | 14,8%   | 13,0%  |
|                              | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα          | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,2                             | ,0      | -,3     | ,6      |        |
|                              |                                      |                      | 9                               | 20      | 29      | 15      | 73     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 12,3%                           | 27,4%   | 39,7%   | 20,5%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 10,1%                           | 18,3%   | 11,8%   | 10,6%   | 12,5%  |
|                              | Για να περάσω την τάξη               | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,6                             | 1,7     | -,3     | -,6     |        |
|                              |                                      |                      | 21                              | 28      | 35      | 7       | 91     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 23,1%                           | 30,8%   | 38,5%   | 7,7%    | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 23,6%                           | 25,7%   | 14,2%   | 4,9%    | 15,5%  |
|                              | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς           | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | 1,9                             | 2,7     | -,5     | -3,2    |        |
|                              |                                      |                      | 10                              | 7       | 34      | 19      | 70     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 14,3%                           | 10,0%   | 48,6%   | 27,1%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 11,2%                           | 6,4%    | 13,8%   | 13,4%   | 11,9%  |
|                              | Γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,2                             | -1,7    | ,9      | ,5      |        |
|                              |                                      |                      | 6                               | 9       | 41      | 25      | 81     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 7,4%                            | 11,1%   | 50,6%   | 30,9%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 6,7%                            | 8,3%    | 16,7%   | 17,6%   | 13,8%  |
|                              | Για επαγγελματική χρήση              | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -1,8                            | -1,6    | 1,2     | 1,2     |        |
|                              |                                      |                      | 10                              | 15      | 30      | 28      | 83     |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 12,0%                           | 18,1%   | 36,1%   | 33,7%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 11,2%                           | 13,8%   | 12,2%   | 19,7%   | 14,2%  |
|                              | Θα με βοηθήσουν στη ζωή μου          | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,7                             | -,1     | -,8     | 1,8     |        |
|                              |                                      |                      | 22                              | 16      | 47      | 27      | 112    |
|                              |                                      | % Γιατί ασχολούμαι   | 19,6%                           | 14,3%   | 42,0%   | 24,1%   | 100,0% |
|                              |                                      | % Βαθμολογία         | 24,7%                           | 14,7%   | 19,1%   | 19,0%   | 19,1%  |
| Σύνολο                       | % Γιατί ασχολούμαι<br>% Βαθμολογία   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | 1,2                             | -1,1    | ,0      | ,0      |        |
|                              |                                      |                      | 89                              | 109     | 246     | 142     | 586    |
|                              |                                      |                      | 15,2%                           | 18,6%   | 42,0%   | 24,2%   | 100,0% |
|                              |                                      |                      | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.23.7.** Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα δηλώνουν ότι ασχολούνται με αυτά

| Πίνακας M2.23.7<br><br>Γιατί ασχολούμαι /Αυτοχαρακτηρισμός |                                            |                         | Αυτοχαρακτηρισμός                |                         |                                          | Σύνολο |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------|--------|
|                                                            |                                            |                         | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον |        |
| Γιατί<br>ασχολούμαι                                        | Το θεωρώ<br>καθήκον μου                    | Αριθμός                 | 1                                | 31                      | 44                                       | 76     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 1,3%                             | 40,8%                   | 57,9%                                    | 100,0% |
|                                                            |                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 3,2%                             | 12,4%                   | 14,2%                                    | 12,9%  |
|                                                            | Μου αρέσουν<br>κάποια μαθήματα             | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός | -1,5                             | -,2                     | ,7                                       | 73     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 4                                | 34                      | 35                                       | 73     |
|                                                            |                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 5,5%                             | 46,6%                   | 47,9%                                    | 100,0% |
|                                                            | Για να περάσω<br>την τάξη                  | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 12,9%                            | 13,7%                   | 11,3%                                    | 12,4%  |
|                                                            |                                            | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός | ,1                               | ,6                      | -,5                                      | 91     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 11                               | 55                      | 25                                       | 91     |
|                                                            | Θέλω να έχω<br>καλούς βαθμούς              | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 12,1%                            | 60,4%                   | 27,5%                                    | 100,0% |
|                                                            |                                            | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός | 35,5%                            | 22,1%                   | 8,1%                                     | 15,4%  |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 2,8                              | 2,7                     | -3,3                                     | 71     |
|                                                            | Γνώσεις χρήσιμες<br>για τις σπουδές<br>μου | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 1                                | 25                      | 45                                       | 71     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 1,4%                             | 35,2%                   | 63,4%                                    | 100,0% |
|                                                            |                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 3,2%                             | 10,0%                   | 14,6%                                    | 12,1%  |
|                                                            | Για<br>επαγγελματική<br>χρήση              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός | -1,4                             | -,9                     | 1,3                                      | 81     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 4                                | 28                      | 49                                       | 81     |
|                                                            |                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 4,9%                             | 34,6%                   | 60,5%                                    | 100,0% |
|                                                            | Θα με βοηθήσουν<br>στη ζωή μου             | % Αυτό-χαρακτηρισμός    | 12,9%                            | 11,2%                   | 15,9%                                    | 13,8%  |
|                                                            |                                            | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός | -,1                              | -1,1                    | 1,0                                      | 84     |
|                                                            |                                            | % Γιατί ασχολούμαι      | 5                                | 26                      | 53                                       | 84     |
| Σύνολο                                                     | % Αυτό-χαρακτηρισμός                       | 6,0%                    | 31,0%                            | 63,1%                   | 100,0%                                   |        |
|                                                            | % Γιατί ασχολούμαι                         | 16,1%                   | 10,4%                            | 17,2%                   | 14,3%                                    |        |
|                                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός                       | ,3                      | -1,6                             | 1,3                     | 113                                      |        |
|                                                            | % Γιατί ασχολούμαι                         | 5                       | 50                               | 58                      | 113                                      |        |
|                                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός                       | 4,4%                    | 44,2%                            | 51,3%                   | 100,0%                                   |        |
|                                                            | % Γιατί ασχολούμαι                         | 16,1%                   | 20,1%                            | 18,8%                   | 19,2%                                    |        |
|                                                            | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                    | -,4                     | ,3                               | -,2                     | 589                                      |        |
|                                                            | % Γιατί ασχολούμαι                         | 31                      | 249                              | 309                     | 589                                      |        |
|                                                            | % Αυτό-χαρακτηρισμός                       | 5,3%                    | 42,3%                            | 52,5%                   | 100,0%                                   |        |
|                                                            |                                            | 100,0%                  | 100,0%                           | 100,0%                  | 100,0%                                   |        |

Από τους παραπάνω πίνακες διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις «**Οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου**» και «**Για να περάσω την τάξη**» επιλέγονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είτε ως ο σημαντικότερος λόγος, είτε ως ένας από τους τρεις

σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι μαθητές δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα. Ενώ όμως η απάντηση **«Το θεωρώ καθήκον μου»** καταλαμβάνει την τρίτη θέση στον πίνακα που αφορά στον σημαντικότερο λόγο, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους υποχωρεί στην πέμπτη θέση, ενώ την τρίτη καταλαμβάνει η απάντηση **«Κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά»**. Βλέπουμε ότι η επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων έχει σημαντικότερη αξία ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους, ενώ το καθήκον ως ο σημαντικότερος λόγος. Το ίδιο παρατηρούμε και με την απάντηση **«Μου αρέσουν κάποια μαθήματα»**. Ενώ ως ο σημαντικότερος λόγος καταλαμβάνει την τέταρτη θέση, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους υποχωρεί στην έκτη, αφήνοντας το κενό για την απάντηση **«Κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου»**. Υπάρχει, επομένως, μία αναδιάταξη των απαντήσεων με αναβάθμιση των απαντήσεων που αφορούν επάγγελμα και σπουδές.

Η αίσθηση καθήκοντος παρουσιάζει υψηλό βαθμό συναισθηματικής έντασης, είναι δε εξ' αυτού του λόγου έντονα πιεστική και άμεσα ορατή ως παράγοντας που κατευθύνει τη συμπεριφορά. Η ορατότητα του κινήτρου εξάλλου, σε συνδυασμό με την ευκολία επιλογής της απάντησης που η ασάφεια και γενικότητα της επιτρέπουν, εξασφαλίζει συγκριτικά προνομιακή θέση και στην απάντηση «μου αρέσουν κάποια μαθήματα». Υπό την έννοια αυτή αν ο σημαντικότερος λόγος αναφέρεται περισσότερο σε εκείνο που συγκεντρώνει υψηλό βαθμό συναισθηματικής έντασης, στο περισσότερο άμεσο και ορατό προσδιοριστικό στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι αφορούν σε βαθύτερα επίπεδα προσδιορισμού της συμπεριφοράς, μονιμότερα προβλήματα που μπορεί να μην απασχολούν, στον ίδιο βαθμό, σε επίπεδο καθημερινότητας τα υποκείμενα της δράσης, αποτελούν ωστόσο τους παράγοντες σχηματοποίησης των περισσότερο ορατών καθημερινών κινήτρων της συμπεριφοράς τους. Τόσο **η αίσθηση του καθήκοντος** όσο και η δυνατότητα να **ασχολείται ο μαθητής με τα μαθήματα που του αρέσουν** προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις επαγγελματικές ανάγκες και προσδοκίες της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκει και τις εκπαιδευτικές /επαγγελματικές διεξόδους που μπορεί να αναζητήσει. Αυτή τη σχέση αντανακλά η παραπάνω μετατόπιση.

### **Ποιες μαθητικές κατηγορίες επιλέγουν συχνότερα κάθε απάντηση**

Δεδομένου ότι οι 7 πρώτες απαντήσεις παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήρια το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα, το βαθμολογικό επίπεδο του μαθητή και το βαθμό ενδιαφέροντος που ο ίδιος ο μαθητής δηλώνει ότι έχει, θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια την παρουσίαση των δεδομένων που έχουμε για κάθε απάντηση.

1. Η απάντηση **«οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου»** είναι πρώτη σε συχνότητα τόσο ως ο σημαντικότερος λόγος ενασχόλησης όσο και ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους. Πρόκειται για μια «εύκολη» και τυπική απάντηση, μια απάντηση που θεωρείται «σωστή» και δεν εκθέτει τον ερωτώμενο. Μια τέτοια απάντηση μπορεί να αναφέρεται τόσο στις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές βλέψεις του μαθητή που δεν είναι αρκετά μορφοποιημένες ώστε να ενταχθούν στις αντίστοιχες απαντήσεις, όσο και στη γενική και αόριστη χρησιμότητα των γνώσεων που από όλους ομολογείται, αν και δε γίνεται πάντα αντιληπτή.

2. Το 17,7% των μαθητών δηλώνουν ότι ο σημαντικότερος λόγος που ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα είναι για να περάσουν την τάξη. Έτσι, η απάντηση αυτή καταλαμβάνει τη δεύτερη κατά σειρά θέση την οποία διατηρεί και όταν αντιμετωπίζεται ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους.

Ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους, η απάντηση επιλέγεται συχνότερα από τα παιδιά με πατέρα από το **χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο**, επαγγέλματος **εργάτη**, τα παιδιά που έχουν **χαμηλή (10-13)** και μετά **απορριπτική βαθμολογία**, καθώς και από τα παιδιά που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφορα**.

Είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά που δυσκολεύονται περισσότερο στο σχολείο και ανήκουν στις λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές και εκπαιδευτικές κατηγορίες προτιμούν αυτή την απάντηση περισσότερο από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών. Να σημειώσουμε τέλος ότι, μολονότι οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι σημαντικές, τα **αγόρια** δείχνουν να επιλέγουν την απάντηση συχνότερα από τα κορίτσια.

3. «Κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά». Η σημασία της απάντησης βρίσκεται στο γεγονός ότι αν και ως ο σημαντικότερος λόγος επιλέγεται σε ποσοστό **7,4%**, καταλαμβάνοντας την **έκτη θέση**, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους αυξάνει το ποσοστό του για να βρεθεί στην **τρίτη**.

Η επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων δε βρίσκεται μεταξύ εκείνων των παραγόντων που κατευθύνουν άμεσα τη καθημερινή δραστηριότητα των μαθητών, δεν έχει τη συγκινησιακή φόρτιση που ένα τέτοιο κίνητρο θα απαιτούσε – μην ξεχνάμε ότι η εποχή της επαγγελματικής απασχόλησης απέχει αρκετά, χρονικά, για τους περισσότερους από τους μαθητές της β' τάξης του γυμνασίου. Ωστόσο η υψηλή αξία που έχει για τους μαθητές αποκαλύπτεται με τη θέση που παίρνει μεταξύ των τριών σημαντικότερων λόγων ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα, φανερώνοντας ότι αποτελεί έναν σταθερότερο και βασικότερο παράγοντα που καθορίζει τον τρόπο δραστηριοποίησής τους στο σχολείο.

Ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες επιλέγεται συχνότερα από τα παιδιά με πατέρα απόφοιτο **λυκείου**, καθώς και όσα έχουν **υψηλή βαθμολογία**. Λιγότερα συχνά εξάλλου επιλέγεται από τους μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν **μέτριο ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα. Είναι φανερό ότι επίκληση αυτού του παράγοντα γίνεται συχνότερα από παιδιά που ανήκουν σε κατηγορίες οι οποίες προσβλέπουν στην επαγγελματική εξασφάλιση μέσω του σχολείου. Για το λόγο αυτό – μολονότι στις επαγγελματικές κατηγορίες οι διαφορές ως προς τον συζητούμενο παράγοντα δεν είναι μεγάλες – ο παράγοντας τείνει να επιλέγεται συχνότερα από τους μαθητές με πατέρα **δημόσιο υπάλληλο** και λιγότερο συχνά από τους μαθητές με πατέρα **εργάτη**.

4. Η απάντηση «κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου» που είναι πέμπτη κατά σειρά, ως ο σημαντικότερος λόγος, αναβαθμίζεται καταλαμβάνοντας την **τέταρτη** θέση, που προηγουμένως κατείχε η απάντηση «μου αρέσουν κάποια μαθήματα», όταν αντιμετωπίζεται ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους.

Η απάντηση αυτή επιλέγεται συχνότερα από τα **κορίτσια**, τα παιδιά με πατέρα **πτυχιούχο ΑΕΙ/ΤΕΙ**, τα παιδιά των **δημοσίων υπαλλήλων**, καθώς και τα παιδιά που είναι από τις **δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες**. Αυξημένες δυνατότητες, αυξημένες προσδοκίες, χαμηλός βαθμός συγκεκριμενοποίησης του επαγγελματικού στόχου δείχνουν ότι είναι οι παράγοντες εκείνοι που συνδέονται εντονότερα με το κίνητρο των σπουδών.

5. Η απάντηση «το θεωρώ καθήκον μου» έρχεται **τρίτη** κατά σειρά, με ποσοστό 16,0%, ως ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο δηλώνουν οι μαθητές ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα. Ως ένας, όμως, από τους τρεις σημαντικότερους λόγους καταλήγει στην **πέμπτη** θέση.

6. Η απάντηση «μου αρέσουν κάποια μαθήματα» καταλαμβάνει την τέταρτη θέση ως ο σημαντικότερος λόγος με ποσοστό 14,0% και την έκτη ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους, με ποσοστό 10,0%, ενώ, ως τέτοια, επιλέγεται συχνότερα από τα παιδιά που έχουν **χαμηλή βαθμολογία** (επιπέδου 10-13). Η κατηγορία αυτή δείχνει να είναι εκείνη που, εντονότερα από τις άλλες, μπορεί να αναπτύξει ένα ενδιαφέρον καθαρότερης μορφής για κάποια από τα σχολικά μαθήματα, στο βαθμό που αφενός δε βρίσκεται στην κατάσταση της μαθητικής εξαθλίωσης των μαθητών που έχουν απορριπτική βαθμολογία, αφετέρου συνδέει λιγότερο τη σχολική δραστηριότητα με στόχους σπουδών ή επαγγελματικούς, συγκριτικά με τις δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες.

7. Η επιδίωξη εξασφάλισης καλής βαθμολογίας αποτελεί τον έβδομο, κατά σειρά, λόγο που οι μαθητές ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα, είτε αυτή αντιμετωπίζεται ως ο σημαντικότερος είτε ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους. Η απάντηση επιλέγεται συχνότερα από τα παιδιά των **ελεύθερων επαγγελματιών**. Λιγότερο συχνά, εξάλλου, επιλέγεται από τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία 10-13.

Μεταξύ των τριών σημαντικότερων παραγόντων, βρίσκουμε στην όγδοη θέση την απάντηση «θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου», με ποσοστό 8,9% (επιλέγεται 67 φορές), στην ένατη θέση, με ποσοστό 4,0%, την απάντηση «έχω άνεση σε κάποια μαθήματα και τα καταφέρνω καλά», στη δέκατη, με ποσοστό 3,6%, την απάντηση «ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος / -η», στην ενδέκατη, με ποσοστό 1,9%, την απάντηση «με πιέζουν από το σπίτι ή το σχολείο» και στη δωδέκατη την απάντηση «μου αρέσει να ξεχωρίζω» που επιλέγεται 3 μόνο φορές.

### Οι απαντήσεις κατά μαθητική κατηγορία

Βλέπουμε ότι τα κορίτσια συνδέουν περισσότερο τη σχολική γνώση με σπουδές μετά το σχολείο. Στα αγόρια αντίθετα η σχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα φαίνεται να υπολείπεται σε νόημα έναντι των κοριτσιών. Πέρα από το χαμηλό ποσοστό που συγκεντρώνουν στις **σπουδές**, τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν συχνότερα τον παράγοντα «για να περάσω την τάξη» παράγοντα που συνδέεται αφενός με σχολική δυσκολία, αφετέρου με έλλειμμα απόδοσης σημαντικού θετικού νοήματος στη σχολική δραστηριότητα, καθώς και τον παράγοντα «μου αρέσουν κάποια μαθήματα», γεγονός που με τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνει να συνδέεται μάλλον με έλλειμμα στόχων που να σχετίζονται με το σχολείο, παρά με καθαρό ενδιαφέρον για τα μαθήματα.

Τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση «κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου» και το μικρότερο στην απάντηση «για να περάσω την τάξη». Η σχολική άνεση και το ενδιαφέρον για τις σπουδές είναι καθαρά στα παιδιά αυτής της κατηγορίας. Για την κατηγορία αυτή οι σπουδές δεν είναι μόνο σημαντικότερο κίνητρο συγκριτικά με τις

άλλες μαθητικές κατηγορίες αλλά και σε σχέση με τα υπόλοιπα κίνητρα. Στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου, τη θέση των σπουδών παίρνει το επάγγελμα. Οι μαθητές της μεσαίας εκπαιδευτικής κατηγορίας επιλέγουν συχνότερα από τους άλλους την απάντηση «κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά», αναδεικνύοντάς την ταυτόχρονα ως τη συχνότερη απάντηση στην κατηγορία. Οι μαθητές, τέλος, με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο αναδεικνύουν ως σημαντικότερο κίνητρο της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα τη γενική και αόριστη χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων, καθώς και την επιδίωξη της προαγωγής τους στην επόμενη τάξη. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η γενική και αόριστη χρησιμότητα των γνώσεων που δίνει το στίγμα της κατηγορίας αυτής φανερώνει την ένδεια στόχων και νοήματος που η σχολική δραστηριότητα έχει για τους μαθητές αυτούς. Η ένδεια αυτή συνδέεται με την έντονη σχολική δυσκολία που οι μαθητές αυτοί συναντούν, όπως γίνεται φανερό και από τα αυξημένα ποσοστά τους στην απάντηση «για να περάσω την τάξη». Στο βαθμό που η σχολική γνώση δεν απευθύνεται στις μαθητικές ανάγκες τα εξωτερικά κίνητρα γίνονται αναγκαίος όρος νοήματος. Σπουδές, επαγγελματική αποκατάσταση και επιδόσεις γίνονται οι μόνοι λόγοι για να ασχοληθεί ο μαθητής με τα μαθήματα. Και, αν τα παραπάνω στα παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο δείχνουν λιγότερο εφικτά, το «κενό» εμφανίζεται πιο έντονο. Στην εντονότερη παρουσία ενός τέτοιου «κενού» αντιστοιχεί το αυξημένο ποσοστό της απάντησης «οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου».

Στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα βλέπουμε ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών /ανώτερων στελεχών, επιλέγουν συχνότερα από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών, την απάντηση «θέλω να έχω καλούς βαθμούς». Η απάντηση μάλιστα αυτή επιλέγεται συχνότερα και από τις άλλες απαντήσεις. Η βαθμολογία δείχνει επομένως να αποτελεί το συχνότερο κίνητρο για τους μαθητές αυτούς. Ταυτόχρονα τα παιδιά της κατηγορίας αυτής δείχνουν να έχουν αυξημένη σχολική άνεση επιλέγοντας λιγότερο συχνά από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών την απάντηση «για να περάσω την τάξη».

Αντίθετα στις επόμενες τρεις κατηγορίες του πίνακα η χρησιμότητα αναδεικνύεται ως ο συχνότερος λόγος ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα. Γενική χρησιμότητα για τη ζωή, χρησιμότητα για τις σπουδές, επαγγελματική χρησιμότητα, με τη σειρά αυτή, είναι οι τρεις πρώτοι σε συχνότητα παράγοντες και για τις τρεις αυτές κατηγορίες. Από όλες εξάλλου τις κατηγορίες τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό στη χρησιμότητα για σπουδές, ενώ ανάλογες τάσεις παρουσιάζουν και αναφορικά με την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων. Φαίνεται ότι τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων συγκεντρώνουν περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία το ενδιαφέρον τους στη χρησιμότητα της σχολικής γνώσης.

Για τα παιδιά των τεχνιτών και των εργατών, τέλος, η απάντηση «για να περάσω την τάξη» είναι ο συχνότερα αναφερόμενος λόγος ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα, με σημαντικά όμως μεγαλύτερο ποσοστό στα τελευταία. Τα παιδιά των εργατών, εκτός από το υψηλότερο ποσοστό που συγκεντρώνουν στην απάντηση αυτή, εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερο από τις άλλες κατηγορίες ποσοστό στον παράγοντα «γνώσεις χρήσιμες για τις σπουδές μου», ενώ ανάλογες τάσεις παρουσιάζουν και αναφορικά με την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων. Τα στοιχεία αυτά σκιαγραφούν την εικόνα μιας μαθητικής κατηγορίας που αδυνατεί να συνδέσει τη σχολική δραστηριότητα με στόχους μετά το σχολείο, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις υπόλοιπες. Αυτός είναι και ο λόγος που τα παιδιά της κατηγορίας αυτής δίνουν τη δεύτερη θέση, μεταξύ των σημαντικότερων λόγων της ενασχόλησής

τους με τα σχολικά μαθήματα, στην απάντηση «μου αρέσουν κάποια μαθήματα». Αν η απάντηση είναι δηλωτική καθαρότητας ενδιαφέροντος – που στα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /άνωτερο στέλεχος οφείλεται στη μεγάλη σχολική άνεση που διαθέτουν – στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα εργάτη η καθαρότητα αυτή φαίνεται ότι συνδέεται με έλλειμμα προοπτικών που να συνδέονται με το σχολείο. Τα παραπάνω στοιχεία παραπέμπουν στη μεγάλη σχολική αδυναμία των μαθητών με πατέρα εργάτη, αδυναμία που κάνει πολύ δύσκολη έως αδύνατη την σύνδεση του σχολείου με εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους.

Τα παιδιά με απορριπτική βαθμολογία αναδεικνύουν ως πρώτο από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες την απάντηση «οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου», εκφράζοντας έτσι το έλλειμμα στόχων, σχετικών με τη σχολική δραστηριότητα, που τα χαρακτηρίζει. Μην ξεχνάμε βέβαια ότι οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να περάσουν την τάξη, γεγονός που αποτυπώνεται στην ανάδειξη της απάντησης «για να περάσω την τάξη» στη δεύτερη θέση και με μικρή διαφορά από την πρώτη – μια φράση που συνδυάζει τη σχολική αδυναμία με την απουσία στόχων που να εμπνέουν. Οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία, επιπέδου 10-13, παρουσιάζουν ανάλογη εικόνα. Συγκεντρώνοντας τα υψηλότερα ποσοστά στις απαντήσεις «για να περάσω την τάξη» και «μου αρέσουν κάποια μαθήματα» και δίνοντάς τους ταυτόχρονα την πρώτη και δεύτερη θέση αντίστοιχα, δηλώνουν το μεγάλο βαθμό δυσκολίας που συναντούν στο σχολείο, μιας δυσκολίας που οδηγεί τους μαθητές αυτούς σε αδυναμία σύνδεσης του σχολείου με συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους και επιδιώξεις.

Στις δύο υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες συναντάμε τα μεγαλύτερα ποσοστά στην απάντηση που αναφέρεται στη χρησιμότητα κάποιων γνώσεων για τις σπουδές, ενώ στην υψηλότερη κατηγορία συναντάμε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό από τις άλλες κατηγορίες στην επαγγελματική χρησιμότητα και σημαντικά μικρότερο στην απάντηση «για να περάσω την τάξη». Φαίνεται ότι οι μαθητές της υψηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας έχουν περισσότερο σαφείς και ξεκάθαρους επαγγελματικούς στόχους. Η αοριστία αντίθετα των επαγγελματικών στόχων της κατηγορίας 14-17 στρέφει το ενδιαφέρον της στη γενική χρησιμότητα και τις σπουδές που εμφανίζονται στις δύο πρώτες θέσεις ως συχνότεροι λόγοι ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα. Οι μαθητές της τελευταίας αυτής κατηγορίας, σε αντίθεση με τις δύο χαμηλότερες, βλέπουν το μέλλον τους να περνάει μέσα από το σχολείο, αλλά με έναν τρόπο αρκετά θολό και ασαφές που όμως, εξαιτίας των «καλών» σχολικών επιδόσεων που έχουν, βρίσκει έκφραση στις σπουδές. Η ασάφεια, σε συνδυασμό με το άγχος της προαγωγής στην επόμενη τάξη, που η καλή (επίπεδου 14-17) αλλά όχι υψηλή (επίπεδου 18-20) βαθμολογία προκαλεί, οδηγεί στην ανάδειξη του παράγοντα «για να περάσω την τάξη» στην τρίτη θέση μεταξύ των τριών σημαντικότερων λόγων ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα.

Οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι συγκεντρώνουν το σημαντικά υψηλότερο ποσοστό στην απάντηση «για να περάσω την τάξη» δίνοντας της την πρώτη θέση. Ακολουθούν οι απαντήσεις «κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά» και «οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου».

Ο μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον αναδεικνύουν στις δύο πρώτες θέσεις τις απαντήσεις «μου αρέσουν κάποια μαθήματα» και «οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου». Με το πρώτο παράγοντα εκφράζεται η αυξημένη σχολική δυσκολία των μαθητών αυτών ενώ και με τους δύο παράγοντες υποδηλώνεται η χαμηλή σχέση που έχει το σχολείο με τους μελλοντικούς στόχους των μαθητών της κατηγορίας, εκτίμηση που

υποστηρίζεται και από το χαμηλότερο απ' όλες τις κατηγορίες ποσοστό που αυτοί συγκεντρώνουν στην επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων.

Οι μαθητές, τέλος, που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον είναι η κατηγορία που δίνει τη μεγαλύτερη σημασία στη χρησιμότητα των γνώσεων βάζοντας τη γενική χρησιμότητα για τη ζωή, την επαγγελματική χρησιμότητα και τη χρησιμότητα για τις σπουδές στις τρεις πρώτες θέσεις. Πρόκειται για την κατηγορία με τη μεγαλύτερη σχολική άνεση, αφού έχει το χαμηλότερο ποσοστό στην απάντηση «για να περάσω την τάξη» και η οποία ταυτόχρονα εμφανίζει την εντονότερη σύνδεση των μελλοντικών της στόχων με το σχολείο.

## 5.2. Οι λόγοι της μη επαρκούς ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα

**Πίνακας M2.24.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τον σημαντικότερο λόγο για τον οποίο δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.1               |                                                       |           |         |               |                    |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά 1 |                                                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                         | Ασχολούμαι αρκετά ή πολύ                              | 81        | 32,1    | 33,3          | 33,3               |
|                               | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | 25        | 9,9     | 10,3          | 43,6               |
|                               | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | 38        | 15,1    | 15,6          | 59,3               |
|                               | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | 29        | 11,5    | 11,9          | 71,2               |
|                               | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | 45        | 17,9    | 18,5          | 89,7               |
|                               | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | 4         | 1,6     | 1,6           | 91,4               |
|                               | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | 8         | 3,2     | 3,3           | 94,7               |
|                               | Άλλα                                                  | 13        | 5,2     | 5,3           | 100,0              |
|                               | Total                                                 | 243       | 96,4    | 100,0         |                    |
| Missing                       | System                                                | 9         | 3,6     |               |                    |
| Total                         |                                                       | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M2.24.2.** Κατανομή των μαθητών με βάση τις εκτιμήσεις τους για το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.2                    |                          |           |         |               |                    |
|------------------------------------|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά |                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                              | Ασχολούμαι πολύ ή αρκετά | 81        | 32,1    | 32,8          | 32,8               |
|                                    | Δεν ασχολούμαι αρκετά    | 166       | 65,9    | 67,2          | 100,0              |
|                                    | Total                    | 247       | 98,0    | 100,0         |                    |
| Missing                            | System                   | 5         | 2,0     |               |                    |
| Total                              |                          | 252       | 100,0   |               |                    |



**Πίνακας M2.24.4.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.4<br>Ασχολούμαι - δεν ασχολούμαι αρκετά /Εκπαίδευση πατέρα |                                      |                                      | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                          |                                      |                                      | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά                                       | Ασχολούμαι πολύ ή αρκετά             | Αριθμός                              | 28                | 26                   | 27                             | 81     |
|                                                                          |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 34,6%             | 32,1%                | 33,3%                          | 100,0% |
|                                                                          |                                      | % Εκπ/ση πατέρα                      | 53,8%             | 38,2%                | 22,0%                          | 33,3%  |
|                                                                          | Δεν ασχολούμαι αρκετά                | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | 2,6               | ,7                   | -2,2                           |        |
|                                                                          |                                      |                                      | 24                | 42                   | 96                             | 162    |
|                                                                          |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 14,8%             | 25,9%                | 59,3%                          | 100,0% |
| Σύνολο                                                                   |                                      | % Εκπ/ση πατέρα                      | 46,2%             | 61,8%                | 78,0%                          | 66,7%  |
|                                                                          |                                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | -1,8              | -,5                  | 1,5                            |        |
|                                                                          |                                      |                                      | 52                | 68                   | 123                            | 243    |
|                                                                          | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά |                                      | 21,4%             | 28,0%                | 50,6%                          | 100,0% |
|                                                                          | % Εκπ/ση πατέρα                      |                                      | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |
|                                                                          |                                      |                                      |                   |                      |                                |        |

**Πίνακας M2.24.5.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.5<br>Ασχολούμαι - δεν ασχολούμαι αρκετά / Επάγγελμα πατέρα |                                      |                                      | Επάγγελμα πατέρα             |               |               |                      |          |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---------------|---------------|----------------------|----------|---------|--------|
|                                                                          |                                      |                                      | Ελεύθ. Επαγγ. /Ανώτ. στελέχη | Δημόσ. υπάλλ. | Ιδιωτ. υπάλλ. | Μικρο-επιχειρηματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |        |
| Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά                                       | Ασχολούμαι πολύ ή αρκετά             | Αριθμός                              | 13                           | 12            | 13            | 21                   | 16       | 2       | 77     |
|                                                                          |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 16,9%                        | 15,6%         | 16,9%         | 27,3%                | 20,8%    | 2,6%    | 100,0% |
|                                                                          |                                      | % Επάγγελμα πατέρα                   | 72,2%                        | 38,7%         | 36,1%         | 33,3%                | 29,1%    | 8,0%    | 33,8%  |
|                                                                          | Δεν ασχολούμαι αρκετά                | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | 2,8                          | ,5            | ,2            | -,1                  | -,6      | -2,2    |        |
|                                                                          |                                      |                                      | 5                            | 19            | 23            | 42                   | 39       | 23      | 151    |
|                                                                          |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 3,3%                         | 12,6%         | 15,2%         | 27,8%                | 25,8%    | 15,2%   | 100,0% |
| Σύνολο                                                                   |                                      | % Επάγγελμα πατέρα                   | 27,8%                        | 61,3%         | 63,9%         | 66,7%                | 70,9%    | 92,0%   | 66,2%  |
|                                                                          |                                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | -2,0                         | -,3           | -,2           | ,0                   | ,4       | 1,6     |        |
|                                                                          |                                      |                                      | 18                           | 31            | 36            | 63                   | 55       | 25      | 228    |
|                                                                          | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά |                                      | 7,9%                         | 13,6%         | 15,8%         | 27,6%                | 24,1%    | 11,0%   | 100,0% |
|                                                                          | % Επάγγελμα πατέρα                   |                                      | 100,0%                       | 100,0%        | 100,0%        | 100,0%               | 100,0%   | 100,0%  | 100,0% |
|                                                                          |                                      |                                      |                              |               |               |                      |          |         |        |

**Πίνακας M2.24.6.** Τι δηλώνουν οι μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.6<br>Ασχολούμαι - δεν ασχολούμαι αρκετά /Βαθμολογία |                                         |                                            | Βαθμολογία                      |           |            |            | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------|-----------|------------|------------|--------|
|                                                                   |                                         |                                            | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13   | 14 - 17    | 18 - 20    |        |
| Ασχολούμαι - Δεν<br>ασχολούμαι<br>αρκετά                          | Ασχολούμαι<br>πολύ ή αρκετά             | Αριθμός                                    | 2                               | 2         | 37         | 40         | 81     |
|                                                                   |                                         | % Ασχολούμαι -<br>Δεν ασχολούμαι<br>αρκετά | 2,5%                            | 2,5%      | 45,7%      | 49,4%      | 100,0% |
|                                                                   |                                         | % Βαθμολογία                               | 5,0%                            | 4,4%      | 34,6%      | 74,1%      | 32,9%  |
|                                                                   | Δεν<br>ασχολούμαι<br>αρκετά             | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                    | -3,1                            | -3,3      | ,3         | 5,3        |        |
|                                                                   |                                         |                                            | 38                              | 43        | 70         | 14         | 165    |
|                                                                   |                                         | % Ασχολούμαι -<br>Δεν ασχολούμαι<br>αρκετά | 23,0%                           | 26,1%     | 42,4%      | 8,5%       | 100,0% |
| Σύνολο                                                            | % Βαθμολογία                            |                                            | 95,0%                           | 95,6%     | 65,4%      | 25,9%      | 67,1%  |
|                                                                   | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                 |                                            | 2,2<br>40                       | 2,3<br>45 | -,2<br>107 | -3,7<br>54 |        |
|                                                                   | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι<br>αρκετά |                                            | 16,3%                           | 18,3%     | 43,5%      | 22,0%      | 100,0% |
|                                                                   | % Βαθμολογία                            |                                            | 100,0%                          | 100,0%    | 100,0%     | 100,0%     | 100,0% |

**Πίνακας M2.24.7.** Τι δηλώνουν οι μαθητές με διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.7<br><br>Ασχολούμαι - δεν ασχολούμαι αρκετά /Αυτοχαρακτηρισμός |                                      |                                         | Αυτοχαρακτηρισμός                |                         |                                          | Σύνολο |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------|--------|
|                                                                              |                                      |                                         | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον |        |
| Ασχολούμαι - Δεν<br>ασχολούμαι<br>αρκετά                                     | Ασχολούμαι πολύ<br>ή αρκετά          | Αριθμός                                 | 0                                | 11                      | 70                                       | 81     |
|                                                                              |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν<br>ασχολούμαι αρκετά | ,0%                              | 13,6%                   | 86,4%                                    | 100,0% |
|                                                                              |                                      | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός                | ,0%                              | 10,3%                   | 56,5%                                    | 32,8%  |
|                                                                              | Δεν ασχολούμαι<br>αρκετά             | Τυποπ. υπόλ.                            | -2,3                             | -4,1                    | 4,6                                      |        |
|                                                                              |                                      | Αριθμός                                 | 16                               | 96                      | 54                                       | 166    |
|                                                                              |                                      | % Ασχολούμαι - Δεν<br>ασχολούμαι αρκετά | 9,6%                             | 57,8%                   | 32,5%                                    | 100,0% |
| Σύνολο                                                                       | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός             |                                         | 100,0%                           | 89,7%                   | 43,5%                                    | 67,2%  |
|                                                                              | Τυποπ. υπόλ.                         |                                         | 1,6                              | 2,8                     | -3,2                                     |        |
|                                                                              | Αριθμός                              |                                         | 16                               | 107                     | 124                                      | 247    |
|                                                                              | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά |                                         | 6,5%                             | 43,3%                   | 50,2%                                    | 100,0% |
|                                                                              | % Αυτοχαρακτηρισμός                  |                                         | 100,0%                           | 100,0%                  | 100,0%                                   | 100,0% |

**Πίνακας M2.24.8.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τον σημαντικότερο λόγο της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.8                                                                            |                                                       |           |         |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά 1<br>(από όσους έμμεσα δηλώνουν ότι δεν ασχολούνται<br>αρκετά) |                                                       | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                                          | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | 45        | 17,9    | 27,8          |
| 2                                                                                          | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | 38        | 15,1    | 23,5          |
| 3                                                                                          | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | 29        | 11,5    | 17,9          |
| 4                                                                                          | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | 25        | 9,9     | 15,4          |
| 5                                                                                          | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | 8         | 3,2     | 4,9           |
| 6                                                                                          | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | 4         | 1,6     | 2,5           |
|                                                                                            | Άλλα                                                  | 13        | 5,2     | 8,0           |
|                                                                                            | Total                                                 | 162       | 64,3    | 100,0         |
| Missing                                                                                    | System                                                | 90        | 35,7    |               |
| Total                                                                                      |                                                       | 252       | 100,0   |               |

**Πίνακας M2.24.9.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους τρεις σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.9                                                                                     |                                                       |           |         |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά (συνολικά)<br>(από όσους έμμεσα δηλώνουν ότι δεν ασχολούνται<br>αρκετά) |                                                       | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                                                   | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | 114       | 15,1    | 27,9          |
| 2                                                                                                   | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | 81        | 10,7    | 19,9          |
| 3                                                                                                   | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | 68        | 9,0     | 16,7          |
| 4                                                                                                   | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | 49        | 6,5     | 12,0          |
| 5                                                                                                   | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | 43        | 5,7     | 10,5          |
| 6                                                                                                   | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | 29        | 3,8     | 7,1           |
|                                                                                                     | Άλλα                                                  | 24        | 3,2     | 5,9           |
|                                                                                                     | Total                                                 | 408       | 54,0    | 100,0         |
| Missing                                                                                             | System                                                | 348       | 46,0    |               |
| Total                                                                                               |                                                       | 756       | 100,0   |               |

**Πίνακας M2.24.10.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.10                                      |                                                  |                               | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|--------|---------|--------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά /Φύλο                     |                                                  |                               | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά                           | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω | Αριθμός                       | 22     | 26      | 48     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 45,8%  | 54,2%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 12,0%  | 13,1%   | 12,6%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -,2    | ,2      |        |
| Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            |                                                  | Αριθμός                       | 31     | 50      | 81     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 38,3%  | 61,7%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 16,9%  | 25,3%   | 21,3%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -1,3   | 1,2     |        |
| Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει |                                                  | Αριθμός                       | 34     | 33      | 67     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 50,7%  | 49,3%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 18,6%  | 16,7%   | 17,6%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | ,3     | -,3     |        |
| Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  |                                                  | Αριθμός                       | 51     | 63      | 114    |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 44,7%  | 55,3%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 27,9%  | 31,8%   | 29,9%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -,5    | ,5      |        |
| Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      |                                                  | Αριθμός                       | 20     | 8       | 28     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 71,4%  | 28,6%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 10,9%  | 4,0%    | 7,3%   |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | 1,8    | -1,7    |        |
| Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 |                                                  | Αριθμός                       | 25     | 18      | 43     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 58,1%  | 41,9%   | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Φύλο                        | 13,7%  | 9,1%    | 11,3%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | 1,0    | -,9     |        |
| Σύνολο                                                |                                                  | Αριθμός                       | 183    | 198     | 381    |
|                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά                    |                               | 48,0%  | 52,0%   | 100,0% |
|                                                       | % Φύλο                                           |                               | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των απαντήσεων που πήραμε στο σχετικό ερώτημα θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, σύμφωνα με τις οδηγίες που δόθηκαν, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν στην ανοιχτή απάντηση Z πως «ασχολούνται πολύ ή αρκετά» με τα σχολικά μαθήματα και να μην προχωρήσουν σε επιλογή κάποιων από τις υπόλοιπες απαντήσεις. Αποτέλεσμα αυτής της δυνατότητας αποτελούν τα δεδομένα του πίνακα M2.24.1. Στον πίνακα αυτόν παρατηρούμε ότι το 33,3% των μαθητών και μαθητριών δηλώνουν ότι ασχολούνται πολύ ή αρκετά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό από τις υπόλοιπες απαντήσεις συγκεντρώνει ως σημαντικότερος λόγος η απάντηση ότι «δε μπορούν να συγκεντρωθούν στο διάβασμα» με ποσοστό 18,5%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «δε μπορώ να εκφραστώ σωστά» με ποσοστό 15,6%, «η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει» με ποσοστό 11,9%, «δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω» με ποσοστό 10,3%, «οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι

άσχετες με την πραγματική ζωή» με ποσοστό 3,2% και, τελευταία η απάντηση «δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα» με ποσοστό 1,6%.

Διατηρώντας όμως την απάντηση «ασχολούμαι αρκετά ή πολύ» ως μία μεταξύ των υπολοίπων, χάνουμε τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών, άλλως διαπράττουμε σφάλμα μεθόδου και λογικής. Η απάντηση αυτή αποτελεί στην ουσία απάντηση σε διαφορετικό ερώτημα. Το ερώτημα σε αυτή την περίπτωση δεν είναι «γιατί δεν ασχολείται ο μαθητής αρκετά με τα σχολικά μαθήματα», αλλά «αν ασχολείται».

Η μεταχείριση της απάντησης αυτής ως μιας μεταξύ των υπολοίπων οδηγεί μοιραία σε αλλοίωση της εικόνας και σε αναξιόπιστες συγκρίσεις. Απομονώνοντας αντίθετα την απάντηση αυτή γίνονται εφικτές οι συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητικών κατηγοριών ως προς τη σημασία κάθε παράγοντα, αλλά βέβαια αυτές αφορούν όχι το σύνολο των μαθητών του δείγματος αλλά εκείνο μόνο το κομμάτι που εκτιμά ότι δεν ασχολείται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα. Οι πίνακες δεδομένων που θα χρησιμοποιήσουμε διαμορφώθηκαν, επομένως, στη βάση της λογικής που αναφέραμε.

Πριν όμως δούμε τα δεδομένα αυτά θα ρίξουμε μια ματιά στον πίνακα M2.24.2. Βλέπουμε εκεί ότι το 1/3 περίπου των μαθητών (ποσοστό 32,8%) δηλώνει ότι ασχολείται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα. Από τους σχετικούς, εξάλλου, πίνακες M2.24.4, M2.24.6 και M2.24.7 διαπιστώνουμε ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, αλλά και το βαθμολογικό επίπεδο και ενδιαφέρον του μαθητή, τόσο συχνότερη είναι η απάντηση **«ασχολούμαι πολύ ή αρκετά»**. Εξάλλου, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση (72,2%), ενώ τα παιδιά των εργατών το πολύ μικρότερο ποσοστό 8,0% με τεράστια απόσταση από τα πρώτα (πίνακας M2.24.5).

Ερχόμενοι τώρα στο βασικό μας ερώτημα για τους λόγους που οι μαθητές εκτιμούν ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα – όσοι από αυτούς αισθάνονται έτσι – μπορούμε να παρακολουθήσουμε στους πίνακες M2.24.8 και M2.24.9 που ακολουθούν τον σημαντικότερο λόγο καθώς και την αθροιστική παρουσίαση των τριών σημαντικότερων λόγων. Διαπιστώνουμε ότι τόσο στον σημαντικότερο λόγο όσο και στην αθροιστική παρουσίαση των τριών σημαντικότερων, η σειρά των παραγόντων παραμένει ίδια. Προηγείται η απάντηση **«Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα»** και ακολουθούν οι άλλες τρεις με την ίδια σειρά: **«Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά»**, **«Η χαμηλή βαθμολογία, που συνεχώς παίρνω, με απογοητεύει»** και **«Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω»**.

Από τον πίνακα, εξάλλου, M2.24.10 βλέπουμε ότι τα **«αγόρια»** επιλέγουν συχνότερα από τα κορίτσια την απάντηση **«δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα»**, μολονότι το μεγαλύτερο ποσοστό δίνουν στον παράγοντα που αναφέρεται στην αδυναμία συγκέντρωσης στο διάβασμα, κάτι εξάλλου που συμβαίνει και στα κορίτσια. Τα κορίτσια, αντίθετα, δείχνουν να επιλέγουν συχνότερα, αν και με όχι σημαντική διαφορά, από τα αγόρια την απάντηση **«δε μπορώ να εκφραστώ σωστά»**. Τα παιδιά τέλος και των δύο φύλων επιλέγουν συχνότερα απ' όλες την απάντηση **«δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα»**. Συνέχεια φεύγει το μυαλό μου από το κείμενο που διαβάζω».

Τα δεδομένα αυτά δίνουν την εικόνα ότι τα αγόρια είναι, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, επικριτικά προς το σχολείο και απορριπτικά προς τη σχολική γνώση. Τα κορίτσια αντίθετα προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια να αναφέρονται σε επιμέρους παράγοντες και αδυναμίες που έχουν, είτε αυτά τα ίδια είτε το σχολείο. Και στα δύο φύλα πάντως ως κύριο πρόβλημα προβάλλει η αδυναμία συγκέντρωσης.

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι στις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήριο το **εκπαιδευτικό επίπεδο** και το **επάγγελμα** του πατέρα, το **βαθμολογικό επίπεδο** καθώς και το **βαθμό ενδιαφέροντος** που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει για τα σχολικά μαθήματα δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους λόγους που οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα.

### 5.3. Ο ρόλος της βαθμολογίας στην αύξηση των γνώσεων

**Πίνακας M2.25.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους

| Πίνακας M2.25.1                                         |                                                     |           |         |               |                    |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων;           |                                                     | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                                   | Ναι, μου δίνει κίνητρα και με αναγκάζει να ασχοληθώ | 126       | 50,0    | 51,2          | 51,2               |
|                                                         | Όχι, μου δημιουργεί άγχος                           | 50        | 19,8    | 20,3          | 71,5               |
|                                                         | Ασχολούμαι μεν, αλλά δεν αποκτώ γνώσεις χρήσιμες    | 46        | 18,3    | 18,7          | 90,2               |
|                                                         | Η βαθμολογία συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων        | 8         | 3,2     | 3,3           | 93,5               |
|                                                         | Η βαθμολογία δε συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων     | 16        | 6,3     | 6,5           | 100,0              |
|                                                         | Total                                               | 246       | 97,6    | 100,0         |                    |
| Missing                                                 | System                                              | 6         | 2,4     |               |                    |
| Total                                                   |                                                     | 252       | 100,0   |               |                    |
| Ναι, η βαθμολογία συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων     |                                                     | 134       |         | 54,5          |                    |
| Όχι, γιατί μου δημιουργεί άγχος και δε μπορώ να αποδώσω |                                                     | 50        |         | 20,3          |                    |
| Όχι, η βαθμολογία δε συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων  |                                                     | 62        |         | 25,2          |                    |

**Πίνακας M2.25.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους

| Πίνακας M2.25.5                                              |                                                                  |                            | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων;<br>/Βαθμολογία |                                                                  |                            | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Βοηθάει η<br>βαθμολογία στην<br>αύξηση των<br>γνώσεων;       | Ναι, η βαθμολογία<br>συμβάλλει στην<br>αύξηση των<br>γνώσεων     | Αριθμός                    | 14                              | 15      | 67      | 38      | 134    |
|                                                              |                                                                  | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία; | 10,4%                           | 11,2%   | 50,0%   | 28,4%   | 100,0% |
|                                                              |                                                                  | % Βαθμολογία               | 35,0%                           | 34,1%   | 63,8%   | 67,9%   | 54,7%  |
|                                                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός    | -1,7                            | -1,8    | 1,3     | 1,3     |        |
|                                                              |                                                                  |                            | 15                              | 11      | 14      | 9       | 49     |
|                                                              |                                                                  | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία; | 30,6%                           | 22,4%   | 28,6%   | 18,4%   | 100,0% |
|                                                              | Όχι, γιατί μου<br>δημιουργεί άγχος και<br>δε μπορώ να<br>αποδώσω | % Βαθμολογία               | 37,5%                           | 25,0%   | 13,3%   | 16,1%   | 20,0%  |
|                                                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός    | 2,5                             | ,7      | -1,5    | -,7     |        |
|                                                              |                                                                  |                            | 11                              | 18      | 24      | 9       | 62     |
|                                                              |                                                                  | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία; | 17,7%                           | 29,0%   | 38,7%   | 14,5%   | 100,0% |
|                                                              |                                                                  | % Βαθμολογία               | 27,5%                           | 40,9%   | 22,9%   | 16,1%   | 25,3%  |
|                                                              |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός    | ,3                              | 2,1     | -,5     | -1,4    |        |
| Σύνολο                                                       | % Βοηθάει η βαθμολογία;<br>% Βαθμολογία                          |                            | 40                              | 44      | 105     | 56      | 245    |
|                                                              |                                                                  |                            | 16,3%                           | 18,0%   | 42,9%   | 22,9%   | 100,0% |
|                                                              |                                                                  |                            | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.25.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους

| Πίνακας M2.25.6                                                     |                                                               |                                                | Αυτοχαρακτηρισμός                |                         |                                          | Σύνολο           |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------|------------------|
| Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων;<br>/Αυτοχαρακτηρισμός |                                                               |                                                | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον |                  |
| Βοηθάει η<br>βαθμολογία στην<br>αύξηση των<br>γνώσεων;              | Ναι, η βαθμολογία<br>συμβάλλει στην αύξηση<br>των γνώσεων     | Αριθμός                                        | 2                                | 48                      | 84                                       | 134              |
|                                                                     |                                                               | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία;                     | 1,5%                             | 35,8%                   | 62,7%                                    | 100,0%           |
|                                                                     |                                                               | % Αυτοχαρακτηρισμός                            | 13,3%                            | 45,3%                   | 67,2%                                    | 54,5%            |
|                                                                     | Όχι, γιατί μου δημιουργεί<br>άγχος και δε μπορώ να<br>αποδώσω | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                        | -2,2                             | -1,3                    | 1,9                                      |                  |
|                                                                     |                                                               |                                                | 3                                | 24                      | 23                                       | 50               |
|                                                                     |                                                               | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία;                     | 6,0%                             | 48,0%                   | 46,0%                                    | 100,0%           |
|                                                                     | Όχι, η βαθμολογία δε<br>συμβάλλει στην αύξηση<br>των γνώσεων  | % Αυτοχαρακτηρισμός                            | 20,0%                            | 22,6%                   | 18,4%                                    | 20,3%            |
|                                                                     |                                                               | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                        | ,0                               | ,5                      | -,5                                      |                  |
|                                                                     |                                                               |                                                | 10                               | 34                      | 18                                       | 62               |
|                                                                     |                                                               | % Βοηθάει η<br>βαθμολογία;                     | 16,1%                            | 54,8%                   | 29,0%                                    | 100,0%           |
|                                                                     |                                                               | % Αυτοχαρακτηρισμός                            | 66,7%                            | 32,1%                   | 14,4%                                    | 25,2%            |
| Σύνολο                                                              |                                                               | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                        | 3,2                              | 1,4                     | -2,4                                     |                  |
|                                                                     |                                                               |                                                | 15                               | 106                     | 125                                      | 246              |
|                                                                     |                                                               | % Βοηθάει η βαθμολογία;<br>% Αυτοχαρακτηρισμός | 6,1%<br>100,0%                   | 43,1%<br>100,0%         | 50,8%<br>100,0%                          | 100,0%<br>100,0% |

Στον πίνακα M2.25.1 βλέπουμε ότι 126 μαθητές (ποσοστό 50,0%) επιλέγουν την πρώτη απάντηση, υιοθετώντας τη θέση ότι η βαθμολογία βοηθάει να αυξήσουν τις γνώσεις τους. Από τα υπόλοιπα παιδιά, τα 50 (ποσοστό 19,8%) επιλέγουν τη δεύτερη απάντηση, σύμφωνα με την οποία η βαθμολογία δεν τα βοηθάει να αυξήσουν τις γνώσεις τους, επειδή τους δημιουργεί άγχος που τα εμποδίζει να αποδώσουν, ενώ 46 (ποσοστό 18,3%) θεωρούν ότι η βαθμολογία ναι μεν τα αναγκάζει να ασχοληθούν με τα μαθήματα χωρίς όμως θετικά γνωστικά αποτελέσματα. Ακολουθούν 8 μαθητές (ποσοστό 3,2%) που δηλώνουν, μέσα από δικές τους απαντήσεις, ότι θεωρούν πως η βαθμολογία συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων και άλλοι 16 που θεωρούν πως δε συμβάλλει. Τέλος, 6 μαθητές δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Διατηρήσαμε αρχικά σε χωριστές κατηγορίες τις απαντήσεις των μαθητών που δόθηκαν με δικές τους διατυπώσεις, σε ελεύθερη μορφή, ακόμη και αν σε κάποιες περιπτώσεις το νόημα πλησίαζε πολύ προς εκείνο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Θελήσαμε έτσι να αποφύγουμε την αλλοίωση της εικόνας που οι αρχικές κλειστές απαντήσεις δημιουργούν. Δεδομένου όμως του μεγάλου αριθμού των ελεύθερων απαντήσεων θα επιχειρήσουμε να εντάξουμε αυτές στις αρχικές κατηγορίες. Έτσι, παραθέτουμε στην τρίτη γραμμή από το τέλος του πίνακα M2.25.1 τα αθροιστικά αποτελέσματα όλων των απαντήσεων, προκατασκευασμένων και ελεύθερων, σύμφωνα με τις οποίες η βαθμολογία συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων. Στη τελευταία γραμμή παρουσιάζουμε τα αθροιστικά αποτελέσματα των προκατασκευασμένων και ελεύθερων απαντήσεων, σύμφωνα με τις οποίες η



βαθμολογία δε συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, ενώ διατηρούμε σε χωριστή κατηγορία, στην προτελευταία γραμμή, την απάντηση που συνδέει την ακαταλληλότητα της βαθμολογίας, από την άποψη των γνωστικών της συνεπειών, με το άγχος που προκαλεί.

Επομένως αν υπολογίσουμε μόνο τα παιδιά που απάντησαν και αθροίσουμε τις απαντήσεις, κατά τον τρόπο που αναφέραμε προηγουμένως, η εικόνα διαμορφώνεται ως εξής: Τα παιδιά που θεωρούν ότι **η βαθμολογία συμβάλλει** στην απόκτηση γνώσεων αποτελούν το **54,5%** (51,2% + 3,3%). Από το υπόλοιπο 45,5% των παιδιών που πιστεύουν ότι η βαθμολογία δε συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων, το **20,3%** πιστεύει ότι, όχι μόνο δεν έχει θετική συμβολή, αλλά **αποτελεί και εμπόδιο λόγω του άγχους που προκαλεί**.

Λαμβάνοντας υπόψη και τα αποτελέσματα από τους πίνακες M2.25.5 και M2.25.6 που αναφέρονται στις μαθητικές εκτιμήσεις για τη συμβολή της βαθμολογίας κατά μαθητική κατηγορία που διαμορφώνεται με βάση το βαθμολογικό επίπεδο και το επίπεδο ενδιαφέροντος αντίστοιχα, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

Πάνω από τους μισούς μαθητές (ποσοστό **54,5%**, 134 παιδιά) έχουν θετική στάση απέναντι στη βαθμολογία θεωρώντας ότι αυτή συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεών τους, αλλά λιγότερο συχνά όσοι είναι από τις **δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες** και όσοι δηλώνουν **αδιάφοροι**.

Το 1/4 των μαθητών και μαθητριών (ποσοστό **25,2%**, 62 παιδιά), αντίθετα, θεωρούν ότι η βαθμολογία δε συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεών τους συχνότερα δε όσοι έχουν **χαμηλή βαθμολογία** (επιπέδου 10-13), καθώς και όσοι δηλώνουν **αδιάφοροι**.

Το 1/5, τέλος, των μαθητών και μαθητριών (ποσοστό **20,3%**, 50 παιδιά) θεωρούν ότι η βαθμολογία εμποδίζει τη μάθηση λόγω του άγχους που προκαλεί, συχνότερα δε όσοι έχουν **απορριπτική βαθμολογία**.

Από τους πίνακες M2.25.2, M2.25.3 και M2.25.4 (παράρτημα 2), τέλος, βλέπουμε ότι οι παράγοντες του φύλου, του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επαγγέλματος του πατέρα δε διαφοροποιούν σημαντικά τις εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τη συμβολή της βαθμολογίας στην αύξηση των γνώσεών τους.

**6. Η ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΕΙΚΟΝΑ**  
**(ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΗ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ**  
**ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΤΗ)**

**6.1. Πώς οι μαθητές και μαθήτριες χαρακτηρίζουν το σχολείο**

**Πίνακας M2.58.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση τον τρόπο που χαρακτηρίζουν το σχολείο

| <b>Πίνακας M2.58.1</b>                 |                        |                  |                |                      |
|----------------------------------------|------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Πώς θα χαρακτήριζες το σχολείο;</b> |                        | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| Valid                                  | Ενδιαφέρον             | 71               | 28,2           | 28,2                 |
|                                        | Βαρετό                 | 26               | 10,3           | 10,3                 |
|                                        | Ευχάριστο              | 71               | 28,2           | 28,2                 |
|                                        | Δυσάρεστο              | 4                | 1,6            | 1,6                  |
|                                        | Κουραστικό             | 54               | 21,4           | 21,4                 |
|                                        | Δύσκολο                | 5                | 2,0            | 2,0                  |
|                                        | Εύκολο                 | 3                | 1,2            | 1,2                  |
|                                        | Άλλο                   | 18               | 7,1            | 7,1                  |
|                                        | Total                  | 252              | 100,0          | 100,0                |
|                                        | <b>Θετική εικόνα</b>   | <b>145</b>       | <b>62,0</b>    |                      |
|                                        | <b>Αρνητική εικόνα</b> | <b>89</b>        | <b>38,0</b>    |                      |
|                                        | <b>Σύνολο</b>          | <b>234</b>       | <b>100,0</b>   |                      |

**Πίνακας M2.58.2.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τα αγόρια και τα κορίτσια

| Πίνακας M2.58.2<br><br>Χαρακτηρισμός σχολείου /Φύλο |                          |                             | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-----------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------|---------|--------|
|                                                     |                          |                             | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Χαρακτηρισμός<br>σχολείου                           | Ενδιαφέρον               | Αριθμός                     | 27     | 44      | 71     |
|                                                     |                          | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 38,0%  | 62,0%   | 100,0% |
|                                                     |                          | % Φύλο                      | 25,5%  | 37,9%   | 32,0%  |
|                                                     | Βαρετό                   | Τυποπ. υπόλ.                | -1,2   | 1,1     |        |
|                                                     |                          | Αριθμός                     | 18     | 8       | 26     |
|                                                     |                          | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 69,2%  | 30,8%   | 100,0% |
|                                                     | Ευχάριστο                | % Φύλο                      | 17,0%  | 6,9%    | 11,7%  |
|                                                     |                          | Τυποπ. υπόλ.                | 1,6    | -1,5    |        |
|                                                     |                          | Αριθμός                     | 27     | 44      | 71     |
|                                                     | Κουραστικό               | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 38,0%  | 62,0%   | 100,0% |
|                                                     |                          | % Φύλο                      | 25,5%  | 37,9%   | 32,0%  |
|                                                     |                          | Τυποπ. υπόλ.                | -1,2   | 1,1     |        |
|                                                     | Total                    | Αριθμός                     | 34     | 20      | 54     |
|                                                     |                          | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 63,0%  | 37,0%   | 100,0% |
|                                                     |                          | % Φύλο                      | 32,1%  | 17,2%   | 24,3%  |
|                                                     |                          | Τυποπ. υπόλ.                | 1,6    | -1,5    |        |
|                                                     |                          | Αριθμός                     | 106    | 116     | 222    |
|                                                     | % Χαρακτηρισμός σχολείου |                             | 47,7%  | 52,3%   | 100,0% |
| % Φύλο                                              |                          | 100,0%                      | 100,0% | 100,0%  |        |

**Πίνακας M2.58.5.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου

| Πίνακας M2.58.5                    |            |                             | Βαθμολογία                      |            |           |            | Σύνολο |
|------------------------------------|------------|-----------------------------|---------------------------------|------------|-----------|------------|--------|
| Χαρακτηρισμός σχολείου /Βαθμολογία |            |                             | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13    | 14 - 17   | 18 - 20    |        |
| Χαρακτηρισμός<br>σχολείου          | Ενδιαφέρον | Αριθμός                     | 10                              | 12         | 35        | 14         | 71     |
|                                    |            | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 14,1%                           | 16,9%      | 49,3%     | 19,7%      | 100,0% |
|                                    |            | % Βαθμολογία                | 27,8%                           | 30,0%      | 35,7%     | 29,8%      | 32,1%  |
|                                    | Βαρετό     | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | -5<br>8                         | -2<br>6    | ,6<br>11  | -,3<br>1   | 26     |
|                                    |            | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 30,8%                           | 23,1%      | 42,3%     | 3,8%       | 100,0% |
|                                    |            | % Βαθμολογία                | 22,2%                           | 15,0%      | 11,2%     | 2,1%       | 11,8%  |
|                                    | Ευχάριστο  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | 1,8<br>12                       | ,6<br>5    | -,2<br>32 | -1,9<br>21 | 70     |
|                                    |            | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 17,1%                           | 7,1%       | 45,7%     | 30,0%      | 100,0% |
|                                    |            | % Βαθμολογία                | 33,3%                           | 12,5%      | 32,7%     | 44,7%      | 31,7%  |
|                                    | Κουραστικό | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | ,2<br>6                         | -2,2<br>17 | ,2<br>20  | 1,6<br>11  | 54     |
|                                    |            | % Χαρακτηρισμός<br>σχολείου | 11,1%                           | 31,5%      | 37,0%     | 20,4%      | 100,0% |
|                                    |            | % Βαθμολογία                | 16,7%                           | 42,5%      | 20,4%     | 23,4%      | 24,4%  |
|                                    | Total      | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | -,9<br>36                       | 2,3<br>40  | -,8<br>98 | -,1<br>47  | 221    |
|                                    |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου    | 16,3%                           | 18,1%      | 44,3%     | 21,3%      | 100,0% |
|                                    |            | % Βαθμολογία                | 100,0%                          | 100,0%     | 100,0%    | 100,0%     | 100,0% |

**Πίνακας M2.58.6.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.58.6                           |            |                          | Αυτοχαρακτηρισμός                |                         |                                          | Σύνολο |
|-------------------------------------------|------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------|--------|
| Χαρακτηρισμός σχολείου /Αυτοχαρακτηρισμός |            |                          | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον |        |
| Χαρακτηρισμός<br>σχολείου                 | Ενδιαφέρον | Αριθμός                  | 2                                | 29                      | 40                                       | 71     |
|                                           |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 2,8%                             | 40,8%                   | 56,3%                                    | 100,0% |
|                                           |            | % Αυτοχαρακτηρισμός      | 16,7%                            | 30,2%                   | 35,1%                                    | 32,0%  |
|                                           | Βαρετό     | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός  | -,9<br>6                         | -,3<br>13               | ,6<br>7                                  | 26     |
|                                           |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 23,1%                            | 50,0%                   | 26,9%                                    | 100,0% |
|                                           |            | % Αυτοχαρακτηρισμός      | 50,0%                            | 13,5%                   | 6,1%                                     | 11,7%  |
|                                           | Ευχάριστο  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός  | 3,9<br>0                         | ,5<br>24                | -1,7<br>47                               | 71     |
|                                           |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | ,0%                              | 33,8%                   | 66,2%                                    | 100,0% |
|                                           |            | % Αυτοχαρακτηρισμός      | ,0%                              | 25,0%                   | 41,2%                                    | 32,0%  |
|                                           | Κουραστικό | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός  | -2,0<br>4                        | -1,2<br>30              | 1,7<br>20                                | 54     |
|                                           |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 7,4%                             | 55,6%                   | 37,0%                                    | 100,0% |
|                                           |            | % Αυτοχαρακτηρισμός      | 33,3%                            | 31,3%                   | 17,5%                                    | 24,3%  |
|                                           | Σύνολο     | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός  | ,6<br>12                         | 1,4<br>96               | -1,5<br>114                              | 222    |
|                                           |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 5,4%                             | 43,2%                   | 51,4%                                    | 100,0% |
|                                           |            | % Αυτοχαρακτηρισμός      | 100,0%                           | 100,0%                  | 100,0%                                   | 100,0% |

Στον πίνακα M2.58.1 βλέπουμε ότι οι χαρακτηρισμοί **ενδιαφέρον** και **ευχάριστο** είναι οι επικρατέστεροι και επιλέγονται 71 φορές. Ακολουθεί ο χαρακτηρισμός **κουραστικό** που επιλέγεται 54 φορές και **βαρετό** που επιλέγεται 26 φορές. Πολύ λίγα παιδιά, τέλος, χαρακτηρίζουν το σχολείο δύσκολο (5 άτομα), δυσάρεστο (4 άτομα) και εύκολο (3 άτομα).

Ενοποιώντας τις απαντήσεις ενδιαφέρον, ευχάριστο και εύκολο μπορούμε να σχηματίσουμε μία κατηγορία απαντήσεων που δηλώνουν την ύπαρξη **θετικής εικόνας** για το σχολείο. Με τον ίδιο τρόπο οι απαντήσεις βαρετό, δυσάρεστο, κουραστικό και δύσκολο εκφράζουν μία **αρνητική εικόνα** του σχολείου. Απομακρύνοντας τις ελεύθερες απαντήσεις που δεν εντάχθηκαν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζουμε στις τρεις τελευταίες γραμμές του πίνακα τα ποσοστά στα οποία οι μαθητές έχουν θετική ή αρνητική εικόνα για το σχολείο. Ο δείκτης αυτός εκφράζει τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, αν και πολύ χοντρικά. Αντίθετα τα ποσοστά κάθε συγκεκριμένης απάντησης μπορούν να μας δώσουν περισσότερο λεπτομερειακές πληροφορίες.

Απομονώνοντας, εξάλλου, τους 4 συχνότερους χαρακτηρισμούς διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά που διαφέρουν από την άποψη του φύλου (πίνακας M2.58.2), της βαθμολογίας (πίνακας M2.58.5) και του βαθμού ενδιαφέροντος όπως αυτό προσδιορίζεται από τον ίδιο το μαθητή (πίνακας M2.58.6), παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους ως προς τους χαρακτηρισμούς αυτούς.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι **ευχάριστο** χαρακτηρίζουν το σχολείο συχνότερα τα παιδιά που έχουν **υψηλή βαθμολογία**, επιπέδου 18-20, καθώς και όσα δηλώνουν ότι έχουν **αυξημένο ενδιαφέρον**. Μολονότι εξάλλου οι διαφορές δεν είναι σημαντικές, έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι τα κορίτσια χαρακτηρίζουν το σχολείο, συχνότερα από τα αγόρια, ενδιαφέρον και ευχάριστο. **Κουραστικό** χαρακτηρίζουν το σχολείο συχνότερα τα **αγόρια** και τα παιδιά που έχουν **χαμηλή βαθμολογία** επιπέδου 10-13. **Βαρετό**, τέλος, χαρακτηρίζουν το σχολείο συχνότερα τα **αγόρια**, καθώς και τα παιδιά με **τη χαμηλότερη βαθμολογία**.

Διαπιστώνουμε, εξάλλου, από τις παραπάνω απαντήσεις ότι **τα αγόρια** δείχνουν να έχουν λιγότερο θετική εικόνα για το σχολείο συγκριτικά με τα κορίτσια. Τα μισά περίπου αγόρια χαρακτηρίζουν με αρνητικό τρόπο το σχολείο, ενώ μόνο το ¼ περίπου (ποσοστό 26,2%) των κοριτσιών.

Περισσότερο **θετική εικόνα** εξάλλου για το σχολείο έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες των **δύο υψηλότερων βαθμολογικών κατηγοριών** και λιγότερο οι μαθητές των δύο χαμηλότερων. Η μόνη, όμως, κατηγορία στην οποία πάνω από τους μισούς μαθητές δίνουν αρνητικούς χαρακτηρισμούς είναι η βαθμολογική κατηγορία 10-13. Εξάλλου, οι μαθητές με **υψηλή βαθμολογία (18-20)** χαρακτηρίζουν συχνότερα, και ταυτόχρονα περισσότερο από τους άλλους, το σχολείο **ευχάριστο**. Οι μαθητές με **βαθμολογία 14-17** χαρακτηρίζουν συχνότερα, και ταυτόχρονα περισσότερο από τους άλλους το σχολείο **ενδιαφέρον**, οι μαθητές με **χαμηλή βαθμολογία (10-13)** χαρακτηρίζουν συχνότερα, και ταυτόχρονα περισσότερο από τους άλλους, το σχολείο **κουραστικό**, ενώ οι μαθητές με **απορριπτική βαθμολογία** χαρακτηρίζουν συχνότερα το σχολείο **ευχάριστο**, αλλά περισσότερο από τους άλλους **βαρετό**.

Οι μαθητές, εξάλλου, που δηλώνουν ότι έχουν **αυξημένο ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα εμφανίζονται να έχουν **θετικότερη εικόνα** για το σχολείο το οποίο χαρακτηρίζουν συχνότερα, και περισσότερο από τους άλλους, **ευχάριστο** και μετά **ενδιαφέρον**. Αντίθετα, οι μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι** χαρακτηρίζουν συχνότερα, και περισσότερο από τους άλλους, το σχολείο **βαρετό** και

μετά **κουραστικό**. Τέλος, οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον χαρακτηρίζουν συχνότερα το σχολείο **κουραστικό** και **ενδιαφέρον**.

Οι παρατηρήσεις που προηγήθηκαν, χωρίς να διεκδικούν το χαρακτήρα προσεγγίσεων στατιστικής αυστηρότητας, δίνουν με πολύ χαρακτηριστικό και εύγλωττο τρόπο το ιδιαίτερο στίγμα κάθε μαθητικής κατηγορίας που διακρίνουμε με βάση το φύλο, το βαθμολογικό επίπεδο και το βαθμό του ενδιαφέροντος που ο μαθητής δηλώνει ότι έχει. Να σημειώσουμε, τέλος, ότι οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επαγγέλματος του πατέρα δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το χαρακτηρισμό που κάνουν στο σχολείο (πίνακες M2.58.3 και M2.58.4 – παράρτημα 3).

## 6.2. Πώς οι μαθητές και μαθήτριες χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις

**Πίνακας M2.59.1.** Κατανομή των μαθητών με βάση τον χαρακτηρισμό που δίνουν στις σχολικές γνώσεις

| Πίνακας M2.59.1                |                                          |           |         |               |                    |
|--------------------------------|------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων |                                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                          | Πολλές γνώσεις                           | 95        | 37,7    | 37,7          | 37,7               |
|                                | Καλές γνώσεις                            | 86        | 34,1    | 34,1          | 71,8               |
|                                | Βαθιές γνώσεις                           | 13        | 5,2     | 5,2           | 77,0               |
|                                | Λίγες γνώσεις                            | 17        | 6,7     | 6,7           | 83,7               |
|                                | Επιφανειακές γνώσεις                     | 24        | 9,5     | 9,5           | 93,3               |
|                                | Δε μαθαίνουμε τίποτα χρήσιμο στο σχολείο | 3         | 1,2     | 1,2           | 94,4               |
|                                | Δε μαθαίνουμε τίποτα στο σχολείο         | 3         | 1,2     | 1,2           | 95,6               |
|                                | Άλλο                                     | 11        | 4,4     | 4,4           | 100,0              |
|                                | Total                                    | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.59.6.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του βαθμού ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.59.6<br><br>Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων /Αυτοχαρακτηρισμός |                                  |                                  | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
|                                                                          |                                  |                                  | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων                                           | Πολλές γνώσεις                   | Αριθμός                          | 2                          | 33                   | 60                                 | 95     |
|                                                                          |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 2,1%                       | 34,7%                | 63,2%                              | 100,0% |
|                                                                          |                                  | % Αυτό-χαρακτηρισμός             | 16,7%                      | 31,4%                | 50,8%                              | 40,4%  |
|                                                                          | Καλές γνώσεις                    | Τυποπ. υπόλ.                     | -1,3                       | -1,4                 | 1,8                                |        |
|                                                                          |                                  | Αριθμός                          | 2                          | 41                   | 43                                 | 86     |
|                                                                          |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 2,3%                       | 47,7%                | 50,0%                              | 100,0% |
|                                                                          |                                  | % Αυτό-χαρακτηρισμός             | 16,7%                      | 39,0%                | 36,4%                              | 36,6%  |
|                                                                          |                                  | Τυποπ. υπόλ.                     | -1,1                       | ,4                   | ,0                                 |        |
|                                                                          |                                  | Βαθιές γνώσεις                   | Αριθμός                    | 1                    | 6                                  | 6      |
|                                                                          | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων |                                  | 7,7%                       | 46,2%                | 46,2%                              | 100,0% |
|                                                                          | % Αυτό-χαρακτηρισμός             |                                  | 8,3%                       | 5,7%                 | 5,1%                               | 5,5%   |
|                                                                          | Λίγες γνώσεις                    | Τυποπ. υπόλ.                     | ,4                         | ,1                   | -,2                                |        |
|                                                                          |                                  | Αριθμός                          | 4                          | 9                    | 4                                  | 17     |
|                                                                          |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 23,5%                      | 52,9%                | 23,5%                              | 100,0% |
|                                                                          |                                  | % Αυτό-χαρακτηρισμός             | 33,3%                      | 8,6%                 | 3,4%                               | 7,2%   |
|                                                                          |                                  | Τυποπ. υπόλ.                     | 3,4                        | ,5                   | -1,6                               |        |
|                                                                          |                                  | Επιφανειακές γνώσεις             | Αριθμός                    | 3                    | 16                                 | 5      |
|                                                                          | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων |                                  | 12,5%                      | 66,7%                | 20,8%                              | 100,0% |
|                                                                          | % Αυτό-χαρακτηρισμός             |                                  | 25,0%                      | 15,2%                | 4,2%                               | 10,2%  |
| Σύνολο                                                                   | Τυποπ. υπόλ.                     | 1,6                              | 1,6                        | -2,0                 |                                    |        |
|                                                                          | Αριθμός                          | 12                               | 105                        | 118                  | 235                                |        |
|                                                                          | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 5,1%                             | 44,7%                      | 50,2%                | 100,0%                             |        |
|                                                                          | % Αυτό-χαρακτηρισμός             | 100,0%                           | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             |        |

Από τον πίνακα M2.59.1 βλέπουμε ότι οι σχολικές γνώσεις χαρακτηρίζονται συχνότερα **πολλές** και **καλές** με ποσοστά 37,7% και 34,1% αντίστοιχα. Ακολουθούν, με μεγάλη απόσταση, οι χαρακτηρισμοί **επιφανειακές**, **λίγες** και **βαθιές** με ποσοστά 9,5%, 6,7% και 5,2% αντίστοιχα. Τέλος 3 παιδιά (ποσοστό 1,2%) εκτιμούν ότι **δε μαθαίνουν τίποτα χρήσιμο στο σχολείο** και άλλα 3 (ποσοστό 1,2%) ότι **δε μαθαίνουν τίποτα**.

Οι γνώσεις λοιπόν χαρακτηρίζονται πρώτ' απ' όλα πολλές. Ο χαρακτηρισμός βέβαια των προσφερόμενων γνώσεων ως πολλών μπορεί να έχει θετικό περιεχόμενο για κάποιους μαθητές, σε κάποιες όμως περιπτώσεις χρησιμοποιείται με κριτική διάθεση, ως υπερβολή που συνδέεται με την αδυναμία των μαθητών να αφομοιώσουν τον μεγάλο όγκο της διδασκόμενης ύλης.

Εξάλλου, εξετάζοντας τις διαφορές των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνουμε με κριτήριο το βαθμό του ενδιαφέροντος που δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα, ως προς τους 5 συχνότερους χαρακτηρισμούς (πολλές, καλές, επιφανειακές, λίγες, βαθιές γνώσεις) διαπιστώνουμε, από τον πίνακα M2.59.6, ότι

πολλές χαρακτηρίζουν συχνότερα τις γνώσεις οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον. Λίγες, αντίθετα, χαρακτηρίζουν συχνότερα τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι. Οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι εμφανίζονται να έχουν μία κριτική και επικριτική διάθεση απέναντι τις σχολικές γνώσεις.

Διαπιστώσαμε, τέλος, ότι δεν υπάρχουν ανάλογες διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών που διαμορφώνονται με βάση το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα, καθώς και το βαθμολογικό επίπεδο του μαθητή (πίνακες M2.59.2, M2.59.3, M2.59.4, M2.59.5 – παράρτημα 3).

### 6.3. Τι άλλο, πέρα από τις γνώσεις, προσφέρει το σχολείο στο μαθητή

**Πίνακας M2.60.1.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών για τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις

| Πίνακας M2.60.1                                          |                                                         |           |         |               |                    |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Τι άλλο, πέρα από τις γνώσεις, σου προσφέρει το σχολείο; |                                                         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                                    | Επαγγελματικές προοπτικές                               | 53        | 21,0    | 21,2          | 21,2               |
|                                                          | Επικοινωνία, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις              | 72        | 28,6    | 28,8          | 50,0               |
|                                                          | Φιλίες                                                  | 79        | 31,3    | 31,6          | 81,6               |
|                                                          | Γνωρίζεις τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσεις | 33        | 13,1    | 13,2          | 94,8               |
|                                                          | Άλλο                                                    | 13        | 5,2     | 5,2           | 100,0              |
|                                                          | Total                                                   | 250       | 99,2    | 100,0         |                    |
| Missing                                                  | System                                                  | 2         | ,8      |               |                    |
| Total                                                    |                                                         | 252       | 100,0   |               |                    |

**Φιλίες, γνωριμίες-κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματικές προοπτικές, γνωριμία με τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσουν**, είναι κατά σειρά συχνότητας οι απαντήσεις που οι μαθητές και μαθήτριες επιλέγουν, αναφορικά με την, πέραν των γνώσεων, προσφορά του σχολείου.

Πιο αναλυτικά: Τις «φιλίες» επιλέγουν 79 παιδιά (ποσοστό **31,6%**) και «επικοινωνία, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις» επιλέγουν 72 παιδιά (ποσοστό **28,8%**). Ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι «επαγγελματικές προοπτικές» τις οποίες επιλέγουν 53 παιδιά (ποσοστό **21,2%**). Τέλος, 33 παιδιά (ποσοστό **13,2%**) επιλέγουν την απάντηση «γνωρίζεις τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσεις». Το σχολείο, λοιπόν, για τους περισσότερους μαθητές του γυμνασίου συμβάλλει, πέρα από τις γνώσεις, κυρίως στην ικανοποίηση αναγκών **επικοινωνιακού χαρακτήρα**, ενώ μόνο για το 1/5 των μαθητών η σημαντικότερη συμβολή του είναι **επαγγελματικού χαρακτήρα**.

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως προς τους παραπάνω παράγοντες, μεταξύ των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα, το βαθμολογικό επίπεδο και το βαθμό ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν για τα σχολικά μαθήματα (πίνακες M2.60.2, M2.60.3, M2.60.4, M2.60.5, M2.60.6 – παράρτημα 3).

**7. ΛΟΓΟΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ /ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ**  
**ΣΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ /ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ**

**7.1.1. Λόγοι ενδιαφέροντος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα**

**Πίνακας M2.27.1.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

| <b>Πίνακας M2.27.1</b>                                  |                                                              |                  |                |                      |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα</b> |                                                              | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                       | Αντικείμενο του μαθήματος (ενδιαφέρον, ευχάριστο, ελκυστικό) | 140              | 18,5           | 44,3                 |
| 2                                                       | Χρησιμότητα για τη ζωή (μαθαίνεις πολλά πράγματα & χρήσιμα)  | 84               | 11,1           | 26,6                 |
| 3                                                       | Ο καλός τρόπος διδασκαλίας και ο καθηγητής                   | 37               | 4,9            | 11,7                 |
| 4                                                       | Αίσθημα ικανότητας στο μάθημα                                | 14               | 1,9            | 4,4                  |
| 5                                                       | Χρησιμότητα για σπουδές επάγγελμα                            | 13               | 1,7            | 4,1                  |
| 6                                                       | Εύκολο μάθημα                                                | 11               | 1,5            | 3,5                  |
| 7                                                       | Καλοί βαθμοί                                                 | 5                | ,7             | 1,6                  |
| 8                                                       | Πρόκληση (δύσκολο μάθημα)                                    | 4                | ,5             | 1,3                  |
| 9                                                       | Άλλα                                                         | 8                | 1,1            | 2,5                  |
|                                                         | Total                                                        | 316              | 41,8           | 100,0                |
| Missing                                                 | System                                                       | 440              | 58,2           |                      |
| Total                                                   |                                                              | 756              | 100,0          |                      |
| <b>Καθαρό ενδιαφέρον (1+3)</b>                          |                                                              | <b>177</b>       | <b>23,4</b>    | <b>59,2</b>          |
| <b>Χρησιμότητα (2+5)</b>                                |                                                              | <b>97</b>        | <b>12,8</b>    | <b>32,4</b>          |
| <b>Ευκολία μαθήματος (4+6)</b>                          |                                                              | <b>25</b>        | <b>3,3</b>     | <b>8,4</b>           |
| <b>Total</b>                                            |                                                              | <b>299</b>       | <b>39,6</b>    | <b>100,0</b>         |



**Πίνακας M2.27.6.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.27.6                                                     |                   |                                                    | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα /Αυτοχαρακτηρισμός |                   |                                                    | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα                    | Καθαρό ενδιαφέρον | Αριθμός                                            | 12                         | 78                   | 87                                 | 177    |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 6,8%                       | 44,1%                | 49,2%                              | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Αυτοχαρακτηρισμός                                | 80,0%                      | 62,9%                | 54,4%                              | 59,2%  |
|                                                                     | Χρησιμότητα       | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                               | 1,0                        | ,5                   | -,8                                | 97     |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | ,0%                        | 39,2%                | 60,8%                              | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Αυτοχαρακτηρισμός                                | ,0%                        | 30,6%                | 36,9%                              | 32,4%  |
|                                                                     | Ευκολία μαθήματος | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                               | -2,2                       | -,4                  | 1,0                                | 25     |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 12,0%                      | 32,0%                | 56,0%                              | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Αυτοχαρακτηρισμός                                | 20,0%                      | 6,5%                 | 8,8%                               | 8,4%   |
|                                                                     | Σύνολο            | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                               | 1,6                        | -,7                  | ,2                                 | 299    |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 5,0%                       | 41,5%                | 53,5%                              | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Αυτοχαρακτηρισμός                                | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

Οι ανοιχτές απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα «ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι της αδιαφορίας σου;» ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ κατηγορίες (πίνακας M2.27.1). Τις κατηγορίες αυτές και τη συχνότητα που παρουσιάζουν βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα. Μερικές διευκρινήσεις κρίνονται σκόπιμο να δοθούν στο σημείο αυτό για να είναι περισσότερο σαφές τι περιλαμβάνει καθεμιά από αυτές. Οι απαντήσεις που αναφέρονται στο αντικείμενο του μαθήματος και τη διδασκόμενη ύλη περιλαμβάνουν κρίσεις για την ελκυστικότητα του μαθήματος, πόσο ευχάριστο είναι κλπ. Όταν δεν ξεκαθαρίζεται με σαφήνεια στην απάντηση αν αυτή αναφέρεται στο ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος και της διδασκόμενης ύλης ή στον τρόπο διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουμε την απάντηση σε αυτή την κατηγορία. Υπ' αυτήν την έννοια πρόκειται για μια κατηγορία με αρκετά ελαστικά περιθώρια που πιθανόν περιλαμβάνει αρκετά ετερόκλητες απαντήσεις. Ως προς τις κατηγορίες χρησιμότητα για τη ζωή και χρησιμότητα για σπουδές και επάγγελμα, εντάξαμε στην πρώτη όσες δεν αναφέρονταν ρητά στο επάγγελμα ή τις σπουδές αλλά μιλούσαν γενικά περί της

χρησιμότητας των γνώσεων. Υπ' αυτήν την έννοια, είναι πιθανόν και αυτή η κατηγορία να περιλαμβάνει απαντήσεις που στην ουσία αφορούν επαγγελματικές ανησυχίες ή σπουδαστικούς στόχους. Τα παραπάνω καθιστούν τις συχνότητες πιθανότατα πλασματικές και παραπλανητικές. Διατηρούν ωστόσο την αξία τους ως συμπληρωματικά στοιχεία.

Από τις παραπάνω απαντήσεις, οι περισσότερες (ποσοστό 59,2%), και με διαφορά, αποτελούν απαντήσεις καθαρού ενδιαφέροντος. Οι απαντήσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν αναφορές στο ενδιαφέρον ή ευχάριστο του μαθήματος, στον ενδιαφέροντα ή ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας, στην επάρκεια ή επιδεξιότητα του καθηγητή κλπ.

Η χρησιμότητα αποτελεί τον δεύτερο σε συχνότητα λόγο του ενδιαφέροντος των μαθητών αναφερόμενος με ποσοστό 32,4%. Η χρησιμότητα δείχνει να μην ενδιαφέρει καθόλου τους μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι** (πίνακας M2.27.6).

Η ευκολία του μαθήματος αποτελεί τον τρίτο παράγοντα που συνδέεται με το αυξημένο ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Αυτές οι απαντήσεις αποτελούν το 8,4% του συνόλου των απαντήσεων και προτιμώνται περισσότερο από τους μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι**.

### 7.1.2. Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα

**Πίνακας M2.43.1.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών για το πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.43.1                                                          |            |             |               |                    |
|--------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|---------------|--------------------|
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα                              | Frequency  | Percent     | Valid Percent | Cumulative Percent |
| 1 Δύσκολο μάθημα (δεν τα καταφέρνω, δεν καταλαβαίνω, πολύς κόπος)        | 46         | 6,1         | 15,1          | 15,1               |
| 2 Βιβλία (δύσκολα, κακογραμμένα, βαρετά, μπερδεμένα)                     | 10         | 1,3         | 3,3           | 18,4               |
| 3 Βαθμολογία (με τρομάζει, με αποθαρρύνει)                               | 3          | ,4          | 1,0           | 19,3               |
| 4 Ο τρόπος διδασκαλίας και ο εκπαιδευτικός                               | 70         | 9,3         | 23,0          | 42,3               |
| 5 Το αντικείμενο του μαθήματος (βαρετό, δε μου αρέσει, χωρίς ενδιαφέρον) | 72         | 9,5         | 23,6          | 65,9               |
| 6 Πολύ εύκολο μάθημα                                                     | 3          | ,4          | 1,0           | 66,9               |
| 7 Έλλειψη χρησιμότητας γενικά                                            | 82         | 10,8        | 26,9          | 93,8               |
| 8 Έλλειψη χρησιμότητας για σπουδές ή επάγγελμα                           | 9          | 1,2         | 3,0           | 96,7               |
| 9 Δε μπορώ να συγκεντρωθώ                                                | 3          | ,4          | 1,0           | 97,7               |
| 10 Άλλο                                                                  | 7          | ,9          | 2,3           | 100,0              |
| Total                                                                    | 305        | 40,3        | 100,0         |                    |
| Missing System                                                           | 451        | 59,7        |               |                    |
| Total                                                                    | 756        | 100,0       |               |                    |
| <b>Δύσκολο μάθημα (1-3)</b>                                              | <b>59</b>  | <b>7,8</b>  | <b>20,0</b>   | <b>20,0</b>        |
| <b>Ανιαρό μάθημα (4-6)</b>                                               | <b>145</b> | <b>19,2</b> | <b>49,2</b>   | <b>69,2</b>        |
| <b>Έλλειψη χρησιμότητας (7-8)</b>                                        | <b>91</b>  | <b>12,0</b> | <b>30,8</b>   | <b>100,0</b>       |
| <b>Total</b>                                                             | <b>295</b> | <b>39,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

**Πίνακας M2.43.6.** Οι λόγοι της αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.43.6                                                |                      |                                               | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα /Αυτοχαρακτηρισμός |                      |                                               | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα                    | Δύσκολο μάθημα       | Αριθμός                                       | 4                          | 34                   | 21                                 | 59     |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 6,8%                       | 57,6%                | 35,6%                              | 100,0% |
|                                                                |                      | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 25,0%                      | 28,8%                | 13,0%                              | 20,0%  |
|                                                                | Ανιαρό μάθημα        | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                          | ,4<br>6                    | 2,1<br>57            | -2,0<br>82                         | 145    |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 4,1%                       | 39,3%                | 56,6%                              | 100,0% |
|                                                                |                      | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 37,5%                      | 48,3%                | 50,9%                              | 49,2%  |
|                                                                | Έλλειψη χρησιμότητας | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                          | -,7<br>6                   | -,1<br>27            | ,3<br>58                           | 91     |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 6,6%                       | 29,7%                | 63,7%                              | 100,0% |
|                                                                |                      | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 37,5%                      | 22,9%                | 36,0%                              | 30,8%  |
|                                                                | Σύνολο               | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                          | ,5<br>16                   | -1,6<br>118          | 1,2<br>161                         | 295    |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 5,4%                       | 40,0%                | 54,6%                              | 100,0% |
|                                                                |                      | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

Οι ελεύθερες απαντήσεις που πήραμε από το ερώτημα «ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι της αδιαφορίας σου» οδήγησαν στη δημιουργία των κατηγοριών που παρατίθενται στον πίνακα M2.43.1 στον οποίο καταγράφονται και οι συχνότητες των απαντήσεων κάθε κατηγορίας. Η πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβε απαντήσεις της μορφής είναι δύσκολο, δεν τα καταφέρνω, δεν καταλαβαίνω, δε μπορώ να παρακολουθήσω, ή θέλει πολύ κόπο για να συγκρατήσεις τα ονόματα τις λεπτομέρειες τις ημερομηνίες κλπ. η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει οτιδήποτε επικαλούνται οι μαθητές ως λόγο της αδιαφορίας τους που αναφέρεται στα βιβλία. Βιβλία κακογραμμένα, βαρετά, μπερδεμένα, δύσκολα είναι κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν. Η τρίτη κατηγορία απαντήσεων αναφέρεται στη βαθμολογία και τα προβλήματα που αυτή δημιουργεί στους μαθητές. Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις που αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και τους καθηγητές, ενώ η επόμενη επιδιώκει να συγκεντρώσει όλες όσες αναφέρονται στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος περιλαμβάνοντας απαντήσεις του τύπου «το μάθημα είναι βαρετό», «δεν μου αρέσει», «είναι χωρίς ενδιαφέρον» και άλλα παρόμοια. Πολύ συγγενής είναι η επόμενη κατηγορία που αναφέρεται στην ευκολία

του μαθήματος ως παράγοντα που το κάνει βαρετό. Ακολουθούν δύο κατηγορίες ακόμα που αναφέρονται στη χρησιμότητα του μαθήματος, η μία στη γενικότερη χρησιμότητα, ή χρησιμότητα που δεν προσδιορίζεται, και η άλλη που αναφέρεται ρητά και συγκεκριμένα στην έλλειψη επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής χρησιμότητας του μαθήματος. Καταλήγουμε με την απάντηση «δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα» που προτιμήσαμε να αφήσουμε χωριστά παρά τη μικρή συχνότητα που είχε.

Από τις 9 αυτές κατηγορίες οι 3 πρώτες αναφέρονται με τρόπο άμεσο ή έμμεσο στη δυσκολία που συναντά ο μαθητής στο σχολείο είτε από δικές του ανεπάρκειες είτε όχι. Οι επόμενες δύο κατηγορίες που αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και τον εκπαιδευτικό και στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος σχετίζονται αμεσότερα με την απουσία των προϋποθέσεων για ένα αυθεντικότερο ενδιαφέρον. Στην ίδια λογική κινείται και η απάντηση περί μεγάλης ευκολίας του μαθήματος ως παράγοντα που εξηγεί την αδιαφορία γι' αυτό. Η επόμενη απάντηση που αφορά την έλλειψη γενικής χρησιμότητας του πιο αδιάφορου μαθήματος βρίσκεται στο ενδιάμεσο ανάμεσα στο χώρο του καθαρού ενδιαφέροντος για ένα μάθημα και τη χρησιμότητά του για πρακτικούς σκοπούς. Το περιεχόμενό του δε μπορεί να διευκρινιστεί. Αν η αναφερόμενη από τον μαθητή χρησιμότητα αναφέρεται στη χρησιμότητα της γνώσης βρίσκεται πιθανόν πλησιέστερα στο χώρο του καθαρού ενδιαφέροντος, αν όμως ο μαθητής εννοεί την αξία του ως τυπικού προσόντος στην αγορά εργασίας, κοινωνικής καταξίωσης και γοήτρου τότε βέβαια αποτελεί τμήμα των απαντήσεων του χώρου στον οποίο κινείται η επόμενη κατηγορία απαντήσεων, εκείνου του μέσου για κάποιο άλλο σκοπό. Η τελευταία απάντηση δεν εντάσσεται σε καμία από τις παραπάνω κατηγορίες με ασφάλεια. Η πιο συγγενική ίσως είναι εκείνη των τριών πρώτων.

Πέρα από την αναλυτική παρουσίαση των συχνοτήτων των εννέα κατηγοριών απαντήσεων που μπορεί εύκολα κανείς να δει στον πίνακα καλό είναι να έχουμε μία εικόνα των ποσοστών συμμετοχής των λόγων που σχετίζονται με την αδιαφορία των μαθητών σύμφωνα με αυτούς τους ίδιους τους μαθητές, με βάση τρεις ευρύτερες ομάδες απαντήσεων που παρουσιάζουμε στις τελευταίες γραμμές του πίνακα με τονισμένα στοιχεία. Η πρώτη που περιλαμβάνει τις τρεις πρώτες κατηγορίες απαντήσεων αναφέρεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στη δυσκολία που συναντά ο μαθητής στο μάθημα αυτό. Η δεύτερη που περιλαμβάνει την τέταρτη μέχρι την έκτη κατηγορία αναφέρεται στην απουσία, όπως αναφέραμε, κάποιων από τα βασικά συστατικά ενός γνήσιου ενδιαφέροντος και αφορούν είτε το ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος είτε συγκυριακούς λόγους που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο καθηγητή. Βέβαια είναι δύσκολος ο σαφής διαχωρισμός του εσωτερικού ενδιαφέροντος ενός αντικειμένου από τις συγκυριακές συνιστώσες του, αν δεν υπάρχει ιδιαίτερη τριβή με το αντικείμενο. Πρόκειται για μία παράμετρο που πιθανότατα επηρεάζει τις απαντήσεις. Τέλος μια τρίτη ομάδα αναφέρεται στην αδιαφορία που οφείλεται στην έλλειψη χρησιμότητας του μαθήματος για κάτι άλλο.

Απομακρύνοντας τις απαντήσεις «δε μπορώ να συγκεντρωθώ» και «άλλο», διαπιστώνουμε ότι η ομάδα που αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τη **δυσκολία** που συναντά ο μαθητής κατά την ενασχόλησή του με το πιο αδιάφορο μάθημα συγκεντρώνει 20,0% (πρόκειται για το αθροιστικό ποσοστό των τριών πρώτων κατηγοριών απαντήσεων). Στην επόμενη ομάδα των τριών επομένων κατηγοριών απαντήσεων που αναφέρεται στην απουσία των λοιπών όρων-προϋποθέσεων ενός εσωτερικού γνήσιου ενδιαφέροντος για τη γνώση ή τη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία το αθροιστικό ποσοστό ανέρχεται στο 49,2% των απαντήσεων. Τέλος η τρίτη ομάδα που αναφέρεται στην έλλειψη χρησιμότητας του πιο αδιάφορου μαθήματος συγκεντρώνει το 30,8% των απαντήσεων. Από αυτά

συνάγεται με ευκρίνεια ότι το πρόβλημα της αδιαφορίας, έτσι όπως αποτυπώνεται από τις ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές για την προσωπική τους αδιαφορία στο συγκεκριμένο μάθημα που δηλώνουν ως πιο αδιάφορο, είναι ένα πρόβλημα πρώτα απ' όλα εσωτερικών κινήτρων (49,2%), στη συνέχεια έλλειψης ορατής χρησιμότητας της γνώσης (30,8%) και μετά δυσκολίας (20,0%).

Μια τέτοια βέβαια τοποθέτηση του ζητήματος είναι πολύ σχηματική. Η προσιτότητα του αντικειμένου αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση της ανάπτυξης ενδιαφέροντος. Η χρησιμότητα εξάλλου, όπως εξηγήσαμε, είναι στοιχείο ενός αυθεντικού ενδιαφέροντος που στηρίζεται σε εσωτερικά κίνητρα όταν αναφέρεται στη διεύρυνση του προσωπικού δυναμικού του ατόμου. Το ενδιαφέρον υπονομεύεται τόσο από την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων για το αντικείμενο όσο και από την έντονη μετατόπιση του πεδίου των ανταμοιβών από το χώρο αυτού του ίδιου του αντικειμένου σε κάτι άλλο. Η ανταμοιβή που συνδέεται με την επαγγελματική εξασφάλιση είναι μία εξωτερική ανταμοιβή στο βαθμό που δε δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα βαθύτερης γνωριμίας με το αντικείμενο.

Σχηματικά λοιπόν, οι βασικοί λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών για το πιο αδιάφορο μάθημα, μάθημα στο οποίο η αδιαφορία είναι η εντονότερη από κάθε άλλο, είναι, σύμφωνα με τους ίδιους τους μαθητές, πρώτ' απ' όλα ότι το μάθημα είναι βαρετό, δεν τους αρέσει το αντικείμενο ή ο τρόπος της διδασκαλίας, σε δεύτερο βαθμό η έλλειψη χρησιμότητας και σε τρίτο, μόνο, η δυσκολία του μαθήματος. Να σημειώσουμε, εξάλλου, ότι οι μαθητές που δηλώνουν **μέτριο ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα επικαλούνται συχνότερα από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών τη δυσκολία του μαθήματος προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα και ταυτόχρονα αναφέρονται σε μικρότερο βαθμό από τους άλλους στην έλλειψη χρησιμότητας του μαθήματος. Στη δυσκολία, τέλος, του μαθήματος αναφέρονται λιγότερο συχνά οι μαθητές που δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** (πίνακας Μ2.43.6).

Συμπερασματικά (Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα):

Το καθαρό ενδιαφέρον για το μάθημα (αντικείμενο ή μαθησιακή διαδικασία) προβάλλεται συχνότερα από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως του γενικότερου βαθμού ενδιαφέροντος που δηλώνουν ότι έχουν, προκειμένου να εξηγήσει το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Ομοίως, το ανιαρό του μαθήματος είναι και για τις τρεις κατηγορίες ο λόγος που προβάλλεται συχνότερα, για να εξηγήσει την αδιαφορία τους για το πιο αδιάφορο μάθημα. Ακολουθούν στη δεύτερη θέση η χρησιμότητα ή η έλλειψή της ως συχνότερα αναφερόμενοι λόγοι του ενδιαφέροντος ή της αδιαφορίας αντίστοιχα, με την ευκολία /δυσκολία του μαθήματος στην τρίτη θέση.

Οι μαθητές που δηλώνουν **αδιάφοροι** επικαλούνται, συχνότερα από τους άλλους και ως πρώτο λόγο με μεγάλη διαφορά από τους άλλους, το **καθαρό** τους ενδιαφέρον για το **πιο ενδιαφέρον μάθημα**. Στο **πιο αδιάφορο μάθημα** την αδιαφορία τους δικαιολογούν με αυξημένες αναφορές στην **έλλειψη χρησιμότητας**, καθώς και στο **ανιαρό** του μαθήματος.

Αν και το ενδιαφέρον των μαθητών που δηλώνουν **μέτριο ενδιαφέρον** δε φαίνεται να έχει κάποια ιδιαίτερα διακριτικά χαρακτηριστικά, η αδιαφορία τους για το **πιο αδιάφορο μάθημα** δείχνει να συνδέεται εντονότερα από κάθε άλλη κατηγορία με τη **δυσκολία** του μαθήματος, ενώ η έλλειψη χρησιμότητας του πιο αδιάφορου μαθήματος είναι κάτι που επικαλούνται λιγότερο από τους μαθητές των άλλων κατηγοριών.

Οι απαντήσεις, τέλος, τις οποίες οι μαθητές, που δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον**, δίνουν, φανερώνουν ότι το **ενδιαφέρον** των μαθητών αυτών είναι το εντονότερα προσανατολισμένο προς τη **χρησιμότητα**. Η **αδιαφορία** τους, από την άλλη, δείχνει να σχετίζεται στο μικρότερο απ' όλες τις κατηγορίες βαθμό με τη δυσκολία.

## 7.2. Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα

**Πίνακας M2.40.1.** Βαθμολογία των μαθητών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας M2.40.1                      |                  |           |         |               |                    |
|--------------------------------------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα |                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                | κάτω από τη βάση | 13        | 5,2     | 5,2           | 5,2                |
|                                      | 10 - 13          | 32        | 12,7    | 12,7          | 17,9               |
|                                      | 14 - 17          | 78        | 31,0    | 31,0          | 48,8               |
|                                      | 18 - 20          | 129       | 51,2    | 51,2          | 100,0              |
|                                      | Total            | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.56.1.** Βαθμολογία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.56.1                    |                  |           |         |               |                    |
|------------------------------------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα |                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                              | κάτω από τη βάση | 31        | 12,3    | 12,3          | 12,3               |
|                                    | 10 - 13          | 74        | 29,4    | 29,4          | 41,7               |
|                                    | 14 - 17          | 76        | 30,2    | 30,2          | 71,8               |
|                                    | 18 - 20          | 71        | 28,2    | 28,2          | 100,0              |
|                                    | Total            | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M2.56.2.** Βαθμολογία των αγοριών και των κοριτσιών στο πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.56.2                          |                                      |                                      | Φύλο   |         | Σύνολο |
|------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------|---------|--------|
| Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα /Φύλο |                                      |                                      | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα       | κάτω από τη βάση                     | Αριθμός                              | 14     | 16      | 30     |
|                                          |                                      | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 46,7%  | 53,3%   | 100,0% |
|                                          |                                      | % Φύλο                               | 11,8%  | 12,1%   | 12,0%  |
|                                          |                                      | Τυποπ. υπόλ.                         | -,1    | ,1      |        |
|                                          | 10 - 13                              | Αριθμός                              | 44     | 30      | 74     |
|                                          |                                      | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 59,5%  | 40,5%   | 100,0% |
|                                          |                                      | % Φύλο                               | 37,0%  | 22,7%   | 29,5%  |
|                                          |                                      | Τυποπ. υπόλ.                         | 1,5    | -1,4    |        |
|                                          | 14 - 17                              | Αριθμός                              | 37     | 39      | 76     |
|                                          |                                      | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 48,7%  | 51,3%   | 100,0% |
|                                          |                                      | % Φύλο                               | 31,1%  | 29,5%   | 30,3%  |
|                                          |                                      | Τυποπ. υπόλ.                         | ,2     | -,2     |        |
|                                          | 18 - 20                              | Αριθμός                              | 24     | 47      | 71     |
|                                          |                                      | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 33,8%  | 66,2%   | 100,0% |
|                                          |                                      | % Φύλο                               | 20,2%  | 35,6%   | 28,3%  |
| Σύνολο                                   |                                      | Τυποπ. υπόλ.                         | -1,7   | 1,6     |        |
|                                          |                                      | Αριθμός                              | 119    | 132     | 251    |
|                                          | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα |                                      | 47,4%  | 52,6%   | 100,0% |
|                                          | % Φύλο                               |                                      | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.40.3.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας M2.40.3                                         |                  |                                        | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα /Εκπαίδευση πατέρα |                  |                                        | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα                    | κάτω από τη βάση | Αριθμός                                | 1                 | 2                    | 9                              | 12     |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 8,3%              | 16,7%                | 75,0%                          | 100,0% |
|                                                         |                  | % Εκπ/ση πατέρα                        | 1,9%              | 2,9%                 | 7,3%                           | 4,8%   |
|                                                         | 10 - 13          | Τυποπ. υπόλ.                           | -1,0              | -,8                  | 1,2                            |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 1                 | 7                    | 22                             | 30     |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 3,3%              | 23,3%                | 73,3%                          | 100,0% |
|                                                         | 14 - 17          | % Εκπ/ση πατέρα                        | 1,9%              | 10,0%                | 17,7%                          | 12,1%  |
|                                                         |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | -2,2              | -,5                  | 1,8                            |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 8                 | 27                   | 42                             | 77     |
|                                                         | 18 - 20          | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 10,4%             | 35,1%                | 54,5%                          | 100,0% |
|                                                         |                  | % Εκπ/ση πατέρα                        | 14,8%             | 38,6%                | 33,9%                          | 31,0%  |
|                                                         |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | -2,1              | 1,1                  | ,6                             |        |
|                                                         | Σύνολο           | Αριθμός                                | 44                | 34                   | 51                             | 129    |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 34,1%             | 26,4%                | 39,5%                          | 100,0% |
|                                                         |                  | % Εκπ/ση πατέρα                        | 81,5%             | 48,6%                | 41,1%                          | 52,0%  |
|                                                         |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | 3,0               | -,4                  | -1,7                           |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 54                | 70                   | 124                            | 248    |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 21,8%             | 28,2%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                         |                  | % Εκπ/ση πατέρα                        | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |





**Πίνακας M2.56.3.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου στο πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.56.3<br>Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα /Εκπαίδευση πατέρα |                  |                                      | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                          |                  |                                      | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα                                       | κάτω από τη βάση | Αριθμός                              | 4                 | 9                    | 16                             | 29     |
|                                                                          |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 13,8%             | 31,0%                | 55,2%                          | 100,0% |
|                                                                          |                  | % Εκπ/ση πατέρα                      | 7,4%              | 12,9%                | 12,9%                          | 11,7%  |
|                                                                          | 10 - 13          | Τυποπ. υπόλ.                         | -,9               | ,3                   | ,4                             |        |
|                                                                          |                  | Αριθμός                              | 11                | 17                   | 45                             | 73     |
|                                                                          |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 15,1%             | 23,3%                | 61,6%                          | 100,0% |
|                                                                          | 14 - 17          | % Εκπ/ση πατέρα                      | 20,4%             | 24,3%                | 36,3%                          | 29,4%  |
|                                                                          |                  | Τυποπ. υπόλ.                         | -1,2              | -,8                  | 1,4                            |        |
|                                                                          |                  | Αριθμός                              | 12                | 25                   | 38                             | 75     |
|                                                                          | 18 - 20          | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 16,0%             | 33,3%                | 50,7%                          | 100,0% |
|                                                                          |                  | % Εκπ/ση πατέρα                      | 22,2%             | 35,7%                | 30,6%                          | 30,2%  |
|                                                                          |                  | Τυποπ. υπόλ.                         | -1,1              | ,8                   | ,1                             |        |
|                                                                          | Σύνολο           | Αριθμός                              | 27                | 19                   | 25                             | 71     |
|                                                                          |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 38,0%             | 26,8%                | 35,2%                          | 100,0% |
|                                                                          |                  | % Εκπ/ση πατέρα                      | 50,0%             | 27,1%                | 20,2%                          | 28,6%  |
|                                                                          |                  | Τυποπ. υπόλ.                         | 2,9               | -,2                  | -1,8                           |        |
|                                                                          |                  | Αριθμός                              | 54                | 70                   | 124                            | 248    |
|                                                                          |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 21,8%             | 28,2%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                                          |                  | % Εκπ/ση πατέρα                      | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας M2.56.4.** Βαθμολογία των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος στο πιο αδιάφορο μάθημα

[illegible]

**Πίνακας M2.40.5.** Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.40.5                                         |                  |                                        | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------|------------------|----------------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα /Αυτοχαρακτηρισμός |                  |                                        | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα                    | κάτω από τη βάση | Αριθμός                                | 2                          | 9                    | 2                                  | 13     |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 15,4%                      | 69,2%                | 15,4%                              | 100,0% |
|                                                         |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                    | 12,5%                      | 8,3%                 | 1,6%                               | 5,2%   |
|                                                         | 10 - 13          | Τυποπ. υπόλ.                           | 1,3                        | 1,4                  | -1,8                               |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 4                          | 17                   | 11                                 | 32     |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 12,5%                      | 53,1%                | 34,4%                              | 100,0% |
|                                                         | 14 - 17          | % Αυτοχαρακτηρισμός                    | 25,0%                      | 15,6%                | 8,7%                               | 12,7%  |
|                                                         |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | 1,4                        | ,8                   | -1,3                               |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 6                          | 38                   | 34                                 | 78     |
|                                                         | 18 - 20          | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 7,7%                       | 48,7%                | 43,6%                              | 100,0% |
|                                                         |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                    | 37,5%                      | 34,9%                | 26,8%                              | 31,0%  |
|                                                         |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | ,5                         | ,7                   | -,8                                |        |
|                                                         | Total            | Αριθμός                                | 4                          | 45                   | 80                                 | 129    |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 3,1%                       | 34,9%                | 62,0%                              | 100,0% |
|                                                         |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                    | 25,0%                      | 41,3%                | 63,0%                              | 51,2%  |
|                                                         | Total            | Τυποπ. υπόλ.                           | -1,5                       | -1,4                 | 1,9                                |        |
|                                                         |                  | Αριθμός                                | 16                         | 109                  | 127                                | 252    |
|                                                         |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 6,3%                       | 43,3%                | 50,4%                              | 100,0% |
|                                                         |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                    | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

**Πίνακας M2.56.5.** Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.56.5<br>Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα<br>/Αυτοχαρακτηρισμός |                  |                                      | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
|                                                                             |                  |                                      | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα                                          | κάτω από τη βάση | Αριθμός                              | 3                          | 21                   | 7                                  | 31     |
|                                                                             |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 9,7%                       | 67,7%                | 22,6%                              | 100,0% |
|                                                                             |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                  | 18,8%                      | 19,3%                | 5,5%                               | 12,3%  |
|                                                                             | 10 - 13          | Τυποπ. υπόλ.                         | ,7                         | 2,1                  | -2,2                               |        |
|                                                                             |                  | Αριθμός                              | 10                         | 43                   | 21                                 | 74     |
|                                                                             |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 13,5%                      | 58,1%                | 28,4%                              | 100,0% |
|                                                                             | 14 - 17          | % Αυτοχαρακτηρισμός                  | 62,5%                      | 39,4%                | 16,5%                              | 29,4%  |
|                                                                             |                  | Τυποπ. υπόλ.                         | 2,4                        | 1,9                  | -2,7                               |        |
|                                                                             |                  | Αριθμός                              | 1                          | 31                   | 44                                 | 76     |
|                                                                             | 18 - 20          | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 1,3%                       | 40,8%                | 57,9%                              | 100,0% |
|                                                                             |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                  | 6,3%                       | 28,4%                | 34,6%                              | 30,2%  |
|                                                                             |                  | Τυποπ. υπόλ.                         | -1,7                       | -,3                  | ,9                                 |        |
|                                                                             | Σύνολο           | Αριθμός                              | 2                          | 14                   | 55                                 | 71     |
|                                                                             |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 2,8%                       | 19,7%                | 77,5%                              | 100,0% |
|                                                                             |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                  | 12,5%                      | 12,8%                | 43,3%                              | 28,2%  |
|                                                                             | Σύνολο           | Τυποπ. υπόλ.                         | -1,2                       | -3,0                 | 3,2                                |        |
|                                                                             |                  | Αριθμός                              | 16                         | 109                  | 127                                | 252    |
|                                                                             |                  | % Βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα | 6,3%                       | 43,3%                | 50,4%                              | 100,0% |
|                                                                             |                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                  | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

Η σχέση βαθμολογικών επιδόσεων και ενδιαφέροντος διαφαίνεται κατά τη σύγκριση των πινάκων συχνотήτων των βαθμολογικών επιδόσεων στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακες M2.40.1 και M2.56.1, αντίστοιχα). Ενώ λοιπόν στο πιο ενδιαφέρον μάθημα οι απορριπτικές βαθμολογίες αποτελούν το 5,2% των περιπτώσεων, στο πιο αδιάφορο μάθημα αυτές φτάνουν στο 12,3%. Ενώ οι βαθμολογίες επιπέδου 10 – 13 αποτελούν στην περίπτωση του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος το 12,7% των περιπτώσεων, στο πιο αδιάφορο μάθημα αυτές ανέρχονται

στο 29,4%. Και ενώ οι βαθμολογίες του υψηλότερου βαθμολογικού επιπέδου ανέρχονται στο 51,2% στην περίπτωση του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, στο πιο αδιάφορο μάθημα αυτές μειώνονται στο 28,2%. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει με σαφήνεια η σχέση ενδιαφέροντος και βαθμού δυσκολίας. Ας δούμε όμως τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε για τη σχέση του φύλου και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης με τις βαθμολογικές επιδόσεις στις δύο κατηγορίες μαθημάτων.

Βλέπουμε λοιπόν ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς τη βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, δεν εντοπίζονται. Στο πιο αδιάφορο, όμως, βλέπουμε ότι καλύτερη βαθμολογία έχουν τα κορίτσια (πίνακας M2.56.2), καθώς αυτά έχουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό υψηλής βαθμολογίας (επιπέδου 18-20).

Η επίδραση, εξάλλου, της διαστρωμάτωσης στη σχέση ενδιαφέροντος μαθήματος και βαθμολογίας προβάλλει ανάγλυφη (πίνακες M2.40.3 και M2.40.4). Τα παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και τεχνίτη στο επάγγελμα έχουν το υψηλότερο ποσοστό χαμηλής βαθμολογίας (επιπέδου 10-13) και το χαμηλότερο ποσοστό υψηλής βαθμολογίας (επιπέδου 18-20). Τα παιδιά εξάλλου με πατέρα δημόσιο υπάλληλο έχουν το υψηλότερο ποσοστό υψηλής βαθμολογίας, ενώ ακολουθούν από πολύ κοντά τα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /άνωτερο στέλεχος. Τα επίπεδα εξάλλου χαμηλής και απορριπτικής βαθμολογίας των δύο κατηγοριών, είναι αρκετά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των άλλων κατηγοριών.

Στην περίπτωση του πιο αδιάφορου μαθήματος (πίνακες M2.56.3 και M2.56.4) ισχύουν ανάλογα πράγματα με μία, αναμενόμενη βέβαια, σημαντική διαφορά. Τα απορριπτικά ποσοστά όλων των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών κατηγοριών είναι υψηλότερα από εκείνα που ισχύουν στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Ωστόσο, τα ποσοστά της ανώτερης εκπαιδευτικής κατηγορίας και των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και δημόσιο υπάλληλο είναι από τα μικρότερα στα δύο χαμηλότερα βαθμολογικά επίπεδα. Ταυτόχρονα τα ποσοστά της ανώτερης εκπαιδευτικής κατηγορίας και των παιδιών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία /άνωτερο στέλεχος είναι τα υψηλότερα στο βαθμολογικό επίπεδο 18-20, αν και τα ποσοστά όλων των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών κατηγοριών μειώνονται στο επίπεδο αυτό. Το πλεονέκτημα των μαθητών με πατέρα από την ανώτερη εκπαιδευτική και επαγγελματική (ελεύθεροι επαγγελματίες /άνωτερα στελέχη) κατηγορία από πλευράς βαθμολογικών επιδόσεων είναι σαφές. Η άνεση, επομένως, των παιδιών από αυτές τις κατηγορίες αναμενόμενη. Το σημαντικά υψηλότερο ποσοστό αυτών των κατηγοριών στο βαθμολογικό επίπεδο 18 – 20, στο πιο αδιάφορο μάθημα αποτελεί σαφέστατη απόδειξη της μεγαλύτερης άνεσης που αυτές οι κατηγορίες παιδιών έχουν στο σχολείο.

Τέλος, στο πιο αδιάφορο μάθημα παρατηρούμε ότι τα μικρότερα ποσοστά υψηλής βαθμολογίας 18-20 έχουν τα παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και εργάτη στο επάγγελμα, από τα οποία τα τελευταία έχουν ταυτόχρονα σημαντικά υψηλότερο ποσοστό απορριπτικής βαθμολογίας.

Το αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ στο πιο ενδιαφέρον μάθημα τα παιδιά των τεχνιτών εμφανίζουν τις χειρότερες επιδόσεις, στο πιο αδιάφορο αυτές μετακινούνται προς τα παιδιά των εργατών. Για να γίνει κατανοητή η μετατόπιση αυτή θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά των εργατών επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως πιο ενδιαφέρον μάθημα, ένα μάθημα από εκείνα που θεωρούνται «εύκολα» και τα οποία, κατά παράδοση, «προσφέρουν» υψηλούς βαθμούς (πίνακας M2.26.3). Τα δεδομένα αυτά μπορούν να εξηγήσουν γιατί τα παιδιά των εργατών έχουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα των τεχνιτών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ενώ στο πιο

αδιάφορο που δεν είναι ένα μάθημα της προτίμησής τους, εμφανίζουν τόσο μεγάλη επιδείνωση της βαθμολογίας τους σε σχέση με εκείνα.

**Πίνακας M2.26.3.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στους μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος

| <b>Πίνακας M2.26.3</b>          |                                                    |                                                        |                                                                 |                            |                                     |                           |
|---------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
|                                 | <b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ</b>                            |                                                        |                                                                 |                            |                                     |                           |
|                                 | <b>Ελεύθεροι επαγγελματίες</b>                     | <b>Δημόσιοι Υπάλληλοι</b>                              | <b>Ιδιωτικοί Υπάλληλοι</b>                                      | <b>Μικροεπιχειρηματίες</b> | <b>Τεχνίτες</b>                     | <b>Εργάτες</b>            |
| <b>Το πιο ενδιαφέρον μάθημα</b> | Μαθηματικά 31,6%                                   | Μαθηματικά 28,1%                                       | Μαθηματικά 13,5%                                                | Γυμναστική 17,7%           | Μαθηματικά 20,4%                    | Πληροφορική 23,1%         |
|                                 | Ιστορία 26,3%                                      | Φυσική 15,6%                                           | Θρησκευτικά<br>Αρχαία<br>Ν. Γλώσσα<br>Φυσική<br>Χημεία<br>10,8% | Φυσική 14,5%               | Αρχαία 14,8%                        | Γυμναστική 15,4%          |
|                                 | Φυσική 21,1%                                       | Αρχαία<br>Ιστορία<br>Γυμναστική<br>Πληροφορική<br>9,4% | Πληροφορική 8,1%                                                | Αρχαία<br>Ιστορία 9,7%     | Κ.Ν.Λ.<br>Ιστορία<br>Φυσική<br>9,3% | Κ.Ν.Λ.<br>Χημεία<br>11,5% |
|                                 | Αρχαία<br>Ιλιάδα<br>Γαλλικά<br>Πληροφορική<br>5,3% |                                                        |                                                                 | Πληροφορική 8,1%           |                                     | Αγγλικά 7,7%              |
| Τα τρία πρώτα μαθήματα          | 79,0%                                              | 53,1%                                                  | 35,1%                                                           | 41,9%                      | 44,5%                               | 50,0%                     |
| Αριθμός δηλωθέντων μαθημάτων    | 7                                                  | 12                                                     | 13                                                              | 18                         | 15                                  | 12                        |

Από τους πίνακες, τέλος, M2.40.5 και M2.56.5 διαπιστώνουμε ότι καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα έχουν οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον, συγκεντρώνοντας τα χαμηλότερα ποσοστά απορριπτικής (κάτω από τη βάση) και χαμηλής βαθμολογίας (10-13) και τα υψηλότερα υψηλής βαθμολογίας επιπέδου 18-20.

## **B1.2. Αναφορικά με τις διαφορές που οι μαθητικές κατηγορίες εμφανίζουν ως προς τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας στο σχολείο**

### **B1.2.1. ΔΙΑΦΟΡΕΣ – ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ**

#### **1. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων, είδαμε από τον πίνακα Μ3.11 ότι το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με θετικότερα συναισθήματα, υψηλότερα επίπεδα διέγερσης προσοχής /περιέργειας, μικρότερο βαθμό δυσκολίας, μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και χαμηλότερο άγχος. Ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων και αυξημένη πεποίθηση χρησιμότητας των γνώσεων, τόσο από επαγγελματική άποψη όσο και γενικότερα για τις ανάγκες της ζωής. Τέλος, οι μαθητές θεωρούν ότι η βαθμολογία τους βοηθάει να ασχοληθούν με το μάθημα, περισσότερο στην περίπτωση του πιο ενδιαφέροντος παρά στο πιο αδιάφορο, ενώ πιστεύουν ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, περισσότερο στο πιο αδιάφορο, παρά στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Διαπιστώνουμε, με άλλα λόγια, μία θετικότερη στάση απέναντι στη βαθμολογία, στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, η οποία, αν συνδυαστεί με τους υπόλοιπους παράγοντες, φαίνεται ότι συνδέεται με την αυξημένη ευκολία του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος και το αυξημένο αίσθημα επάρκειας των μαθητών σε αυτό.

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι οι παράγοντες που συνδέονται εντονότερα με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων είναι, με βάση το ύψος των τιμών-*t*, ο παράγοντας που αναφέρεται στα επίπεδα προσοχής /περιέργειας στα δύο μαθήματα, ενώ ακολουθούν το ενδιαφέρον ενασχόλησης με το μάθημα αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό, τα θετικά συναισθήματα και η αύξηση των ικανοτήτων που αισθάνεται ο μαθητής από την παρακολούθηση του μαθήματος. Σε σημαντική απόσταση βρίσκουμε τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα και στην έβδομη μόλις θέση την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των δύο μαθημάτων. Διαπιστώνουμε, με άλλα λόγια, ότι το αίσθημα επάρκειας δεν είναι από τους παράγοντες πρώτης γραμμής στη διαφοροποίηση του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα, κάτι που, όπως θα δούμε, δεν ισχύει προκειμένου περί των διαφορών που παρουσιάζουν διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες, όπου ο παράγοντας αυτός παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.

Αν αντιστοιχίσουμε στις τέσσερις διαστάσεις του ενδιαφέροντος – διέγερση, ευχαρίστηση, αίσθημα επάρκειας, αίσθημα αυτό-προσδιορισμού – τους παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων προσοχή /περιέργεια στην πρώτη, αισθήματα ευχαρίστησης στη δεύτερη, αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος στην τρίτη και ενδιαφέρον ενασχόλησης με το μάθημα αν η παρακολούθηση του δεν ήταν υποχρεωτική στην τέταρτη<sup>387</sup>, διαπιστώνουμε ότι τη μικρότερη σημασία, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, δείχνει να έχει ο παράγοντας που αναφέρεται στο αίσθημα επάρκειας. Αυτό όμως δεν είναι

<sup>387</sup> Όσο και αν η τελευταία αυτή αντιστοίχιση δεν είναι απόλυτα ακριβής, αφού ο αυτό-προσδιορισμός έρχεται εκ των υστέρων



ακριβές, όπως θα φανεί κατά την αναζήτηση των διαφορών μεταξύ των διαφόρων μαθητικών κατηγοριών.

Παρατηρούμε, τέλος, ότι όχι μόνο οι τέσσερις διαστάσεις του ενδιαφέροντος είναι παρούσες αλλά ότι επιπλέον η παρουσία τους είναι έντονη. Αυξημένη διέγερση προσοχής /περιέργειας (μέση τιμή 4,17 στην 5βαθμη κλίμακα), υψηλός βαθμός θετικών συναισθημάτων (μέση τιμή 5,98 στην 7βαθμη κλίμακα), υψηλό αίσθημα επάρκειας (μέση τιμή 3,33 στην 4βαθμη κλίμακα) και υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό (μέση τιμή 3,11 στην 4βαθμη κλίμακα) δίνουν την εικόνα ενός έντονου ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, εικόνα που εκ πρώτης όψεως δείχνει να συγκρούεται με τις εκτιμήσεις των μαθητών για εκτεταμένη αδιαφορία στο σχολείο. Η φαινομενική αυτή αντίφαση λύνεται μόλις συνειδητοποιήσουμε ότι τα συμπεράσματα στην ενότητα αυτή αφορούν τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα που τους ενδιαφέρει περισσότερο απ' όλα και όχι το βαθμό του ενδιαφέροντός τους για τα σχολικά μαθήματα.

## 2. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Όπως είδαμε οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ανάμεσα στα δύο φύλα εντοπίζονται στα **θετικότερα συναισθήματα**, την εντονότερη **προσοχή /περιέργεια** και το **μεγαλύτερο άγχος** στην πιθανότητα εξέτασης, από την πλευρά των κοριτσιών (πίνακας M3.1). Τα δεδομένα αυτά, βέβαια, επιδέχονται πολλές ερμηνείες. Πιθανότατα, πάντως, συνδέονται με μια μεγαλύτερη άνεση των κοριτσιών στην έκφραση συναισθημάτων<sup>388</sup>.

Στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακας M3.6) οι διαφορές είναι λιγότερες. Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώσαμε μόνο στη **χρησιμότητα** των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής. Τα κορίτσια θεωρούν, περισσότερο από τα αγόρια, χρήσιμες τις γνώσεις και του πιο αδιάφορου μαθήματος, πράγμα που σημαίνει ότι τα αγόρια εμφανίζονται να υποτιμούν εντονότερα το πιο αδιάφορο μάθημα. Αυτά θεωρούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό χρήσιμες τις γνώσεις του πιο αδιάφορου μαθήματος.

Εκδήλωση αυτής της υποτίμησης αποτελεί η αυξημένη σημασία που οι παράγοντες τόσο της **γενικότερης** όσο και της **επαγγελματικής χρησιμότητας**, ως παράγοντες που διαφοροποιούν τα δύο μαθήματα, έχουν για τα αγόρια (πίνακες M3.12 και M3.13). Φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν μία εντονότερη τάση διάκρισης των δύο μαθημάτων με βάση τη χρησιμότητά τους, επαγγελματική ή άλλη. Η υποτίμηση όμως του πιο αδιάφορου μαθήματος, λόγω της έλλειψης επαγγελματικής ή άλλης χρησιμότητας, δείχνει ότι τα αγόρια εξαρτούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον τους από την πρακτική χρησιμότητα των γνώσεων συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στους πίνακες, εξάλλου, M3.12 και M3.13 μπορούμε, επίσης, να δούμε ότι οι παράγοντες που αναφέρονται στο **βαθμό δυσκολίας**, το **βαθμό άγχους** και τον παράγοντα «**θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο μάθημα αυτό**» είναι πιο σημαντικοί για τα αγόρια, παρά για τα κορίτσια ως παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των αγοριών διαφοροποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, με βάση τη δυσκολία και το άγχος του μαθήματος και ταυτόχρονα ο βαθμός της αρνητικής διάθεσης απέναντι στη βαθμολογία αυξάνεται εντονότερα κατά τη μετάβαση από το ένα μάθημα στο άλλο. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να συνεκτιμηθεί το γεγονός ότι τα κορίτσια εμφανίζουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις, κυρίως στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακας M2.56.2).

Τα κορίτσια εμφανίζουν, όπως είδαμε, μεγαλύτερο βαθμό **αισθημάτων ευχαρίστησης, προσοχής /περιέργειας** και **άγχους** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και **χρησιμότητας των γνώσεων** στο πιο αδιάφορο. Ταυτόχρονα, στα κορίτσια το **άγχος** αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα που δε διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, ανάμεσα στα δύο μαθήματα, προφανώς επειδή αυτά έχουν αυξημένο άγχος όχι μόνο στο πιο αδιάφορο μάθημα, όπως συμβαίνει με τα αγόρια, αλλά και στο πιο ενδιαφέρον.

Τα κορίτσια, λοιπόν, αισθάνονται πιο ευχάριστα και με μεγαλύτερη ένταση προσοχής /περιέργειας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Το ενδιαφέρον τους με την

<sup>388</sup> Οι διαφορές στην ανατροφή των δύο φύλων επιτρέπουν, πιθανότατα, όχι μόνο μια μεγαλύτερη άνεση στη συναισθηματική έκφραση των κοριτσιών και μία καλύτερη, ίσως, επαφή με τα συναισθήματά τους, αλλά και μία περισσότερο βιωματική σχέση με τα πράγματα. Αν αυτό ισχύει, τότε ίσως αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ερμηνευτικό των υψηλότερων επιδόσεων των κοριτσιών στο σχολείο.

έννοια αυτή δείχνει να αναφέρεται περισσότερο στο ίδιο το αντικείμενο του ενδιαφέροντος και, με αυτή την έννοια δείχνει να είναι πιο αυθεντικό. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από μία ακόμα παρατήρηση: Οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια είναι η διέγερση προσοχής /περιέργειας και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό. Τρίτος όμως, στην περίπτωση των αγοριών, είναι η **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** τους, ενώ, στην περίπτωση των κοριτσιών, τα **θετικά συναισθήματα**.

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι, μολονότι τα αγόρια δίνουν μεγαλύτερη σημασία στους δύο παράγοντες χρησιμότητας (γενικής και επαγγελματικής), για τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων, μεγαλύτερη σημασία δείχνει να έχει ο παράγοντας που αναφέρεται στη **γενική χρησιμότητα** των γνώσεων. Αντίθετα, στην περίπτωση των κοριτσιών, μεταξύ των δύο παραγόντων, σημαντικότερος δείχνει ο παράγοντας **«επαγγελματική χρησιμότητα»**.

Εκτιμάμε, ότι η διαφορά αυτή εκφράζει με μια ακόμα μορφή τις διαφορές στο βαθμό αυθεντικότητας του ενδιαφέροντος των μαθητών των δύο φύλων. Η γενική χρησιμότητα των γνώσεων αποτελεί την απάντηση που αντιστοιχεί σε ένα ενδιαφέρον άτομο, ένα ενδιαφέρον προσανατολισμένο στη χρησιμότητα αλλά σε μια χρησιμότητα που δεν είναι αρκετά ξεκάθαρη και ευδιάκριτη. Τα αγόρια δίνουν στον παράγοντα αυτόν αυξημένη σημασία, ως παράγοντα που διαφοροποιεί τα δύο μαθήματα, για τον ίδιο λόγο που δίνουν μικρότερη σημασία στα θετικά συναισθήματα.

Μία τελευταία παρατήρηση σχετικά με τη στάση των μαθητών και μαθητριών απέναντι στη βαθμολογία. Από τους πίνακες M3.12 και M3.13 διαπιστώνουμε ότι στα αγόρια εμφανίζεται να έχει αυξημένη σημασία ο παράγοντας **«θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία»**, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, ενώ στα κορίτσια ο παράγοντας **«συμβολή της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα»**. Η αυξημένη σημασία που έχει για τα αγόρια ο παράγοντας **«θα ήταν καλύτερα χωρίς βαθμολογία»** φαίνεται ότι συνδέεται αφενός με τη χαμηλότερη βαθμολογία που τα αγόρια έχουν στο πιο αδιάφορο μάθημα, συγκριτικά με τα κορίτσια, αφετέρου, με την εντονότερη επιδείνωση της βαθμολογίας τους κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα. Πώς, όμως, εξηγείται η αυξημένη σημασία που ο παράγοντας **«συμβολή της βαθμολογίας»** παρουσιάζει για τα κορίτσια; Θεωρούμε ότι αυτό είναι αποτέλεσμα του γενικά καλύτερου βαθμολογικού επιπέδου που κινούνται τα κορίτσια. Αυτός είναι και ο λόγος που τα κορίτσια εκτιμούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, ότι η βαθμολογία συμβάλλει στην ενασχόλησή τους με τα μαθήματα (ενδιαφέροντα και μη). Ταυτόχρονα, συμμερίζονται σε μικρότερο βαθμό, από τα αγόρια, την άποψη ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία και στις δύο περιπτώσεις (τόσο του πιο ενδιαφέροντος όσο και του πιο αδιάφορου μαθήματος). Μολονότι τα τελευταία αυτά στοιχεία δεν είναι στατιστικά σημαντικά, δείχνουν μια σαφώς θετικότερη στάση των κοριτσιών απέναντι στη βαθμολογία. Φαίνεται λοιπόν ότι οι καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις των κοριτσιών δημιουργούν ένα είδος **εξάρτησής** τους από αυτές με αποτέλεσμα η επιδείνωση της βαθμολογίας που σημειώνεται κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα να γίνεται περισσότερο αισθητή και ενοχλητική στα κορίτσια.

Η βαθμολογική επιδείνωση εκφράζεται εντονότερα σε κάθε φύλο στον παράγοντα εκείνον που αντιστοιχεί στη στάση του απέναντι στη βαθμολογία. Η αρνητικότερη στάση των αγοριών αποτυπώνεται στην αυξημένη τους προτίμηση στον παράγοντα

«θα ήταν καλύτερα χωρίς βαθμολογία», ενώ η θετικότερη των κοριτσιών στον παράγοντα «η βαθμολογία βοηθάει στην ενασχόληση με το μάθημα». Σαν αποτέλεσμα η βαθμολογική επιδείνωση εκφράζεται στα μεν αγόρια στην αυξημένη διαφορά στον παράγοντα «καλύτερα χωρίς βαθμολογία», στα δε κορίτσια στην αυξημένη διαφορά στον παράγοντα «η βαθμολογία βοηθάει στην ενασχόληση με το μάθημα». Θα μπορούσαμε από τα παραπάνω να συμπεράνουμε ότι η βαθμολογία παίζει έναν σημαντικότερο ρόλο στα κορίτσια ως κίνητρο ενασχόλησης με τα μαθήματα, γεγονός όμως που ευθέως συνδέεται με τις καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις που αυτά έχουν.

Συμπερασματικά:

Η **δυσκολία** του μαθήματος και το **άγχος** δείχνουν ότι διαφοροποιούν εντονότερα τα δύο μαθήματα στην περίπτωση των αγοριών. Φαίνεται, εξάλλου, ότι η **χρησιμότητα** των γνώσεων, επαγγελματική και γενικότερη (για τις ανάγκες της ζωής), αλλά περισσότερο η δεύτερη, αποτελεί για τα αγόρια παράγοντα αυξημένης σημασίας, συγκριτικά με τα κορίτσια, για το χαρακτηρισμό ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή αδιάφορου. Τα κορίτσια, αντίθετα, δείχνουν να δίνουν μεγαλύτερη σημασία, σε σχέση με τα αγόρια, στα **ευχάριστα συναισθήματα** που βιώνουν κατά την παρακολούθηση του μαθήματος και στο βαθμό που το μάθημα τους διεγείρει την **προσοχή /περιέργεια**. Τα δεδομένα αυτά φανερώνουν την ύπαρξη ενός ενδιαφέροντος πιο αυθεντικού στα κορίτσια, ενός ενδιαφέροντος που συνδέεται με την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και το αντικείμενο ενασχόλησης, και όχι με τις πιθανές μελλοντικές πρακτικές χρήσεις του. Το ενδιαφέρον των κοριτσιών, τέλος, δείχνει να έχει μεγαλύτερη εξάρτηση από τη **βαθμολογία**, γεγονός που σχετίζεται με τις καλύτερες επιδόσεις που έχουν συγκριτικά με τα αγόρια.

Θα λέγαμε ότι η γενικότερη εικόνα που σχηματίζεται από τα παραπάνω είναι πως τα αγόρια έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια μία εξωτερική σχέση με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους στο σχολείο, μια σχέση λιγότερο βιωματική και περισσότερο χρησιμοθηρική. Όταν, βέβαια, μιλάμε για χρησιμοθηρική σχέση, δεν εννοούμε ότι το ενδιαφέρον θα μπορούσε να υπάρχει στο κενό, από καθαρή αρέσκεια. Αυτό θα ήταν απλά μια επιθυμία, η ικανοποίηση της οποίας θα προκαλούσε ευχαρίστηση. Το ενδιαφέρον, και μάλιστα το μαθησιακό, προϋποθέτει μια κατάσταση προβληματική και κάποιο στόχο. Προϋποθέτει όμως, ταυτόχρονα, ότι η αφετηρία βρίσκεται μέσα μας και ότι στη δραστηριότητα συμμετέχουμε όχι μόνο με το νου αλλά και με το συναίσθημα. Το μαθησιακό ενδιαφέρον σημαίνει ότι ο μαθητευόμενος συνδέεται βαθύτερα με τη μαθησιακή διαδικασία και επιτυγχάνει μια κατανόηση βιωματική. Έτσι, όταν μιλάμε για ενδιαφέρον με χρησιμοθηρικό χαρακτήρα αναφερόμαστε σε μια μορφή ενδιαφέροντος με χαρακτήρα εντονότερα εμπορευματικό, όπου η σημασία του κυριαρχείται από την ανταλλακτική αξία της γνώσης. Η διάσταση αυτή βέβαια μπορεί να υπάρχει σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής μας. Έχει όμως μεγάλη σημασία σε πιο βαθμό αφήνει περιθώρια ύπαρξης σε μια περισσότερο αυθεντική μορφή ενδιαφέροντος, εκεί όπου αυτό τείνει να πάρει τη μορφή της ελεύθερης βιωματικής σχέσης με τα πράγματα. Αυτό με τη σειρά του παραπέμπει στη διάκριση ανάμεσα στο «έχειν» και στο «είναι»<sup>389</sup>.

<sup>389</sup> Βλέπε σελίδα 135 στις σχετικές αναλύσεις του Έριχ Φρομ

### 3. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Στον πίνακα Μ3.2 διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές και μαθήτριες με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ εμφανίζουν το μεγαλύτερο **βαθμό ενδιαφέροντος** για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Αυτό πιθανότατα συνδέεται με το αυξημένο μορφωτικό κεφάλαιο που οι μαθητές αυτοί, κατά τεκμήριο, διαθέτουν, γεγονός που τους επιτρέπει καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου, ουσιαστικότερο κατά συνέπεια ενδιαφέρον γι' αυτό.

Η αυξημένη αυθεντικότητα του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ φαίνεται ότι σχετίζεται με τη σχολική άνεση που αυτοί διαθέτουν. Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής συγκεντρώνουν τον υψηλότερο βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** και το μικρότερο βαθμό **άγχους** τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα. Αλλά και ο αυξημένος βαθμός **δυσκολίας** της κατηγορίας αυτής στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, στην άνεση οφείλεται. Η ευκολία του μαθήματος αποτελεί σε μικρότερο βαθμό, για τους μαθητές αυτούς, κριτήριο επιλογής του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος.

Η **ευκολία** του μαθήματος, αντίθετα, δείχνει να είναι βασικός παράγοντας χαρακτηρισμού ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος, και αντίστοιχα η δυσκολία για το χαρακτηρισμό του ως αδιάφορου, στα παιδιά με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία. Αυτά συγκεντρώνουν το μικρότερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας – αν και στατιστικά μη σημαντικό – στο πιο αδιάφορο, ενώ, όπως βλέπουμε από τους πίνακες Μ3.14, Μ3.15 και Μ3.16, είναι η μόνη από τις τρεις κατηγορίες που τα δύο μαθήματα διαφέρουν ως προς τη δυσκολία, σε βαθμό στατιστικά σημαντικό.

Επιλέγοντας το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήριο την ευκολία του, περισσότερο από τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών, οι μαθητές με πατέρα βασικής εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα από τους συμμαθητές τους με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία. Αντίθετα, στο πιο αδιάφορο μάθημα που η δυσκολία είναι μεγάλη οι μαθητές της συζητούμενης κατηγορίας συγκεντρώνουν το μικρότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης. Για τους ίδιους λόγους οι μαθητές αυτοί εμφανίζονται να δίνουν αυξημένη σημασία στην αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης, ως παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων. Ενώ ο παράγοντας αυτός βρίσκεται στις άλλες δύο κατηγορίες στην έβδομη θέση ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο καταλαμβάνει την πέμπτη θέση. Παρενθετικά παραθέτουμε τον πίνακα Μ2.26.2 με τις πέντε συχνότερες επιλογές των μαθητών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

**Πίνακας M2.26.2.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στους μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου

| Πίνακας M2.26.2              |                                      |                             |                   |
|------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Το πιο ενδιαφέρον μάθημα     | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ          |                             |                   |
|                              | ΑΕΙ /ΤΕΙ                             | ΛΥΚΕΙΟ                      | ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ |
|                              | Φυσική 22,2%                         | Φυσική 17,4%                | Γυμναστική 13,2%  |
|                              | Μαθηματικά 20,4%                     | Μαθηματικά 14,5%            | Μαθηματικά 12,4%  |
|                              | Ιστορία 18,5%                        | Αρχαία 10,1%                | Αρχαία 11,6%      |
|                              | Γυμναστική 11,1%                     | Ιστορία<br>Πληροφορική 7,2% | Πληροφορική 8,3%  |
|                              | Αρχαία<br>Ιλιάδα<br>Πληροφορική 5,6% |                             | Γεωγραφία 7,4%    |
| Τα τρία πρώτα μαθήματα       | 61,1%                                | 42%                         | 37,2%             |
| Αριθμός δηλωθέντων μαθημάτων | 12                                   | 17                          | 19                |

Στον παραπάνω πίνακα διακρίνουμε όχι μόνο ότι τα παιδιά με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία επιλέγουν συχνότερα τη γυμναστική αλλά και ότι τα παιδιά με πατέρα από την υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις τους σε λιγότερα μαθήματα τα οποία βέβαια επιλέγουν σε υψηλότερα ποσοστά. Είναι πολύ ενδεικτικό, από αυτή την άποψη, ότι ο αριθμός των μαθημάτων, που οι μαθητές της υψηλότερης εκπαιδευτικής κατηγορίας επιλέγουν ως πιο ενδιαφέροντα, είναι 12, ενώ στις άλλες κατηγορίες μαθητών ο αριθμός αυτός ανέρχεται στα 17 και 19 μαθήματα. Ταυτόχρονα αν αθροίσουμε τα ποσοστά των 3 μαθημάτων, που συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτιμήσεων, το συνολικό ποσοστό που προκύπτει είναι σημαντικά μεγαλύτερο στην κατηγορία των μαθητών με γονείς πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 61,1%) σε σχέση με τις υπόλοιπες. Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε μικρότερη γκάμα μαθημάτων. Οι τάσεις αυτές είναι σαφέστερες στους πίνακες με το επάγγελμα του πατέρα που θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

Επανερχόμενοι στην ανάλυσή μας διαπιστώνουμε ότι το μεγαλύτερο άγχος φαίνεται να έχουν τα παιδιά με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία. Τα παιδιά αυτά συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους και στα δύο μαθήματα (πίνακες M3.2 και M3.7), πιθανότατα επειδή συνδυάζουν μέτριο μόνο μορφωτικό κεφάλαιο, χαμηλότερο από τα παιδιά της υψηλότερης εκπαιδευτικής κατηγορίας, με αυξημένες

προσδοκίες επιτυχίας, μεγαλύτερες από εκείνες των μαθητών με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία.

Ως προς την **επαγγελματική χρησιμότητα** των γνώσεων παρατηρούμε ότι αυτή είναι μεγαλύτερης σημασίας ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, για τα παιδιά με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία. Στην κατηγορία αυτή ο παράγοντας επαγγελματική χρησιμότητα καταλαμβάνει, με βάση τις τιμές  $t$ , την πέμπτη θέση μεταξύ των παραγόντων που διαφοροποιούν το πιο ενδιαφέρον με το πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ στις άλλες δύο κατηγορίες βρίσκεται στην έκτη θέση (πίνακες M3.14, M3.15 και M3.16).

Όσον αφορά, τέλος, τη στάση των μαθητικών κατηγοριών απέναντι στη **βαθμολογία** παρατηρούμε ότι τόσο στον παράγοντα που αφορά στο βαθμό συμβολής της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα όσο και σε εκείνον σύμφωνα με τον οποίο θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο συγκεκριμένο μάθημα, τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακας M3.14). Στις άλλες δύο κατηγορίες (πίνακες M3.15 και M3.16) βλέπουμε ότι τα παιδιά με πατέρα βασικής εκπαίδευσης εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διαφορά στον δεύτερο παράγοντα, ενώ τα παιδιά με πατέρα εκπαιδευτικού επιπέδου Λυκείου στον πρώτο. Τους λόγους που συμβαίνει αυτό εξηγήσαμε ήδη στη σχετική με τις διαφορές των δύο φύλων ενότητα. Εδώ απλά θα επαναλάβουμε όσα είπαμε εκεί.

Πριν όμως προχωρήσουμε σε αυτό, χρήσιμο είναι να σημειώσουμε ότι και οι δύο αυτοί παράγοντες αναφέρονται στο ρόλο της βαθμολογίας και αποβλέπουν στην αποτίμηση της μαθητικής στάσης προς αυτήν. Ωστόσο ο πρώτος – «η ύπαρξη της βαθμολογίας σε βοηθάει να ασχοληθείς με το μάθημα;» – υποδηλώνει ότι η βαθμολογία επιτελεί θετικό ρόλο και καλεί τον μαθητή να τοποθετηθεί ως προς το βαθμό θετικότητας που αυτή έχει. Αντίθετα, ο δεύτερος – «πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία;» – παραπέμπει στην ύπαρξη αρνητικών πλευρών στη βαθμολογία, καλεί δε τον μαθητή να τοποθετηθεί ως προς το ζήτημα του βαθμού αρνητικότητας του ρόλου της βαθμολογίας.

Παρατηρούμε, λοιπόν, στους πίνακες συσχέτισης με τη βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον (πίνακας M2.40.3) και το πιο αδιάφορο (πίνακας M2.56.3) μάθημα ότι, κατά τη μετάβαση από το ένα μάθημα στο άλλο, η βαθμολογία γίνεται χαμηλότερη. Αυτός είναι και ο λόγος που σημειώνονται διαφορές στους δύο συζητούμενους παράγοντες κατά τη μετάβαση αυτή, οι οποίες βέβαια είναι εντονότερες στις κατηγορίες που ιδιαίτερα πλήττονται από τη βαθμολογική αυτή επιδείνωση. Εντούτοις, όπως βλέπουμε στους πίνακες αυτούς, τα παιδιά με πατέρα βασικής εκπαίδευσης έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με πατέρα Λυκείου, τόσο στο ένα μάθημα όσο και στο άλλο. Το γεγονός αυτό μεταφέρει το βάρος της βαθμολογικής επιδείνωσης στον παράγοντα εκείνον που εκφράζει πιο αρνητική στάση απέναντι στη βαθμολογία και ως εκ τούτου ελκύει περισσότερο τους μαθητές με γενικά χαμηλότερη βαθμολογία. Αντίθετα, στα παιδιά με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, που έχουν γενικά καλύτερη βαθμολογία, η βαθμολογική επιδείνωση αποτυπώνεται ζωηρότερα στον παράγοντα που εκφράζει μία θετικότερη στάση προς τη βαθμολογία. Με άλλα λόγια, η επιδείνωση της βαθμολογίας εκφράζεται με περιορισμό της θετικής στάσης των μαθητών με πατέρα Λυκείου και αύξηση της αρνητικής στάσης των μαθητών με πατέρα βασικής εκπαίδευσης.

Πριν κλείσουμε, ενδιαφέρον έχει να παρατηρήσουμε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων είναι, με βάση τις τιμές  $t$ , για τους μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ η διέγερση προσοχής /περιέργειας και μετά το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα

ήταν υποχρεωτικό. Στους μαθητές με πατέρα απόφοιτο λυκείου οι σημαντικότεροι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων είναι η διέγερση προσοχής /περιέργειας και μετά τα αισθήματα ευχαρίστησης, ενώ στους μαθητές με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό και μετά η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

Τα δεδομένα αυτά παραπέμπουν σε αυτό που αποκαλέσαμε αυθεντικότερο ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα από την υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Αν η προσοχή /περιέργεια αποτελεί απαραίτητο στοιχείο κάθε γνήσιου ενδιαφέροντος, ο παράγοντας ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, χωρίς να υπάρχει υποχρέωση για κάτι τέτοιο, υποδηλώνει ένα μονιμότερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο πέρα από τις συγκυρίες ενός ευχάριστου μαθήματος. Το ενδιαφέρον αυτό που υπάρχει ανεξάρτητα από τη σχολική υποχρέωση δείχνει να είναι αυξημένο και στους μαθητές με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αυτό βέβαια πιθανότατα συνδέεται, σε ένα βαθμό, με τα μαθήματα που οι μαθητές αυτοί επιλέγουν ως πιο ενδιαφέροντα. Όπως είδαμε η επιλογή του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος εκ μέρους των μαθητών αυτών συνδέεται, περισσότερο από τους άλλους, με την ευκολία. Η αυξημένη, με άλλα λόγια, σημασία του παράγοντα της εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα αντανακλά την απουσία εξαρτήσεων χρησιμότητας του μαθήματος.

Συμπερασματικά:

Οι μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. έχουν τη μεγαλύτερη **σχολική άνεση**, **εντονότερο ενδιαφέρον** για τα μαθήματα του ενδιαφέροντός τους, και **χαμηλότερο βαθμό άγχους** για τα σχολικά μαθήματα. Το ενδιαφέρον τους θα λέγαμε ότι συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός **αυθεντικότερου ενδιαφέροντος** συγκριτικά με τις άλλες δύο μαθητικές κατηγορίες.

Οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο λυκείου / μεταλυκειακής σχολής χαρακτηρίζονται από **μεγαλύτερο άγχος** σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες, πιθανότατα λόγω αυξημένων προσδοκιών που συνδυάζονται με μέτριο μόνο μορφωτικό κεφάλαιο, ενώ δείχνουν αυξημένη εξάρτηση του ενδιαφέροντός τους από τη **βαθμολογία** και την **επαγγελματική χρησιμότητα** του μαθήματος.

Οι μαθητές, τέλος, με πατέρα βασικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από μεγάλη **σχολική αδυναμία**, το ενδιαφέρον και η αδιαφορία τους κατά συνέπεια έχουν έντονη τη σφραγίδα της.



#### 4. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Στον πίνακα M3.3 βλέπουμε ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών εμφανίζουν το μεγαλύτερο **βαθμό δυσκολίας** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ενώ τα παιδιά των εργατών το μικρότερο. Βλέπουμε επίσης ότι το μεγαλύτερο βαθμό άγχους έχουν τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και τον μικρότερο τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών.

Στον πίνακα M3.8, εξάλλου, βλέπουμε ότι η **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στις απαιτήσεις του πιο αδιάφορου μαθήματος είναι μεγαλύτερη στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και μικρότερη στα παιδιά των εργατών, ενώ το **άγχος** είναι μεγαλύτερο στα τελευταία και μικρότερο στα πρώτα.

Τα δεδομένα αυτά δίνουν τους βασικούς άξονες των διαφοροποιήσεων, που θα παρακολουθήσουμε στη συνέχεια, μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνουμε με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στον παράγοντα σχολική άνεση – σχολική αδυναμία. Ο δεύτερος αναφέρεται στη σχέση του πρώτου με τις μαθητικές προσδοκίες και φιλοδοξίες.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς το προφανές, όσο και αναμενόμενο, ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών διακρίνονται από μεγαλύτερη σχολική άνεση. Η έννοια της σχολικής άνεσης εδώ περιλαμβάνει το βαθμό **δυσκολίας** των μαθημάτων, την **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης** σε αυτά, το σχολικό **άγχος**, καθώς και τις βαθμολογικές **επιδόσεις** των μαθητών. Τα παιδιά λοιπόν των ελεύθερων επαγγελματιών διακρίνονται, από όλες αυτές τις απόψεις, από άνεση. Συγκεντρώνουν τον υψηλότερο **βαθμό δυσκολίας** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και τον χαμηλότερο, μαζί με τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, αν και στατιστικά μη σημαντικό, βαθμό δυσκολίας στο πιο αδιάφορο μάθημα. Ταυτόχρονα, οι δύο αυτές κατηγορίες είναι οι μόνες, μεταξύ των έξι, που δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό δυσκολίας ανάμεσα στα δυο μαθήματα, γεγονός που δείχνει ότι η διάκριση των δύο μαθημάτων δε συνδέεται σημαντικά με προσδιορισμούς ευκολίας – δυσκολίας.

Τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών εμφανίζουν, επίσης, τον μεγαλύτερο βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στο πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ ταυτόχρονα είναι η μόνη μαθητική κατηγορία που δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά, ως προς τον παράγοντα αυτόν, ανάμεσα στα δυο μαθήματα, γεγονός που δείχνει ότι οι επιλογές της δε στηρίζονται στο αίσθημα επάρκειας, το οποίο φαίνεται ότι είναι δεδομένο σε κάθε περίπτωση. Ταυτόχρονα, το **άγχος** των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία είναι το μικρότερο από όλες τις κατηγορίες, τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ οι **βαθμολογικές τους επιδόσεις** είναι οι υψηλότερες στο πιο αδιάφορο μάθημα και από τις υψηλότερες – μοιράζεται την πρώτη θέση με τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων – στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, όπως μπορούμε να δούμε στους πίνακες M2.40.4 και M2.56.4.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών όχι μόνο έχουν τη μεγαλύτερη σχολική άνεση αλλά και ότι το ενδιαφέρον τους είναι περισσότερο απαλλαγμένο από προσδιορισμούς ευκολίας και αισθημάτων επάρκειας. Πρόκειται, με αυτή την έννοια για ένα ενδιαφέρον πιο καθαρό, ένα ενδιαφέρον που δεν επικεντρώνεται στο πιο προσιτό, αλλά στο πλέον επιθυμητό.

Φαίνεται, πάντως, ότι το επιθυμητό για τους μαθητές αυτούς συνδέεται, εντονότερα από τους άλλους, με την **επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος**

μαθήματος. Όπως προκύπτει από το ύψος των t-τιμών, είναι η μοναδική κατηγορία στην οποία η επαγγελματική χρησιμότητα συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στους 4 σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, ενώ δε βρίσκεται ανάμεσά τους ο παράγοντας θετικά συναισθήματα. Ταυτόχρονα, διαπιστώνουμε ότι η **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** βρίσκεται στην υψηλότερη από όλες τις κατηγορίες θέση (τη δεύτερη) μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, γεγονός που ενισχύει την εκτίμηση ότι το ενδιαφέρον της μαθητικής αυτής κατηγορίας έχει εντονότερα στοιχεία αυθεντικότητας.

Τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών παρουσιάζουν την εντονότερη, από όλες τις κατηγορίες, διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων από πλευράς επαγγελματικής χρησιμότητας η οποία προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής χρησιμότητας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και τον μικρότερο στο πιο αδιάφορο (πίνακες M3.3 και M3.4). Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών θα λέγαμε ότι έχει εντονότερη την επίδραση ενός επαγγελματικού προσανατολισμού<sup>390</sup>. Φαίνεται ότι οι μαθητές της κατηγορίας αυτής, υιοθετώντας φιλοδοξίες και πρότυπα οικογενειακά, προσανατολίζονται πρώιμα προς περισσότερο συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους, προσαρμόζοντας πιθανότατα και τα ενδιαφέροντά τους προς τους στόχους αυτούς<sup>391</sup>.

Τις εκτιμήσεις για αυξημένη επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος στην κατηγορία αυτή δείχνουν, τέλος, να ενισχύουν τα δεδομένα του πίνακα M2.26.3. Διαπιστώνουμε στον πίνακα αυτόν ότι τα παιδιά των **ελεύθερων επαγγελματιών** επιλέγουν ως πιο ενδιαφέρον μάθημα τα μαθηματικά, την ιστορία και τη φυσική. Τα μαθηματικά συγκεντρώνουν ποσοστό 31,6% και αθροιστικά τα τρία μαθήματα 79,0%, ποσοστά που είναι σημαντικά μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στις άλλες κατηγορίες. Ταυτόχρονα αυτά τα παιδιά επιλέγουν 7 μόνο μαθήματα ως πιο ενδιαφέροντα. Αυτά κατά τη γνώμη μας οφείλονται στο γεγονός ότι η μαθητική αυτή κατηγορία είναι περισσότερο ξεκάθαρη αναφορικά με τους επαγγελματικούς της στόχους, έτσι ώστε το ενδιαφέρον της να στρέφεται σε συγκεκριμένα μαθήματα, που συνδέονται με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Αντίθετα, τα παιδιά των **μικροεπιχειρηματιών**, με τη μικρότερη κατά τεκμήριο εξάρτηση του επαγγελματικού τους μέλλοντος από τα εκπαιδευτικά τους προσόντα, εμφανίζουν τη

<sup>390</sup> Σε έρευνα των Hopf & Ξωχέλλη για το Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα προέκυψε ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν ο λιγότερο σαφής και κατασταλαγμένος (βλέπε Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003). Οι συγγραφείς επισημαίνουν ωστόσο ότι αυτό αφορούσε κύρια στο Λύκειο, ενώ στο γυμνάσιο δεν υπήρχαν σχετικές διαφορές. Φαίνεται ότι ενώ στο γυμνάσιο οι προοπτικές της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης που ακολουθεί μπορούν να δώσουν επαγγελματικές διεξόδους για τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων, στο Λύκειο, όσα παιδιά από τα στρώματα αυτά βρεθούν, αντιμετωπίζουν αύξηση του συντελεστή επαγγελματικής ανασφάλειας αφού οι επαγγελματικές προοπτικές που ανοίγονται δεν επιτρέπουν βεβαιότητα προσέγγισης.

<sup>391</sup> Ο Θ. Μυλωνάς και η ερευνητική του ομάδα μελέτησαν τις διαφορές στις παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές των γονέων από τις δύο ακραίες κατηγορίες της κοινωνικής κλίμακας. Η έρευνα φωτίζει τους μηχανισμούς με τους οποίους οι υλικές, ηθικές και παιδευτικές προϋποθέσεις κάθε κατηγορίας μετατρέπονται σε έγκαιρο σχεδιασμό και προγραμματισμό του μέλλοντος του παιδιού ή αντίθετα σε αδυναμία σχεδιασμού, προγραμματισμού και δράσης [Μυλωνάς, Θ. με τη συνεργασία της Ερευνητικής του ομάδας, Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 427-447].

μεγαλύτερη διασπορά στις προτιμήσεις τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Ο αριθμός των μαθημάτων που δηλώνουν ως πιο ενδιαφέροντα είναι 18, ο μεγαλύτερος από όλες τις κατηγορίες, ενώ ταυτόχρονα το αθροιστικό ποσοστό των τριών πρώτων μαθημάτων είναι από τα πιο χαμηλά (41,9%).

**Πίνακας M2.26.3.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στους μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος

| <b>Πίνακας M2.26.3</b>          |                                        |                                            |                                                  |                            |                            |                     |
|---------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|
|                                 | <b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ</b>                |                                            |                                                  |                            |                            |                     |
|                                 | <b>Ελεύθεροι επαγγελματίες</b>         | <b>Δημόσιοι Υπάλληλοι</b>                  | <b>Ιδιωτικοί Υπάλληλοι</b>                       | <b>Μικροεπιχειρηματίες</b> | <b>Τεχνίτες</b>            | <b>Εργάτες</b>      |
| <b>Το πιο ενδιαφέρον μάθημα</b> | Μαθηματικά 31,6%                       | Μαθηματικά 28,1%                           | Μαθηματικά 13,5%                                 | Γυμναστική 17,7%           | Μαθηματικά 20,4%           | Πληροφορική 23,1%   |
|                                 | Ιστορία 26,3%                          | Φυσική 15,6%                               | Θρησκευτικά Αρχαία Ν. Γλώσσα Φυσική Χημεία 10,8% | Φυσική 14,5%               | Αρχαία 14,8%               | Γυμναστική 15,4%    |
|                                 | Φυσική 21,1%                           | Αρχαία Ιστορία Γυμναστική Πληροφορική 9,4% | Πληροφορική 8,1%                                 | Αρχαία Ιστορία 9,7%        | Κ.Ν.Λ. Ιστορία Φυσική 9,3% | Κ.Ν.Λ. Χημεία 11,5% |
|                                 | Αρχαία Ιλιάδα Γαλλικά Πληροφορική 5,3% |                                            |                                                  | Πληροφορική 8,1%           |                            | Αγγλικά 7,7%        |
| Τα τρία πρώτα μαθήματα          | 79,0%                                  | 53,1%                                      | 35,1%                                            | 41,9%                      | 44,5%                      | 50,0%               |
| Αριθμός δηλωθέντων μαθημάτων    | 7                                      | 12                                         | 13                                               | 18                         | 15                         | 12                  |

Στο άλλο άκρον, **τα παιδιά των εργατών** διακρίνονται από τη μεγαλύτερη **σχολική αδυναμία**. Η αδυναμία αυτή εκφράζεται από τον υψηλό βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων, το χαμηλό αίσθημα δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, το μεγάλο άγχος και τη χαμηλή βαθμολογία.

Τα παιδιά των εργατών εμφανίζουν το μεγαλύτερο **βαθμό δυσκολίας**, αν και στατιστικά μη σημαντικό, στο πιο αδιάφορο μάθημα και τον μεγαλύτερο βαθμό ευκολίας (μικρότερο βαθμό δυσκολίας) στο πιο ενδιαφέρον, ενώ ταυτόχρονα η σημασία του παράγοντα, από την άποψη της διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, είναι μεγαλύτερη στα παιδιά των εργατών, σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες. Είναι προφανές ότι η αυξημένη ευκολία του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος (βλέπε πίνακα M2.26.4) δεν οφείλεται στη σχολική άνεση των μαθητών αυτών αλλά στη σχολική τους αδυναμία, ενώ παράλληλα η αυξημένη σημασία του βαθμού δυσκολίας ως παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων φανερώνει ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί σημαντικότερη διάσταση του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των μαθητών με πατέρα εργάτη.

Να σημειώσουμε, εξάλλου, ότι τα παιδιά των εργατών είναι η μόνη μαθητική κατηγορία στην οποία η αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης συμπεριλαμβάνεται, με

βάση τις t-τιμές, μεταξύ των 4 σημαντικότερων παραγόντων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, και μάλιστα στην πρώτη θέση, ενώ από αυτούς απουσιάζει ο παράγοντας αίσθηση αύξησης ικανοτήτων. Μολονότι, εξάλλου, οι μαθητές αυτοί δε διακρίνονται από τον χαμηλό βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, στο βαθμό που αυτό έχει επιλεγεί με κριτήρια ευκολίας, εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό στο πιο αδιάφορο μάθημα. Η παρατήρηση αυτή, μαζί με το γεγονός ότι ο συζητούμενος παράγοντας καταλαμβάνει την πρώτη θέση ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία του αισθήματος επάρκειας για τη μαθητική αυτή κατηγορία.

Για τον ίδιο λόγο, ενώ εμφανίζουν χαμηλό βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ο βαθμός αυτός μεγιστοποιείται στο πιο αδιάφορο. Να σημειωθεί ότι η μαθητική αυτή κατηγορία είναι η μόνη από τις έξι στην οποία ο βαθμός άγχους είναι, από στατιστική άποψη, σημαντικά υψηλότερος στο πιο αδιάφορο μάθημα σε σύγκριση με το πιο ενδιαφέρον, κάτι που οφείλεται στη μεγάλη σχολική αδυναμία των μαθητών αυτών σε συνδυασμό με το γεγονός ότι αυτοί επιλέγουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήριο το βαθμό ευκολίας, σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες.

Ανάλογα πράγματα συμβαίνουν και με τη **βαθμολογία**. Ενώ στο πιο αδιάφορο μάθημα η βαθμολογία είναι σημαντικά χαμηλότερη από όλες τις άλλες κατηγορίες, στο πιο ενδιαφέρον μάθημα μετριάζεται σημαντικά διεκδικώντας μάλιστα μια καλή θέση ως προς το υψηλότερο επίπεδο βαθμολογίας. Στο σημείο αυτό χρήσιμο είναι να δούμε τον πίνακα M2.26.4 με τα τρία συχνότερα αναφερόμενα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα των συζητούμενων μαθητικών κατηγοριών. Γίνεται φανερό από τον πίνακα αυτόν ότι η υψηλή βαθμολογία των μαθητών με πατέρα εργάτη οφείλεται στο γεγονός ότι αυτοί συχνότερα επιλέγουν ως πιο ενδιαφέρον μάθημα την πληροφορική και τη γυμναστική.

Για τα παιδιά με πατέρα εργάτη το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα δεν έχουν σημαντική διαφορά ως προς το βαθμό **χρησιμότητας των γνώσεων** που προσφέρουν. Είναι η μόνη κατηγορία στην οποία τα δύο μαθήματα δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις γνώσεις που προσφέρουν. Η μικρή διαφορά διαμορφώνεται από το γεγονός ότι η μαθητική αυτή κατηγορία δηλώνει τον μικρότερο βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος και τον μεγαλύτερο βαθμό χρησιμότητας του πιο αδιάφορου. Είναι φανερό ότι τα δύο μαθήματα δε διαφέρουν σημαντικά για τους μαθητές αυτούς από την άποψη της χρησιμότητάς τους.

Ταυτόχρονα η σημασία της **αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων**, ως παράγοντα που διαφοροποιεί τα δύο μαθήματα, είναι μικρότερη στα παιδιά με πατέρα εργάτη, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, στο βαθμό που είναι η μόνη κατηγορία στην οποία ο συζητούμενος παράγοντας δε βρίσκεται μεταξύ των 4 σημαντικότερων παραγόντων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, όπως αυτό προσδιορίζεται από το ύψος των t-τιμών του πίνακα M3.22.

Αξιοσημείωτο, τέλος, είναι το γεγονός ότι η κατηγορία αυτή, στην οποία η δυσκολία, το αίσθημα επάρκειας και ο βαθμός άγχους αποτελούν παράγοντες έντονης διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, συγκεντρώνει, μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων το μεγαλύτερο αριθμό χαμηλότερων διαφορών μέσων τιμών κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα. Η **προσοχή /περιέργεια**, η **χρησιμότητα των γνώσεων** για τις ανάγκες της ζωής, η **επαγγελματική χρησιμότητα** και το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα παρουσιάζουν στην κατηγορία αυτή τη μικρότερη διαφορά μέσων τιμών στα δύο μαθήματα. Στα **θετικά**, τέλος, **συναισθήματα** τα παιδιά των εργατών έχουν τη

μικρότερη διαφορά μετά την κατηγορία των μαθητών με πατέρα τεχνίτη (πίνακας M3.30). Μολονότι τα στοιχεία αυτά δεν έχουν στατιστική αξία, συμβάλλουν, στο βαθμό που εναρμονίζονται με τα υπόλοιπα, στη συμπλήρωση της εικόνας.

**Πίνακας M3.30.** Διαφορές μεταξύ του πιο ενδιαφέροντος και του πιο αδιάφορου μαθήματος στις μέσες τιμές των παραγόντων που συνδέονται με τα δύο μαθήματα στους μαθητές που διαφέρουν ως προς το πατρικό επάγγελμα

| Πίνακας M3.30                         |                           |                    |                     |                      |          |         |
|---------------------------------------|---------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|----------|---------|
| Διαφορές μέσων τιμών στα δύο μαθήματα |                           |                    |                     |                      |          |         |
| Παράγοντες                            | Επαγγελματικές κατηγορίες |                    |                     |                      |          |         |
|                                       | Ελεύθεροι επαγγελματίες   | Δημόσιοι υπάλληλοι | Ιδιωτικοί υπάλληλοι | Μικρο-επιχειρηματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |
| Βαθμός δυσκολίας                      | 0,53                      | 0,00               | -1,13               | -0,95                | -0,78    | -2,54   |
| Αισθήματα ευχαρίστησης                | 2,68                      | 2,75               | 2,98                | 2,98                 | 2,55     | 2,65    |
| Προσοχή /Περίεργεια                   | 2,21                      | 2,22               | 2,35                | 2,24                 | 1,91     | 1,77    |
| Αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης      | 0,16                      | 0,50               | 0,84                | 0,66                 | 0,77     | 1,15    |
| Αύξηση ικανοτήτων                     | 1,68                      | 1,22               | 1,76                | 1,34                 | 1,30     | 1,31    |
| Χρησιμότητα γνώσεων                   | 1,27                      | 1,34               | 1,40                | 1,01                 | 1,20     | 0,52    |
| Επαγγελματική χρησιμότητα             | 1,78                      | 1,25               | 1,46                | 1,23                 | 1,16     | 1,04    |
| Ενδιαφέρον χωρίς υποχρέωση            | 1,68                      | 1,66               | 1,89                | 1,80                 | 1,65     | 1,54    |
| Βαθμός άγχους                         | 0,00                      | -0,25              | 0,11                | -0,18                | -0,12    | -1,08   |
| Βοηθάει η βαθμολογία                  | 0,06                      | 0,37               | 0,68                | 0,35                 | 0,23     | 0,23    |
| Καλύτερα χωρίς βαθμολογία             | -0,37                     | -0,25              | -0,25               | -0,28                | -0,32    | -0,57   |

Τα στοιχεία που παραθέσαμε δείχνουν ότι το σχολικό ενδιαφέρον των μαθητών αυτών διαφοροποιείται σε μικρότερο βαθμό από τη σχολική αδιαφορία συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πρόκειται για ένα πολύ άτονο ενδιαφέρον, αδιάφορο θα έλεγε κανείς. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η σχέση των μαθητών αυτών με τη γνώση υπολείπεται σε βίωμα και χαρακτηρίζεται από έντονη εξωτερικότητα οι δε απαντήσεις τους από στερεοτυπία και κομφορμισμό. Έτσι εξηγείται ο υψηλός βαθμός προσοχής /περίεργειας στο πιο αδιάφορο μάθημα, ο υψηλός βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων του μαθήματος αυτού και η αυξημένη τους διάθεση να ασχοληθούν με αυτό. Ταυτόχρονα, τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν, πιθανότατα, την

παρουσία αισθημάτων ενοχής στο βαθμό που δείχνουν την ανάγκη των μαθητών με πατέρα εργάτη να τονίζουν το ενδιαφέρον τους για το πιο αδιάφορο μάθημα, το οποίο είναι ένα μάθημα που τους δυσκολεύει ιδιαίτερα.

Η έντονη σχολική αδυναμία δείχνει να είναι πίσω από όλα αυτά. Αυτή όμως είναι η μισή αλήθεια. Η σχολική αδυναμία είναι μία έννοια που κρύβει μεγάλες ιδεολογικές παραμορφώσεις. Το παιδί του εργάτη που δεν τα καταφέρνει καλά στο σχολείο δεν είναι ότι δεν έχει απλά τα μορφωτικά εφόδια να το επιτύχει. Δεν είναι δηλαδή ότι υπολείπεται σε δυνατότητες, ακόμη και αν η ευθύνη δεν είναι δική του. Είναι ότι «χρησιμοποιείται» από το σχολείο. Όταν μιλάμε για σχολική αδυναμία του παιδιού αυτής της κατηγορίας, αυτό δε σημαίνει ότι το σχολείο δε θα μπορούσε να μεταδώσει στο παιδί αυτό τις απαραίτητες γνώσεις, αν αυτό ήταν η επιδίωξή του. Είναι ότι ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων που το σχολείο χρησιμοποιεί δεν αντιστοιχεί στους τρόπους προσέγγισης και κατανόησης της πραγματικότητας που είναι οικείοι και κατάλληλοι για το μαθητή με πατέρα εργάτη, τρόπους περισσότερο βιωματικούς και λιγότερο αφηρημένους. Είναι ότι το σχολείο δεν ενδιαφέρεται τόσο να τον βοηθήσει να μάθει όσο κυρίως να τον αξιολογήσει και να τον χαρακτηρίσει για ποικίλες κοινωνικές χρήσεις.

Η αναγκαστική παραμονή του μαθητή σε περιβάλλον που υπονομεύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του δημιουργεί σ' αυτόν αισθήματα ενοχής και προκαλεί αποπροσωποποίηση. Πλευρές αυτής της αποπροσωποποίησης είναι η υποχώρηση της βιωματικής σχέσης με τη γνώση, η έλλειψη σαφούς διαφοροποίησης του μαθητικού ενδιαφέροντος από την αδιαφορία, οι περισσότεροι τυπικές και ενοχικές απαντήσεις που οι μαθητές αυτοί δίνουν.

Οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Αυτό πιθανότατα οφείλεται σε αυξημένες προσδοκίες σε συνδυασμό με μέτρια μόνο, ή και χαμηλά, μορφωτικά εφόδια. Σε άλλες ευκαιρίες βρήκαμε περισσότερες ενδείξεις για μια κατηγορία με αυξημένες φιλοδοξίες μέσα σε συνθήκες σχετικής σχολικής αδυναμίας και έντονης ανασφάλειας.

Φαίνεται ότι οι εργασιακές συνθήκες του πατέρα δίνουν το στίγμα της κατηγορίας αυτής. Εργασιακή ανασφάλεια, εντατική δουλειά, χαμηλό εισόδημα δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο η επαγγελματική αποκατάσταση του παιδιού περνάει μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς αν και με αυξημένη δυσκολία και ψυχικό κόστος. Οι φιλοδοξίες της κατηγορίας αυτής προσδιορίζονται από την έλλειψη επαγγελματικών διεξόδων άλλης μορφής, σε συνδυασμό με το μέτριο μόνο μορφωτικό κεφάλαιο, που επιτρέπει τη δημιουργία προσδοκιών, η υλοποίηση των οποίων όμως είναι αυξημένης δυσκολίας<sup>392</sup>. Το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι, υπό την έννοια αυτή, το πολλά υποσχόμενο, αλλά με υποσχέσεις αρκετά ασαφείς. Η χρησιμοθηρική διάσταση είναι παρούσα σε συνδυασμό με μία αμηχανία ως προς τους στόχους και αυξημένη δυσκολία στην πορεία.

Σ' αυτό το πλαίσιο η βαθμολογική επικύρωση της προσπάθειας αποκτά ξεχωριστή σημασία. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν τον μεγαλύτερο βαθμό εξάρτησης από τη

<sup>392</sup> Ο Bourdieu αναφέρεται στο «έθος της κοινωνικής ανόδου και της φιλοδοξίας για την επιτυχία μέσα στο σχολείο και χάρη στο σχολείο» των μικροαστικών στρωμάτων, για τα οποία εκτιμά ότι εμφανίζουν τη μεγαλύτερη σύγχυση ανάμεσα στις αξίες της κοινωνικής επιτυχίας και του μορφωτικού κύρους, στο βαθμό που το σχολείο προσφέρει στα παιδιά αυτών των στρωμάτων κάμποσες πιθανότητες ικανοποίησης των προσδοκιών τους. [Μπουρντιέ, Π., Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π. σελ. 357-391, (σελ. 368)].

βαθμολογία. Ο παράγοντας «**βοηθάει η βαθμολογία να ασχοληθείς με το μάθημα**», έχει τη μεγαλύτερη, απ' όλες τις κατηγορίες, σημασία στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων ως παράγοντας που διαφοροποιεί τα δύο μαθήματα. Οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο δηλώνουν, στο μεγαλύτερο βαθμό, ότι τους βοηθάει η βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και, στο μικρότερο, στο πιο αδιάφορο, σημειώνοντας έτσι τη μεγαλύτερη διαφορά ανάμεσα στα δύο μαθήματα, ως προς τον παράγοντα αυτόν. Η καλή βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα αποτελεί για τους μαθητές αυτούς κάτι το ιδιαίτερα σημαντικό στο βαθμό που συμβολίζει και προοιωνίζει την επιτυχία. Η αξία της βαθμολογίας βρίσκεται στην αναγνώριση των συχνά αμφισβητούμενων δυνατοτήτων του μαθητή και στην υπόσχεση επιτυχίας.

Δε θα πρέπει, τέλος, να μας διαφύγει της προσοχής το γεγονός ότι οι μαθητές της κατηγορίας αυτής συγκεντρώνουν τις μεγαλύτερες διαφορές μέσω των τιμών ανάμεσα στα δύο μαθήματα, στο μεγαλύτερο, συγκριτικά με τις υπόλοιπες, αριθμό παραγόντων. Δεν είναι τυχαίο που οι μαθητές αυτοί συγκεντρώνουν τις μεγαλύτερες διαφορές στους παράγοντες που αναφέρονται στα θετικά συναισθήματα (μαζί με τους συμμαθητές τους που έχουν πατέρα μικροεπιχειρηματία), την προσοχή /περιέργεια, την αίσθηση αύξησης ικανοτήτων, τη χρησιμότητα των γνώσεων, την επαγγελματική χρησιμότητα (μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών), το ενδιαφέρον ενασχόλησης στην περίπτωση που το μάθημα δε θα ήταν υποχρεωτικό και το βαθμό συμβολής της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα. Κάτι τέτοιο, βέβαια θα μπορούσε να υποδηλώνει την παρουσία ενός καθαρότερης μορφής ενδιαφέροντος με σαφείς διαφοροποιήσεις από την αδιαφορία. Στην περίπτωση, όμως, των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο φαίνεται ότι μάλλον συνδέεται με την αγωνιώδη προσπάθεια κοινωνικής ανόδου και επιτυχίας της μαθητικής αυτής κατηγορίας. Με την απολυτοποίηση της αξίας της χρησιμότητας και της επιτυχίας η μαθητική αυτή κατηγορία δείχνει να κινείται στη λογική των δύο πόλων. Λειτουργεί και εκφράζεται με μεγαλύτερο βαθμό στερεοτυπίας, συγκριτικά με τις υπόλοιπες, κάτι που ίσως είναι αναγκαίο για την επιτυχία μέσα σε συνθήκες αυξημένης δυσκολίας.

Χρήσιμο είναι, στο σημείο αυτό, να επισημάνουμε το γεγονός ότι τα παιδιά των εργατών και εκείνα των ιδιωτικών υπαλλήλων δείχνουν να βρίσκονται στα δύο άκρα από την άποψη των διαφορών που εμφανίζουν σε ένα σημαντικό αριθμό παραγόντων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων. Οι μαθητές με πατέρα εργάτη έχουν τη μικρότερη διαφορά στην προσοχή /περιέργεια, τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής, την επαγγελματική χρησιμότητα, καθώς και στην εκδήλωση ενδιαφέροντος ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση εκείνη που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διαφορά στην προσοχή /περιέργεια, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής, την εκδήλωση ενδιαφέροντος ενασχόλησης με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό, καθώς και στην επαγγελματική χρησιμότητα, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά των εργατών δείχνουν να μην έχουν ενδιαφέρον ξεκάθαρα διαφοροποιούμενο από την αδιαφορία, τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων δείχνουν να έχουν το εντονότερα οριοθετημένο ενδιαφέρον και αυξημένη αδιαφορία. Ενώ τα παιδιά των εργατών δείχνουν να υπερτιμούν το πιο αδιάφορο μάθημα, τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων εμφανίζονται να το υποτιμούν.

Η πόλωση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες κάτι δείχνει. Φαίνεται ότι αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι τα πρώτα συνδυάζουν σχολική αδυναμία με παραίτηση, ενώ τα δεύτερα σχολική δυσκολία με προσδοκίες. Τα παιδιά των εργατών δείχνουν να μην

ελπίζουν σε οφέλη από την, ούτως ή άλλως, δύσκολη εκπαιδευτική τους πορεία. Τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, αντίθετα, δείχνουν να έχουν τη μεγαλύτερη πρόσδεση στην ιδέα της επιτυχίας και στην ελπίδα μιας εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανόδου.

Η **μεγάλη δυσκολία**, σε συνδυασμό με την **έντονη εξάρτηση του επαγγελματικού μέλλοντος των μαθητών από το σχολείο**, αποτελεί το κοινό παρονομαστή των δύο κατηγοριών. Είναι τα στοιχεία αυτά που συνδέονται με την **πόλωση** που παρουσιάζουν οι δύο μαθητικές κατηγορίες, οι οποίες εμφανίζουν τις μικρότερες και τις μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στα δυο μαθήματα. Εκείνο, όμως, που διαφοροποιεί τις δύο κατηγορίες είναι η **παραίτηση**, στη μία περίπτωση, και η **επίμονη και αγχώδης προσπάθεια** στην άλλη, στοιχεία που σχετίζονται με το πρόσημο της πολικότητας κάθε κατηγορίας. Οι μικρότερες διαφορές στα δύο μαθήματα συνδέονται με την απουσία προσδοκιών τόσο για επιτυχή εκπαιδευτική πορεία όσο και για επαγγελματική αποκατάσταση μέσω του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Οι μεγαλύτερες, από την άλλη, διαφορές στα δύο μαθήματα οφείλονται στην χρησιμοθηρική διάσταση του ενδιαφέροντος των παιδιών των ιδιωτικών υπαλλήλων, στα οποία η αξία κάθε μαθήματος περιορίζεται στην ανταλλαξιμότητά του με μια καλή δουλειά. Το μάθημα που δεν ανταποκρίνεται σ' αυτές τις προδιαγραφές υποτιμάται εντονότατα.

Αυξημένη διαφορά στο βαθμό συμβολής της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα, αν και σημαντικά μικρότερη από εκείνη παιδιών των ιδιωτικών υπαλλήλων, παρουσιάζουν και **τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών**. Η διαφορά αυτή δείχνει αυξημένη επίδραση της βαθμολογίας στους μαθητές αυτούς. Είναι πολύ πιθανόν η σχετική επαγγελματική εξασφάλιση, που η απασχόληση του πατέρα συνεπάγεται, να συνδέεται με αυξημένη ανάγκη καταφυγής σε άλλα κίνητρα, με αποτέλεσμα εντονότερη εξάρτηση από τη βαθμολογία. Η διαφορά όμως αυτή, στα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών συνδυάζεται με την σημαντικά μεγαλύτερη διαφορά στον παράγοντα «θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία». Η μαθητική αυτή κατηγορία είναι η μόνη που εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα αυτόν. Η διαφορά αυτή δηλώνει την έντονη αύξηση της αρνητικής διάθεσης απέναντι στη βαθμολογία, κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Μολονότι η κατηγορία των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία διαθέτει μεγαλύτερο μορφωτικό κεφάλαιο και έχει καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις από τους μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο, σημειώνει τη μεγαλύτερη διαφορά στον παράγοντα θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο μάθημα αυτό. Είναι φανερό ότι η διαφορά αυτή δεν οφείλεται, όπως σε προηγούμενες περιπτώσεις, στη χαμηλή βαθμολογία ή στη σχολική αδυναμία που ένα χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο θα συνεπαγόταν. Η ένταση της διαφοράς συνδέεται πιθανότατα με τη μειωμένη ανοχή των μαθητών αυτής της κατηγορίας στις χαμηλές βαθμολογίες και στην αποδοκιμασία που αυτές συνεπάγονται, αντανakλώντας, έτσι, τη σχετική έλλειψη προσωπικών εξαρτήσεων στα πλαίσια του πατρικού επαγγέλματος και εκφράζοντας την αντικειμενικά μικρότερη εξάρτηση του επαγγελματικού μέλλοντος των μαθητών αυτών από τον σχολικό μηχανισμό.

**Τα παιδιά των τεχνιτών** δεν παρουσιάζουν έντονα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν όμως κάποια ζητήματα που πρέπει να σχολιάσουμε για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Το πρώτο που πρέπει να παρατηρήσουμε είναι ότι οι μαθητές αυτοί διαθέτουν το



χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα παιδιά όλων των επαγγελματικών κατηγοριών, όπως μπορεί να δει κάποιος στον πίνακα M1.22.

Η εικόνα, όμως, της **έντονης σχολικής αδυναμίας**, που το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο υποδεικνύει, ανατρέπεται μόλις δούμε τα δεδομένα του πίνακα M3.3. Βλέπουμε εκεί ότι οι μαθητές με πατέρα τεχνίτη δεν επιλέγουν το πιο εύκολο μάθημα, όπως έκαναν τα παιδιά των εργατών και όπως θα αναμενόταν να κάνουν και αυτά. Την ίδια εικόνα παίρνουμε και από τη σύγκριση των πινάκων M3.17 – M3.22. Βλέπουμε εκεί ότι μεταξύ των κατηγοριών που εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μαθημάτων ως προς τον παράγοντα δυσκολία, τα παιδιά των τεχνιτών έχουν τη μικρότερη, παρουσιάζοντας τη μικρότερη τιμή  $t$  και το μικρότερο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Αυτό σημαίνει ότι μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων, που διακρίνονται για το υψηλό τους μορφωτικό κεφάλαιο, τα παιδιά της συζητούμενης κατηγορίας – που έχουν το μικρότερο μορφωτικό κεφάλαιο – εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό χαρακτηρισμού και διάκρισης των δύο μαθημάτων με βάση τη δυσκολία τους. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν την ύπαρξη μιας σχετικής **σχολικής άνεσης** δυσανάλογης προς τα μορφωτικά εφόδια των μαθητών της κατηγορίας αυτής. Δείχνουν ότι παρά το γεγονός της μεγάλης τους αδυναμίας η επιλογή του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, από τα παιδιά των τεχνιτών, δε γίνεται με βάση το βαθμό ευκολίας του.

Στους ίδιους αυτούς πίνακες, βλέπουμε επίσης ότι τα παιδιά των τεχνιτών αποτελούν τη μοναδική κατηγορία στην οποία το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, αφού αυτός καταλαμβάνει την πρώτη θέση με βάση τις τιμές  $t$ . Και τούτο, παρά το γεγονός ότι η κατηγορία αυτή εμφανίζει το χαμηλότερο βαθμό ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, καθώς και το χαμηλότερο βαθμό ενδιαφέροντος εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα (πίνακας M3.3). Τα τελευταία αυτά στοιχεία δεν είναι στατιστικά σημαντικά, συμπληρώνουν όμως την εικόνα δείχνοντας ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών κάθε άλλο παρά ζωηρό είναι. Φαίνεται λοιπόν ότι το ενδιαφέρον τους, αν και μάλλον χλιαρό, είναι εντούτοις περισσότερο καθαρό, απαλλαγμένο δηλαδή από εξαρτήσεις ευκολίας και επαγγελματικής χρησιμότητας. Δεν είναι τυχαίο που το πιο ενδιαφέρον μάθημα δείχνει να έχει για τα παιδιά των τεχνιτών τη μικρότερη επαγγελματική χρησιμότητα. Τα στοιχεία του πίνακα M3.3, μολονότι στατιστικά μη σημαντικά, δείχνουν προς αυτή την κατεύθυνση, διευκρινίζοντας έτσι την εικόνα καθαρότητας του ενδιαφέροντος των μαθητών αυτής της κατηγορίας.

Όπως φαίνεται και αλλού η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών με πατέρα τεχνίτη δεν περνάει μέσα από τον **σχολικό μηχανισμό**. Αυτό πιθανότατα είναι το αποτέλεσμα της εγγραφής της πατρικής επαγγελματικής εμπειρίας στον μαθητή. Το επάγγελμα του τεχνίτη, χαμηλού ίσως κοινωνικού γοήτρου αλλά με καλές απολαβές και σημαντική αυτονομία διατηρεί μικρή και τυπική σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Το γυμνάσιο είναι ένα τυπικό προαπαιτούμενο για την επόμενη φάση της επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα οδηγήσει στη δουλειά, συχνά του πατέρα. Η εικόνα, επομένως, σχετικής άνεσης που οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν αντανakλά αφενός την επαγγελματική άνεση του πατέρα, αφετέρου τη χαλαρή σχέση του γυμνασίου με την επαγγελματική αποκατάσταση του μαθητή, στο βαθμό, βέβαια, που αυτός προσανατολίζεται σε επάγγελμα ανάλογο προς εκείνο του πατέρα.

Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να παρατηρήσουμε ότι μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και των τεχνιτών

δείχνουν να έχουν αυξημένη ευαισθησία στον παράγοντα **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων**, ως παράγοντα που διαφοροποιεί το ενδιαφέρον από το αδιάφορο μάθημα. Ο παράγοντας αυτός, από την άποψη αυτή, καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, την τρίτη στις κατηγορίες των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και τεχνίτη ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες τη βρίσκουμε σε χαμηλότερες θέσεις.

Φαίνεται ότι η ανατροφοδοτική για το ενδιαφέρον διάσταση της αίσθησης προσωπικής ενδυνάμωσης αποτελεί σημαντικότερη παράμετρο για τις κατηγορίες αυτές. Μια τέτοια βέβαια διάσταση αποτελεί στοιχείο αυθεντικότητας και σχετικής σταθερότητας του ενδιαφέροντος, το οποίο, στο βαθμό που η ενασχόληση με το αντικείμενο ενδιαφέροντος δημιουργεί μια τέτοια αίσθηση, παύει να είναι συγκυριακό και σταθεροποιείται εφόσον συνεχίζει να τροφοδοτείται. Στα πλαίσια που περιγράψαμε για την κάθε κατηγορία ο παράγοντας αυτός μπορεί στην κατηγορία των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία να παραπέμπει στην αυθεντικότητα του ενδιαφέροντος, κάτι τέτοιο όμως δε φαίνεται να συμβαίνει στις άλλες δύο κατηγορίες.

Τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων εμφανίζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη χρησιμότητα του μαθήματος, ενώ τα παιδιά των τεχνιτών έχουν ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο, γεγονός που δε θα επέτρεπε την αξιοποίηση των γνώσεων για προσωπικό όφελος, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες. Στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και των τεχνιτών ο παράγοντας αυτός πιθανότατα μεταφράζεται σε ισχυροποίηση, από τη άποψη όμως των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων που δίνει στο μαθητή, συνδέεται, επομένως, με τη χρησιμότητα που το μάθημα έχει για την επιδίωξη άλλων στόχων. Στα πλαίσια αυτά, φαίνεται ότι, όσον αφορά τις δύο αυτές μαθητικές κατηγορίες, η διαφοροποίηση της προσωπικής ωφέλειας στα δύο μαθήματα αναφέρεται περισσότερο στις επαγγελματικές ή άλλες προοπτικές που αυτά δίνουν. Ταυτόχρονα, θα λέγαμε, εκφράζει τον δυναμισμό και την έντονη διάθεση των μαθητών αυτών να επιτύχουν.

**Τα παιδιά, τέλος, των δημοσίων υπαλλήλων** με το υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο, μετά την κατηγορία των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, επίσης δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά χαρακτηριστικά ως προς τα συζητούμενα θέματα. Ωστόσο η εικόνα τους μπορεί να διευκρινιστεί με τα δεδομένα που υπάρχουν.

Η **σχολική άνεση** των μαθητών αυτών εκδηλώνεται με τον υψηλότερο, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στο **πιο αδιάφορο μάθημα**. Αν στα παραπάνω προσθέσουμε και το γεγονός ότι η διαφορά στο **βαθμό δυσκολίας των δύο μαθημάτων** δεν είναι **στατιστικά σημαντική**, κάτι που επίσης συμβαίνει μόνο στα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αυτά αφενός αισθάνονται επαρκή για τις σχολικές τους υποχρεώσεις, αφετέρου η ευκολία δεν αποτελεί γι' αυτά παράγοντα σημαντικό για τον χαρακτηρισμό ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος. Και τα δύο αυτά στοιχεία παραπέμπουν στη σχολική άνεση για την οποία μιλήσαμε.

Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε την υψηλή μέση τιμή που οι μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο εμφανίζουν στην επαγγελματική χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος (πίνακας Μ3.8). Αν και το στοιχείο αυτό δεν είναι στατιστικά σημαντικό, παρουσιάζει εντούτοις μεγάλη διαφορά από τις αντίστοιχες μέσες τιμές των άλλων κατηγοριών. Η επίκλησή του, εξάλλου, έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα, στο βαθμό που τα συμπεράσματα εναρμονίζονται με όσα συνάγονται από τους πίνακες

συσχέτισης. Και εκεί, όπως και εδώ, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων απασχολεί ζωηρά τους μαθητές αυτούς πλην όμως οι επαγγελματικοί τους στόχοι δείχνουν να μην είναι αρκετά αποσαφηνισμένοι.

Τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων εξαρτούν το επαγγελματικό τους μέλλον σαφέστερα από την εκπαιδευτική τους πορεία, αλλά κατά ένα τρόπο γενικότερο και λιγότερο σαφή από τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών. Η απουσία συγκεκριμένου, σαφώς καθορισμένου, επαγγελματικού στόχου οδηγεί τα παιδιά αυτά, δεδομένων βέβαια των αυξημένων σχολικών δυνατοτήτων που τους προσπορίζει το υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν, σε μία εκτίμηση αυξημένης επαγγελματικής χρησιμότητας της σχολικής γνώσης γενικότερα και όχι μόνο ορισμένων μαθημάτων. Έτσι, ενώ τα παιδιά των **ελεύθερων επαγγελματιών** δείχνουν να θεωρούν λιγότερο χρήσιμο επαγγελματικά από κάθε άλλη κατηγορία το πιο αδιάφορο μάθημα, τα παιδιά των **δημοσίων υπαλλήλων** που δε συνδέουν κατά τρόπο ευθύ και άμεσο συγκεκριμένα μαθήματα με το επαγγελματικό τους μέλλον, αναγνωρίζουν αυξημένη χρησιμότητα και στο πιο αδιάφορο.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η μορφωτική άνεση των μαθητών αυτών σε συνδυασμό με τις ασαφείς επαγγελματικές τους βλέψεις, που σε κάθε όμως περίπτωση περνάνε μέσα από το σχολικό μηχανισμό, δημιουργούν μία κατάσταση ήπιου θα λέγαμε ενδιαφέροντος που περιλαμβάνει στο μεγαλύτερο βαθμό όλα τα μαθήματα. Έτσι, τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, αν και δεν αισθάνονται να αυξάνονται οι ικανότητές τους από το πιο ενδιαφέρον μάθημα πιστεύουν εντούτοις συχνότερα ότι το μάθημα αυτό έχει χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και ότι θα τα βοηθήσει επαγγελματικά, τόσο αυτό όσο και το πιο αδιάφορο (πίνακες M3.3 και M3.8). Είναι ένα ενδιαφέρον που στηρίζεται στα εξωτερικά κίνητρα μιας επαγγελματικής αποκατάστασης, με αόριστους όμως και ασαφείς στόχους.

### Συνοψίζοντας

**Τα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία** διακρίνονται για τη σχολική τους άνεση. Λέγοντας **σχολική άνεση** εννοούμε ότι αυτά αισθάνονται ότι έχουν τις δυνατότητες να αντεπεξέλθουν στα σχολικά τους καθήκοντα, έχουν χαμηλά επίπεδα άγχους και υψηλή βαθμολογία. Το ενδιαφέρον τους, ως εκ τούτου, εξαρτάται σε μικρότερο βαθμό από τον παράγοντα ευκολία – δυσκολία του μαθήματος και δείχνει να είναι, εντονότερα από τις άλλες κατηγορίες, προσανατολισμένο προς το επιθυμητό παρά προς το εφικτό. Ταυτόχρονα το σχολικό τους ενδιαφέρον παρουσιάζει αυξημένη σύνδεση με τις επαγγελματικές τους βλέψεις, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται, στα πλαίσια ενός πρώιμου επαγγελματικού προσανατολισμού, στην εσωτερίκευση των οικογενειακών φιλοδοξιών και προσδοκιών για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους και στη διαμόρφωση, από νωρίς, συγκεκριμένων και σαφών επαγγελματικών στόχων.

**Τα παιδιά με πατέρα δημόσιο υπάλληλο**, ενώ χαρακτηρίζονται επίσης από σχολική άνεση, δε διαθέτουν τη σαφήνεια των επαγγελματικών στόχων της προηγούμενης κατηγορίας. Ενώ λοιπόν το επαγγελματικό μέλλον αυτών των παιδιών συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική τους πορεία, η σχετική ασάφεια του επαγγελματικού στόχου σε συνδυασμό με τον υψηλό βαθμό ασφάλειας και σχολικής επάρκειας οδηγεί σε ένα ενδιαφέρον ήπιας μορφής που δεν συγκεντρώνεται σε μικρό αριθμό μαθημάτων αλλά διαχέεται σε πολλά.

Το ιδιαίτερο στίγμα των **μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο** προσδιορίζεται από τη συνύπαρξη δύο στοιχείων που δημιουργούν μία κατάσταση αυξημένης έντασης. Η ταυτόχρονη παρουσία αυξημένων προσδοκιών εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας, με μέτρια όμως μόνο, ή και χαμηλά, μορφωτικά εφόδια, που η εκπαίδευση των γονέων εξασφαλίζει, οδηγεί, τους μαθητές αυτούς, στο κυνήγι της βαθμολογίας και σε μια χρησιμοθηρική στάση απέναντι στη γνώση. Όπως συμβαίνει στα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων έτσι και σε αυτά η επαγγελματική εξασφάλιση περνάει μέσα από τον σχολικό μηχανισμό. Ταυτόχρονα, όπως και εκείνοι, οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο χαρακτηρίζονται από ασάφεια επαγγελματικών στόχων. Διαφέρουν, όμως, από εκείνους στη σχολική άνεση που διαθέτουν. Αποτέλεσμα είναι η παρουσία υψηλού επιπέδου άγχους και η απολυτοποίηση της αξίας της χρησιμότητας και της επιτυχίας, προϋποθέσεις απαραίτητες ίσως για την επίτευξη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ανόδου που προσδοκούν, μέσα σε συνθήκες αυξημένων δυσχερειών.

**Στα παιδιά με πατέρα μικροεπιχειρηματία**, η επαγγελματική εξασφάλιση που η επαγγελματική δραστηριότητα του πατέρα υπόσχεται διαμορφώνει ένα πλαίσιο από το οποίο απουσιάζουν τα έντονα χαρακτηριστικά τόσο από την άποψη του ενδιαφέροντος όσο και από την άποψη της αδιαφορίας. Αυτό που δείχνει περισσότερο να συνδέεται με τις συνθήκες αυτής της μαθητικής κατηγορίας είναι η ανάγκη του βαθμολογικού κινήτρου, πιθανότατα προκειμένου να δώσει νόημα σε δραστηριότητες που στερούνται όχι μόνο εσωτερικού ενδιαφέροντος αλλά και αυτού ακόμα του κινήτρου της επαγγελματικής χρησιμότητας. Στη περίπτωση άλλων μαθητικών κατηγοριών, το κίνητρο της επαγγελματικής αποκατάστασης μπορεί μεν να μην επενεργεί άμεσα πάνω στα παιδιά, ως σκέψη ή άγχος επαγγελματικής αποκατάστασης, δίνει όμως προσανατολισμό και νόημα στη σχολική τους δραστηριότητα, ιδιαίτερα ελλείψει άλλου ουσιαστικότερου.

**Τα παιδιά των τεχνιτών** χαρακτηρίζονται από το χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους των υπόλοιπων κατηγοριών. Στο βαθμό, όμως, που ο μαθητής με πατέρα τεχνίτη είναι προσανατολισμένος σε επάγγελμα ανάλογο με εκείνο του πατέρα του, το γυμνάσιο διατηρεί μία μικρή μόνο και τυπική σχέση με το επαγγελματικό του μέλλον. Σαν αποτέλεσμα οι μαθητές αυτής της κατηγορίας, μολονότι ιδιαίτερα αδύναμοι μορφωτικά, εμφανίζονται με μια σχολική άνεση δυσανάλογη των δυνατοτήτων τους, παρουσιάζοντας σχετικά χαμηλή εξάρτηση του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας τους από το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Ταυτόχρονα αν και το ενδιαφέρον τους δείχνει να βρίσκεται σε χαμηλά μάλλον επίπεδα, η διάκριση του ενδιαφέροντος από την αδιαφορία φαίνεται ότι συνδέεται περισσότερο με στοιχεία αυτοπροσδιορισμού, παρά καταναγκασμού και εξαρτήσεων δυσκολίας και επαγγελματικής χρησιμότητας.

**Τα παιδιά, τέλος, των εργατών**, μολονότι διαθέτουν αυξημένο μορφωτικό κεφάλαιο σε σχέση με τα προηγούμενα, παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αδυναμίας. Οι μαθητές αυτοί αισθάνονται λιγότερο από όλους επαρκείς για τις σχολικές απαιτήσεις, έχουν το μεγαλύτερο άγχος και τη χαμηλότερη βαθμολογία. Σαν αποτέλεσμα το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητών αυτών δείχνουν εντονότερα εξαρτημένα από το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν την εικόνα ενός άτονου ενδιαφέροντος με ασαφείς διαφορές από την αδιαφορία. Η σχέση των μαθητών αυτών με τη σχολική γνώση δείχνει να χαρακτηρίζεται από έντονη εξωτερικότητα, που προφανώς οφείλεται στην έντονη

αίσθηση σχολικής αδυναμίας. Το βιωματικό στοιχείο φαίνεται να υποχωρεί τόσο στη σχέση της μαθητικής αυτής κατηγορίας με τη γνώση όσο και στις απαντήσεις της που χαρακτηρίζονται από αυξημένη στερεοτυπία, υποδηλώνοντας πιθανότατα αυξημένα αισθήματα ενοχής.

### 5. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Από τον πίνακα M3.4 διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά από το υψηλότερο βαθμολογικό επίπεδο (18-20) εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό **θετικών συναισθημάτων**, διέγερσης **προσοχής /περιέργειας** και **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Από την άλλη το χαμηλότερο βαθμό **θετικών συναισθημάτων** παρουσιάζουν οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 10-13, οι οποίοι ταυτόχρονα δηλώνουν, στο μεγαλύτερο βαθμό, ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, ενώ το χαμηλότερο βαθμό διέγερσης **προσοχής /περιέργειας** και **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** οι μαθητές που είχαν παραπεμφθεί για την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου ή επαναλαμβάνουν την τάξη, οι οποίοι παρουσιάζουν και τον μεγαλύτερο βαθμό **άγχους**. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το χαμηλότερο βαθμό **άγχους** εμφανίζονται να έχουν οι μαθητές με βαθμολογία 14-17 και όχι εκείνοι με 18-20, όπως ίσως θα περίμενε κανείς. Προφανώς οι υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις συνδέονται με υψηλότερο βαθμό **άγχους**, συγκριτικά με τις καλές, αλλά πάντως μέτριες, επιδόσεις. Οι μαθητές, τέλος, με βαθμολογία επιπέδου 14-17 δηλώνουν στο μικρότερο βαθμό ότι θα ήταν **καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία** στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Οι ίδιοι λίγο – πολύ παράγοντες συνδέονται με έντονη διαφοροποίηση των 4 βαθμολογικών κατηγοριών και στο πιο αδιάφορο μάθημα, με τη διαφορά ότι ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος παίρνει τη θέση της προσοχής /περιέργειας. Στο πιο αδιάφορο μάθημα η διάσταση της έλλειψης κεντρίσματος της περιέργειας υποχωρεί και ενισχύεται η διάσταση της δυσκολίας.

Βλέπουμε, λοιπόν στον πίνακα M3.9 ότι το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας εμφανίζουν οι μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 10-13, ενώ τον μικρότερο οι μαθητές που δεν προήχθησαν τον Ιούνιο. Η διαφορά αυτή αντανάκλα πιθανότατα την έντονη δυσκολία των πρώτων και μια διάθεση υποτίμησης της δυσκολίας των μαθημάτων εκ μέρους των τελευταίων. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα παιδιά με τις χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας, ενώ εκείνα με βαθμολογία επιπέδου 10-13 τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα. Τα στοιχεία αυτά, μολονότι δεν είναι στατιστικά σημαντικά, είναι πολύ χαρακτηριστικά. Τα παιδιά λοιπόν με τη χαμηλότερη βαθμολογία λένε ότι δε φτάνει η δυσκολία των μαθημάτων που δεν τα καταφέρνουν. Μήπως επομένως προσπαθούν να πουν ότι δεν δυσκολεύονται αλλά απλά δεν ενδιαφέρονται;

Απ' ότι φαίνεται όχι. Αν συνδυάσουμε τα παραπάνω δεδομένα με το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά δηλώνουν τη χαμηλότερη αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και από τις πιο χαμηλές στο πιο αδιάφορο, προκύπτει το παράδοξο τα παιδιά που δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των δύο μαθημάτων να δηλώνουν ταυτόχρονα, λιγότερο από όλα τα άλλα, ότι τα μαθήματα είναι δύσκολα. Πρόκειται, βέβαια, για μια παραδοξότητα φαινομενική. Είναι φανερό ότι τα παιδιά αυτά χρεώνονται το πρόβλημα λέγοντας, απλά: «δεν είναι δύσκολα τα μαθήματα, εγώ δεν τα καταφέρνω».

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι, ενώ οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 10-13 εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και στα δύο μαθήματα, τα παιδιά με τη χαμηλότερη βαθμολογία δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο. Και οι δύο αυτές κατηγορίες δυσκολεύονται έντονα στο σχολείο. Η δεύτερη όμως δείχνει ότι έχει αποδεχτεί μία ελαττωματική ταυτότητα προσωπικής μειονεξίας.

Από τον πίνακα M3.9 επιπλέον διαπιστώνουμε ότι τα **θετικότερα συναισθήματα** στο **πιο αδιάφορο μάθημα** έχουν οι μαθητές με άριστη βαθμολογία (επιπέδου 18-20), ενώ τα λιγότερο θετικά φαίνεται ότι έχουν οι δύο ενδιάμεσες βαθμολογικές κατηγορίες.. Το μεγαλύτερο εξάλλου βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του πιο αδιάφορου μαθήματος έχουν οι μαθητές με άριστη επίσης βαθμολογία ενώ τον μικρότερο οι δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες. Οι μαθητές, τέλος με άριστη βαθμολογία έχουν τον χαμηλότερο βαθμό άγχους και δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους άλλους ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία. Τον υψηλότερο βαθμό άγχους έχουν οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 10-13, ενώ, περισσότερο απ' όλους, οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία δηλώνουν ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παράγοντας άγχος. Το άγχος είναι το μεγαλύτερο, όσον αφορά το πιο ενδιαφέρον μάθημα, στα παιδιά με τη χαμηλότερη βαθμολογία, ενώ στα παιδιά με βαθμολογία 10-13, όταν αναφερόμαστε στο πιο αδιάφορο μάθημα. Ταυτόχρονα, αυτό είναι το μικρότερο στα παιδιά με βαθμολογία 14-17 προκειμένου περί του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, ενώ στα παιδιά με την υψηλότερη βαθμολογία όταν αναφερόμαστε στο πιο αδιάφορο μάθημα. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι το άγχος είναι μεγαλύτερο στις χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες και μικρότερο στις υψηλότερες. Αν, στη συνέχεια, ομαδοποιήσουμε τις τέσσερις βαθμολογικές κατηγορίες σε δύο βαθμολογικά επίπεδα, ένα ανώτερο και ένα κατώτερο, θα διακρίνουμε ότι η πόλωση στο πιο ενδιαφέρον μάθημα γίνεται μεταξύ των χαμηλότερων βαθμολογικών κατηγοριών των δύο επιπέδων, ενώ στο πιο αδιάφορο μεταξύ των υψηλότερων κατηγοριών αυτών των επιπέδων. Στο σημείο αυτό διακρίνουμε την επίδραση του βαθμού ευκολίας του μαθήματος.

Το πιο ενδιαφέρον μάθημα, προσφερόμενο για προσωπική επιβεβαίωση ως πιο εύκολο, ανεβάζει το άγχος των μαθητών με βαθμολογία κάτω από τη βάση στο υψηλότερο επίπεδο συγκριτικά με τους άλλους. Η ευκολία, εξάλλου, του μαθήματος επιτρέπει στους μαθητές με βαθμολογία 14-17, να αγχώνονται λιγότερο απ' όλους. Στο πιο αδιάφορο μάθημα η έμφαση μετατοπίζεται στους μαθητές με βαθμολογία 10-13 οι οποίοι έχουν μεγαλύτερες από τους συμμαθητές τους της χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας προσδοκίες αλλά λίγο μόνο μεγαλύτερες δυνατότητες. Το άγχος των μαθητών αυτών φθάνει στο υψηλότερο από όλες τις κατηγορίες επίπεδο. Ταυτόχρονα, η αυξημένη δυσκολία του μαθήματος και τα χαμηλά επίπεδα άνεσης που οι μαθητές έχουν με το πιο αδιάφορο μάθημα επιφυλάσσουν το μικρότερο βαθμό άγχους στους μαθητές του υψηλότερου βαθμολογικού επιπέδου, που μπορούν και αποδίδουν καλύτερα.

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει το γεγονός ότι ο παράγοντας «άγχος» δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο μαθήματα στις δύο ακραίες βαθμολογικές κατηγορίες. Είναι φανερό ότι διαμετρικά αντίθετοι λόγοι προκαλούν την ομοιότητα αυτή. Το άγχος δε διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των δύο μαθημάτων για διαφορετικούς λόγους στην καθεμιά κατηγορία. Τα παιδιά της χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας συγκεντρώνουν τον υψηλότερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και από τους υψηλότερους στο πιο αδιάφορο. Αντίθετα, τα παιδιά της υψηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας έχουν τον χαμηλότερο βαθμό άγχους στο πιο αδιάφορο και χαμηλό στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Ξεκάθαρα βλέπουμε λοιπόν ότι το υψηλό άγχος της πρώτης κατηγορίας που συνδέεται με έντονη σχολική αδυναμία, δίνει ανάλογα αποτέλεσμα τα με το χαμηλό άγχος της δεύτερης, απότοκο της σχολικής άνεσης που την χαρακτηρίζει.

Ανάλογη είναι η εικόνα στον παράγοντα που αφορά τη **συμβολή της βαθμολογίας**. Οι δύο ακραίες βαθμολογικές κατηγορίες δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

στα δύο μαθήματα ως προς τον παράγοντα αυτόν. Ενώ οι ενδιάμεσες βαθμολογικές κατηγορίες παρουσιάζουν σημαντικές μετατοπίσεις από το ένα μάθημα στο άλλο, η χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία και η υψηλότερη δείχνουν να μην αλλάζουν σημαντικά γνώμη, αν και αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο στην τελευταία στην οποία εμφανίζεται μηδενική μετατόπιση.

Οι μαθητές τέλος, από τις χαμηλότερες κατηγορίες κάθε βαθμολογικού επιπέδου εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα που αναφέρεται στην εκτίμησή τους σχετικά με το αν θα ήταν καλύτερα χωρίς βαθμολογία στο μάθημα. Πρόκειται για τις δύο κατηγορίες (χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία και βαθμολογική κατηγορία επιπέδου 14-17) στις οποίες, όπως είδαμε, εμφανίζεται η εντονότερη πώλωση στο άγχος που οι μαθητές αισθάνονται στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Οι δύο αυτές κατηγορίες εμφανίζουν εντονότερες μετατοπίσεις στον παράγοντα θα ήταν καλύτερα χωρίς βαθμολογία στο βαθμό που η μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον μάθημα στο πιο αδιάφορο συνοδεύεται από αύξηση της δυσκολίας του μαθήματος. Η αύξηση της δυσκολίας βαραίνει περισσότερο στις χαμηλότερες κατηγορίες κάθε βαθμολογικού επιπέδου, επειδή, πιθανότατα, κάθε βαθμολογικό επίπεδο συνδέεται με διαφορετικές προσδοκίες.

Από τους πίνακες M3.23 - M3.26 βλέπουμε ότι η βαθμολογική κατηγορία 14-17 είναι η μόνη στην οποία όλοι οι παράγοντες συνδέονται με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων. Φαίνεται ότι στην κατηγορία αυτή το πιο ενδιαφέρον μάθημα διαφοροποιείται από περισσότερες απόψεις από το πιο αδιάφορο, συγκριτικά με αυτό που συμβαίνει στις υπόλοιπες κατηγορίες. Στους πίνακες αυτούς βλέπουμε, επίσης, ότι η υψηλότερη βαθμολογική κατηγορία είναι η μόνη που δεν παρουσιάζει έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στα δυο μαθήματα από την άποψη του βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζουν.

Βλέπουμε, τέλος, ότι από όλες τις βαθμολογικές κατηγορίες η μόνη στην οποία η **διέγερση προσοχής /περιέργειας** δεν περιλαμβάνεται μέσα στους τέσσερις σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων είναι η κατηγορία των μαθητών με βαθμολογία κάτω από τη βάση. Στις άλλες τρεις, αντίθετα, κατηγορίες ο παράγοντας αναδεικνύεται την πρώτη θέση. Ταυτόχρονα οι μαθητές με απορριπτική βαθμολογία είναι οι μόνοι που στη δεύτερη θέση αναδεικνύουν τον παράγοντα του **συναισθήματος** που στις άλλες κατηγορίες βρίσκεται χαμηλότερα, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων. Τέλος, είναι οι μόνοι που, μεταξύ των τεσσάρων σημαντικότερων παραγόντων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, συμπεριλαμβάνουν την **επαγγελματική χρησιμότητα** του μαθήματος. Το ενδιαφέρον, κατά συνέπεια, των μαθητών αυτών δείχνει να διαφοροποιείται από την αδιαφορία τους, περισσότερο συγκριτικά με τους άλλους, στη βάση της ευχαρίστησης που αισθάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος και λιγότερο στη βάση του ενδιαφέροντος που τους προκαλεί. Ταυτόχρονα, μία χρησιμοθηρική αντίληψη του ενδιαφέροντος κάνει την παρουσία της, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες, κάτι που συνδέεται με εντονότερα ελλείμματα στην αυθεντικότητα του γνωστικού ενδιαφέροντος.

**Συμπερασματικά** θα λέγαμε ότι οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία (επιπέδου 18-20) έχουν τη μεγαλύτερη σχολική άνεση και τη γνησιότερη μορφή ενδιαφέροντος, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Η σχολική άνεση προκύπτει από το γεγονός ότι συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης, τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα, τον μικρότερο βαθμό άγχους στο πιο αδιάφορο, καθώς και το γεγονός ότι είναι η μόνη κατηγορία στην οποία δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό δυσκολίας και, μαζί με τη χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία, στο βαθμό



άγχους μεταξύ των δύο μαθημάτων. Στη σχολική άνεση, εξάλλου, πιθανότατα οφείλεται και το γεγονός ότι αυτή παρουσιάζει τον υψηλότερο βαθμό θετικών συναισθημάτων κατά την παρακολούθηση του μαθήματος είτε πρόκειται για το πιο ενδιαφέρον είτε για το πιο αδιάφορο μάθημα. Εκδήλωση, τέλος, σχολικής άνεσης είναι το γεγονός ότι είναι η μόνη κατηγορία που δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές και στους δύο παράγοντες που αναφέρονται στη βαθμολογία.

**Οι μαθητές με βαθμολογικές επιδόσεις επιπέδου 10-13**, από την άλλη, εμφανίζουν έντονη σχολική αδυναμία. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα, αν και στατιστικά μη σημαντικό στο πρώτο. Ταυτόχρονα εμφανίζουν τον χαμηλότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος και από τους χαμηλότερους στο πιο αδιάφορο, καθώς επίσης, από τους υψηλότερους βαθμούς άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και τον υψηλότερο στο πιο αδιάφορο. Στη σχολική αδυναμία, επίσης, θα πρέπει να αποδοθεί και το γεγονός ότι η κατηγορία αυτή δηλώνει τη μικρότερη παρουσία ευχάριστων συναισθημάτων τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα. Με τη σχολική, τέλος, αδυναμία συνδέεται η εντονότερη από όλους εκτίμηση ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και από τις εντονότερες στο πιο αδιάφορο.

Την ίδια λίγο πολύ εικόνα παρουσιάζουν και **οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία**. Με μία όμως σημαντική διαφορά. Μολονότι έχουν τον χαμηλότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και έναν από τους χαμηλότερους στο πιο αδιάφορο, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν το χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας τόσο στο ένα μάθημα όσο και στο άλλο. Αν, όμως αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί με την λογική της επιλογής του ευκολότερου μαθήματος ως πιο ενδιαφέροντος, κάτι τέτοιο δε μπορεί να ερμηνεύσει το χαμηλό βαθμό δυσκολίας στο πιο αδιάφορο. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι τα παιδιά αυτά δηλώνουν ότι το πιο αδιάφορο μάθημα δεν τα δυσκολεύει, αλλά ότι αυτό απλά δεν τους αρέσει. Μια τέτοια όμως ερμηνεία συναντά εμπόδιο τον ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης.

Οι μαθητές αυτοί δηλώνοντας το μικρότερο βαθμό δυσκολίας στα δύο μαθήματα και ταυτόχρονα τους χαμηλότερους βαθμούς αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στα δύο μαθήματα, απλά δείχνουν ότι χρεώνονται οι ίδιοι το πρόβλημα λέγοντας ότι «δεν είναι δύσκολα τα μαθήματα, εγώ δεν τα καταφέρνω».

Κατά τα άλλα, οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία ομοιάζουν προς τους συμμαθητές τους με βαθμολογία 10-13. Έχουν από τους χαμηλότερους βαθμούς θετικών συναισθημάτων στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και τον χαμηλότερο στο πιο αδιάφορο, καθώς και το μικρότερο βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Έχουν ακόμη το μεγαλύτερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και έναν από τους μεγαλύτερους στο πιο αδιάφορο. Έχουν, τέλος, έναν από τους μεγαλύτερους βαθμούς εκτιμήσεων ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και τον μεγαλύτερο στο πιο αδιάφορο.

Οι μαθητές από τη χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία εμφανίζουν, τέλος, μία διαφοροποίηση του ενδιαφέροντός τους από την αδιαφορία που στηρίζεται σε παράγοντες που δε σχετίζονται με το γνωστικό ενδιαφέρον. Ο παράγοντας προσοχή /περιέργεια παίζει το μικρότερο από όλες τις κατηγορίες ρόλο, ενώ η επαγγελματική χρησιμότητα αυξημένο. Υπό την έννοια αυτή, το ενδιαφέρον των μαθητών με βαθμολογία κάτω από τη βάση υπολείπεται σε γνησιότητα, ως γνωστικό ενδιαφέρον, εντονότερα από ότι συμβαίνει με τους μαθητές των άλλων κατηγοριών.

Οι δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες χαρακτηρίζονται από έντονη σχολική αδυναμία. Τα παιδιά όμως της χαμηλότερης δείχνουν να έχουν αποδεχθεί μία ταυτότητα

προσωπικής μειονεξίας, που εκδηλώνεται με την αναντιστοιχία δυσκολίας των μαθημάτων και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης σε αυτά.

Οι χαμηλές ίσως προσδοκίες της χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας οδηγούν σε μια αδιαφορία για το πιο αδιάφορο μάθημα με σχετικά ήπιες συναισθηματικές αντιδράσεις. Το άγχος των μαθητών αυτών είναι το υψηλότερο στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, αλλά στο πιο αδιάφορο περνάει στη δεύτερη θέση, για να έρθει στην πρώτη η βαθμολογική κατηγορία επιπέδου 10-13. Για τον ίδιο λόγο, τα συναισθήματα της χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας είναι λιγότερο αρνητικά από τις δύο μεσαίες κατηγορίες, στο πιο αδιάφορο μάθημα. Τα παιδιά αυτά αδιαφορούν για το πιο αδιάφορο μάθημα αλλά με μία αδιαφορία που δεν είναι έντονα δυσφορική. Δεν αγχώνονται πολύ ούτε αισθάνονται τα αρνητικά συναισθήματα που οι δύο ενδιάμεσες κατηγορίες βιώνουν.

**Οι μαθητές με βαθμολογία 14-17** εμφανίζουν, όπως είπαμε, το χαμηλότερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, καθώς και το χαμηλότερο βαθμό εκτίμησης ότι **θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία** στο μάθημα αυτό. Ταυτόχρονα οι μαθητές αυτοί δίνουν αυξημένη σημασία στη **συμβολή της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα**, ως παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων. Η βαθμολογία δείχνει να απασχολεί έντονα τους μαθητές αυτούς. Τέλος, όπως είπαμε είναι η μόνη κατηγορία στην οποία όλοι οι παράγοντες αποτελούν πλευρές της διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.

6. ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΠΟΥ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΟΤΙ ΕΧΟΥΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Στον πίνακα M3.5 διακρίνουμε ότι τα παιδιά με αυξημένο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν τον υψηλότερο, τα δε παιδιά που αυτοχαρακτηρίζονται αδιάφορα τον χαμηλότερο, βαθμό ενδιαφέροντος, θετικών συναισθημάτων, προσοχής /περιέργειας, αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων τους από το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Βλέπουμε, επίσης, ότι η προσοχή /περιέργεια και η αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης είναι οι δύο παράγοντες με τη σημαντικότερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες. Αυτό δείχνει ότι οι δύο αυτοί παράγοντες χαρακτηρίζουν εντονότερα τις διαφορές του ενδιαφέροντος των μαθητών που δηλώνουν αδιάφοροι και των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον.

Στον πίνακα M3.10, εξάλλου, βλέπουμε εντονότερη τη σημασία της σχολικής αδυναμίας στην υπόθεση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο. Οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι εμφανίζουν, όπως θα ήταν αναμενόμενο, τον υψηλότερο βαθμό αδιαφορίας, τον υψηλότερο βαθμό δυσκολίας και τον υψηλότερο βαθμό άγχους για το πιο αδιάφορο μάθημα. Οι ίδιοι αυτοί μαθητές εμφανίζουν τον χαμηλότερο βαθμό ευχάριστων συναισθημάτων, προσοχής /περιέργειας, αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και αίσθησης συμβολής της βαθμολογίας στην ενασχόληση τους με το μάθημα αυτό. Οι μαθητές, αντίθετα, που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν τον χαμηλότερο βαθμό αδιαφορίας, δυσκολίας και άγχους και τον υψηλότερο βαθμό θετικών συναισθημάτων, προσοχής /περιέργειας, αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και αίσθησης συμβολής της βαθμολογίας στην ενασχόλησή τους με το πιο αδιάφορο μάθημα. Στον ίδιο αυτό πίνακα, εξάλλου, διαπιστώνουμε την αυξημένη σημασία της αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης, των θετικών συναισθημάτων, του βαθμού δυσκολίας και της έντασης της αδιαφορίας, ως βασικών διαφοροποιητικών παραγόντων των δύο κατηγοριών στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Είναι φανερό ότι ο παράγοντας σχολική άνεση, σχολική αδυναμία αποτελεί τον κεντρικό διαφοροποιητικό παράγοντα των δύο κατηγοριών. Ο παράγοντας άγχος, εξάλλου, δε μας επιτρέπει να δεχτούμε την υπόθεση μιας αυτόνομης ή και προσδιοριστικής της σχολικής αδυναμίας, παρουσίας της μαθητικής αδιαφορίας. Η παρουσία του άγχους δείχνει προς την κατεύθυνση μιας αιτιώδους σχέσης, με τη σχολική αδυναμία να διαμορφώνει ένα πλαίσιο στο οποίο η αδιαφορία γίνεται μοιραία.

Από όσα είδαμε μέχρι τώρα, οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι έχουν το χαμηλότερο ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, τη μεγαλύτερη αδιαφορία για το πιο αδιάφορο, χαρακτηρίζουν το πιο αδιάφορο μάθημα περισσότερο δύσκολο από τους άλλους και δηλώνουν το μεγαλύτερο άγχος γι' αυτό, ενώ εμφανίζουν το μικρότερο βαθμό θετικών συναισθημάτων, προσοχής /περιέργειας και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα. Τέλος, στο μικρότερο βαθμό θεωρούν ότι η βαθμολογία συμβάλλει στην ενασχόλησή τους με το πιο αδιάφορο μάθημα, γεγονός βέβαια που συνδέεται με τα χαμηλά βαθμολογικά επίπεδα στα οποία αυτοί κινούνται (πίνακες M2.40.5 και M2.56.5).

Οι μαθητές, αντίθετα, που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα και τη μικρότερη αδιαφορία για το πιο αδιάφορο. Ταυτόχρονα χαρακτηρίζουν, σε μικρότερο βαθμό από τους άλλους, δύσκολο το πιο αδιάφορο μάθημα και εκφράζουν το μικρότερο βαθμό άγχους για αυτό.

Επιπλέον, εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό θετικών συναισθημάτων, προσοχής /περιέργειας και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και στα δύο μαθήματα. Τέλος, έχουν το μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων τους από το πιο ενδιαφέρον μάθημα, ενώ θεωρούν, περισσότερο από τους άλλους ότι η βαθμολογία τους βοηθάει να ασχοληθούν με το πιο αδιάφορο μάθημα, αποτέλεσμα βέβαια της καλύτερης βαθμολογίας που οι μαθητές αυτοί έχουν. Όπως βλέπουμε το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών είναι εντονότερο για όλα τα μαθήματα και εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλες τις κατηγορίες χαρακτηριστικά ενδιαφέροντος και στα πιο αδιάφορα μαθήματα.

Για να συμπληρωθεί η εικόνα πρέπει να πούμε ότι από τον πίνακα M3.29 διαπιστώνουμε ότι για τους μαθητές με αυξημένο ενδιαφέρον οι παράγοντες **βαθμός δυσκολίας, βαθμός άγχους και συμβολή της βαθμολογίας** στην ενασχόληση με τα μαθήματα δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα, γεγονός που δείχνει ότι το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητών αυτών στο σχολείο δεν εξαρτώνται από αυτούς τους παράγοντες. Παρατηρούμε, τέλος, από τους πίνακες M3.27 – M3.29 ότι οι μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι αποτελούν τη μοναδική κατηγορία στην οποία ο παράγοντας του αισθήματος προσωπικής επάρκειας (αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος) είναι μεταξύ των τεσσάρων σημαντικότερων διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, ο δε παράγοντας της προσοχής /περιέργειας δεν βρίσκεται ανάμεσά τους. Την πρώτη, εξάλλου, θέση, μεταξύ των παραγόντων αυτών, καταλαμβάνει το συναισθημα. Αντίθετα την πρώτη θέση, στην περίπτωση των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον, καταλαμβάνει η προσοχή περιέργεια, στη δε περίπτωση των μαθητών με αυξημένο ενδιαφέρον, ο παράγοντας που αναφέρεται στο ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό. Να πούμε, τέλος ότι οι μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον αποτελούν την μοναδική κατηγορία στην οποία όλοι οι παράγοντες συνδέονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με τη διαφοροποίηση των δύο μαθημάτων, ενώ ο βαθμός δυσκολίας έχει στην κατηγορία αυτή τη μεγαλύτερη σημασία συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.

Φαίνεται λοιπόν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που δηλώνουν αδιάφοροι διαφοροποιείται από την αδιαφορία, σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών με βάση την ευχαρίστηση που αισθάνονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την έννοια αυτή είναι ένα ενδιαφέρον περισσότερο ευκαιριακό και λιγότερο γνωστικό. Η μεσαία κατηγορία δείχνει να ρίχνει το βάρος της στη γνωστική πλευρά του ενδιαφέροντος, ενώ ταυτόχρονα η ευκολία ή δυσκολία των μαθημάτων δείχνει να βαραίνει ιδιαίτερα στο χαρακτηρισμό τους ως ενδιαφερόντων ή αδιάφορων αντίστοιχα. Τέλος, η κατηγορία των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον δείχνουν ότι δίνουν αυξημένη σημασία στον παράγοντα της εκούσιας ενασχόλησης που παραπέμπει στη γνησιότητα και τη διάρκεια, σε ένα ενδιαφέρον που δεν είναι περιστασιακό αλλά συνδέεται με ανάγκες, ενδιαφέροντα και προσανατολισμούς σταθερότερου χαρακτήρα.

Αν θα θέλαμε να δώσουμε συνοπτικά το στίγμα τριών μαθητικών κατηγοριών θα λέγαμε ότι οι μαθητές που δηλώνουν **μέτριο ενδιαφέρον** εμφανίζουν εντονότερα από τα άλλα τα χαρακτηριστικά των παιδιών που δίνουν έναν αγώνα σχολικής επιβίωσης, το ενδιαφέρον των οποίων δείχνει να μπερδεύεται με το λιγότερο δύσκολο και απειλητικό. Οι μαθητές, αντίθετα, με **αυξημένο ενδιαφέρον** έχουν το μεγαλύτερο και αυθεντικότερο ενδιαφέρον. Οι μαθητές, τέλος, που δηλώνουν **αδιάφοροι** εμφανίζονται να έχουν πράγματι το μικρότερο ενδιαφέρον από τις τρεις κατηγορίες τόσο για τα πιο

ενδιαφέροντα όσο και για τα πιο αδιάφορα μαθήματα, το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο πιο αδιάφορο μάθημα και το μικρότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις και των δύο μαθημάτων. Δείχνουν, όμως, ταυτόχρονα – και στο σημείο αυτό κυρίως διαφοροποιούνται από τους μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον – να έχουν παραιτηθεί από τη διεκδίκηση μιας θέσης στο σχολείο. Έτσι εξηγείται, κατά τη γνώμη μας, το γεγονός ότι εμφανίζουν επιλογές ενδιαφέροντος που εξαρτώνται σε μικρότερο βαθμό, από τους συμμαθητές τους με μέτριο ενδιαφέρον, από την ευκολία του μαθήματος, ενώ παράλληλα, παρά τους χαμηλότερους βαθμούς θετικών συναισθημάτων που έχουν και στα δύο μαθήματα, δείχνουν να υιοθετούν, περισσότερο από τα άλλα παιδιά, ένα ψυχαγωγικό μάλλον κριτήριο διάκρισης του ενδιαφέροντος μαθήματος από το αδιάφορο παρά μαθησιακό.

### **Β1.2.2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ**

#### **1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Στον πίνακα Μ4.1.1 παρατηρούμε ότι ο βαθμός ενδιαφέροντος συσχετίζεται εντονότερα με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα και μετά με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο έντονο ενδιαφέρον δηλώνει ο μαθητής ότι έχει για το μάθημα, τόσο περισσότερο το ενδιαφέρον του γι' αυτό συνδέεται με παράγοντες που σχετίζονται με μια γνήσια διάθεση ενασχόλησης με το μάθημα, για λόγους εσωτερικούς, ανεξάρτητους από την επαγγελματική ή άλλη χρησιμότητά του.

Η δεύτερη σε βαρύτητα συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος του μαθητή αφορά στο βαθμό που αυτός αισθάνεται εύκολο το μάθημα και προσιτό στις δυνατότητές του, καθώς και στο βαθμό που αυτό αυξάνει τις ικανότητές του. Σε κάθε περίπτωση η δεύτερη σε σημασία συσχέτιση αφορά, είτε ως προϋπόθεση είτε ως συνέπεια της ενασχόλησης με το μάθημα, στην αίσθηση ικανοτήτων του μαθητή.

Στο τρίτο και τελευταίο επίπεδο συναντάμε τη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη χρησιμότητα του μαθήματος επαγγελματική ή άλλη, με την επαγγελματική να προηγείται.

Εξάλλου, η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης, περισσότερο όμως με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, την επαγγελματική χρησιμότητα και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, κυρίως δε με τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής. Οι παράγοντες αυτοί μας βοηθούν να κατανοήσουμε το νόημα που έχει για τους μαθητές αυτό που αποκαλούμε «αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων».

Ο παράγοντας, λοιπόν, αυτός παραπέμπει συχνότερα στη γενική χρησιμότητα, στη συνέχεια στην επαγγελματική χρησιμότητα και την περιέργεια, την περιέργεια και, τέλος, λιγότερο στα αισθήματα ευχαρίστησης. Στο μεγαλύτερο βαθμό, επομένως, συνδέεται με μια γενική και αφηρημένη χρησιμότητα και στο μικρότερο με συναισθήματα θετικά που θα μας επέτρεπαν να μιλήσουμε για ικανοποίηση που προκύπτει από το αίσθημα αύξησης των ικανοτήτων. Εντούτοις, όπως θα δούμε, το περιεχόμενό της τείνει να διαφοροποιείται σε διαφορετικές μαθητικές κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό σχολικής δυσκολίας που έχουν οι μαθητές κάθε κατηγορίας.

Εξάλλου η χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με την επαγγελματική χρησιμότητα, κάτι που σε ορισμένες μαθητικές κατηγορίες αποκτά σημαντική ερμηνευτική αξία. Φαίνεται ότι ο παράγοντας χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής αποτελεί το επαγγελματικό ισοδύναμο των μαθητικών κατηγοριών που δεν έχουν σαφείς και συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους.

Το ενδιαφέρον, από την άλλη, εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα συνδέεται περισσότερο με τα ευχάριστα αισθήματα και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, σε δεύτερο βαθμό με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και την επαγγελματική χρησιμότητα και τέλος με τη γενικότερη χρησιμότητα και τους παράγοντες που συνδέονται με το αίσθημα επάρκειας και το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος.

Τέλος, το άγχος αποτελεί έναν παράγοντα με στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το βαθμό ενδιαφέροντος, γεγονός που δείχνει ότι το άγχος όχι μόνο δε συμβάλλει στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος, αλλά αντίθετα μάλιστα το υπονομεύει.

Όπως στο πιο ενδιαφέρον, έτσι και στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακας M4.2.1) ο βαθμός αδιαφορίας παρουσιάζει την εντονότερη αρνητική συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και σε δεύτερο βαθμό με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων από την ενασχόληση με αυτό. Παρουσιάζει δηλαδή, την εικόνα μιας αδιαφορίας που συνδέεται με την απουσία των χαρακτηριστικών εκείνων που κάνουν μια δραστηριότητα πραγματικά ενδιαφέρουσα.

Ακολουθούν οι συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με τους παράγοντες που σχετίζονται με το αίσθημα επάρκειας, την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος και το βαθμό δυσκολίας του. Τέλος, ο βαθμός αδιαφορίας παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες που συνδέονται με τη χρησιμότητα του μαθήματος. Η έλλειψη χρησιμότητας, επαγγελματικής ή άλλης, είναι ο τελευταίος παράγοντας που συνδέεται με την αδιαφορία.

Η αίσθηση, εξάλλου, αύξησης των ικανοτήτων παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής και σε δεύτερο βαθμό με την επαγγελματική χρησιμότητα, την προσοχή /περιέργεια και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, ενώ η σχέση της με τα αισθήματα ευχαρίστησης είναι υπαρκτή, αλλά αισθητά χαμηλότερη. Ξαναβλέπουμε στο σημείο αυτό ότι η σχέση του παράγοντα αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων παραπέμπει περισσότερο στη χρησιμότητα παρά σε ένα εσωτερικό αίσθημα ικανοποίησης. Διαπιστώνουμε, τέλος, για μια ακόμα φορά ότι η χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με την επαγγελματική χρησιμότητα.

Σε αντίθεση, όμως, με όσα είδαμε στο πιο ενδιαφέρον μάθημα ο βαθμός αδιαφορίας δε συνδέεται με το άγχος των μαθητών. Ενώ λοιπόν το άγχος είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται αρνητικά με το βαθμό ενδιαφέροντος, δεν παρουσιάζει θετική συσχέτιση με το βαθμό αδιαφορίας. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι ο βαθμός της αδιαφορίας δεν αυξάνεται με την αύξηση του άγχους, ούτε μειώνεται, ενώ στο πιο ενδιαφέρον μάθημα η αύξηση του άγχους συνοδεύεται από μείωση του ενδιαφέροντος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, ενώ το άγχος και το σχολικό ενδιαφέρον δεν ταιριάζουν, το άγχος και η σχολική αδιαφορία δε σχετίζονται μεταξύ τους. Με την έννοια αυτή, μπορούμε να πούμε ότι το άγχος είναι ασυμβίβαστο με το σχολικό ενδιαφέρον, ενώ είναι ανεξάρτητο από τη σχολική αδιαφορία. Ωστόσο, σημαντική θετική συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ του βαθμού δυσκολίας του μαθήματος, καθώς και της αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, από τη μία, και του άγχους, από την άλλη, φανερώνοντας ότι όταν η αδιαφορία συνδέεται με τη δυσκολία συνοδεύεται συχνά από άγχος.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι η αδιαφορία στο σχολείο δε δείχνει να συνδέεται με το άγχος, ενώ συνδέεται σε μικρό βαθμό με τη δυσκολία του μαθήματος και την αδυναμία του μαθητή να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του. Φαίνεται, επομένως, ότι η σχολική αδιαφορία, στο βαθμό που εξαρτάται από τη δυσκολία, δε συνδέεται με το φόβο αλλά μάλλον με την απόσυρση του ενδιαφέροντος από το μη προσιτό.

## 2. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Από τους πίνακες M4.1.2 και M4.1.3 διαπιστώνουμε ότι ενώ το ενδιαφέρον των αγοριών χαρακτηρίζεται πρώτα από τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, στα κορίτσια τον πρώτο λόγο έχει η ευχαρίστηση. Τα αγόρια παρουσιάζουν τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, τόσο σε σχέση με τα κορίτσια όσο και σε σχέση με τις άλλες συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος. Τα κορίτσια αντίθετα παρουσιάζουν τον υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης, επίσης τόσο σε σχέση με τα αγόρια όσο και σε σχέση με τις άλλες συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος. Η συσχέτιση αυτή (βαθμού ενδιαφέροντος αισθημάτων ευχαρίστησης), στην περίπτωση των αγοριών, αν και είναι στατιστικά σημαντική, βρίσκεται μόλις στην τέταρτη θέση μετά τις συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με την προσοχή /περιέργεια, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης.

Τα κορίτσια εμφανίζοντας αυξημένη σύνδεση του βαθμού ενδιαφέροντος με το βαθμό αισθημάτων ευχαρίστησης δείχνουν να συνδέουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους με το συναίσθημα. Αντίθετα, τα αγόρια δίνουν σημαντικά μεγαλύτερη σημασία από τα κορίτσια στον παράγοντα προσοχή /περιέργεια, γεγονός που, σε συνδυασμό με τη χαμηλή συσχέτιση που αυτά παρουσιάζουν στο βαθμό ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης, παραπέμπει σε μία λιγότερο συναισθηματική και περισσότερο διανοητική μορφή ενδιαφέροντος.

Οι προσεγγίσεις αυτές υποστηρίζονται και από τα δεδομένα που παρουσιάζουν οι αντίστοιχοι πίνακες συσχετίσεων στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακες M4.2.2 και M4.2.3). Διαπιστώνουμε εκεί ότι ενώ τα κορίτσια εμφανίζουν την εντονότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τα ευχάριστα αισθήματα, ο βαθμός αδιαφορίας των αγοριών έχει την εντονότερη αρνητική συσχέτιση με το βαθμό προσοχής /περιέργειας. Ενώ λοιπόν, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα κορίτσια συνδέεται περισσότερο με έλλειψη θετικών συναισθημάτων, για τα αγόρια συνδέεται με έλλειψη προσοχής /περιέργειας.

Από τους πίνακες συσχέτισης των παραγόντων που συνδέονται με το πιο ενδιαφέρον μάθημα (πίνακες M4.1.2 και M4.1.3) διαπιστώνουμε μία ακόμα διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Αναφερόμαστε στην ευκολία του μαθήματος και στο αίσθημα επάρκειας. Τα κορίτσια συσχετίζουν εντονότερα από τα αγόρια το ενδιαφέρον με την ευκολία του μαθήματος, αλλά λιγότερο έντονα με το αίσθημα επάρκειας. Αν λοιπόν για τα κορίτσια το ενδιαφέρον μάθημα είναι περισσότερο εύκολο για τα αγόρια είναι περισσότερο σύμφωνο με τις δυνατότητές τους. Όσο για το πιο αδιάφορο μάθημα οι διαφορές είναι παρόμοιες, με οριακές, θα λέγαμε, διαφοροποιήσεις.

Βλέπουμε, με άλλα λόγια, ότι στα κορίτσια το ενδιαφέρον συνδέεται εντονότερα με την ευκολία του μαθήματος, ενώ στα αγόρια με το αίσθημα προσωπικής επάρκειας. Το στοιχείο αυτό δείχνει να εντάσσεται σε μία γενικότερη διαφορά στάσης των παιδιών των δύο φύλων, αυτής βέβαια της ηλικίας, απέναντι στη σχολική γνώση. Τα αγόρια δείχνουν να έχουν μία αυξημένη ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα **προσωπικής επάρκειας**. Το ενδιαφέρον και η αδιαφορία σχετίζονται εντονότερα με τις **προσωπικές ικανότητες** που προϋποθέτουν ή συνεπάγονται. Για το λόγο αυτό τα αγόρια παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα, αρνητικής βέβαια στο δεύτερο. Τα παραπάνω βέβαια πιθανότατα φανερώνουν ένα έλλειμμα των αγοριών στα ζητήματα αυτά.



Τέλος, τα αγόρια βλέπουν το ενδιαφέρον περισσότερο συνδεδεμένο με επαγγελματική χρησιμότητα, όπως φαίνεται από τον αυξημένο σε σχέση με τα κορίτσια συντελεστή συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα.

Την τάση για αναζήτηση της ευκολίας στα κορίτσια βλέπουμε στον πίνακα M2.26.1 με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τα κορίτσια επιλέγουν στην πρώτη θέση, ως πιο ενδιαφέρον μάθημα, τη γυμναστική (μαζί με τα μαθηματικά). Αντίθετα, τα αγόρια κάνουν επιλογές που συνδέονται περισσότερο με επαγγελματική χρησιμότητα.

**Πίνακας M2.26.1.** Το πιο ενδιαφέρον μάθημα στα αγόρια και τα κορίτσια

| <b>Πίνακας M2.26.1</b>          |                  |                                      |
|---------------------------------|------------------|--------------------------------------|
| <b>Το πιο ενδιαφέρον μάθημα</b> | <b>ΦΥΛΟ</b>      |                                      |
|                                 | <b>ΑΓΟΡΙΑ</b>    | <b>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</b>                      |
|                                 | Μαθηματικά 19,8% | Μαθηματικά 12,2%<br>Γυμναστική 12,2% |
|                                 | Φυσική 14,7%     | Αρχαία 11,5%<br>Φυσική 11,5%         |
|                                 | Ιστορία 10,3%    |                                      |
| Τα τρία πρώτα μαθήματα          | 44,8%            | 35,9%                                |

Μολονότι η ηλικία δε συνδέεται με ζωηρές ανησυχίες επαγγελματικού χαρακτήρα, τα αγόρια δείχνουν να συνδέουν το ενδιαφέρον τους με την επαγγελματική χρησιμότητα, εμφανίζοντας στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ βαθμού ενδιαφέροντος και επαγγελματικής χρησιμότητας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, κάτι που δε συμβαίνει στα κορίτσια.

Παρά, βέβαια, τη συσχέτιση, η επαγγελματική χρησιμότητα αποτελεί παράγοντα δευτερεύουσας σημασίας και για τα αγόρια. Η στατιστικά σημαντική όμως παρουσία της συνδέεται με έναν πρακτικό ίσως προσανατολισμό των αγοριών σε βαθμό μεγαλύτερο από τα κορίτσια. Για τους ίδιους λόγους, τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερη συσχέτιση, συγκριτικά με τα κορίτσια, μεταξύ της προσοχής /περιέργειας, που δίνει το στίγμα του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας τους, με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής, τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα και με την επαγγελματική χρησιμότητα στο πιο αδιάφορο.

Η χρησιμότητα, λοιπόν, δείχνει να συνδέεται με το ενδιαφέρον περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια, αποτελώντας μία ακόμα εκδήλωση του **ελλείμματος βιωματικότητας** που αυτά έχουν.

### 3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΜΕ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

#### Στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

Από τους πίνακες M4.1.4, M4.1.5 και M4.1.6 διακρίνουμε τα εξής: Πρώτον, το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα από την υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία συνδέεται περισσότερο με την ευχαρίστηση, κατά δεύτερο λόγο με το βαθμό που αυτό διεγείρει την περιέργειά τους και κατά τρίτο με την επαγγελματική χρησιμότητα που έχει η γνώση που προσφέρει το μάθημα. Δεύτερον, το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα εκπαιδευτικού επιπέδου Λυκείου συνδέεται περισσότερο με το βαθμό που το μάθημα διεγείρει την περιέργειά τους, κατά δεύτερο λόγο με την ευχαρίστηση που αυτό προκαλεί και κατά τρίτο με την αίσθηση που προκαλεί στους μαθητές ότι αυξάνονται οι ικανότητές τους. Ακολουθεί με ελάχιστη διαφορά η σχέση με το αίσθημα επάρκειας που αισθάνονται για το μάθημα, ενώ η σχέση με το βαθμό ευκολίας καταλαμβάνει την τελευταία θέση, ως στατιστικά πάντως σημαντική συσχέτιση με το βαθμό ενδιαφέροντος. Τρίτον, το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται περισσότερο με την ευκολία του μαθήματος, κατά δεύτερο λόγο με το αίσθημα επάρκειας που αισθάνονται απέναντι στο μάθημα και κατά τρίτο με την ευχαρίστηση και το βαθμό που το μάθημα διεγείρει την περιέργειά τους. Ακολουθούν η επαγγελματική χρησιμότητα, η αίσθηση ότι αυτό αυξάνει τις ικανότητές τους, το γεγονός ότι αυτό δεν τους προκαλεί άγχος και η χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

**Ευχαρίστηση, περιέργεια, ευκολία** αντιστοιχούν στις τρεις μαθητικές κατηγορίες. Υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο με σχολική άνεση, μέτριο μορφωτικό κεφάλαιο με αυξημένη δυσκολία, χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο με σχολική αδυναμία βρίσκονται πίσω από αυτές.

Η **σχολική άνεση** των παιδιών με πατέρα από την υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία διακρίνεται από την απουσία προσδιορισμών ευκολίας και επάρκειας και με τη σειρά της εξηγεί την κυριαρχία των **θετικών συναισθημάτων** στην κατηγορία αυτή. Πρέπει, εξάλλου, να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον της κατηγορίας αυτής συνδέεται εντονότερα από τις άλλες με **επαγγελματική χρησιμότητα**.

Στην άλλη άκρη οι μαθητές με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη σχολική αδυναμία. Αποτέλεσμα αυτής της αδυναμίας είναι η στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη δυσκολία του μαθήματος, καθώς και η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, ενώ είναι η μόνη που παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση μεταξύ βαθμού ενδιαφέροντος και βαθμού άγχους.

Ας δούμε στο σημείο αυτό από πιο κοντά το ζήτημα της σχέσης του ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα. Είδαμε ότι η πρώτη κατηγορία παρουσιάζει συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα σε βαθμό που να την τοποθετεί στην τρίτη, και τελευταία, θέση μεταξύ των σημαντικότερων συσχετίσεων της κατηγορίας αυτής. Τη συσχέτιση αυτή βρίσκουμε στη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία να διαδραματίζει ένα ρόλο μειωμένης σημασίας, αλλά πάντως υπαρκτό. Αν θεωρήσουμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών της υψηλότερης κατηγορίας συνδέεται με περισσότερο συγκεκριμενοποιημένες επαγγελματικές βλέψεις, τότε που οφείλεται η αντίστοιχη συσχέτιση, στα παιδιά της χαμηλότερης;

Θεωρούμε ότι η απάντηση στο ερώτημα αυτό βρίσκεται στο γεγονός ότι η κατηγορία αυτή είναι η μόνη που παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος – όχι μόνο με την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων αλλά και – με τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Οι παραπάνω συσχετίσεις πιθανότατα είναι αποτέλεσμα της έλλειψης σημαντικών εσωτερικών αναφορών. Η σχετικά χαμηλή σημασία που οι συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, που παρουσιάζει η κατηγορία αυτή, ενισχύει την ερμηνεία αυτή. Η απουσία εσωτερικού ενδιαφέροντος, που συνάγεται από τη μειωμένη παρουσία θετικών συναισθημάτων και διέγερσης προσοχής /περιέργειας, είναι που ωθεί τους μαθητές αυτούς στην αναζήτηση εξωτερικών ερεισμάτων ενδιαφέροντος για ένα μάθημα που, σε μεγάλο βαθμό, είναι απλά εύκολο και, ως εκ τούτου, προσιτό.

Το μαθησιακό ενδιαφέρον δεν έχει περιθώρια να αναπτυχθεί στην κατηγορία αυτή. Ενδιαφέρον είναι το **χρήσιμο** για τους μαθητές που δυσκολεύονται περισσότερο. Όπως και ενδιαφέρον είναι αυτό που σε κάνει να αισθάνεσαι **λιγότερο ανεπαρκής**.

Ένα ακόμα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν στην πρώτη θέση, ως εντονότερη συσχέτιση, εκείνη μεταξύ βαθμού ενδιαφέροντος και εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Γιατί οι μαθητές με τη μεγαλύτερη σχολική αδυναμία δείχνουν ένα ενδιαφέρον περισσότερο καθαρό από τους άλλους;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό συνδέεται με το προηγούμενο. Φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί, όταν απαντούν στο ερώτημα «αν δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με το μάθημα αυτό;», ρίχνουν το βάρος τους περισσότερο στην υπόθεση της μη υποχρεωτικότητας παρά στο σκέλος του ενδιαφέροντος. Η υψηλή, με άλλα λόγια, συσχέτιση βαθμού ενδιαφέροντος – εκούσιας ενασχόλησης συνδέεται με το **άγχος** που απειλεί τα παιδιά της κατηγορίας αυτής. Δεν είναι τυχαίο που το ενδιαφέρον ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα, στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό, παρουσιάζει, στη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση τόσο με το βαθμό άγχους όσο και με την εκτίμηση ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία.

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, ενώ τα παιδιά της μεσαίας εκπαιδευτικής κατηγορίας εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα (βλέπε τη σχετική με τις διαφορές των μαθητικών κατηγοριών ενότητα), το ενδιαφέρον τους εντούτοις συνδέεται λιγότερο με αυτό. Ή αλλιώς, ενώ οι μαθητές με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία έχουν χαμηλότερο άγχος από τους μαθητές με πατέρα Λυκείου, τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα, εντούτοις είναι οι μόνοι που παρουσιάζουν συσχέτιση, αρνητική βέβαια, βαθμού ενδιαφέροντος – βαθμού άγχους.

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι, μολονότι οι μαθητές με πατέρα Λυκείου, διατηρώντας στόχους και προσδοκίες εκπαιδευτικής επιτυχίας, έχουν μεγαλύτερο άγχος, το άγχος αυτό δεν τους ακινητοποιεί, δεν τους μπλοκάρει. Το άγχος τους δεν αντιστρατεύεται το ενδιαφέρον τους. Φαίνεται ότι αυτό το άγχος είναι σε θέση να το διαχειριστούν καλύτερα στο βαθμό που αυτό μπορεί να τους κινητοποιήσει για να πετύχουν τους στόχους τους που, μπορεί να είναι δύσκολοι σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά πάντως εφικτοί. Στους μαθητές, αντίθετα, της χαμηλότερης εκπαιδευτικής κατηγορίας, που δυσκολεύονται περισσότερο, το ενδιαφέρον συνδέεται εντονότερα με την απουσία άγχους.

**Η μεσαία, τέλος, εκπαιδευτική κατηγορία** εμφανίζει την εντονότερη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την προσοχή /περιέργεια, καθώς και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Δείχνει να έχει ένα ενδιαφέρον που δεν είναι απαλλαγμένο από

προσδιορισμούς ευκολίας, αλλά το οποίο, πάντως, παρουσιάζει αυξημένο βαθμό γνησιότητας.

Η κατηγορία αυτή παρουσιάζει εμφανώς μειωμένη σχολική άνεση, συγκριτικά με την υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία. Εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος, από τη μια, και το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, καθώς και την εκτίμηση ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, από την άλλη. Ταυτόχρονα εμφανίζει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό ενδιαφέροντος και την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος. Τέλος, η σημασία των αισθημάτων ευχαρίστησης μειώνεται (από το 0,65 στα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ στο 0,50 στα παιδιά με πατέρα απόφοιτο Λυκείου). Εμφανίζει με άλλα λόγια ένα ενδιαφέρον λιγότερο ευχάριστο και περισσότερο επικεντρωμένο στις ικανότητες, είτε ως προϋπόθεση είτε ως συνέπεια του ενδιαφέροντος μαθήματος.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ σχετίζεται περισσότερο με την ευχαρίστηση και συνδέεται με τη σχολική άνεση. Τέλος, συνδέεται περισσότερο με τις επαγγελματικές βλέψεις των μαθητών. Το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Λυκείου έχει έντονες τις επιδράσεις της σχολικής δυσκολίας. Για το λόγο αυτόν συνδέεται λιγότερο με ευχάριστα συναισθήματα, ενώ εμφανίζει έντονη συσχέτιση με την προσοχή /περιέργεια. Τέλος δείχνει έναν να συνδέεται με τις προσωπικές ικανότητες τόσο αυτές που προϋποθέτει το μάθημα όσο και αυτές που συνεπάγεται. Το ενδιαφέρον, τέλος, των μαθητών με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία συνδέεται με μεγάλη σχολική αδυναμία, χαρακτηρίζεται δε από έναν προσανατολισμό προς την ευκολία και τη χρησιμότητα για την κάλυψη των αναγκών της ζωής.

#### Στο πιο αδιάφορο μάθημα

Μελετώντας, εξάλλου, τους πίνακες M4.2.4, M4.2.5 και M4.2.6 βλέπουμε ότι η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα από την υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία συνδέεται περισσότερο με την χαμηλή διέγερση προσοχής /περιέργειας, και σε δεύτερο βαθμό με έλλειμμα θετικών συναισθημάτων, κατάσταση που πλησιάζει προς την ανία. Το αδιάφορο μάθημα για τα παιδιά αυτά είναι πρώτ' απ' όλα ανιαρό.

Η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα Λυκείου επίσης συνδέεται με έλλειμμα διέγερσης προσοχής /περιέργειας, σε συνδυασμό όμως με έντονη αρνητική συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους. Ακολουθεί η σύνδεση της αδιαφορίας τους με την έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας,, την υποχώρηση των θετικών συναισθημάτων και την έλλειψη γενικότερης χρησιμότητας του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής. Τέλος, η αδιαφορία τους δείχνει να συνδέεται με ελλειμματικό αίσθημα επάρκειας.

Η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα Λυκείου δείχνει να συνδέεται περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία με το έλλειμμα χρησιμότητας του μαθήματος. Την εκτίμηση αυτή δείχνουν να επιβεβαιώνουν και οι υψηλές συσχετίσεις, οι υψηλότερες απ' όλες τις μαθητικές κατηγορίες, που παρουσιάζει ο παράγοντας προσοχή /περιέργεια, στο πιο αδιάφορο μάθημα, με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, με τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής και με την επαγγελματική χρησιμότητα. Το αδιάφορο λοιπόν μάθημα είναι για τους μαθητές αυτούς το λιγότερο χρήσιμο μάθημα. Αυτό βέβαια δείχνει να συνδέεται και με την αναδυόμενη δυσκολία που οι μαθητές αυτοί συναντούν στο μάθημα, όπως αυτό συνάγεται από τη στατιστικά σημαντική αρνητική

συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας, κάτι που απουσιάζει από την προηγούμενη κατηγορία. Το αδιάφορο μάθημα για τα παιδιά με πατέρα Λυκείου είναι λοιπόν **ανιαρό** και **άχρηστο**.

Τα παιδιά, τέλος, με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία εμφανίζουν τη μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση βαθμού αδιαφορίας και θετικών συναισθημάτων, τόσο σε σχέση με τις άλλες μαθητικές κατηγορίες όσο και σε σχέση με τις άλλες συσχετίσεις του βαθμού αδιαφορίας. Είναι φανερό ότι η αδιαφορία των μαθητών αυτών έχει περισσότερο **δυσφορικό** χαρακτήρα. Στη δεύτερη θέση συναντάμε τη συσχέτιση αδιαφορίας και ελλείμματος προσοχής /περιέργειας, ενώ ακολουθεί η αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας που είναι η μεγαλύτερη από όλες τις μαθητικές κατηγορίες. Στην κατηγορία εξάλλου αυτή συναντάμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη δυσκολία του μαθήματος, κάτι που δε συμβαίνει στις άλλες δύο κατηγορίες. Για τα παιδιά της κατηγορίας αυτής το αδιάφορο μάθημα είναι προφανώς πιο **δύσκολο** και πιο **ενοχλητικό**.

Βλέπουμε λοιπόν ότι τα παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν προς καταστάσεις τύπου ανίας, με χαμηλά θετικά συναισθήματα και χαμηλά επίπεδα διέγερσης προσοχής /περιέργειας, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες. Να σημειώσουμε, πάντως, ότι ενώ η δυσκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας του μαθητή δε δείχνουν να συσχετίζονται με την αδιαφορία των μαθητών αυτών, όταν αυτά υπάρχουν συνδέονται, εντονότερα από τις άλλες κατηγορίες, με άγχος, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στο ανεξοικείωτο των μαθητών αυτών με την αποτυχία και στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν ανέπαφη τη θετική μαθητική εικόνα με όλα τα προνόμια που αυτή συνεπάγεται, σε κάθε επίπεδο. Το γεγονός, εξάλλου, ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν την εντονότερη συσχέτιση δυσκολίας αισθήματος επάρκειας πιθανότατα σημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί συνδέουν εντονότερα την αίσθηση αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος με τη δυσκολία του μαθήματος παρά με υποκειμενικούς λόγους, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες. αυτό είναι κάτι που πιο έντονα εμφανίζεται στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών /ανώτερων στελεχών.

Αντίθετα, τα παιδιά με πατέρα βασικής εκπαίδευσης εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αδιαφορία με έντονα δυσφορικά στοιχεία, γεγονός που οφείλεται στη μεγάλη τους σχολική αδυναμία. Η αδυναμία αυτή, για μια ακόμα φορά, επιβεβαιώνεται από την εντονότερη θετική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων, και την εντονότερη αρνητική συσχέτιση με την αίσθηση αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του πιο αδιάφορου μαθήματος. Ταυτόχρονα, η κατηγορία αυτή είναι η μόνη που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με την εκτίμηση ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία. Η αδιαφορία κατά συνέπεια της κατηγορίας αυτής είναι μία αδιαφορία αδυναμίας. Τα παιδιά, τέλος, με πατέρα Λυκείου εμφανίζουν το μεγαλύτερο αριθμό στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων του βαθμού αδιαφορίας με τις άλλες μεταβλητές. Όπως, λοιπόν η αναζήτηση της χρησιμότητας χαρακτήριζε το ενδιαφέρον των περισσότερο αδύναμων μαθητών (με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο), έτσι η έλλειψη χρησιμότητας δείχνει να χαρακτηρίζει την αδιαφορία των μαθητών με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία.

Τα παιδιά με πατέρα Λυκείου εμφανίζουν, πρώτα – πρώτα, υψηλή αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και στον ίδιο βαθμό με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, συσχέτιση που είναι η εντονότερη μεταξύ των τριών κατηγοριών. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής παρουσιάζουν, ταυτόχρονα, την υψηλότερη

αρνητική συσχέτιση μεταξύ βαθμού αδιαφορίας με το βαθμό εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, ενώ είναι η μόνη που εμφανίζει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας και στους παράγοντες χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και επαγγελματική χρησιμότητα. Τα παιδιά αυτά δείχνουν ότι συνδέουν το μάθημα με την οποιαδήποτε χρησιμότητα στο μικρότερο, από κάθε κατηγορία, βαθμό.

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι οι μαθητές με πατέρα απόφοιτο Λυκείου παρουσιάζουν αυξημένη ευαισθησία σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες στον παράγοντα αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία για το μάθημα εξαρτώνται περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες από το βαθμό που αισθάνονται ότι συμβάλλουν στην αύξηση των ικανοτήτων τους, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με τις αυξημένες προσδοκίες, σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που συναντούν.

Για ποιο λόγο όμως οι μαθητές της χαμηλότερης εκπαιδευτικής κατηγορίας συνδέουν το ενδιαφέρον με τη χρησιμότητα ενώ εκείνοι της μεσαίας συνδέουν την αδιαφορία με την έλλειψη της χρησιμότητας; Αν η δυσκολία αποτελεί τον κοινό τόπο των δύο κατηγοριών, τόπο που προσανατολίζει και τις δύο προς τη χρησιμότητα, ο βαθμός δυσκολίας και οι διαφορετικές προσδοκίες φαίνεται ότι συνδέονται με τις διαφορές τους. Στο βαθμό που οι μαθητές με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία έχουν μεγάλη σχολική αδυναμία, το ενδιαφέρον τους διατηρεί μία εξωτερικότητα (χωρίς σημαντικές εσωτερικές αναφορές) με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να αναζητούν το νόημα του μαθήματος στη χρησιμότητά του. Οι μαθητές, αντίθετα, με πατέρα από την μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, με μεγαλύτερες δυνατότητες και αυξημένες προσδοκίες, αναζητώντας τους λόγους που θα έπρεπε να ενδιαφερθούν για κάτι που ενώ δεν τους ενδιαφέρει (χαμηλή περιέργεια) ταυτόχρονα τους δυσκολεύει, δεν τους βρίσκουν. Αν, λοιπόν, το χρήσιμο είναι ενδιαφέρον για τη χαμηλότερη κατηγορία, το άχρηστο και ταυτόχρονα δύσκολο είναι αδιάφορο για τη μεσαία.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η **σχολική άνεση** σημαδεύει τόσο το ενδιαφέρον όσο και την αδιαφορία των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ. Η άνεση σε συνδυασμό με τους **επαγγελματικούς στόχους**, στόχους με αδύναμη παρουσία πλην υπαρκτή, δίνουν το στίγμα του ενδιαφέροντος αυτών των μαθητών, που συνδέεται περισσότερο από τους άλλους μαθητές με την **ευχαρίστηση**. Η αδιαφορία, από την άλλη, των μαθητών αυτών έχει περισσότερο από κάθε άλλη τα χαρακτηριστικά της **ανίας**, με τη χαμηλότερη, από τις τρεις κατηγορίες, συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με αρνητικά συναισθήματα και υψηλή αρνητική συσχέτιση με την προσοχή /περιέργεια.

Το ενδιαφέρον, αντίθετα, των μαθητών με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία συνδέεται περισσότερο με το βαθμό **ευκολίας** του μαθήματος και το **αίσθημα επάρκειας**. Ενδιαφέρον μάθημα, με αυτή την έννοια, είναι εκείνο που κάνει τους μαθητές αυτούς να αισθάνονται λιγότερο ανεπαρκείς. Ταυτόχρονα οι μαθητές αυτοί δείχνουν να συνδέουν περισσότερο από τους άλλους το ενδιαφέρον με τη γενική **χρησιμότητα** του μαθήματος. Η αδιαφορία, εξάλλου, των μαθητών αυτών συνδέεται περισσότερο με τη **δυσκολία** και το **αίσθημα ανεπάρκειας**, ενώ αυτή συνδέεται με **έλλειψη θετικών συναισθημάτων** σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες. Στην κατηγορία αυτή, περισσότερο από τις άλλες, το **εύκολο** και το **χρήσιμο** είναι ενδιαφέροντα, το δε **δύσκολο** και **ενοχλητικό** είναι αδιάφορα.

Τέλος, το στίγμα των μαθητών με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία δίδεται από την ύπαρξη προσδοκιών, σε συνδυασμό όμως με αυξημένη δυσκολία. Για το λόγο αυτό οι μαθητές της μεσαίας κατηγορίας έχουν τη μεγαλύτερη ευαισθησία σχετικά με το αίσθημα **προσωπικής ισχυροποίησης** παρουσιάζοντας την υψηλότερη συσχέτιση τόσο του βαθμού ενδιαφέροντος όσο και του βαθμού αδιαφορίας με την αίσθηση

αύξησης των ικανοτήτων τους. Το ενδιαφέρον, εξάλλου, των μαθητών αυτών συνδέεται περισσότερο με τη διέγερση προσοχής περιέργειας και λιγότερο με τα ευχάριστα συναισθήματα. Η αδιαφορία της κατηγορίας αυτής, εξάλλου, παρουσιάζει χαρακτηριστικά που τη φέρνουν κοντά στην ανία, ταυτόχρονα όμως δείχνει να συνδέεται με την αίσθηση μιας γενικότερης έλλειψης χρησιμότητας. Στη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, περισσότερο από τις άλλες, αυτό που διεγείρει την **περιέργεια** και εκείνο που **ισχυροποιεί** το μαθητή είναι ενδιαφέροντα, ενώ το **ανιαρό** και εκείνο που δεν έχει **χρησιμότητα** είναι αδιάφορα.

#### 4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΜΕ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

##### Στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

Από τους πίνακες M4.1.7 – M4.1.12 το πρώτο που βλέπει κανείς είναι ότι οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και μετά όσοι έχουν πατέρα δημόσιο υπάλληλο παρουσιάζουν τις εντονότερες συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Και στις δύο αυτές κατηγορίες η συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης είναι η εντονότερη και ακολουθείται από τη συσχέτιση με την προσοχή /περιέργεια με μεγάλο επίσης συντελεστή συσχέτισης. Είναι φανερό ότι οι δυο αυτές κατηγορίες βιώνουν καταστάσεις γνησιότερου εσωτερικού ενδιαφέροντος σε σχέση με τις άλλες.

Ταυτόχρονα, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών αποτελούν τη μοναδική κατηγορία που ο βαθμός ενδιαφέροντος συσχετίζεται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος. Διαπιστώνουμε εξάλλου ότι η προσοχή /περιέργεια σχετίζεται σημαντικά με τους παράγοντες αίσθηση αύξησης ικανοτήτων και χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής, και, μαζί με τα αισθήματα ευχαρίστησης, με την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος. Η προσοχή /περιέργεια, τέλος, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, ενώ αυτή η τελευταία συσχετίζεται με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και την επαγγελματική χρησιμότητα. Είναι φανερό ότι οι μαθητές της κατηγορίας αυτής, όχι μόνο συνδέουν το ενδιαφέρον τους με επαγγελματικούς στόχους αλλά ταυτόχρονα αυτοί οι επαγγελματικοί στόχοι δείχνουν να έχουν ενσωματωθεί σε κάποιο βαθμό ως περιοχές του ευρύτερου χώρου των προσωπικών ενδιαφερόντων του μαθητή. Οι συσχετίσεις των παραγόντων που αναφέρονται στα αισθήματα ευχαρίστησης, στη διέγερση προσοχής /περιέργειας και ενδιαφέροντος εκούσιας ενασχόλησης με την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος και, κυρίως, το γεγονός ότι είναι η μόνη κατηγορία που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των αισθημάτων ευχαρίστησης με την επαγγελματική χρησιμότητα, υποδηλώνουν ότι τα στοιχεία εκείνα που ευθέως παραπέμπουν στην ύπαρξη ενός εσωτερικού αυθεντικού ενδιαφέροντος έχουν σημαντική σχέση με την επαγγελματική χρησιμότητα, γεγονός που μας επιτρέπει την πιθανολογία ότι οι επαγγελματικοί στόχοι είναι, σε κάποιο βαθμό, ενσωματωμένοι στα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή. Με την έννοια αυτή, το επαγγελματικό ενδιαφέρον των μαθητών αυτών βρίσκει εσωτερικά ερείσματα, στο βαθμό δε που αυτό συμβαίνει, έχουμε να κάνουμε με μία αυτό-προσδιοριζόμενη εσωτερικά κινητοποιούμενη συμπεριφορά. Το ενδιαφέρον σε μια τέτοια περίπτωση μολονότι αναφέρεται σε εξωτερικούς στόχους έχει στοιχεία αυθεντικότητας, στο βαθμό που η αιτιότητα, σε τελευταία ανάλυση, εντοπίζεται μέσα στο υποκείμενο.

Ο βαθμός ενδιαφέροντος, αντίθετα, των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο, παρουσιάζει έντονες συσχετίσεις με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής περιέργειας αλλά καμία συσχέτιση με επαγγελματικές χρήσεις. Καμία εξάλλου συσχέτιση με επαγγελματική χρησιμότητα δεν παρουσιάζουν οι παράγοντες αισθήματα ευχαρίστησης και προσοχή /περιέργεια, οι οποίοι, μαζί με το βαθμό ενδιαφέροντος παρουσιάζουν έντονες συσχετίσεις με το ενδιαφέρον για εκούσια ενασχόληση με το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Διακρίνουμε στους μαθητές αυτούς ένα ενδιαφέρον καθαρό για το πιο ενδιαφέρον μάθημα που δεν έχει αναφορές σε επαγγελματικούς στόχους πιθανότατα διότι αυτοί



είναι αρκετά ασαφείς, ενώ ταυτόχρονα αυτοί δείχνουν να υπολείπονται σε σχολική άνεση των μαθητών της προηγούμενης κατηγορίας. Οι μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο εμφανίζουν μικρή αλλά πάντως υπαρκτή αρνητική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη **δυσκολία** του μαθήματος, καθώς και με το **βαθμό άγχους**, ο οποίος (βαθμός άγχους) παρουσιάζει συσχέτιση, εκτός από τη δυσκολία του μαθήματος, και με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης προς τις απαιτήσεις του μαθήματος και με τα αισθήματα ευχαρίστησης.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο παρουσιάζουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα τα όρια της γνησιότητας του οποίου βρίσκονται κυρίως στο βαθμό δυσκολίας που μπορεί να αισθανθούν.

Τα παιδιά των **ιδιωτικών υπαλλήλων** αποτελούν μία κατηγορία με έντονες αντιθέσεις που οφείλονται στο συνδυασμό αυξημένων προσδοκιών με μέτριες μόνο δυνατότητες. Η επαγγελματική απασχόληση του πατέρα διαγράφει τα πλαίσια των επαγγελματικών δυνατοτήτων του μαθητή. Οι δε επαγγελματικές προοπτικές του μαθητή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική του διαδρομή, μια διαδρομή αυξημένης δυσκολίας η οποία πάντως δε δείχνει ανέφικτη, όπως συμβαίνει με τα παιδιά των εργατών.

Από όλες τις κατηγορίες, τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, μαζί με τα παιδιά των εργατών, δεν παρουσιάζουν συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Η διάθεση, με άλλα λόγια, των μαθητών αυτών να ασχοληθούν με το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι ανεξάρτητη από το ενδιαφέρον τους γι' αυτό. Για ποιο λόγο; Γιατί αυτό που τους απασχολεί δεν είναι να περνούν καλά στο σχολείο ασχολούμενοι με αυτά που τους ενδιαφέρουν αλλά πώς θα μπορέσουν να ισχυροποιηθούν ως άνθρωποι. Αυτό δείχνει να λείπει ο πίνακας των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο.

Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης και την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, και σε μικρότερο βαθμό με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής, ενώ είναι η μόνη που δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Ταυτόχρονα τα **αισθήματα ευχαρίστησης** σχετίζονται εκτός από την προσοχή /περιέργεια – που στην κατηγορία όμως αυτή δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σχέση με το βαθμό του ενδιαφέροντός της – με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Η αίσθηση, εξάλλου, αύξησης των ικανοτήτων σχετίζεται έντονα με τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής και με την επαγγελματική χρησιμότητα, η δε χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής με την επαγγελματική χρησιμότητα. Τέλος, η επαγγελματική χρησιμότητα σχετίζεται έντονα με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα.

Τα παραπάνω στοιχεία δίνουν τις εξής πληροφορίες. Οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο δείχνουν να έχουν ένα ενδιαφέρον που δε σχετίζεται με την προσοχή και περιέργεια που προκαλεί το μάθημα αλλά με το **αίσθημα, κυρίως, της προσωπικής ισχυροποίησης** που αισθάνονται από αυτό, καθώς και με τη **χρησιμότητα** που αισθάνονται ότι το μάθημα αυτό έχει γενικότερα για τις ανάγκες της ζωής. Εξάλλου, οι τελευταίες αυτές μεταβλητές, και ιδιαίτερα η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, συνδέονται έντονα με την επαγγελματική χρησιμότητα. Αυτό, κατά τη γνώμη μας σημαίνει ότι το ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι ένα ενδιαφέρον που κινητοποιείται από την ανάγκη επαγγελματικής αποκατάστασης, μιας αποκατάστασης όμως που δεν έχει αποσαφηνισμένους στόχους. Με άλλα λόγια, η

αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και η χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής αποτελούν την έκφραση των επαγγελματικών βλέψεων και ανησυχιών των μαθητών της κατηγορίας αυτής, μαθητών που δεν έχουν ξεκαθαρισμένους επαγγελματικούς στόχους αλλά τη ζωνρή επιθυμία να επιτύχουν.

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι πρόκειται για τη μοναδική κατηγορία που η συσχέτιση βαθμού ενδιαφέροντος – βαθμού άγχους δεν είναι αρνητική. Το άγχος για τα παιδιά αυτά έχει ελαφρά θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον γιατί το ενδιαφέρον τους είναι ένα ενδιαφέρον όχι για το αντικείμενο αλλά για την επιτυχία που επιδιώκεται με μεγάλο προσωπικό κόστος. Στα πλαίσια αυτά, το άγχος μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενισχυτικό των προσπαθειών.

**Τα παιδιά των εργατών** παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία με τα παιδιά της προηγούμενης κατηγορίας. Όπως και εκείνα, τα παιδιά των εργατών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Όπως σε εκείνα, επομένως, έτσι και σε αυτά διαπιστώνουμε ότι η πραγματική διάθεση τους να ασχοληθούν με το μάθημα δε σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για αυτό, ενώ διαπιστώνουμε ότι είναι τα μόνα, από όλες τις μαθητικές κατηγορίες, των οποίων το ενδιαφέρον δε συσχετίζεται, κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό, με αισθήματα ευχαρίστησης. Οι μαθητές αυτοί, τέλος, μαζί με τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων και των μικροεπιχειρηματιών, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων ταυτόχρονα.

Στα παιδιά, λοιπόν, των ιδιωτικών υπαλλήλων, των μικροεπιχειρηματιών και των εργατών η συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης συνοδεύεται από τη συσχέτιση του με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Οι μαθητές δηλαδή, οι οποίοι όσο περισσότερο επαρκείς αισθάνονται τόσο περισσότερο ενδιαφέρον δηλώνουν ότι έχουν, αυτοί οι ίδιοι εμφανίζονται να συνδέουν εντονότερα το ενδιαφέρον τους με την αίσθηση ότι το μάθημα συντελεί στην αύξηση των ικανοτήτων τους. Αν προσέξουμε τις δύο δηλώσεις θα παρατηρήσουμε ότι ο κοινός τους τόπος είναι οι προσωπικές ικανότητες. Όπως και με άλλη ευκαιρία σημειώσαμε, οι προσωπικές ικανότητες, ως προϋπόθεση στη μία περίπτωση και ως αποτέλεσμα στην άλλη, φαίνεται ότι απασχολούν εντονότερα τους μαθητές των κατηγοριών αυτών. Ταυτόχρονα, η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων αποτελεί έκφραση ενός ελλείμματος εσωτερικών κινήτρων που συνδέεται με τον αυξημένο βαθμό σχολικής δυσκολίας, όπως αυτή διαφαίνεται από τον υψηλό συντελεστή συσχέτισης που παρουσιάζει το ενδιαφέρον τους με το αίσθημα επάρκειας (αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης). Δεν είναι τυχαίο που τα αισθήματα ευχαρίστησης και η προσοχή /περιέργεια αποτελούν παράγοντες δευτερεύουσας σημασίας για τις τρεις αυτές κατηγορίες.

Όταν λοιπόν, οι μαθητές με πατέρα εργάτη εμφανίζουν στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, και χαμηλή μόνο συσχέτιση με την προσοχή /περιέργεια, ενώ από την άλλη εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων αντιλαμβανόμαστε ότι η απουσία εσωτερικού ενδιαφέροντος για το μάθημα συνδέεται με έναν προσανατολισμό χρησιμότητας. Αυτό δείχνουν και οι συσχετίσεις του ενδιαφέροντος εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα. Επειδή όμως, όπως φαίνεται, οι επαγγελματικές προοπτικές μέσω του σχολικού μηχανισμού είναι μειωμένες για

τους μαθητές με πατέρα εργάτη, η χρησιμότητα παίρνει τη μορφή της αύξησης των προσωπικών ικανοτήτων. Με τα συζητούμενα πάντως αποτελέσματα φαίνεται ότι συνδέεται και το γεγονός ότι στην αναζήτηση του ευκολότερου μαθήματος επιστρατεύεται η γυμναστική που δε συνδέεται με επαγγελματική αποκατάσταση. Σε κάθε περίπτωση οι επαγγελματικοί στόχοι δεν είναι ορατοί παρά μόνο με πολύ έμμεσο τρόπο. Η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και αυτή η τελευταία μόνο με την επαγγελματική χρησιμότητα.

Ο παράγοντας αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων βρίσκεται στο σημείο που συναντώνται τα εσωτερικά κίνητρα ενός αυθεντικού ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα και το εξωτερικό κίνητρο της χρησιμότητας που αυτή έχει για κάτι άλλο. Στο βαθμό που ο παράγοντας αυτός συνδυάζεται με την ευχαρίστηση και την περιέργεια πλησιάζει προς τα πρώτα. Στη συζητούμενη όμως περίπτωση, καθώς και στις άλλες δύο κατηγορίες που αναφέραμε, εκφράζει περισσότερο ανάγκες αυτό-επιβεβαίωσης επικαλούμενος μια χρησιμότητα που δεν είναι ορατή.

**Τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών**, όπως και τα προηγούμενα, παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος και ταυτόχρονα με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων από το μάθημα αυτό. Οι μαθητές όμως αυτοί παρουσιάζουν ταυτόχρονα σημαντικές συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος (αρνητική βέβαια), τα αισθήματα ευχαρίστησης, τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, καθώς και με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Στην τελευταία, μάλιστα συσχέτιση ο συντελεστής είναι ο μεγαλύτερος από κάθε κατηγορία.

Η συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το **βαθμό δυσκολίας** και την **αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στις απαιτήσεις του μαθήματος δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί εξαρτούν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους από την ευκολία του μαθήματος και από το πόσο επαρκείς αισθάνονται.

Το ενδιαφέρον τους ταυτόχρονα, όπως είδαμε, συνδέεται με τα **ευχάριστα αισθήματα** και σε μικρότερο βαθμό με την **προσοχή /περιέργεια**, καθώς και με την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** του μαθητή. Τέλος, εντονότερα από κάθε κατηγορία συνδέεται με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα. Η τελευταία αυτή μεταβλητή, εξάλλου, εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας και θετική με τα αισθήματα ευχαρίστησης και την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Στα παιδιά της κατηγορίας αυτής διακρίνουμε την παρουσία ενός ενδιαφέροντος απαλλαγμένου από εξαρτήσεις άλλες πέραν της δυσκολίας. Μιας δυσκολίας, όμως, που δεν είναι τέτοιας έντασης ώστε να οδηγεί σε έντονο αίσθημα σχολικής αδυναμίας. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την επαγγελματική ασφάλεια που προσφέρει η πατρική επαγγελματική δραστηριότητα, οδηγεί σε ένα ενδιαφέρον ανάλογο εκείνου των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο, με σημαντικές πάντως διαφορές κυρίως στα αισθήματα ευχαρίστησης που σχετίζονται πολύ λιγότερο με το ενδιαφέρον τους, στο ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα που είναι πολύ υψηλό και στο βαθμό που οι μαθητές αυτοί εξαρτούν το ενδιαφέρον τους από το αίσθημα προσωπικής επάρκειας.

**Αυξημένη σχολική αδυναμία και χαμηλή εξάρτηση του επαγγελματικού μέλλοντος των μαθητών από το σχολείο** συνοψίζουν τα χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής. Στα χαρακτηριστικά αυτά αντιστοιχεί ένα σχολικό ενδιαφέρον που **δεν κινητοποιείται από εξωτερικούς παράγοντες και αποστρέφεται τη δυσκολία**. Σε ένα τέτοιο ενδιαφέρον δεν έχει θέση το άγχος, το οποίο εμφανίζεται να υπονομεύει,

σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους, το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν με το μάθημα χωρίς να είναι υποχρεωμένοι για κάτι τέτοιο. Τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών αποτελούν την μόνη κατηγορία που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της τελευταίας αυτής μεταβλητής με το βαθμό του άγχους. Υπό την έννοια αυτή, η διεκδίκηση του αυτό-προσδιορισμού και η αυξημένη ενόχληση από την παρουσία του άγχους αποτελούν χαρακτηριστικά της κατηγορίας αυτής.

Τέλος, τα παιδιά των τεχνιτών εμφανίζουν στοιχεία ομοιότητας με τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων και των μικροεπιχειρηματιών ως προς το βαθμό αρνητικής συσχέτισης του ενδιαφέροντος με τη **δυσκολία** του μαθήματος. Το ενδιαφέρον τους, όπως και σ' εκείνα, εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, αλλά μαζί με τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων δεν εμφανίζουν συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τα **αισθήματα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων**. Ταυτόχρονα, μαζί με αυτά, εμφανίζουν αυξημένη αρνητική συσχέτιση βαθμού ενδιαφέροντος – **βαθμού άγχους**. Ενδιαφέρον, λοιπόν, για τους μαθητές αυτούς, είναι το πιο **εύκολο** και αυτό που συνδέεται με το **μικρότερο άγχος**, αλλά όχι μόνο. Το ενδιαφέρον συνδέεται και με τα αισθήματα ευχαρίστησης, καθώς και με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Τέλος, το ενδιαφέρον τους είναι τέτοιας μορφής ώστε σε μεγάλο βαθμό θα ενδιαφέρονταν να ασχοληθούν με το μάθημα χωρίς να έχουν την υποχρέωση για κάτι τέτοιο. Εξάλλου, η τελευταία αυτή μεταβλητή παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Η ίδια αυτή μεταβλητή σχετίζεται, σε μικρότερο όμως βαθμό, με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα, μεταβλητές που πάντως δεν σχετίζονται παρά πολύ χλιαρά με το βαθμό ενδιαφέροντος.

Οι μαθητές με πατέρα τεχνίτη δείχνουν να ενδιαφέρονται για το μάθημα που δεν τους δυσκολεύει και δεν τους προκαλεί άγχος, ταυτόχρονα όμως τους αρέσει και τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Η χαλαρή σχέση που το επαγγελματικό τους μέλλον έχει με το σχολείο, επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να διατηρούν μία σχέση αποστάσεων από τη σχολική πραγματικότητα αποφεύγοντας το άγχος που η μεγάλη δυσκολία θα προκαλούσε, αν η εξάρτηση τους από το σχολείο ήταν μεγαλύτερη, με δεδομένο το πολύ χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί διαθέτουν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν σημαντική θετική συσχέτιση του άγχους με τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής. Ενώ, συνήθως, η αναγνώριση της χρησιμότητας συνδέεται με μείωση του άγχους, στα παιδιά των τεχνιτών το άγχος αυξάνεται με την αύξηση της χρησιμότητας. Είναι φανερό ότι αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι το ενδιαφέρον τους εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ευκολία του μαθήματος.

Θετικές συσχετίσεις, αν και στατιστικά μη σημαντικές, του άγχους τόσο με τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής, όσο και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, καθώς και με την επαγγελματική χρησιμότητα συναντάμε και στις κατηγορίες των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο και εργάτη. Και στις περιπτώσεις αυτές η απάντηση βρίσκεται στην εξάρτηση του ενδιαφέροντος τους από την ευκολία.

#### Στο πιο αδιάφορο μάθημα

Από τους πίνακες, εξάλλου, M4.2.7 – M4.2.12 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία παρουσιάζουν, μαζί με τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, τη μικρότερη αρνητική συσχέτιση βαθμού αδιαφορίας και αισθημάτων

ευχαρίστησης. Στους ίδιους μαθητές δεν εμφανίζεται καμία συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Η αδιαφορία, επομένως, των μαθητών αυτών συνδέεται στο μικρότερο βαθμό με τα **συναισθήματα** και είναι ανεξάρτητη από το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αυτοί δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να ασχοληθούν με το μάθημα στην περίπτωση που αυτό δε θα ήταν υποχρεωτικό, δε μεταβάλλεται με τις μεταβολές που σημειώνονται στο βαθμό αδιαφορίας που δηλώνουν για το μάθημα. Το τελευταίο αυτό στοιχείο δείχνει ότι η αδιαφορία των μαθητών αυτών δε συνδέεται με συναισθήματα αποστροφής για το μάθημα όπως φαίνεται ότι συμβαίνει, σε μεγάλο βαθμό, στην περίπτωση των παιδιών των μικροεπιχειρηματιών.

Τα δεδομένα αυτά, αν μάλιστα συνδυαστούν με την εντονότερη από όλες τις κατηγορίες αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία είναι κατεξοχήν του τύπου της ανίας. Συμπληρωματικά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι πίσω από την αδιαφορία αυτής της μορφής βρίσκεται η μεγάλη **σχολική άνεση** των μαθητών αυτών, άνεση που γίνεται φανερή από την ελάχιστη (0,06) συσχέτιση που παρουσιάζει ο βαθμός αδιαφορίας με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και τη σχεδόν μηδενική (0,01) που έχει με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα απαιτεί να σταθούμε σε δύο ακόμα σημεία, ανάλογα των οποίων συναντήσαμε και στην υψηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία. Το ένα είναι ότι στους μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, και μετά δημόσιο υπάλληλο, συναντάμε τον ιδιαίτερα υψηλό, και υψηλότερο από όλες τις κατηγορίες, βαθμό αρνητικής συσχέτισης δυσκολία και αισθήματος προσωπικής επάρκειας. Εκτιμάμε ότι αυτό συνδέεται με το αυξημένο αίσθημα σχολικής αυτοπεποίθησης, των μαθητών αυτών που τους επιτρέπει να αποδίδουν, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, το αίσθημα ανεπάρκειας που αισθάνονται για κάποια μαθήματα σε αντικειμενικούς παράγοντες (δυσκολία μαθήματος) παρά σε υποκειμενικούς που αφορούν στις προσωπικές τους ικανότητες. Το δεύτερο σημείο είναι ότι οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση δυσκολίας και άγχους και από τις υψηλότερες ανάμεσα στο αίσθημα επάρκειας και το άγχος. Φαίνεται ότι η δυσκολία και ο κίνδυνος αποτυχίας στην εξέταση, που συνεπάγεται, συνοδεύονται περισσότερο στα παιδιά αυτά από άγχος που δείχνει να συνδέεται με την ανάγκη διατήρησης της εικόνας που, ως «καλοί» μαθητές, έχουν στο σχολείο.

**Τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων** εμφανίζουν την ίδια χαμηλή συσχέτιση βαθμού αδιαφορίας και συναισθημάτων, μεγαλύτερη όμως, αν και στατιστικά μη σημαντική, συσχέτιση με το βαθμό εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Ταυτόχρονα εμφανίζουν τη μικρότερη, αν και στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με το βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Η αδιαφορία επομένως των παιδιών αυτών δε συνδέεται σημαντικά με τα συναισθήματα είναι μια αδιαφορία σχετικά ουδέτερη συγκινησιακά, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται στο μικρότερο βαθμό, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες, με την έλλειψη περιέργειας. Φαίνεται μάλιστα ότι αυτή συνδέεται, στον ίδιο περίπου βαθμό, με την έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας όσο και με την έλλειψη περιέργειας.

Τα παιδιά, εξάλλου, αυτής της κατηγορίας αποτελούν τη μοναδική κατηγορία στην οποία ο βαθμός αδιαφορίας εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και θετική με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης. Είναι η μόνη επομένως κατηγορία στην οποία η μεγάλη ευκολία του μαθήματος και το υψηλό αίσθημα επάρκειας του μαθητή δείχνουν να ενισχύουν την αδιαφορία. Το υψηλό

μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με τις συνθήκες επαγγελματικής ασφάλειας του πατέρα, δημιουργούν πιθανότατα ένα πλαίσιο σχολικής ασφάλειας που επιτρέπει πολυτέλειες αυτής της μορφής σε κάποιους από τους μαθητές της κατηγορίας. Η εκτίμηση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν την υψηλότερη, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, συσχέτιση δυσκολίας και αισθήματος επάρκειας, γεγονός που δείχνει σχολική αυτοπεποίθηση και αίσθημα ασφάλειας.

Συμπερασματικά, η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο είναι χαμηλής συγκινησιακής φόρτισης και συνδέεται με την έλλειψη περιέργειας και επαγγελματικής χρησιμότητας. Η αδιαφορία των μαθητών αυτών οφείλεται στο ότι το μάθημα δεν τους προκαλεί την περιέργεια και δεν έχει επαγγελματική χρησιμότητα.

Στο άλλο άκρο, τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών εκδηλώνουν την εντονότερη ενόχληση από το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν την εντονότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τα αισθήματα ευχαρίστησης, καθώς και με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα και μεγάλη αρνητική συσχέτιση με το βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Ο μεγάλος βαθμός αδιαφορίας συνδέεται στους μαθητές αυτούς με πιο αρνητικά αισθήματα και μικρότερη διάθεση να ασχοληθούν με το μάθημα, έχει επομένως τα εντονότερα χαρακτηριστικά δυσφορίας. Ο βαθμός αδιαφορίας, εξάλλου, των μαθητών αυτών συνδέεται αρνητικά, σε μικρό, αλλά πάντως στατιστικά σημαντικό, βαθμό, με το αίσθημα επάρκειας και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

Μολονότι το αίσθημα επάρκειας δείχνει να παίζει κάποιο ρόλο, η αδιαφορία των μαθητών αυτών δείχνει να μην εξαρτάται τόσο από αυτό. Δείχνει να είναι μία αδιαφορία έντονα δυσφορικής μορφής που όμως δεν οφείλεται στη σχολική αδυναμία αλλά που μάλλον παραπέμπει σε αυξημένες προσδοκίες ενός άλλου πλαισίου, περισσότερο ελεύθερου, που να επιτρέπει τον αυτό-προσδιορισμό. Αυτό είναι το νόημα του υψηλότερου συντελεστή αρνητικής συσχέτισης που η κατηγορία αυτή παρουσιάζει ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Δεν είναι τυχαίο, που τα παιδιά αυτά εμφανίζουν τον υψηλότερο επίσης αντίστοιχο συντελεστή και στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Είναι φανερό ότι ο παράγοντας ενδιαφέρον ενασχόλησης με το μάθημα αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό παίζει έναν ξεχωριστό ρόλο στην κατηγορία αυτή.

Έντονα δυσφορική δείχνει να είναι και η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο. Η υψηλή αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τα αισθήματα ευχαρίστησης αυτό δείχνει. Η υψηλή, εξάλλου, αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με την προσοχή /περιέργεια δείχνει ότι όσο πιο βαρετό αισθάνονται το μάθημα οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο τόσο μεγαλύτερη αδιαφορία δηλώνουν. Ταυτόχρονα, όμως, οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση, και με μεγάλη διαφορά από όλες τις άλλες κατηγορίες, του βαθμού αδιαφορίας με το βαθμό χρησιμότητας των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής, και παράλληλα έντονη συσχέτιση του βαθμού προσοχής /περιέργειας με το βαθμό χρησιμότητας για τις ανάγκες της ζωής. Ξαναβρίσκουμε στο σημείο αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για την πρακτική χρησιμότητα των γνώσεων, κάτι που πιθανότατα συνδέεται με την επιδίωξη της επιτυχίας αλλά με όρους που δεν επιτρέπουν τη συγκεκριμενοποίηση των επαγγελματικών στόχων.

Τα παιδιά των τεχνιτών εμφανίζουν μία αδιαφορία που θα λέγαμε ότι χαρακτηρίζεται από ήπια ενόχληση. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν τη

μικρότερη συσχέτιση της αδιαφορίας με τα συναισθήματα, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων. Ταυτόχρονα εμφανίζουν σημαντική, αλλά πάντως όχι υψηλή, αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Ταυτόχρονα εμφανίζουν σημαντική αρνητική συσχέτιση με το βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας και μικρότερη με το αίσθημα επάρκειας.

Από τα παραπάνω διακρίνουμε μια αδιαφορία ήπιας μορφής, από πλευράς συναισθηματικού τόνου, που έχει αναφορές τόσο στο ανιαρό του μαθήματος όσο και στην αδυναμία παρακολούθησης. Η αδιαφορία αυτής της μορφής αντανακλά την ιδιομορφία της κατηγορίας, μιας κατηγορίας που συνδυάζει το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο με τη χαμηλή εξάρτηση του επαγγελματικού μέλλοντος των μαθητών από το σχολείο.

**Τα παιδιά των εργατών**, τέλος, έχουν τον υψηλότερο συντελεστή αρνητικής συσχέτισης του βαθμού αδιαφορίας με το **αίσθημα επάρκειας**, έναν από τους υψηλότερους με την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** και υψηλό με τα **αισθήματα ευχαρίστησης**. Παρουσιάζουν, τέλος, σημαντική αρνητική συσχέτιση με την **επαγγελματική χρησιμότητα**. Η αδιαφορία, επομένως, των μαθητών αυτών έχει έντονη εξάρτηση από το αίσθημα ανεπάρκειας και την έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας και συνδέεται με λιγότερο θετικά συναισθήματα και ανάγκες αυτό-επιβεβαίωσης. Είναι φανερό ότι η **σχολική αδυναμία** των μαθητών αυτών προσδιορίζει και το είδος της αδιαφορίας που εκδηλώνουν.

Αξίζει, στο σημείο αυτό, να σημειώσουμε ότι, ενώ τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό συσχέτισης του βαθμού αδιαφορίας με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος, τα παιδιά των εργατών έχουν τον υψηλότερο βαθμό αρνητικής βέβαια συσχέτισης με το αίσθημα επάρκειας. Η διαφορά αυτή δείχνει ότι τη δυσκολία που η κάθε κατηγορία βιώνει στο σχολείο εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο προς τα έξω. Ενώ οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο μιλούν για δυσκολία του μαθήματος οι μαθητές με πατέρα εργάτη μιλούν για προσωπική ανεπάρκεια.

Όπως είναι φανερό δεν πρόκειται, απλά, για μια διαφορετική έκφραση του ίδιου, κατά τα άλλα, στοιχείου. Αν οι δύο αυτές κατηγορίες διαθέτουν χαμηλά μόνο μορφωτικά εφόδια, που συνδέονται με σχολική αδυναμία, διαφέρουν εντούτοις σημαντικά στον τρόπο που βιώνουν και διαχειρίζονται την αδυναμία τους. Οι διαφορές αυτές αναφέρονται στη διαφοροποίηση από πλευράς εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των δύο κατηγοριών, διαφοροποίηση που συνδέεται τόσο με τις διαφορές μορφωτικού κεφαλαίου όσο και βιωμάτων και στάσεων που προέρχονται από την πατρική επαγγελματική δραστηριότητα.

### Συνοψίζοντας

Το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα **ελεύθερο επαγγελματία** συνδέεται περισσότερο από όλους με ευχάριστα αισθήματα και σε δεύτερο βαθμό με διέγερση προσοχής /περιέργειας. Τέλος, συνδέεται έντονα με τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα τα οποία μάλιστα δείχνουν ότι αποτελούν, σε κάποιο βαθμό, τμήμα των προσωπικών τους ενδιαφερόντων, στο βαθμό που συνδέονται με αισθήματα ευχαρίστησης και περιέργειας. Η αδιαφορία, από την άλλη, των μαθητών αυτών χαρακτηρίζεται από τη χαμηλή της εξάρτηση από τα συναισθήματα και από την πλήρη αποσύνδεση της από το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης και από την έντονη εξάρτηση από την έλλειψη προσοχής περιέργειας. Πρόκειται για αδιαφορία που έχει

τα χαρακτηριστικά της ανίας που προκαλεί μία δραστηριότητα που είναι απλά «εντελώς αδιάφορη», που είναι, δηλαδή, χωρίς νόημα (θετικό ή αρνητικό).

Το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα **δημόσιο υπάλληλο** παρουσιάζει έντονες, επίσης, συσχετίσεις με την ευχαρίστηση και την περιέργεια, αλλά πολύ χαμηλή με την επαγγελματική χρησιμότητα. Ταυτόχρονα έχει αυξημένες αρνητικές συσχετίσεις με τη δυσκολία του μαθήματος και με το άγχος. Από την άλλη, η αδιαφορία των μαθητών αυτών οφείλεται στο ότι το μάθημα δεν τους προκαλεί την περιέργεια και δεν έχει επαγγελματική χρησιμότητα, ενώ ταυτόχρονα δείχνει να μη συνδέεται ιδιαίτερα με το συναίσθημα.

Οι αυξημένες προσδοκίες, με μέτριες μόνο δυνατότητες, δίνουν το πλαίσιο διαμόρφωσης του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα **ιδιωτικό υπάλληλο**. Οι μαθητές αυτοί περισσότερο από όλους τους άλλους αποσυνδέουν το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα από τη διάθεσή τους να ασχοληθούν εκούσια με αυτό, καθώς και από τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, ενώ εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση του ενδιαφέροντος τους από το αίσθημα επάρκειας, από την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους, καθώς και από τη γενική χρησιμότητα του μαθήματος φανερώνοντας **έλλειμμα εσωτερικού ενδιαφέροντος** και την παρουσία ενός ενδιαφέροντος **χρησιμοθηρικού** και **αυτό-επιβεβαιωτικού** χαρακτήρα. Η αδιαφορία των μαθητών αυτών εμφανίζοντας υψηλή αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα δείχνει να είναι δυσφορικού τύπου, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει και τα χαρακτηριστικά της ανίας. Τέλος, η αδιαφορία τους συνδέεται με την εκτίμηση ότι το πιο αδιάφορο μάθημα δεν έχει χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής ούτε και συμβάλλει στην προσωπική ενίσχυση του μαθητή. Η χρησιμοθηρική και αυτό-επιβεβαιωτική διάσταση γίνεται και εδώ ορατή.

Τα παιδιά των **μικροεπιχειρηματιών** με χαμηλό συντελεστή συσχέτισης του ενδιαφέροντος με την ευχαρίστηση παρουσιάζουν τον υψηλότερο με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Ταυτόχρονα, εμφανίζουν εξάρτηση του ενδιαφέροντός τους από την ευκολία του μαθήματος, το αίσθημα επάρκειας και το βαθμό που αισθάνονται ότι αυτό ανξάνει τις ικανότητές τους. Τέλος, είναι η μόνη κατηγορία στην οποία το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης συνδέεται σημαντικά με το βαθμό άγχους. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών συνδέεται εντονότερα από όλους με το **αίτημα του αυτό-προσδιορισμού**. Ταυτόχρονα αυτό παρουσιάζει αυξημένη εξάρτηση από προσδιορισμούς **ευκολίας, προσωπικής επάρκειας** και αναγκών **αυτό-επιβεβαίωσης**. Από την άλλη, η **αδιαφορία** των μαθητών αυτών συγκεντρώνει τα **εντονότερα χαρακτηριστικά δυσφορίας** και παραπέμπει στο αίτημα αυτό-προσδιορισμού, που αναφέραμε.

Το **ενδιαφέρον** των μαθητών με πατέρα **τεχνίτη** συνδέεται με την **ευκολία** και την **έλλειψη άγχους**. Ταυτόχρονα, όμως, το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με την **ευχαρίστηση** και την **περιέργεια**. Οι ιδιαιτερότητες της κατηγορίας αυτής, που χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο και ταυτόχρονα από χαμηλή και τυπική εξάρτηση από τη γενική εκπαίδευση, οδηγούν σε μια αδιαφορία ήπιας μορφής, από πλευράς συναισθηματικού τόνου, αδιαφορία που συνδέεται τόσο με το ανιαρό του μαθήματος όσο και με την αδυναμία παρακολούθησης.

Το ενδιαφέρον, τέλος, των μαθητών με πατέρα **εργάτη** παρουσιάζει την εντονότερη από κάθε κατηγορία εξάρτηση από το **αίσθημα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** και την ασθενέστερη σχέση με τα **θετικά συναισθήματα**. Είναι ένα



ενδιαφέρον επομένως που η προσωπική επάρκεια βάζει τη σφραγίδα. Ένα ενδιαφέρον που δε συνδέεται με ευχαρίστηση αλλά μάλλον με την **ανάγκη αυτό-επιβεβαίωσης**. Η αδιαφορία, εξάλλου, των μαθητών αυτών συνδέεται εντονότερα από όλους με αισθήματα **ανεπάρκειας** απέναντι στο μάθημα, καθώς και με έλλειψη **επαγγελματικής χρησιμότητας**, ενώ ταυτόχρονα συνδέεται με **λιγότερο θετικά συναισθήματα** και με ανάγκες **αυτό-επιβεβαίωσης**.

## 5. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΜΕ ΜΕ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

### Στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

Από τους πίνακες M4.1.13 – M4.1.16 βλέπουμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν παραπεμφθεί για την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου ή επαναλαμβάνουν την τάξη σχετίζεται εντονότερα με το αίσθημα επάρκειας του μαθητή απέναντι στις απαιτήσεις του μαθήματος και στη συνέχεια με την ευκολία του μαθήματος, την επαγγελματική χρησιμότητά του και, τέλος, με το βαθμό άγχους που αισθάνεται ο μαθητής στην πιθανότητα εξέτασης του. Το **εύκολο**, το μάθημα που κάνει τα παιδιά αυτά **να μην αισθάνονται ανεπαρκή**, το **λιγότερο αγχογόνο** καθώς και το **χρήσιμο επαγγελματικά** μάθημα είναι ενδιαφέρον. Η σχολική αδυναμία δείχνει να βαραίνει κατά τρόπο απόλυτο στον προσδιορισμό του «ενδιαφέροντος» της κατηγορίας αυτής.

**Οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 10-13**, εμφανίζουν, επίσης, σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το αίσθημα επάρκειας και το βαθμό δυσκολίας, αλλά όχι με το βαθμό άγχους. Επιπλέον οι παραπάνω συσχετίσεις είναι μικρότερης έντασης συγκριτικά με την προηγούμενη κατηγορία. Ταυτόχρονα οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν αυξημένες συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, τα αισθήματα ευχαρίστησης, και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους. Η συσχέτιση, εξάλλου, του βαθμού ενδιαφέροντος με την προσοχή /περιέργεια είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης και η μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες. Βλέπουμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών παρουσιάζει χαμηλότερη εξάρτηση, συγκριτικά με την προηγούμενη κατηγορία, από τη σχολική δυσκολία και μεγαλύτερη από τα στοιχεία που είναι χαρακτηριστικά ενός γνησιότερου ενδιαφέροντος, όπως τα αισθήματα ευχαρίστησης και η **διέγερση προσοχής /περιέργειας**, ιδιαίτερα μάλιστα από το τελευταίο.

**Οι μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 14-17** παρουσιάζουν λίγο πολύ την ίδια εικόνα με τους προηγούμενους αλλά με χαμηλότερους τους δείκτες που συνδέονται με τη σχολική αδυναμία, αλλά και με άλλη σειρά. Τώρα η συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την ευκολία του μαθήματος προηγείται, σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, εκείνης του βαθμού ενδιαφέροντος με το βαθμό αίσθησης επάρκειας. Στην τελευταία αυτή ανατροπή μπορούμε να δούμε ενδείξεις μιας μετατόπισης της ευθύνης για τη σχολική αδυναμία από την επάρκεια του μαθητή στη δυσκολία του μαθήματος. Οι μαθητές από τις δύο χαμηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες εμφανίζονται να συσχετίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον με την προσωπική επάρκεια, ενώ οι μαθητές από τις δύο υψηλότερες με την ευκολία του μαθήματος.

Οι μαθητές βαθμολογικού επιπέδου 14-17, εξάλλου, εμφανίζουν μείωση του συντελεστή συσχέτισης βαθμού ενδιαφέροντος – αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων, ο οποίος πάντως διατηρείται σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας. Τέλος, σ' αυτούς τους μαθητές σημειώνεται ανατροπή της σχέσης του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Ενώ στην προηγούμενη κατηγορία ο βαθμός του ενδιαφέροντος παρουσίαζε εντονότερη συσχέτιση με την τελευταία, στη συζητούμενη κατηγορία το βάρος μετατοπίζεται στα πρώτα. Τα αισθήματα ευχαρίστησης σχετίζονται εντονότερα με το ενδιαφέρον σαν αποτέλεσμα της αύξησης του επιπέδου σχολικών δυνατοτήτων των μαθητών της

κατηγορίας αυτής, όπως αυτό συνάγεται από τις καλύτερες βαθμολογικές τους επιδόσεις.

**Οι μαθητές, τέλος, με επιδόσεις 18-20** εμφανίζουν την εντονότερη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη μικρότερη με τη δυσκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας, σαν αποτέλεσμα προφανώς των αυξημένων σχολικών τους δυνατοτήτων, ενώ στη δεύτερη θέση βλέπουμε τη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Οι μαθητές αυτοί, τέλος, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος.

Το ενδιαφέρον των μαθητών με τη μεγαλύτερη σχολική άνεση είναι περισσότερο απαλλαγμένο από προσδιορισμούς ευκολίας και συνδέεται περισσότερο από όλες τις κατηγορίες με ευχάριστα αισθήματα. Τέλος, το ενδιαφέρον τους συνδέεται με επαγγελματικούς στόχους σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες, με την εξαίρεση των μαθητών του χαμηλότερου επιπέδου επιδόσεων (όσων παραπέμπονται ή επαναλαμβάνουν) οι οποίοι συνδέουν, εντονότερα μάλιστα, το ενδιαφέρον τους με επαγγελματική χρησιμότητα.

Αν οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία έχουν πιο ξεκάθαρους επαγγελματικούς στόχους εντονότερα συνδεδεμένους μάλιστα με συγκεκριμένα μαθήματα, οι επαγγελματικοί στόχοι των μαθητών με τη χαμηλότερη βαθμολογία δείχνουν να εξαρτώνται από τις δυνατότητές τους, παρουσιάζοντας αυξημένη συσχέτιση της επαγγελματικής χρησιμότητας με τις δυνατότητες ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος.

Στις μεσαίες, τέλος, βαθμολογικές κατηγορίες, οι επαγγελματικές ανησυχίες, που ίσως δεν είναι τόσο συγκεκριμενοποιημένες, φαίνεται ότι βρίσκουν πιο έμμεσους τρόπους έκφρασης, όπως η αύξηση των προσωπικών ικανοτήτων. Οι δύο αυτές κατηγορίες εμφανίζουν αυξημένο βαθμό συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

### Στο πιο αδιάφορο μάθημα

Όπως βλέπουμε στους πίνακες M4.2.13 – M4.2.16, η αδιαφορία των μαθητών στο πιο αδιάφορο μάθημα, ανεξάρτητα από τη βαθμολογία τους, δε δείχνει να συνδέεται με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος. Οι μαθητές όμως με **βαθμολογία 10-13** εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας απέναντι στις απαιτήσεις του μαθήματος. Οι μαθητές της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν την εντονότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τα αισθήματα ευχαρίστησης, που είναι ταυτόχρονα η μεγαλύτερη τόσο μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών όσο και μεταξύ των συσχετίσεων του βαθμού αδιαφορίας με τους παράγοντες που σχετίζονται με την αδιαφορία, πράγμα που δείχνει ότι η αδιαφορία τους είναι **δυσφορικού τύπου**, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Ακολουθούν η συσχέτιση της αδιαφορίας με την έλλειψη προσοχής /περιέργειας και στη συνέχεια με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Για τους μαθητές αυτής της κατηγορίας το αδιάφορο μάθημα είναι περισσότερο **ενοχλητικό** και λιγότερο ανιαρό και άχρηστο για την προσωπική τους εξέλιξη. Τέλος είναι μάθημα για το οποίο αισθάνεται ο μαθητής **ανεπαρκής** με βάση τις σχολικές απαιτήσεις.

Στο σημείο αυτό χρήσιμο είναι να επισημάνουμε την ομοιότητα που παρουσιάζει η βαθμολογική κατηγορία 10-13 με εκείνη των μαθητών που έχουν πατέρα απόφοιτο Λυκείου. Οι μαθητές με βαθμολογία επιπέδου 10-13, όπως και εκείνοι με πατέρα απόφοιτο Λυκείου, εξαρτούν, περισσότερο από τους άλλους, το ενδιαφέρον και την αδιαφορία τους από το βαθμό που αισθάνονται ότι το μάθημα συμβάλλει στην

αύξηση των ικανοτήτων τους. Όπως οι μαθητές με πατέρα Λυκείου έτσι και οι μαθητές με βαθμολογία 10-13 δείχνουν να έχουν αυξημένη ευαισθησία με το ζήτημα των προσωπικών ικανοτήτων. Φαίνεται ότι ο παράγοντας αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων του μαθητή συνδέεται όχι μόνο με μια χρησιμότητα περισσότερο ορατή και άμεση, αλλά και με ανάγκες αυτο-επιβεβαίωσης. Δεν είναι τυχαίο που εμφανίζει εντονότερη συσχέτιση με το ενδιαφέρον στις κατηγορίες που μπορούν αλλά δυσκολεύονται. Ούτε είναι τυχαίο ότι η υψηλή συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων εμφανίζεται πάντα μαζί με αντίστοιχη υψηλή συσχέτιση του με το αίσθημα επάρκειας του μαθητή.

Εξάλλου, τόσο στους μαθητές με απορριπτική βαθμολογία, όσο και σε εκείνους με βαθμολογία επιπέδου 14-17, ο βαθμός αδιαφορίας εμφανίζει τον ίδιο περίπου βαθμό συσχέτισης τόσο με τα αισθήματα ευχαρίστησης όσο και με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, γεγονός που δηλώνει ότι η αδιαφορία στις κατηγορίες αυτές συνδυάζει το ανιαρό του μαθήματος με την έλλειψη ευχαρίστησης. Οι δύο αυτές κατηγορίες διαφέρουν εντούτοις στην ένταση των συσχετίσεων, οι οποίες είναι εντονότερες στα παιδιά με απορριπτική βαθμολογία και ασθενέστερες στα παιδιά με βαθμολογία 14-17. Τα τελευταία αυτά παιδιά εμφανίζουν χαμηλότερες, συγκριτικά με τις δύο προηγούμενες βαθμολογικές κατηγορίες, αρνητικές συσχετίσεις του βαθμού αδιαφορίας με την ευχαρίστηση, την περιέργεια και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων από το πιο αδιάφορο μάθημα και αυξημένες με τη γενική χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής, καθώς και με την επαγγελματική του χρησιμότητα. Είναι η μόνη, εξάλλου, κατηγορία που οι τελευταίες αυτές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Παρατηρούμε, με άλλα λόγια μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από την αδιαφορία τύπου ανίας ή δυσφορικού τύπου προς εκείνη που συνδέεται με την έλλειψη χρησιμότητας. Το αδιάφορο μάθημα είναι για τα παιδιά αυτής της κατηγορίας, περισσότερο από τα άλλα, μάθημα που δεν έχει σχέση με τις επαγγελματικές ή άλλες ανάγκες τους, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι πρώτα και κύρια ένα βαρετό και όχι ευχάριστο μάθημα.

Τέλος, στους μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία, εντονότερη μεταξύ όλων εμφανίζεται η συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας – με μεγάλη διαφορά από την επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τα ευχάριστα αισθήματα – δείχνοντας έτσι ότι η αδιαφορία αυτής της κατηγορίας έχει εντονότερη τη διάσταση της ανίας.

Σημειώσαμε προηγουμένως μία ομοιότητα στα αποτελέσματα με τις κατηγορίες που διακρίνονται με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Δεν είναι βέβαια η μόνη. Θα θέλαμε να επισημάνουμε μία ακόμη, από τις λιγότερο ορατές. Μελετώντας, λοιπόν, τους πίνακες διακρίνουμε ότι η χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία, όπως και η μαθητική κατηγορία των παιδιών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, εμφανίζει αυξημένη συσχέτιση του ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ενώ η κατηγορία βαθμολογικού επιπέδου 14-17, όπως και εκείνη με πατέρα απόφοιτο Λυκείου, εμφανίζει αυξημένη συσχέτιση της αδιαφορίας με την έλλειψη επαγγελματικής αλλά και γενικότερης χρησιμότητας για τις ανάγκες της ζωής, στο πιο αδιάφορο.

Το ζήτημα της χρησιμότητας, ως στοιχείο του ενδιαφέροντος, δείχνει να παίρνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προσδοκίες των μαθητών. Το ενδιαφέρον των μαθητών με έντονη σχολική αδυναμία φαίνεται ότι συνδέεται εντονότερα με την επαγγελματική χρησιμότητα. Το ίδιο και το ενδιαφέρον των μαθητών με μεγάλη σχολική άνεση. Το ενδιαφέρον των δύο ακραίων βαθμολογικών και εκπαιδευτικών κατηγοριών πιθανότατα συνδέεται με πρώιμη επαγγελματική

επιλογή και αυξημένη συγκεκριμενοποίηση επαγγελματικών στόχων. Στις ενδιάμεσες αντίθετα κατηγορίες, εκεί όπου οι μαθητές έχουν αυξημένες προσδοκίες με μέτριες δυνατότητες και των οποίων οι επαγγελματικοί στόχοι δεν είναι τόσο αποσαφηνισμένοι, η διάσταση της χρησιμότητας παίρνει περισσότερο τις μορφές της αύξησης των προσωπικών ικανοτήτων και της γενικότερης χρησιμότητας για τις ανάγκες της ζωής, μορφές που έμμεσα παραπέμπουν σε μια επαγγελματική εξασφάλιση αρκετά ασαφή. Στο πιο αδιάφορο μάθημα η ασάφεια των επαγγελματικών στόχων δεν παίζει πλέον ρόλο. Το πιο αδιάφορο μάθημα δεν έχει χρησιμότητα ούτε επαγγελματική ούτε άλλη περισσότερο για τις κατηγορίες που περισσότερο από τις άλλες προσδοκούν πολλά από την εκπαίδευση και των οποίων το μέλλον εξαρτάται εντονότερα από αυτήν.

### Συνοψίζοντας

Το σχολικό ενδιαφέρον των μαθητών με απορριπτική βαθμολογία (που είχαν παραπεμφθεί ή επαναλαμβάνουν την τάξη) συνδέεται έντονα με τη μεγάλη τους **σχολική αδυναμία**. Ενδιαφέρον γι αυτούς είναι το **εύκολο** μάθημα, το μάθημα που τους κάνει να αισθάνονται περισσότερο **επαρκείς**, που δεν τους προκαλεί **άγχος** και που είναι **χρήσιμο επαγγελματικά**. Αδιάφορο από την άλλη είναι το μάθημα που δεν είναι **ευχάριστο** είναι **ανιαρό** και δε συμβάλλει στην **αύξηση των ικανοτήτων** τους.

Το ενδιαφέρον των μαθητών με βαθμολογία 10-13, με μεγαλύτερες δυνατότητες από τους προηγούμενους αλλά με έντονη τη **σχολική δυσκολία**, συνδέεται περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία με την διέγερση **προσοχής /περιέργειας** η δε αδιαφορία τους δείχνει να έχει εντονότερα **δυσφορικά** χαρακτηριστικά. Τέλος, οι μαθητές αυτοί δείχνουν να έχουν τη μεγαλύτερη ευαισθησία με την **αύξηση των προσωπικών τους ικανοτήτων**, γεγονός που πιθανότατα συνδέεται με τη σχολική τους αδυναμία σε συνδυασμό με τις προσδοκίες επαγγελματικής εξασφάλισης μέσω της εκπαίδευσης μιας εξασφάλισης όμως που δεν έχει πρόσωπο. Η ευαισθησία αυτή φαίνεται ότι αποτελεί έκφραση ενός συνδυασμού ασάφειας επαγγελματικών στόχων και αναγκών προσωπικής ενίσχυσης και αυτό-επιβεβαίωσης.

Με τους μαθητές που έχουν βαθμολογία 14-17 σημειώνονται δύο σημαντικές αλλαγές. Πρώτον, το βάρος και η ευθύνη της μαθητικής δυσκολίας, στο βαθμό που υπάρχει, μεταφέρεται από τον μαθητή στο μάθημα. Στις δύο χαμηλότερες κατηγορίες το ενδιαφέρον συνδέεται περισσότερο με την προσωπική επάρκεια παρά με την ευκολία του μαθήματος, σχέση που αντιστρέφεται στην κατηγορία αυτή. Δεύτερον, το ενδιαφέρον των μαθητών με βαθμολογία 14-17 συνδέεται εντονότερα με την ευχαρίστηση, σε αντίθεση με τις προηγούμενες κατηγορίες που εντονότερη ήταν η συσχέτιση με την περιέργεια. Το ενδιαφέρον μάθημα είναι για τα παιδιά αυτά περισσότερο ευχάριστο παρά εξάπτει την περιέργειά τους. Το αδιάφορο, εξάλλου, μάθημα είναι στον ίδιο βαθμό ανιαρό και όχι ευχάριστο. Τέλος, περισσότερο από τις υπόλοιπες κατηγορίες, το αδιάφορο είναι ένα μάθημα που δεν έχει χρησιμότητα.

Οι μαθητές τέλος, με τις υψηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις και τη μεγαλύτερη σχολική άνεση συνδέουν περισσότερο από όλους το ενδιαφέρον τους με την ευχαρίστηση. Ταυτόχρονα συνδέουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με επαγγελματική χρησιμότητα, κάτι που δε συμβαίνει παρά μόνο στους μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία. Ταυτόχρονα η αδιαφορία τους είναι πρώτα και κύρια αδιαφορία ανίας.

## 6. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΚΡΙΝΟΥΜΕ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΟ ΒΑΘΜΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΠΟΥ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΟΤΙ ΕΧΟΥΝ

### Στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

Από τους πίνακες M4.1.17, M4.1.18 και M4.1.19 βλέπουμε ότι οι μαθητές που δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** διακρίνονται για την καθαρότερη μορφή ενδιαφέροντος. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών δείχνει να συνδέεται μόνο με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και σε μικρό βαθμό από την ευκολία του μαθήματος. Το ενδιαφέρον τους έτσι δείχνει να είναι καθαρότερης μορφής από εκείνο των άλλων κατηγοριών. Εξαρτάται σε μικρότερο βαθμό από την ευκολία του μαθήματος (έχουν τη χαμηλότερη αρνητική συσχέτιση βαθμού ενδιαφέροντος και βαθμού δυσκολίας), το αίσθημα προσωπικής επάρκειας (έχουν τη χαμηλότερη θετική συσχέτιση βαθμού ενδιαφέροντος και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος), την χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής καθώς και την επαγγελματική χρησιμότητα. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών εμφανίζεται, επομένως, περισσότερο απαλλαγμένο από εξαρτήσεις ευκολίας και χρησιμότητας και με αυτήν την έννοια δείχνει να είναι ένα ενδιαφέρον περισσότερο για το γνωστικό αντικείμενο ή την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσοι δηλώνουν ότι έχουν **μέτριο ενδιαφέρον** εμφανίζουν αυξημένη σχολική δυσκολία και χαμηλότερες συσχετίσεις του ενδιαφέροντος με την ευχαρίστηση και την περιέργεια. Το ενδιαφέρον τους συνδέεται εντονότερα με στοιχεία σχολικής αδυναμίας, αφού αυτοί εμφανίζουν μεγαλύτερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και θετική με το αίσθημα προσωπικής επάρκειας. Τέλος εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση του βαθμού ενδιαφέροντος από την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, καθώς και από την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος.

Τέλος, οι μαθητές που δηλώνουν **αδιάφοροι** εμφανίζουν σημαντικά εντονότερες συσχετίσεις, από όλες τις κατηγορίες, του βαθμού ενδιαφέροντος με όλους τους παράγοντες συσχέτισης. Όχι μόνο παρουσιάζουν την εντονότερη αρνητική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και την εντονότερη θετική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας, αλλά και με όλους τους άλλους παράγοντες. Παρουσιάζουν δηλαδή πολύ υψηλή συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης, τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής, την επαγγελματική χρησιμότητα και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης. Είναι φανερό ότι πρόκειται για μαθητές που χαρακτηρίζονται από έντονη σχολική αδυναμία, ενώ το ενδιαφέρον τους δείχνει να συνδυάζει τα χαρακτηριστικά ενός εσωτερικού γνήσιου ενδιαφέροντος με εκείνα ενός εξωτερικού ενδιαφέροντος που αναφέρεται στη χρησιμότητα.

Το πιο ενδιαφέρον μάθημα λοιπόν στους μαθητές με **αυξημένο ενδιαφέρον** συνδέεται περισσότερο με την **ευχαρίστηση** και μετά, με οριακή όμως διαφορά, με την περιέργεια, σε μικρό δε βαθμό με την ευκολία. Στους μαθητές με **μέτριο ενδιαφέρον** συνδέεται με την **περιέργεια** και μετά, με οριακή επίσης διαφορά, με την ευχαρίστηση, ενώ ακολουθούν η σχέση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και την επαγγελματική χρησιμότητα. Περισσότερο όμως συνδέεται με το **αίσθημα επάρκειας** και το **βαθμό δυσκολίας**. Η σχολική δυσκολία κάνει έντονα αισθητή την παρουσία της στους μαθητές αυτούς προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντός τους. Προκύπτει λοιπόν μία εικόνα ενδιαφέροντος στην οποία η περιέργεια έχει την πρώτη θέση έναντι της ευχαρίστησης, η δε επάρκεια, η ευκολία και η αύξηση των ικανοτήτων του μαθητή έχουν αυξημένη σημασία. Οι μαθητές,

τέλος, που δηλώνουν αδιάφοροι εμφανίζουν την εντονότερη εξάρτηση του ενδιαφέροντός τους από την ευκολία του μαθήματος και το βαθμό που αισθάνονται επαρκείς απέναντι στις απαιτήσεις του, καθώς και από τη χρησιμότητά του. Ταυτόχρονα όμως εμφανίζουν τις υψηλότερες συσχετίσεις με την ευχαρίστηση και την περιέργεια που αποτελούν στοιχεία ενός εσωτερικού ενδιαφέροντος αυθεντικότερης μορφής.

#### Στο πιο αδιάφορο μάθημα

Από την άλλη η αδιαφορία των αδιάφορων μαθητών εμφανίζει τη μικρότερη συσχέτιση με τη δυσκολία του μαθήματος αλλά τη μεγαλύτερη με την αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος, αν και σε βαθμό στατιστικά μη σημαντικό. Ταυτόχρονα η αδιαφορία τους παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης ικανοτήτων και χαμηλότερη με τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής.

Μολονότι η αδιαφορία των μαθητών αυτών συνδέεται εντονότερα με έλλειμμα αίσθησης επάρκειας, παρουσιάζει εντούτοις το μικρότερο βαθμό συσχέτισης με τα λιγότερο θετικά συναισθήματα. Είναι μία αδιαφορία που συνδέεται λιγότερο, συγκριτικά με τις άλλες κατηγορίες, με την απουσία κεντρισμάτων περιέργειας και αισθημάτων ευχαρίστησης και περισσότερο με το έλλειμμα της συμβολής του μαθήματος στην αύξηση των προσωπικών ικανοτήτων και της χρησιμότητάς του για τις ανάγκες της ζωής.

Στο άλλο άκρο οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζουν τη χαμηλότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας, την υψηλότερη με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και υψηλή με τα αισθήματα ευχαρίστησης, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Τέλος, οι μαθητές της κατηγορίας αυτής παρουσιάζουν, χαμηλή μεν αλλά στατιστικά σημαντική, συσχέτιση του βαθμού αδιαφορίας με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων και με την επαγγελματική χρησιμότητα. Η αδιαφορία των μαθητών με αυξημένο ενδιαφέρον έχει τα χαρακτηριστικά μιας αδιαφορίας που οφείλεται σε έλλειμμα κεντρίσματος της περιέργειας και δευτερευόντως σε έλλειμμα θετικών συναισθημάτων, είναι επομένως μια αδιαφορία του τύπου της ανίας.

Αντίθετα, η αδιαφορία των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται από εντονότερη αρνητική συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης, καθώς και με το αίσθημα επάρκειας. Από τις τρεις κατηγορίες οι μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον έχουν τη μεγαλύτερη σύνδεση της αδιαφορίας με τα λιγότερο θετικά συναισθήματα. Η αδιαφορία των μαθητών αυτών, επομένως, συνδέεται με τη σχολική αδυναμία και εκφράζεται με μεγαλύτερη δυσφορία.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι χαρακτηρίζονται περισσότερο από σχολική αδυναμία το δε ενδιαφέρον τους συνδέεται με την ευκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας καθώς και με τη χρησιμότητα του μαθήματος αλλά ταυτόχρονα με στοιχεία ενός εσωτερικού ενδιαφέροντος όπως είναι η ευχαρίστηση και η περιέργεια. Η αδιαφορία τους από την άλλη δείχνει να συνδέεται περισσότερο από τους άλλους με έλλειψη χρησιμότητας του μαθήματος.

Το ενδιαφέρον, από την άλλη, των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον συνδέεται με την ευχαρίστηση και μετά με την περιέργεια και σε μικρό βαθμό με την ευκολία. Το αδιάφορο μάθημα είναι γι' αυτούς περισσότερο ανιαρό και μετά όχι ευχάριστο. Η αδιαφορία τους, τέλος, συνδέεται σε μικρότερο όμως βαθμό και με την αίσθηση ότι το μάθημα δεν αυξάνει τις ικανότητές τους, καθώς και με την έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας.

Το ενδιαφέρον, τέλος, των μαθητών με μέτριο ενδιαφέρον συνδέεται οριακά περισσότερο με την περιέργεια έναντι της ευχαρίστησης, αλλά κυρίως με το αίσθημα επάρκειας και την ευκολία του μαθήματος. Η αδιαφορία τους, αντίστοιχα, συνδέεται περισσότερο με το αίσθημα ανεπάρκειας και με τα αρνητικότερα συναισθήματα.



### B1.3. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές

#### A) ΕΚΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

##### A1. Η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

1 στους 10 περίπου μαθητές θεωρεί ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο είναι γενικευμένη και 6 στους 10 ότι είναι εκτεταμένη. Λιγότεροι, τέλος από 3 στους 10 θεωρούν ότι η αδιαφορία είναι ένα πρόβλημα που αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν να συσχετίζονται σε γενικές γραμμές τις παραπάνω εκτιμήσεις ανεξάρτητα από το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα, τη βαθμολογία και τον τρόπο που αυτό-προσδιορίζονται ως προς το βαθμό ενδιαφέροντος που έχουν για τα σχολικά μαθήματα, αφού οι διαφορές τους, μολονότι σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν, παραμένουν από στατιστική άποψη μη σημαντικές.

##### A2. Πού οφείλεται, κατά την εκτίμηση των μαθητών, η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο

**Το βαθμολογικό άγχος** αποτελεί τον συχνότερα επιλεγόμενο παράγοντα που μαζί με την **μεγάλη έκταση της ύλης** ενοχοποιείται περισσότερο από τους μαθητές για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο. Η σημασία του βαθμολογικού άγχους στην εκδήλωση μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο δείχνει να υποστηρίζεται από τους μαθητές όλων των κατηγοριών χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις κατά μαθητική κατηγορία, εξάλλου, εμφανίζεται και ο τρίτος κατά σειρά συχνότητας παράγοντας που ενοχοποιείται για τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο. Πρόκειται για τον παράγοντα που αναφέρεται στον **παθητικό ρόλο του μαθητή κατά το μάθημα**.

Ο **μεγάλος όγκος της ύλης** αντίθετα δείχνει να απασχολεί σε μικρότερο βαθμό τους μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι. Οι μαθητές αυτοί φαίνεται ότι θεωρούν πρόβλημα τη δυσκολία των μαθημάτων περισσότερο παρά τη μεγάλη ύλη. **Στη δυσκολία των μαθημάτων**, όπως είδαμε, αποδίδεται συχνότερα η μαθητική αδιαφορία από τις χαμηλότερες κατηγορίες βαθμολογίας και ενδιαφέροντος. Η απάντηση, τέλος, «**τα μαθήματα δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών**» επιλέγεται λιγότερο συχνά από τους μαθητές της χαμηλότερης βαθμολογικής κατηγορίας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι **το βαθμολογικό άγχος και ο τρόπος που γίνεται το μάθημα** στο σχολείο εκτιμώνται από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγέλματος πατέρα, βαθμολογικού επιπέδου και βαθμού ενδιαφέροντος ως σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθητική αδιαφορία. Οι παράγοντες της δυσκολίας εμφανίζουν εντονότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών. Ο παράγοντας της **δυσκολίας των μαθημάτων** δείχνει να ευαισθητοποιεί εντονότερα τις χαμηλότερες κατηγορίες βαθμολογίας και ενδιαφέροντος. Ο παράγοντας αντίθετα που αφορά στη **μεγάλη έκταση της ύλης** δείχνει να εξαρτάται από το επίπεδο όχι τόσο των μαθητικών δυνατοτήτων όσο των μαθητικών φιλοδοξιών.

**Β) ΠΩΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΥΟΥΝ ΤΙΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ  
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ**

**Επαγγελματικές στοχεύσεις** και **βαθμοθηρία** είναι οι δύο συχνότεροι παράγοντες που οι μαθητές εκτιμούν ότι βρίσκονται πίσω από τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών. Στην πρώτη θέση και οι δύο, εκφράζουν όμως διαμετρικά αντίθετη στάση. «Η επιδίωξη καλών επαγγελματικών προοπτικών» προφανώς συνδέεται με αποδοχή της γνησιότητας του ενδιαφέροντος των ιδιαίτερα ενδιαφερόμενων μαθητών. Αντίθετα η εκτίμηση ότι βαθμοθηρικοί είναι οι λόγοι των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος υποδεικνύει ότι οι εκδηλώσεις αυτές είναι ψευδεπίγραφες. Κοινός τόπος, τέλος, είναι ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος δεν αποτελούν εκφράσεις γνήσιου γνωστικού ενδιαφέροντος. Είτε υπάρχει είτε δεν υπάρχει ενδιαφέρον, αυτό δεν αφορά στο γνωστικό αντικείμενο.

Το θέμα δείχνει να διχάζει περισσότερο από το προηγούμενο. Προς τη **βαθμοθηρία** δείχνουν να κλίνουν περισσότερο οι εκτιμήσεις των αγοριών παρά των κοριτσιών. Τα αγόρια έτσι εμφανίζονται να πιστεύουν, περισσότερο από τα κορίτσια, ότι το ζωντανό ενδιαφέρον στο σχολείο δεν είναι αυθεντικό. Προς τις **καλές επαγγελματικές προοπτικές** κλίνουν εντονότερα οι μαθητές με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και όσοι έχουν υψηλή βαθμολογία και αυξημένο ενδιαφέρον. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και όσοι έχουν απορριπτική βαθμολογία και δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον επιλέγουν λιγότερο απ' όλους τις επαγγελματικές προοπτικές.

Ακολουθούν οι παράγοντες «**επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς ή καθηγητές**», «**κατανοούν καλά τα μαθήματα**» και «**πιέζονται πολύ από το σπίτι**». Στον πρώτο απ' αυτούς δε σημειώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών. Ο παράγοντας «κατανοούν καλά τα μαθήματα» επιλέγεται συχνότερα από τους μαθητές που έχουν πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο οι οποίοι έτσι δείχνουν την αυξημένη ευαισθησία τους στο ζήτημα αυτό. Ταυτόχρονα ο παράγοντας επιλέγεται λιγότερο συχνά από τους μαθητές που δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι, γεγονός που δείχνει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αυτοί αμφισβητούν τη γνησιότητα των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στο σχολείο. Ο παράγοντας τέλος, πιέζονται πολύ από το σπίτι, πέμπτος κατά σειρά συχνότητας παράγοντας επιλέγεται λιγότερο συχνά από τους μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία, καθώς και από όσους δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον.

## Γ) ΑΥΤΟΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ

### Γ1. Αυτοχαρακτηρισμός

Ένα (1) μόνο παιδί δηλώνει εντελώς αδιάφορο και άλλα 15 (ποσοστό 6,0%) αρκετά αδιάφορα. Επίσης 23 (ποσοστό 9,1%) δηλώνουν ότι το ενδιαφέρον τους είναι πολύ έντονο, ενώ 104 (ποσοστό 41,3%) ότι ενδιαφέρονται αρκετά για τα σχολικά μαθήματα. Τέλος, 109 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 43,3%) δηλώνουν ότι το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα είναι μέτριο. Εξάλλου, μικρότερο ενδιαφέρον φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με χαμηλή και απορριπτική βαθμολογία και μεγαλύτερο τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία (18-20).

### Γ2. Ερμηνείες προσωπικού ενδιαφέροντος /αδιαφορίας

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το γεγονός ότι από τους μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον, μόνο το 26,3% δίνει ερμηνείες ενδιαφέροντος. Το 34,3% των απαντήσεων αναφέρονται σε ερμηνείες αδιαφορίας, ενώ το 39,4% αφορούν απαντήσεις τόσο ενδιαφέροντος όσο και αδιαφορίας. Με κάθε επιφύλαξη, θα λέγαμε ότι οι δηλώσεις μέτριου ενδιαφέροντος δείχνουν ότι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώσεις αδιαφορίας παρά ενδιαφέροντος.

Από τις απαντήσεις, εξάλλου, ενδιαφέροντος το 36,7% αναφέρονται στη χρησιμότητα των σχολικών μαθημάτων για σπουδές και μελλοντική επαγγελματική χρήση, ενώ το 19,0% αφορούν απαντήσεις αρκετά αόριστες, του τύπου μου αρέσουν, με ενδιαφέρουν, ενδεικτικές **καθαρού ενδιαφέροντος** ή και μιας **αόριστης απάντησης** χωρίς ιδιαίτερο περιεχόμενο. Ακολουθούν με ποσοστό 11,4% απαντήσεις που αναφέρονται σε μια **χρησιμότητα γενικής και αόριστης μορφής**. Τέλος, το 9,7% των απαντήσεων αναφέρονται στη **βαθμολογία** και το 5,9% στο **ρόλο των γονέων ή άλλων προσώπων** (ασκούμενες πιέσεις ή προσπάθεια να τους ευχαριστήσουν).

Τέλος, από τις απαντήσεις αδιαφορίας πρώτες με ποσοστό 26,7% έρχονται οι απαντήσεις που αναφέρονται στον **τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος** και στις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια απαντήσεις αόριστης διατύπωσης του τύπου «**δε μου αρέσουν, δε με ενδιαφέρουν τα μαθήματα**» με ποσοστό 23,8%, ενώ ακολουθεί η **δυσκολία** των μαθημάτων με ποσοστό απαντήσεων 11,4%, η απόδοση ευθυνών στον **εαυτό** (π.χ. δε διαβάζω, βαριέμαι) και τέλος, η **πολλή ύλη** και το φορτωμένο μαθητικό πρόγραμμα με ποσοστό 6,7%.

## Δ) ΚΑΤΑΒΑΛΛΟΜΕΝΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

Πολύ μεγάλη προσπάθεια εμφανίζονται να καταβάλλουν 15 παιδιά (ποσοστό 6,0%), μεγάλη 92 (ποσοστό 36,5%), μέτρια 121 (ποσοστό 48,0%), ενώ 23 (ποσοστό 9,1%) δηλώνουν ότι καταβάλλουν μικρή και 1 μόνο (κορίτσι) ελάχιστη ή ανύπαρκτη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η προσπάθεια που καταβάλλουν η μαθητές βιώνεται από τους περισσότερους ως μέτρια και μετά μεγάλη. Φαίνεται επίσης ότι όσο αυξάνεται το βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών καθώς και ο βαθμός του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν πως έχουν τόσο περισσότερο αυξάνεται η προσπάθεια που αυτοί δηλώνουν πως καταβάλλουν.

## E) ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

### E1. Λόγοι ενασχόλησης των μαθητών και μαθητριών με τα σχολικά μαθήματα

Συχνότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές αναφέρουν ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα είναι **η γενική και αόριστη χρησιμότητα των γνώσεων για τη ζωή τους**. Ο παράγοντας μάλιστα αυτός δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις από τη μία μαθητική κατηγορία στην άλλη. Είναι μια εύκολη μέσα στην αοριστία της απάντησης, που στην ουσία υποδηλώνει μάλλον έλλειμμα συγκεκριμένων στοχεύσεων παρά μια ουσιαστική αναγνώριση της χρησιμότητας της γνώσης.

Ως δεύτερο λόγο οι μαθητές αναδεικνύουν με τις απαντήσεις τους τον παράγοντα **«για να περάσω την τάξη»**. Στον παράγοντα αυτόν, αντίθετα με τον προηγούμενο, οι διαφορές είναι έντονες, αφού εδώ υπερεκπροσωπούνται οι λιγότερο προνομιούχες μαθητικές κατηγορίες. Τον παράγοντα επιλέγουν συχνότερα οι μαθητές με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, εργάτη στο επάγγελμα, καθώς και όσοι έχουν χαμηλότερη βαθμολογία και δηλώνουν μικρότερο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα.

Την τρίτη και τέταρτη θέση αντίστοιχα καταλαμβάνουν οι παράγοντες **«κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά»** και **«κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου»**. Και οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών μόνο που εδώ δεν είναι οι λιγότερο προνομιούχες μαθητικές κατηγορίες που υπερεκπροσωπούνται. Την επαγγελματική χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων ως λόγο για τον οποίο ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα επιλέγουν συχνότερα, αν και με όχι μεγάλες διαφορές, οι μαθητές με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και όσοι έχουν υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20, λιγότερο συχνά δε οι μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον.

Τη **χρησιμότητα** από την άλλη των σχολικών γνώσεων **για τις σπουδές** επικαλούνται συχνότερα τα κορίτσια και τα παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, δημόσιο υπάλληλο στο επάγγελμα, λιγότερο δε συχνά τα παιδιά των εργατών καθώς και όσα έχουν χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις.

Ακολουθεί ο παράγοντας του **καθήκοντος** που δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων μαθητικών κατηγοριών, ενώ στην έκτη θέση συναντάμε τον παράγοντα **μου αρέσουν κάποια μαθήματα**. Τον παράγοντα αυτόν που, περισσότερο από τους άλλους, αναφέρεται σε καθαρό ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα, δείχνουν να προτιμούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους οι μαθητές που έχουν χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13. Στην επόμενη θέση από πλευράς συχνότητας συναντάμε τον παράγοντα **«θέλω να έχω καλούς βαθμούς»** που επιλέγεται συχνότερα από τα παιδιά που έχουν πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και λιγότερο συχνά από εκείνα που έχουν χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13. Ακολουθούν οι παράγοντες **«θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου»**, **«έχω άνεση σε κάποια μαθήματα και τα καταφέρνω καλά»**, **«ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος /-η»**, **«με πιέζουν από το σπίτι ή το σχολείο»**, **«μου αρέσει να ξεχωρίζω»**.

Ενδιαφέρον έχει να παρατηρήσουμε ότι οι απαντήσεις που πιθανά αναφέρονται σε καθαρό ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα είναι πολύ περιορισμένες. Μόλις 73 μαθητές (ποσοστό 28,96 του δείγματος) επιλέγουν την απάντηση **«μου αρέσουν κάποια μαθήματα»** ως έναν από τους τρεις σημαντικότερους λόγους για τους οποίους ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα.

## E2. Οι λόγοι της μη επαρκούς ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα

Όταν, εξάλλου, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα, το 1/3 περίπου (ποσοστό 32,8%) δηλώνει ότι ασχολείται αρκετά. Όσο, μάλιστα, υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, αλλά και το βαθμολογικό επίπεδο και ενδιαφέρον του μαθητή, τόσο συχνότερη είναι η απάντηση **«ασχολούμαι πολύ ή αρκετά»**. Εξάλλου, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών συγκεντρώνουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση, τα δε παιδιά των εργατών σημαντικά μικρότερο ποσοστό με τέραστια μάλιστα απόσταση από τα πρώτα (πίνακας M2.24.5).

Από τους μαθητές που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα οι απαντήσεις επιλέγονται με την εξής συχνότητα. Προηγείται η απάντηση **«δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα»** με ποσοστό 27,9%, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που δεν ασχολούνται και ακολουθούν οι άλλες με την εξής σειρά: **«Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά»** με ποσοστό 19,9%, **«η χαμηλή βαθμολογία, που συνεχώς παίρνω, με απογοητεύει»** με ποσοστό 16,7%, **«δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω»** με ποσοστό 12,0%, **«οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι άσχετες με την πραγματική ζωή»** με ποσοστό 10,5% και **«δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα»** με ποσοστό 7,1%, παράγοντας που επιλέγεται συχνότερα από τα αγόρια τα οποία έτσι δείχνουν ότι είναι περισσότερο επικριτικά και λιγότερο ευχαριστημένα από το σχολείο.

## E3. Ο ρόλος της βαθμολογίας στην αύξηση των γνώσεων

Περισσότεροι, λοιπόν, από τους μισούς μαθητές (ποσοστό 54,5%) θεωρούν ότι η βαθμολογία παίζει θετικό ρόλο στη μάθηση, συχνότερα δε όσοι έχουν **υψηλή βαθμολογία και αυξημένο ενδιαφέρον**. Το 1/4 περίπου των μαθητών και μαθητριών (ποσοστό 25,2%) θεωρεί ότι η βαθμολογία δε συνεισφέρει στη μάθηση, συχνότερα δε όσοι έχουν **χαμηλή βαθμολογία**, καθώς και όσοι δηλώνουν **αδιάφοροι**. Το 1/5, τέλος, των μαθητών (ποσοστό 20,3%) θεωρεί ότι η βαθμολογία εμποδίζει και βλάπτει τη μάθηση λόγω του άγχους που προκαλεί, συχνότερα δε όσοι έχουν **απορριπτική βαθμολογία**.

Ενώ λοιπόν τα παιδιά από τα χαμηλότερα επίπεδα βαθμολογίας και ενδιαφέροντος δεν αναγνωρίζουν συμβολή της βαθμολογίας στη μάθηση, το χαρακτήρα του εμποδίου λόγω του άγχους που προκαλεί της αποδίδουν περισσότερο οι μαθητές που έχουν **απορριπτική βαθμολογία** και δυσκολεύονται να περάσουν την τάξη.

### ΣΤ) Η ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΕΙΚΟΝΑ

#### ΣΤ1. Πώς οι μαθητές και μαθήτριες χαρακτηρίζουν το σχολείο

Οι χαρακτηρισμοί **ενδιαφέρον** και **ευχάριστο** είναι οι επικρατέστεροι και επιλέγονται 71 φορές (ποσοστό 28,2%). Ακολουθεί ο χαρακτηρισμός **κουραστικό** που επιλέγεται 54 φορές (ποσοστό 21,4%) και **βαρετό** που επιλέγεται 26 φορές (ποσοστό 10,3%). Πολύ λίγα παιδιά, τέλος, χαρακτηρίζουν το σχολείο δύσκολο (5 άτομα), δυσάρεστο (4 άτομα) και εύκολο (3 άτομα).

Περισσότερο θετική εικόνα για το σχολείο δείχνουν να έχουν τα **κορίτσια**, τα παιδιά από τις δύο **υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες**, καθώς και τα παιδιά που δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον**, ενώ λιγότερο θετική εικόνα έχουν τα **αγόρια**. Η εικόνα γίνεται αρνητική στα παιδιά με **χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις (10-13)**, καθώς και σε όσα δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφορα**.

#### ΣΤ2. Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις

Οι σχολικές γνώσεις χαρακτηρίζονται συχνότερα **πολλές** και **καλές** με ποσοστά 37,7% και 34,1% αντίστοιχα. Ακολουθούν, με μεγάλη απόσταση, οι χαρακτηρισμοί **επιφανειακές**, **λίγες** και **βαθιές** με ποσοστά 9,5%, 6,7% και 5,2% αντίστοιχα. Τέλος 3 παιδιά (ποσοστό 1,2%) εκτιμούν ότι **δε μαθαίνουν τίποτα χρήσιμο στο σχολείο** και άλλα 3 (ποσοστό 1,2%) ότι **δε μαθαίνουν τίποτα**.

Πολλές χαρακτηρίζουν συχνότερα τις γνώσεις οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν **αυξημένο ενδιαφέρον**, ενώ λίγες τις χαρακτηρίζουν συχνότερα οι μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι**. Οι μαθητές που δηλώνουν **αδιάφοροι** εμφανίζονται να έχουν μία κριτική και επικριτική διάθεση απέναντι τις σχολικές γνώσεις.

#### ΣΤ3. Τι άλλο, πέρα από τις γνώσεις, προσφέρει το σχολείο στο μαθητή

Τις «φιλίες» επιλέγουν 79 παιδιά (ποσοστό **31,6%**) και «επικοινωνία, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις» επιλέγουν 72 παιδιά (ποσοστό **28,8%**). Ακολουθούν με μεγάλη διαφορά οι «επαγγελματικές προοπτικές» τις οποίες επιλέγουν 53 παιδιά (ποσοστό **21,2%**). Τέλος, 33 παιδιά (ποσοστό **13,2%**) επιλέγουν την απάντηση «γνωρίζεις τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσεις». Το σχολείο, λοιπόν, για τους περισσότερους μαθητές του γυμνασίου συμβάλλει, πέρα από τις γνώσεις, κυρίως στην ικανοποίηση αναγκών **επικοινωνιακού χαρακτήρα**, ενώ μόνο για το 1/5 των μαθητών η σημαντικότερη συμβολή του είναι **επαγγελματικού χαρακτήρα**.

Ζ. ΛΟΓΟΙ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ /ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΠΙΟ  
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ /ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ

Z1) Λόγοι ενδιαφέροντος /αδιαφορίας στο πιο ενδιαφέρον /αδιάφορο μάθημα

Όταν οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τους λόγους που κατά τη γνώμη τους σχετίζονται με το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα και με την αδιαφορία τους για το πιο αδιάφορο μάθημα, βλέπουμε ότι ως συχνότερος λόγος αναφέρεται το **καθαρό ενδιαφέρον** ή **όχι** για το μάθημα (είτε ως αντικείμενο είτε ως μαθησιακή διαδικασία). Στη δεύτερη θέση από πλευράς συχνότητας αναφορών βάζουν οι μαθητές τη **χρησιμότητα** του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος ή την **έλλειψη χρησιμότητας** του πιο αδιάφορου. Στην τρίτη, τέλος, βρίσκουμε την **ευκολία** ως παράγοντα που συνδέεται με το ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα και τη **δυσκολία** ως παράγοντα που συνδέεται με την αδιαφορία για το πιο αδιάφορο μάθημα.

Απαντήσεις που αναφέρονται στη **χρησιμότητα** του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος δίνουν λιγότερο συχνά από τους συμμαθητές τους οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι, οι οποίοι αναφέρονται συχνότερα από τους άλλους στην ευκολία του μαθήματος.

Όσον αφορά στο πιο αδιάφορο μάθημα τη δυσκολία του μαθήματος επικαλούνται συχνότερα οι μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον οι οποίοι λιγότερο συχνά από τους άλλους αναφέρονται στην έλλειψη χρησιμότητας του πιο αδιάφορου μαθήματος. Τέλος, λιγότερο συχνά αναφέρονται στη δυσκολία του μαθήματος οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον. Αν οι πιο αδιάφοροι επιλέγουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήριο την ευκολία του, οι μαθητές με μέτριο ενδιαφέρον χαρακτηρίζουν συχνότερα από τους άλλους ένα μάθημα αδιάφορο λόγω της δυσκολίας του.

Z2) Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα

Από τα βαθμολογικά δεδομένα στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα προκύπτει με σαφήνεια η σχέση ενδιαφέροντος και βαθμολογικών επιδόσεων. Κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα υπάρχει σαφής επιδείνωση της βαθμολογίας, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις επιμέρους μαθητικές κατηγορίες που διακρίνουμε με κριτήρια το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα, καθώς και το βαθμό του γενικότερου ενδιαφέροντος που ο ίδιος ο μαθητής δηλώνει ότι έχει για τα σχολικά μαθήματα.

Καλύτερη βαθμολογία τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα έχουν τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και είναι ελεύθερος επαγγελματίας ή δημόσιος υπάλληλος, καθώς και όσα δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον. Καλύτερη, επίσης, βαθμολογία στο πιο αδιάφορο μάθημα έχουν τα κορίτσια, η βαθμολογία των οποίων δείχνει καλύτερη και στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, αν και η διαφορά αυτή δεν υποστηρίζεται στατιστικά.

## Η. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

H1) Διαφοροποιήσεις των μαθητικών κατηγοριών ως προς το βαθμό που δηλώνουν ότι έχουν τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

Όπως είδαμε, το πιο ενδιαφέρον μάθημα διαφοροποιείται σημαντικά από το πιο αδιάφορο, ως προς όλες τις διαστάσεις που μελετήθηκε. Διαπιστώσαμε εξάλλου ότι στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, τα κορίτσια αναφέρουν πιο ευχάριστο συναίσθημα, μεγαλύτερη προσοχή /περιέργεια και μεγαλύτερο άγχος συγκριτικά με τα αγόρια. Στο μάθημα αυτό οι μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος, μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και μεγαλύτερο αίσθημα επάρκειας συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που έχουν πατέρα χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου, ενώ οι μαθητές με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους. Το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας εμφανίζουν και οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, ενώ το μικρότερο όσοι έχουν πατέρα εργάτη. Οι μαθητές εντούτοις της πρώτης κατηγορίας εμφανίζουν το μικρότερο βαθμό άγχους, ενώ το μεγαλύτερο δείχνουν να έχουν οι μαθητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο. Οι μαθητές επίσης που έχουν υψηλή βαθμολογία (18-20) αναφέρουν τα θετικότερα συναισθήματα, τη μεγαλύτερη προσοχή /περιέργεια και το εντονότερο αίσθημα επάρκειας. Στο άλλο άκρο οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία (κάτω από τη βάση) έχουν το μεγαλύτερο άγχος. Οι μαθητές, τέλος, που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος, το θετικότερο συναίσθημα, τη μεγαλύτερη διέγερση προσοχής /περιέργειας, το μεγαλύτερο αίσθημα επάρκειας.

H2) Διαφοροποιήσεις των μαθητικών κατηγοριών ως προς το βαθμό που δηλώνουν ότι έχουν τα χαρακτηριστικά της αδιαφορίας τους για το πιο αδιάφορο μάθημα

Διαπιστώσαμε επίσης ότι τα κορίτσια βρίσκουν μεγαλύτερη χρησιμότητα στη γνώση που προσφέρει το πιο αδιάφορο μάθημα, συγκριτικά με τα αγόρια. Στο μάθημα αυτό το αίσθημα επάρκειας των μαθητών και μαθητριών είναι τόσο μεγαλύτερο όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, ενώ ο βαθμός άγχους εμφανίζεται μεγαλύτερος στους μαθητές με πατέρα μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου και μικρότερος σε εκείνους των οποίων ο πατέρας είναι πτυχιούχος ΑΕΙ /ΤΕΙ. Το αίσθημα επάρκειας εξάλλου είναι μεγαλύτερο στους μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και μικρότερο σε όσους έχουν πατέρα εργάτη. Η αντίστροφη εικόνα ισχύει αναφορικά με το βαθμό άγχους που μεγιστοποιείται στα παιδιά των εργατών και ελαχιστοποιείται στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών. Επιπλέον, οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία (κάτω από τη βάση) θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους, ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία (επίπεδου 10-13) δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και άγχους στο πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία (επίπεδου 18-20) εμφανίζουν το θετικότερο συναίσθημα και το υψηλότερο αίσθημα επάρκειας στο μάθημα αυτό. Τέλος, οι μαθητές που αυτοχαρακτηρίζονται εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι δηλώνουν το μεγαλύτερο βαθμό αδιαφορίας, το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και το μεγαλύτερο βαθμό άγχους στο πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο σχολικό ενδιαφέρον εμφανίζουν το θετικότερο συναίσθημα, τη μεγαλύτερη διέγερση προσοχής /περιέργειας και το υψηλότερο αίσθημα επάρκειας και ταυτόχρονα δηλώνουν, περισσότερα από τους άλλους, ότι η βαθμολογία τους βοηθάει να ασχοληθούν με το πιο αδιάφορο μάθημα.



### H3. Συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με τους παράγοντες που συνδέονται με αυτό

Από τους πίνακες συσχέτισης διακρίνουμε ότι το ενδιαφέρον των κοριτσιών, των μαθητών με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, των παιδιών των ελεύθερων επαγγελματιών, των μαθητών με υψηλή βαθμολογία (επιπέδου 18-20), καθώς και όσων δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι συνδέεται περισσότερο με το συναίσθημα, ενώ το ενδιαφέρον των αγοριών, των μαθητών με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, των παιδιών των εργατών, των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία (επιπέδου 10-13), καθώς και όσων δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον συνδέεται περισσότερο με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Το ενδιαφέρον εξάλλου, συνδέεται με την ευκολία στα κορίτσια και στα παιδιά με πατέρα από το μεσαίο και το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ περισσότερο από τα άλλα στα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, στα παιδιά με βαθμολογία κάτω από τη βάση καθώς και σε όσα δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφορα για τα σχολικά μαθήματα. Το ενδιαφέρον επίσης για το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται περισσότερο με το αίσθημα επάρκειας στα αγόρια, στα παιδιά με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, σε όσα έχουν πατέρα εργάτη, βαθμολογία κάτω από τη βάση και σε όσα δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφορα. Με την αίσθηση τέλος ότι το πιο ενδιαφέρον μάθημα αυξάνει τις ικανότητές τους, συνδέουν το ενδιαφέρον τους τα αγόρια, ενώ περισσότερο από τους άλλους όσοι μαθητές έχουν πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα παιδιά των εργατών, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία (επιπέδου 10-13) , καθώς και όσοι δηλώνουν εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι.

### H4. Συσχετίσεις του βαθμού αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα με τους παράγοντες που συνδέονται με αυτό

Από τους πίνακες συσχέτισης εξάλλου βλέπουμε ότι η αδιαφορία των κοριτσιών, των μαθητών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, των παιδιών των μικροεπιχειρηματιών, των μαθητών με χαμηλή βαθμολογία (επιπέδου 10-13) και όσων δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον συνδέεται περισσότερο με το συναίσθημα, ενώ η αδιαφορία των αγοριών, των μαθητών με πατέρα από τα υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, των παιδιών των ελεύθερων επαγγελματιών, των μαθητών με υψηλή βαθμολογία (επιπέδου 18-20) και αυξημένο ενδιαφέρον για τα σχολικά μαθήματα συνδέεται περισσότερο με ελλείμματα στη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Η αδιαφορία εξάλλου των μαθητών που έχουν πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο ή χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται με τη δυσκολία του μαθήματος, ενώ με το αίσθημα ανεπάρκειας συνδέεται περισσότερο στα αγόρια, καθώς και σε όσους έχουν πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο ή εργάτη στο επάγγελμα. Με ελλείμματα στην αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων συνδέεται η αδιαφορία περισσότερο στα αγόρια, στα παιδιά με πατέρα μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς και στα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των εργατών. Με την επαγγελματική τέλος χρησιμότητα συνδέεται περισσότερο η αδιαφορία των κοριτσιών, των μαθητών με πατέρα μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου, όσων έχουν πατέρα δημόσιο υπάλληλο ή εργάτη, καθώς και όσων έχουν καλή βαθμολογία (επιπέδου 14-17).

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια, με τρόπο συνοπτικό, τα βασικά χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των μαθητικών κατηγοριών που διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα του πατέρα, καθώς και το επίπεδο βαθμολογικών επιδόσεων του μαθητή.

Το ενδιαφέρον, λοιπόν, των αγοριών δείχνει να είναι περισσότερο διανοητικού τύπου αφού συνδέεται περισσότερο με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας παρά με το συναίσθημα σε αντίθεση με τα κορίτσια που συμβαίνει το αντίστροφο. Ωστόσο το ενδιαφέρον των κοριτσιών συνδυάζει αυξημένο βαθμό θετικών συναισθημάτων με αυξημένο βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας συγκριτικά με τα αγόρια, γεγονός που πιθανότατα σημαίνει ότι αυτό είναι περισσότερο βιωματικό.

Διαπιστώνουμε εξάλλου ότι το ενδιαφέρον των πιο προνομιούχων μαθητικών κατηγοριών (παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ελεύθερο επαγγελματία καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20) συνδέεται περισσότερο με το συναίσθημα, ενώ το ενδιαφέρον λιγότερο προνομιούχων κατηγοριών (μαθητές με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, παιδιά εργατών, παιδιά με χαμηλή βαθμολογία 10-13) συνδέεται περισσότερο με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας.

Την ίδια στιγμή το ενδιαφέρον των πιο προνομιούχων κατηγοριών (παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ελεύθερο επαγγελματία καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20) δεν παρουσιάζει συσχέτιση με το βαθμό ευκολίας του μαθήματος και με το αίσθημα επάρκειας, φανερώνοντας σχολική άνεση, κάτι που δεν ισχύει για τις λιγότερο προνομιούχες κατηγορίες που δείχνουν να εξαρτούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον τους για το μάθημα από την ευκολία του μαθήματος και το βαθμό προσωπικής επάρκειας που αισθάνονται απέναντι στις απαιτήσεις που το μάθημα αυτό έχει.

Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι το ενδιαφέρον των περισσότερο προνομιούχων μαθητών (παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ελεύθερο επαγγελματία καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20) δεν εμφανίζει συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Αυξημένη συσχέτιση στις δύο μεταβλητές παρουσιάζεται στις κατηγορίες των μαθητών με πατέρα εκπαιδευτικού επιπέδου Λυκείου, εργάτη ή ιδιωτικό υπάλληλο καθώς και εκείνων που έχουν χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13, κατηγορίες όμως των οποίων το ενδιαφέρον παρουσιάζει αυξημένη συσχέτιση και με το αίσθημα επάρκειας.

Η αδιαφορία των αγοριών συνδέεται περισσότερο με ελλείμματα στη διέγερση προσοχής /περιέργειας, ενώ των κοριτσιών με το συναίσθημα. Η αδιαφορία εξάλλου των περισσότερο προνομιούχων μαθητικών κατηγοριών (τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20) δείχνει να είναι αδιαφορία του τύπου της ανίας, αφού συνδέεται εντονότερα με ελλείμματα στη διέγερση προσοχής /περιέργειας παρά με το συναίσθημα. Αντίθετα η αδιαφορία λιγότερο προνομιούχων μαθητικών κατηγοριών (παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, παιδιά με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο, μικροεπιχειρηματία, τεχνίτη ή εργάτη καθώς και οι μαθητές χαμηλών βαθμολογικών επιδόσεων επιπέδου 10-13) συνδέεται περισσότερο με το συναίσθημα δείχνοντας ότι πρόκειται για μια αδιαφορία δυσφορικού τύπου που φαίνεται να συνδέεται με τις δυσκολίες που οι μαθητές αυτοί συναντούν στο σχολείο.

Τα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των διαφόρων μαθητικών κατηγοριών παρουσιάζονται αναλυτικότερα στο τρίτο μέρος της μελέτης, όπου επιχειρείται η συνθετική αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων για την συναγωγή συμπερασμάτων.

## **B2. Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

### **1. ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΚΑΙ ΠΩΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΑΙ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Ποια είναι η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας (ερώτ. 13)

Το σχετικό ερώτημα δόθηκε ως εξής :

13. Με βάση την εμπειρία σας, ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο (στο γυμνάσιο); Υπάρχει πρόβλημα γενικευμένης αδιαφορίας ή εντοπίζεται σε συγκεκριμένους μόνο μαθητές;

Πρόκειται για ένα γενικευμένο πρόβλημα .....1

Είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση .....2

Η αδιαφορία αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών .....3

Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων E2.13.1.

**Πίνακας E2.13.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| <b>Πίνακας E2.13.1</b>   |                                   |           |         |               |                    |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Έκταση αδιαφορίας</b> |                                   |           |         |               |                    |
|                          |                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                    | Γενικευμένο πρόβλημα              | 13        | 18,8    | 18,8          | 18,8               |
|                          | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | 46        | 66,7    | 66,7          | 85,5               |
|                          | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | 10        | 14,5    | 14,5          | 100,0              |
|                          | Total                             | 69        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας E2.13.2.** Συγκριτικός πίνακας των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| <b>Πίνακας E2.13.2</b>            |               |       |           |       |
|-----------------------------------|---------------|-------|-----------|-------|
| <b>Έκταση αδιαφορίας</b>          |               |       |           |       |
|                                   | Εκπαιδευτικοί |       | Μαθητές   |       |
|                                   | Συχνότητα     | %     | Συχνότητα | %     |
| Γενικευμένο πρόβλημα              | 13            | 18,8  | 26        | 10,4  |
| Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | 46            | 66,7  | 154       | 61,4  |
| Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | 10            | 14,5  | 71        | 28,3  |
| Total                             | 69            | 100,0 | 251       | 100,0 |

Οι εκπαιδευτικοί όπως βλέπουμε θεωρούν ότι η μαθητική αδιαφορία είναι ένα πρόβλημα που έχει μεγάλη έκταση. Από τον συγκριτικό, εξάλλου πίνακα Ε2.13.2 διαπιστώνουμε ότι οι **εκπαιδευτικοί** έχουν χειρότερη εικόνα, από τους **μαθητές**, για το πρόβλημα. Το 18,8% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι πρόκειται για γενικευμένο πρόβλημα (έναντι 10,4% των μαθητών) και το 66,7% ότι είναι πρόβλημα με μεγάλη έκταση (έναντι 61,4% των μαθητών). Από την άλλη μόνο το 14,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αδιαφορία αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές είναι σχεδόν διπλάσιο (28,3%). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές, τόσο γενικευμένο όσο και εκτεταμένο το πρόβλημα.

### Αιτίες αδιαφορίας (ερώτ. 14)

**Πίνακας Ε2.14.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (αναλυτική παρουσίαση)

| Πίνακας Ε2.14.1   |                                                   |           |         |               |                    |
|-------------------|---------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αιτίες αδιαφορίας |                                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid             | Πολιτικές                                         | 4         | 1,9     | 2,2           | 2,2                |
|                   | Κοινωνικές                                        | 27        | 13,0    | 14,6          | 16,8               |
|                   | Η συγκεκριμένη περιοχή                            | 9         | 4,3     | 4,9           | 21,6               |
|                   | Ταξικές                                           | 4         | 1,9     | 2,2           | 23,8               |
|                   | Οικογένεια                                        | 44        | 21,3    | 23,8          | 47,6               |
|                   | Εκπαιδευτικές                                     | 65        | 31,4    | 35,1          | 82,7               |
|                   | Μαθητής                                           | 24        | 11,6    | 13,0          | 95,7               |
|                   | Το φορτωμένο πρόγραμμα και οι ανάγκες του παιδιού | 6         | 2,9     | 3,2           | 98,9               |
|                   | Άλλες                                             | 2         | 1,0     | 1,1           | 100,0              |
|                   | Total                                             | 185       | 89,4    | 100,0         |                    |
| Missing           | System                                            | 22        | 10,6    |               |                    |
| Total             |                                                   | 207       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε2.14.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (με συνένωση απαντήσεων)

| Πίνακας Ε2.14.2   |                                                   |           |         |               |
|-------------------|---------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Αιτίες αδιαφορίας |                                                   | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                 | Εκπαιδευτικές                                     | 65        | 31,4    | 35,1          |
| 2                 | Οικογένεια                                        | 44        | 21,3    | 23,8          |
| 3                 | Κοινωνικοπολιτικές                                | 44        | 21,3    | 23,8          |
| 4                 | Μαθητής                                           | 24        | 11,6    | 13,0          |
| 5                 | Το φορτωμένο πρόγραμμα και οι ανάγκες του παιδιού | 6         | 2,9     | 3,2           |
| 6                 | Άλλες                                             | 2         | 1,0     | 1,1           |
|                   | Total                                             | 185       | 89,4    | 100,0         |
|                   | Missing System                                    | 22        | 10,6    |               |
| Total             |                                                   | 207       | 100,0   |               |

**Πίνακας Ε2.14.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Ε2.14.4<br>Αιτίες αδιαφορίας / Έτος γέννησης |                     |                     | Έτος γέννησης |             | Σύνολο |
|------------------------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------|-------------|--------|
|                                                      |                     |                     | 1950 - 1960   | 1961 - 1982 |        |
| Αιτίες αδιαφορίας                                    | Κοινωνικοπολιτικές  | Αριθμός             | 21            | 23          | 44     |
|                                                      |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 47,7%         | 52,3%       | 100,0% |
|                                                      |                     | % Έτος γέννησης     | 35,6%         | 20,0%       | 25,3%  |
|                                                      | Οικογένεια          | Τυπ. υπόλ.          | 1,6           | -1,1        |        |
|                                                      |                     | Αριθμός             | 13            | 30          | 43     |
|                                                      |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 30,2%         | 69,8%       | 100,0% |
|                                                      | Εκπαιδευτικές       | % Έτος γέννησης     | 22,0%         | 26,1%       | 24,7%  |
|                                                      |                     | Τυπ. υπόλ.          | -,4           | ,3          |        |
|                                                      |                     | Αριθμός             | 22            | 42          | 64     |
|                                                      | Μαθητής             | % Αιτίες αδιαφορίας | 34,4%         | 65,6%       | 100,0% |
|                                                      |                     | % Έτος γέννησης     | 37,3%         | 36,5%       | 36,8%  |
|                                                      |                     | Τυπ. υπόλ.          | ,1            | ,0          |        |
|                                                      | Σύνολο              | Αριθμός             | 3             | 20          | 23     |
|                                                      |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 13,0%         | 87,0%       | 100,0% |
|                                                      |                     | % Έτος γέννησης     | 5,1%          | 17,4%       | 13,2%  |
|                                                      | % Αιτίες αδιαφορίας | Τυπ. υπόλ.          | -1,7          | 1,2         |        |
|                                                      |                     | Αριθμός             | 59            | 115         | 174    |
|                                                      |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 33,9%         | 66,1%       | 100,0% |
|                                                      | % Έτος γέννησης     |                     | 100,0%        | 100,0%      | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.14.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη της συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Ε2.14.5<br>Αιτίες αδιαφορίας / Συνολική προϋπηρεσία |                        |                        | Συνολική προϋπηρεσία |                    |                          | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|--------------------|--------------------------|--------|
|                                                             |                        |                        | 0 - 5<br>χρόνια      | 5,1 - 15<br>χρόνια | πάνω<br>από 15<br>χρόνια |        |
| Αιτίες αδιαφορίας                                           | Κοινωνικοπολιτικές     | Αριθμός                | 5                    | 23                 | 16                       | 44     |
|                                                             |                        | % Αιτίες αδιαφορίας    | 11,4%                | 52,3%              | 36,4%                    | 100,0% |
|                                                             |                        | % Συνολική προϋπηρεσία | 9,8%                 | 33,3%              | 29,6%                    | 25,3%  |
|                                                             | Οικογένεια             | Τυπ. υπόλ.             | -2,2                 | 1,3                | ,6                       |        |
|                                                             |                        | Αριθμός                | 14                   | 18                 | 11                       | 43     |
|                                                             |                        | % Αιτίες αδιαφορίας    | 32,6%                | 41,9%              | 25,6%                    | 100,0% |
|                                                             | Εκπαιδευτικές          | % Συνολική προϋπηρεσία | 27,5%                | 26,1%              | 20,4%                    | 24,7%  |
|                                                             |                        | Τυπ. υπόλ.             | ,4                   | ,2                 | -,6                      |        |
|                                                             |                        | Αριθμός                | 20                   | 20                 | 24                       | 64     |
|                                                             | Μαθητής                | % Αιτίες αδιαφορίας    | 31,3%                | 31,3%              | 37,5%                    | 100,0% |
|                                                             |                        | % Συνολική προϋπηρεσία | 39,2%                | 29,0%              | 44,4%                    | 36,8%  |
|                                                             |                        | Τυπ. υπόλ.             | ,3                   | -1,1               | ,9                       |        |
|                                                             | Σύνολο                 | Αριθμός                | 12                   | 8                  | 3                        | 23     |
|                                                             |                        | % Αιτίες αδιαφορίας    | 52,2%                | 34,8%              | 13,0%                    | 100,0% |
|                                                             |                        | % Συνολική προϋπηρεσία | 23,5%                | 11,6%              | 5,6%                     | 13,2%  |
|                                                             | % Αιτίες αδιαφορίας    | Τυπ. υπόλ.             | 2,0                  | -,4                | -1,5                     |        |
|                                                             |                        | Αριθμός                | 51                   | 69                 | 54                       | 174    |
|                                                             |                        | % Αιτίες αδιαφορίας    | 29,3%                | 39,7%              | 31,0%                    | 100,0% |
|                                                             | % Συνολική προϋπηρεσία |                        | 100,0%               | 100,0%             | 100,0%                   | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.14.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που έχουν δικά τους παιδιά ή δεν έχουν για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Ε2.14.6<br>Αιτίες αδιαφορίας /Παιδιά |                    |                     | Παιδιά              |           | Σύνολο |
|----------------------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|-----------|--------|
|                                              |                    |                     | Χωρίς παιδιά        | Με παιδιά |        |
| Αιτίες αδιαφορίας                            | Κοινωνικοπολιτικές | Αριθμός             | 17                  | 27        | 44     |
|                                              |                    | % Αιτίες αδιαφορίας | 38,6%               | 61,4%     | 100,0% |
|                                              |                    | % Παιδιά            | 23,3%               | 26,7%     | 25,3%  |
|                                              |                    | Τυπ. υπόλ.          | -,3                 | ,3        |        |
|                                              |                    | Οικογένεια          | Αριθμός             | 22        | 43     |
|                                              |                    |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 51,2%     | 100,0% |
|                                              | Εκπαιδευτικές      | % Παιδιά            | 30,1%               | 20,8%     | 24,7%  |
|                                              |                    | Τυπ. υπόλ.          | ,9                  | -,8       |        |
|                                              |                    | Εκπαιδευτικές       | Αριθμός             | 20        | 64     |
|                                              |                    |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 31,3%     | 100,0% |
|                                              |                    | % Παιδιά            | 27,4%               | 43,6%     | 36,8%  |
|                                              |                    | Τυπ. υπόλ.          | -1,3                | 1,1       |        |
|                                              | Μαθητής            | Μαθητής             | Αριθμός             | 14        | 23     |
|                                              |                    |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 60,9%     | 100,0% |
|                                              |                    | % Παιδιά            | 19,2%               | 8,9%      | 13,2%  |
|                                              |                    | Τυπ. υπόλ.          | 1,4                 | -1,2      |        |
|                                              |                    | Σύνολο              | Αριθμός             | 73        | 174    |
|                                              |                    |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 42,0%     | 100,0% |
|                                              |                    | % Παιδιά            | 100,0%              | 100,0%    | 100,0% |

Σε ερώτημα σχετικό με τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν, σε ανοιχτή-ελεύθερη απάντηση, τις αιτίες (μέχρι τρεις, τις πλέον σημαντικές) που, κατά τη γνώμη τους, ευθύνονται για τη μαθητική αδιαφορία. Οι απαντήσεις τους εντάχθηκαν, στη συνέχεια, στις κατηγορίες που παρουσιάζει ο πίνακας Ε2.14.1.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα Ε2.14.1, οι περισσότερες απαντήσεις αναφέρονται σε **εκπαιδευτικές αιτίες** τις οποίες για το λόγο αυτό θα δούμε στη συνέχεια ξεχωριστά. Ακολουθούν οι απαντήσεις που αναφέρονται στο ρόλο και τις ευθύνες της **οικογένειας**. Χαλαρότητα στην οικογένεια, χωρισμοί γονέων, αδιαφορία, νεοπλουτισμός, οικογενειακά προβλήματα, υπερ-προστατευτισμός που εμποδίζει την ωρίμανση του παιδιού, έλλειψη επικοινωνίας, απαξίωση του σχολείου από την οικογένεια, παροχή πολλών υλικών αγαθών, η οικογένεια δεν αφιερώνει χρόνο, η οικογένεια συχνά αδιαφορεί για τις ουσιαστικές ανάγκες του παιδιού, είναι μερικές φράσεις που αποδίδουν το πνεύμα των απαντήσεων αυτών.

Στην τρίτη θέση έρχονται οι απαντήσεις που αναφέρονται σε **κοινωνικές αιτίες**. Στην κατηγορία αυτή εντάξαμε τις απαντήσεις που αναφέρονται σε αξίες και πρότυπα, (έκπτωση ηθικών αξιών, μονοπώληση του ενδιαφέροντος από οικονομικές αξίες, ΜΜΕ, πολλαπλότητα ερεθισμάτων και απαιτήσεων από τον έφηβο κλπ), στην απαξίωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και σε ποικίλες κοινωνικές διεργασίες, όπως καταναλωτισμός, έλλειψη ενδιαφέροντος ως γενικότερη

στάση ζωής, τεχνολογία, νεοπλουτισμός, χαλάρωση οικογενειακών δεσμών, μείωση της κοινωνικής αξίας της ακαδημαϊκής επιτυχίας, κλπ.

Στις **πολιτικές αιτίες** εντάξαμε όσες απαντήσεις μιλούν για αδιαφορία της πολιτείας ή αναφέρονται σε εμπρόθετες επιλογές των φορέων εξουσίας, προκειμένου να διατηρήσουν τα προνόμιά τους, ενώ διατηρήσαμε σε χωριστές κατηγορίες όσες αναφέρονται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, στην κατηγορία **ταξικές**, καθώς και όσες αναφέρονται στις πολιτισμικές ή οικονομικές ιδιαιτερότητες της περιοχής, στην κατηγορία «**η συγκεκριμένη περιοχή**». Θελήσαμε να διατηρήσουμε, κατ' αρχήν, χωριστά τις κατηγορίες αυτές για να έχουμε μία σαφέστερη εικόνα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δε μπορούν να συνεξεταστούν. Αντιθέτως, οι τέσσερις τελευταίες κατηγορίες («πολιτικές», «κοινωνικές», «η συγκεκριμένη περιοχή», «ταξικές») μπορούν να συναποτελέσουν μία ευρύτερη κατηγορία των πολιτικοκοινωνικών αιτιών της αδιαφορίας (Πίνακας Ε2.14.2).

Στην τέταρτη θέση έρχονται οι απαντήσεις που **επικεντρώνουν στο μαθητή** και μιλούν για μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, ψυχολογικά προβλήματα, έλλειψη στόχων, οκνηρία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία συνειδητοποίησης της αξίας της μόρφωσης κλπ. Σε χωριστή, τέλος, κατηγορία αφήσαμε όσες απαντήσεις αναφέρονται στη δυσαρμονική σχέση ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός φορτωμένου σχολικού και εξωσχολικού προγράμματος και τις ανάγκες του παιδιού.

#### Συμπερασματικά:

Οι εκπαιδευτικοί επιχειρώντας **να εξηγήσουν τους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας** στο σχολείο συχνότερα αναφέρουν εκπαιδευτικές αιτίες – με συχνότερες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα και κατά δεύτερο λόγο στη γενικότερη σχολική οργάνωση – ενώ ακολουθούν η οικογένεια και κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες, με τη μαθητική ευθύνη στις τελευταίες θέσεις. Αθροιστικά, πάντως, οι εξω-εκπαιδευτικοί παράγοντες (οικογένεια, κοινωνικοπολιτικές αιτίες) αναφέρονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς.

Όταν, εξάλλου, αυτοί αναφέρονται σε κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, σε 13 μόνο περιπτώσεις οι απαντήσεις αφορούν παράγοντες που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ταξικούς (9 αναφέρονται στην πολιτισμική ή οικονομική υποβάθμιση της περιοχής που ζουν οι μαθητές και 4 στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας). Οι κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία αναφέρονται στις γενικότερες επιρροές που το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και κλίμα έχει πάνω στο σχολείο και τα παιδιά και όχι στα ιδιαίτερα προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική θέση της μαθητικής οικογένειας.

Οι εκπαιδευτικοί όμως διαφέρουν στις εκτιμήσεις τους ανάλογα με την ηλικία, τη συνολική προϋπηρεσία που έχουν στην εκπαίδευση και το αν έχουν παιδιά ή όχι. Οι καθηγητές των παραπάνω κατηγοριών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αιτίες της αδιαφορίας.

Όπως βλέπουμε στον πίνακα Ε2.14.4 τόσο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία όσο και οι νεότεροι αναφέρονται συχνότερα σε εκπαιδευτικές αιτίες. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, των μεγαλύτερων ηλικιών αναφέρονται συχνότερα από τους νεότερους σε κοινωνικοπολιτικές αιτίες, ενώ οι νεότεροι αναφέρονται συχνότερα από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους στην προσωπική ευθύνη του μαθητή.

Όσο μικρότερη, εξάλλου, είναι η προϋπηρεσία (πίνακας Ε2.14.5) τόσο συχνότερα οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο με αναφορές στην προσωπική ευθύνη ή ιδιαιτερότητα του **μαθητή**. Αντίθετα σε **κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες** αναφέρονται συχνότερα οι εκπαιδευτικοί με μέτρια και μεγάλη προϋπηρεσία.

Ακόμη βλέπουμε ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παιδιά θεωρούν συχνότερα υπεύθυνο το **μαθητή**, ενώ όσοι έχουν παιδιά αναζητούν, συχνότερα από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν παιδιά, τις αιτίες στις **εκπαιδευτικές** συνθήκες (πίνακας E2.14.6).

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου όσον αφορά στις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας.

Επομένως:

**Εκπαιδευτικές αιτίες** αναφέρουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί όλων των κατηγοριών και περισσότερο όσοι έχουν **παιδιά**. **Κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες** αναφέρουν συχνότερα οι **μεγαλύτεροι** σε ηλικία εκπαιδευτικοί και λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί με τη μικρότερη συνολική προϋπηρεσία. **Η ιδιαιτερότητα του μαθητή ή η προσωπική του ευθύνη** βρίσκεται πίσω από τη μαθητική αδιαφορία συχνότερα για τους **νεότερους** εκπαιδευτικούς, όσους έχουν **μικρή προϋπηρεσία**, καθώς και εκείνους που **δεν έχουν παιδιά**. Τέλος, **το φορτωμένο πρόγραμμα και οι ανάγκες των μαθητών** αναφέρονται μόνο σε 6 περιπτώσεις.

### Συμπεράσματα

Μόνο το 13,0% των αναφορών αφορά την **ευθύνη του μαθητή** για την αδιαφορία που υπάρχει στο σχολείο. Οι περισσότερες αναφορές αφορούν **εκπαιδευτικές αιτίες** (ποσοστό 35,1%), ενώ σε δεύτερη θέση έρχονται οι απαντήσεις που θα μπορούσαν να ενταχθούν στις κατηγορίες «οικογενειακές» και «κοινωνικοπολιτικές» αιτίες, με ποσοστό 23,8% σε κάθε κατηγορία. Από τα παραπάνω διακρίνουμε ότι, αν και όπως είναι φυσικό η εκπαιδευτική καθημερινότητα απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, αθροιστικά οι **εξω-εκπαιδευτικοί παράγοντες** (οικογένεια, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες) ενοχοποιούνται συχνότερα από αυτούς, για όσα συμβαίνουν στο σχολείο.

### Εκπαιδευτικές αιτίες

Την ενότητα αυτή θα κλείσουμε με μία αναφορά στις **εκπαιδευτικές αιτίες**. Τις απαντήσεις που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς παράγοντες εντάξαμε στις παρακάτω 9 κατηγορίες (πίνακας E2.14.7). Όπως βλέπουμε οι περισσότερες αναφέρονται στο **αναλυτικό πρόγραμμα** σε ποσοστό 25,9%. Αναχρονιστικό ή βαρετό αναλυτικό πρόγραμμα, προβληματικό περιεχόμενο σπουδών, δύσκολα μαθήματα, πολλή ύλη, εξοντωτικό πρόγραμμα είναι μερικές φράσεις που αποδίδουν το πνεύμα αυτών των απαντήσεων.

Ακολουθούν οι απαντήσεις που αναφέρονται στη **σχολική οργάνωση** και την αναντιστοιχία της προς τις μαθητικές ανάγκες με ποσοστό 16,0%, στη συνέχεια τα **βιβλία**, ο **τρόπος διδασκαλίας** και τα **μαθησιακά κενά** με ποσοστό 11,1%, η **υλικοτεχνική υποδομή** με 7,4% (6 αναφορές), η **έλλειψη ορατής χρησιμότητας της γνώσης** με 6,2% (5 αναφορές), **οι εκπαιδευτικοί** με 3,7% (3 αναφορές) και οι **διαδικασίες αξιολόγησης** με 1,2% (μία μόλις αναφορά).

Είναι φανερό ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, με διαφορά από τους άλλους παράγοντες, βαραίνει περισσότερο στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που ευθύνεται για την μαθητική αδιαφορία στο σχολείο.



**Πίνακας Ε2.14.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Ε2.14.7 |                                      |           |         |               |
|-----------------|--------------------------------------|-----------|---------|---------------|
|                 | Εκπαιδευτικές αιτίες αδιαφορίας      | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1               | Αναλυτικό πρόγραμμα                  | 21        | 7,6     | 25,9          |
| 2               | Σχολική οργάνωση / Μαθητικές ανάγκες | 13        | 4,7     | 16,0          |
| 3               | Βιβλία                               | 9         | 3,3     | 11,1          |
| 4               | Τρόπος διδασκαλίας                   | 9         | 3,3     | 11,1          |
| 5               | Μαθησιακά κενά                       | 9         | 3,3     | 11,1          |
| 6               | Υλικοτεχνική υποδομή                 | 6         | 2,2     | 7,4           |
| 7               | Γνώσεις χωρίς ορατή χρησιμότητα      | 5         | 1,8     | 6,2           |
| 8               | Καθηγητές                            | 3         | 1,1     | 3,7           |
| 9               | Αξιολόγηση                           | 1         | ,4      | 1,2           |
| 10              | Άλλα                                 | 5         | 1,8     | 6,2           |
|                 | Total                                | 81        | 29,3    | 100,0         |
|                 | Missing System                       | 195       | 70,7    |               |
| Total           |                                      | 276       | 100,0   |               |

Τρόπος αντιμετώπισης /αντίδρασης στην αδιαφορία(ερώτ. 15)

**Πίνακας Ε2.15.1.** Ο συνηθέστερος τρόπος αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθητική αδιαφορία

| Πίνακας Ε2.15.1 |                                                                   |           |         |               |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
|                 | Ο συνηθέστερος τρόπος αντιμετώπισης /αντίδρασης στην αδιαφορία    | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1               | Μάθημα ενδιαφέρον και κατανοητό με παραδείγματα                   | 18        | 26,1    | 26,9          |
| 2               | Παραινέσεις – συμβουλές                                           | 15        | 21,7    | 22,4          |
| 3               | Προσέγγιση και προσπάθεια κατανόησης                              | 14        | 20,3    | 20,9          |
| 4               | Επικεντρώνοντας στις θετικές πλευρές του παιδιού                  | 7         | 10,1    | 10,4          |
| 5               | Συνδέοντας το μάθημα με τα ενδιαφέροντα & τις ανάγκες των παιδιών | 7         | 10,1    | 10,4          |
| 6               | Δείχνοντας τη χρησιμότητα                                         | 2         | 2,9     | 3,0           |
| 7               | Καλύπτοντας τα κενά                                               | 2         | 2,9     | 3,0           |
| 8               | Παραιτούμαι από την προσπάθεια                                    | 1         | 1,4     | 1,5           |
| 9               | Άλλο                                                              | 1         | 1,4     | 1,5           |
|                 | Total                                                             | 67        | 97,1    | 100,0         |
|                 | Missing System                                                    | 2         | 2,9     |               |
| Total           |                                                                   | 69        | 100,0   |               |

**Πίνακας E2.15.2.** Οι τρεις συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών στη μαθητική αδιαφορία

| Πίνακας E2.15.2                                                       |                                                                   |           |         |               |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης /αντίδρασης στην αδιαφορία |                                                                   | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                     | Μάθημα ενδιαφέρον και κατανοητό με παραδείγματα                   | 34        | 16,4    | 16,8          |
| 2                                                                     | Παραινέσεις – συμβουλές                                           | 32        | 15,5    | 15,8          |
| 3                                                                     | Προσέγγιση και προσπάθεια κατανόησης                              | 30        | 14,5    | 14,9          |
| 4                                                                     | Επικεντρώνοντας στις θετικές πλευρές του παιδιού                  | 30        | 14,5    | 14,9          |
| 5                                                                     | Συνδέοντας το μάθημα με τα ενδιαφέροντα & τις ανάγκες των παιδιών | 26        | 12,6    | 12,9          |
| 6                                                                     | Καλύπτοντας τα κενά                                               | 11        | 5,3     | 5,4           |
| 7                                                                     | Καλώντας τους γονείς                                              | 10        | 4,8     | 5,0           |
| 8                                                                     | Δείχνοντας τη χρησιμότητα                                         | 10        | 4,8     | 5,0           |
| 9                                                                     | Πιέσεις – βαθμολογικές απειλές                                    | 7         | 3,4     | 3,5           |
| 10                                                                    | Χαμηλή βαθμολογία                                                 | 3         | 1,4     | 1,5           |
| 11                                                                    | Θέμα στο σύλλογο                                                  | 2         | 1,0     | 1,0           |
| 12                                                                    | Επιβραβεύοντας βαθμολογικά τους καλούς                            | 2         | 1,0     | 1,0           |
| 13                                                                    | Αποβολή όταν ενοχλεί                                              | 1         | ,5      | ,5            |
| 14                                                                    | Παραιτούμαι από την προσπάθεια                                    | 1         | ,5      | ,5            |
| 15                                                                    | Άλλο                                                              | 3         | 1,4     | 1,5           |
|                                                                       | Total                                                             | 202       | 97,6    | 100,0         |
|                                                                       | Missing System                                                    | 5         | 2,4     |               |
| Total                                                                 |                                                                   | 207       | 100,0   |               |

Στο ερώτημα το σχετικό με τον τρόπο αντιμετώπισης ή αντίδρασης γενικότερα στη μαθητική αδιαφορία, ως συνηθέστερο τρόπο αντίδρασης 18 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,9%) αναφέρουν ότι **επιδιώκουν να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον και κατανοητό με χρήση παραδειγμάτων**, 15 (ποσοστό 22,4%) καταφεύγοντας σε **παραινέσεις και συμβουλές**, 14 (ποσοστό 20,9%) με **προσέγγιση του μαθητή και προσπάθεια κατανόησης του προβλήματος**, 7 (ποσοστό 10,4%) **επικεντρώνοντας στις θετικές πλευρές του παιδιού** και δίνοντας έμφαση στις όποιες προσπάθειες αυτό εκδηλώσει, 7 (ποσοστό 10,4%) **επιδιώκοντας να συνδέσουν το μάθημα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών**, από 2 (ποσοστό 3,0%) δείχνοντας τη **χρησιμότητα** και **προσπαθώντας να καλύψουν τα κενά** και 1 (ποσοστό 1,5%) με **παραίτηση** από κάθε προσπάθεια. Πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι στη συνηθέστερη αντίδραση αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά θετικές μορφές αντιμετώπισης του προβλήματος.

Εξάλλου, στον πίνακα E2.15.2 με τους τρεις συνηθέστερους τρόπους αντίδρασης η συχνότητα των απαντήσεων παραμένει σε γενικές γραμμές η ίδια. Προηγείται η **χρήση παραδειγμάτων** με 16,8%, οι **παραινέσεις – συμβουλές** με 15,8%, η **προσέγγιση και προσπάθεια κατανόησης**, καθώς και η **επικέντρωση στις θετικές πλευρές του παιδιού** με ίδιο ποσοστό (14,9%) και η **σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών** με ποσοστό 12,9% στις 5 πρώτες θέσεις καλύπτοντας το 75,3% του συνόλου των απαντήσεων, ενώ μαζί με τις επόμενες 3 καλύπτουν το 90,7%. Ακολουθούν οι τρεις απαντήσεις «**καλύπτοντας τα κενά**», «**καλώντας τους γονείς για ενημέρωση**» και «**προσπαθώντας να αναδείξω τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης γνώσης**», και στη συνέχεια οι υπόλοιπες με μικρότερα ποσοστά. Στους τρεις συνηθέστερους τρόπους αντίδρασης, βέβαια, εμφανίζονται και αρνητικές μορφές αντίδρασης, όπως οι **πιέσεις και βαθμολογικές απειλές** (ποσοστό 3,5%), η **χαμηλή βαθμολογία** (ποσοστό 1,5%), η **αποβολή όταν ενοχλεί**, καθώς και προσφυγή σε τρίτους για συνεργασία, όπως «**καλώντας τους γονείς για ενημέρωση**» με ποσοστό 5,0% ή «**το κάνω θέμα στο σύλλογο διδασκόντων**» με ποσοστό 1,0% (2 μόνο σχετικές αναφορές).

Βλέπουμε, λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί, σχεδόν στο σύνολό τους, αναφέρουν θετικές μορφές αντίδρασης ως τους συνηθέστερους τρόπους αντιμετώπισης της αδιαφορίας. Βλέπουμε επίσης ότι μεταξύ των τριών συνηθέστερων τρόπων οι αρνητικές μορφές αντίδρασης (πιέσεις – βαθμολογικές απειλές, χαμηλή βαθμολογία, αποβολή όταν ενοχλεί) έχουν πολύ περιορισμένη θέση (αθροιστικό ποσοστό 5,5%), ενώ σε ένα μικρό μόνο ποσοστό 6,0% οι καθηγητές καταφεύγουν στη συνεργασία των γονέων ή των συναδέλφων τους. Οι προσπάθειές τους δείχνουν να γίνονται σε ατομική βάση, ενώ η συνεργασία φαίνεται να μην τους πείθει για την αποτελεσματικότητά της\*.

Θεωρούμε, τέλος, μία αναφορά στη δεύτερη σε συχνότητα απάντηση, απαραίτητη. **Οι παραινήσεις και οι συμβουλές** αποτελούν τρόπους αντίδρασης που φανερώνουν την καλή διάθεση αλλά ταυτόχρονα την αδυναμία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν με τρόπο αποτελεσματικό στην αδιαφορία, συνοψίζοντας έτσι την έντονη αμηχανία τους μπροστά στο μεγάλο αυτό σχολικό πρόβλημα.

Παρατηρούμε εξάλλου ότι δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ηλικιών αντιδρούν στην αδιαφορία (Πίνακας E2.15.3-παράρτημα 3). Εντούτοις οι μεγαλύτεροι δείχνουν να καταφεύγουν συχνότερα από τους νεότερους, ενώ οι τελευταίοι επιλέγουν συχνότερα από τους συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας την επικέντρωση στις θετικές πλευρές του μαθητή και τη σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του.

### Συμπεριφορές – εκδηλώσεις αδιαφορίας (ερώτ. 16)

**Πίνακας E2.16.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνηθέστερη συμπεριφορά – εκδήλωση μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας E2.16.1                               |                                 |           |         |               |
|-----------------------------------------------|---------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Η συνηθέστερη συμπεριφορά-εκδήλωση αδιαφορίας |                                 | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                             | Μη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις | 30        | 43,5    | 45,5          |
| 2                                             | Έλλειψη συμμετοχής              | 27        | 39,1    | 40,9          |
| 3                                             | Ανησυχία, φασαρία               | 5         | 7,2     | 7,6           |
| 4                                             | Συχνές απουσίες                 | 3         | 4,3     | 4,5           |
| 5                                             | Ειρωνική συμπεριφορά            | 1         | 1,4     | 1,5           |
|                                               | Total                           | 66        | 95,7    | 100,0         |
|                                               | Missing System                  | 3         | 4,3     |               |
| Total                                         |                                 | 69        | 100,0   |               |

\* Στην πράξη άλλωστε, οι προσπάθειες συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς ή τους συναδέλφους είτε εγκαταλείπονται σύντομα ως αναποτελεσματικές είτε καταλήγουν σε μία τυπική πράξη που συχνά αποβλέπει στην απόσχιση της ευθύνης.

**Πίνακας E2.16.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας E2.16.2                                          |                                    |           |         |               |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές-εκδηλώσεις αδιαφορίας |                                    | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                        | Μη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις    | 59        | 28,5    | 30,1          |
| 2                                                        | Έλλειψη συμμετοχής                 | 55        | 26,6    | 28,1          |
| 3                                                        | Ανησυχία, φασαρία                  | 35        | 16,9    | 17,9          |
| 4                                                        | Συχνές απουσίες                    | 13        | 6,3     | 6,6           |
| 5                                                        | Προκλητική στάση                   | 13        | 6,3     | 6,6           |
| 6                                                        | Απομόνωση                          | 10        | 4,8     | 5,1           |
| 7                                                        | Επιθετικότητα                      | 4         | 1,9     | 2,0           |
| 8                                                        | Ειρωνική συμπεριφορά               | 4         | 1,9     | 2,0           |
| 9                                                        | Καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη | 3         | 1,4     | 1,5           |
| Total                                                    |                                    | 196       | 94,7    | 100,0         |
| Missing System                                           |                                    | 11        | 5,3     |               |
| Total                                                    |                                    | 207       | 100,0   |               |

Όσον αφορά το ερώτημα το σχετικό με τις συμπεριφορές με τις οποίες εκδηλώνεται συνήθως η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο (ερώτημα 16 του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών) θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι αυτό έχει τρεις διαστάσεις. Αφορά αφενός στις μορφές που παίρνει η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο ταυτόχρονα όμως αναφέρεται στις ιδιαίτερες ευαισθησίες των εκπαιδευτικών αλλά και στις μορφές αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη που συνδέονται με το ζήτημα της διαχείρισης από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών ενός γραφειοκρατικά οργανωμένου τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος.

Οι συχνότητες των απαντήσεων που δόθηκαν παρουσιάζονται στους πίνακες E2.16.1, που αναφέρεται στο συνηθέστερο είδος συμπεριφοράς, και E2.16.2 που αναφέρεται στα τρία συνηθέστερα. Από τους πίνακες αυτούς διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν μιλάνε για αδιαφορία, αναφέρονται κυρίως σε μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από παθητικότητα μάλλον παρά από δυναμική υπονόμηση του μαθήματος. **Μη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις, έλλειψη συμμετοχής, απουσίες, απομόνωση** συγκεντρώνουν αθροιστικά στον πίνακα **E2.16.2** ποσοστό 66,2%. Από την άλλη οι **συγκρουσιακές μορφές** εκδήλωσης της αδιαφορίας που περιλαμβάνουν την **προκλητική στάση**, την **επιθετικότητα** και την **ειρωνική συμπεριφορά** συγκεντρώνουν το 10,1% των αναφορών.

Επομένως τα 2/3 περίπου των αναφορών αφορούν παθητικές μορφές συμπεριφορών αδιαφορίας, που δε δημιουργούν κατ' αρχήν πρόβλημα στη διεξαγωγή του μαθήματος. Από τις υπόλοιπες, μάλιστα, αναφορές το 10,1% αφορούν συμπεριφορές σύγκρουσης με τους εκπαιδευτικούς, ενώ το 16,9% αναφέρεται σε ανησυχία και φασαρία μέσα στην τάξη που μπορεί μεν να δημιουργεί πρόβλημα στο μάθημα, αλλά πάντως δεν επιδιώκει τη σύγκρουση.

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη του φύλου, της ηλικίας, της συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, της οικογενειακής κατάστασης, της ύπαρξης ή μη παιδιών και της ειδικότητας, σχετικά με τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας (πίνακες E2.16.3, E2.16.4, E2.16.5, E2.16.6, E2.16.7, E2.16.8 – παράρτημα 3).

Ποια ιδιαίτερα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά  
έχει συνήθως ο αδιάφορος μαθητής; (ερώτ. 17)

**Πίνακας E2.17.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο κοινωνικό /οικογενειακό χαρακτηριστικό των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας E2.17.1                                                        |                                                 |           |         |               |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Το συνηθέστερο κοινωνικό /οικογενειακό<br>χαρακτηριστικό του αδιάφορου |                                                 | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                      | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | 27        | 39,1    | 39,7          |
| 2                                                                      | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | 26        | 37,7    | 38,2          |
| 3                                                                      | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | 5         | 7,2     | 7,4           |
| 4                                                                      | Καταπίεση και βία                               | 3         | 4,3     | 4,4           |
| 5                                                                      | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | 3         | 4,3     | 4,4           |
| 6                                                                      | Υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον       | 1         | 1,4     | 1,5           |
| 7                                                                      | Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογένειας  | 1         | 1,4     | 1,5           |
| 8                                                                      | Άλλο                                            | 2         | 2,9     | 2,9           |
| Total                                                                  |                                                 | 68        | 98,6    | 100,0         |
| Missing System                                                         |                                                 | 1         | 1,4     |               |
| Total                                                                  |                                                 | 69        | 100,0   |               |

**Πίνακας E2.17.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας E2.17.2                                                             |                                                 |           |         |               |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά<br>χαρακτηριστικά του αδιάφορου |                                                 | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                           | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | 55        | 26,6    | 29,7          |
| 2                                                                           | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | 53        | 25,6    | 28,6          |
| 3                                                                           | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | 29        | 14,0    | 15,7          |
| 4                                                                           | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | 18        | 8,7     | 9,7           |
| 5                                                                           | Καταπίεση και βία                               | 12        | 5,8     | 6,5           |
| 6                                                                           | Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογένειας  | 10        | 4,8     | 5,4           |
| 7                                                                           | Υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον       | 4         | 1,9     | 2,2           |
| 8                                                                           | Άλλο                                            | 4         | 1,9     | 2,2           |
| Total                                                                       |                                                 | 185       | 89,4    | 100,0         |
| Missing System                                                              |                                                 | 22        | 10,6    |               |
| Total                                                                       |                                                 | 207       | 100,0   |               |

Στον πίνακα **E2.17.1** διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως συνηθέστερο χαρακτηριστικό απαντήσεις που ενοχοποιούν σχεδόν αποκλειστικά την οικογένεια, αποδίδοντας σε αυτήν όλη την ευθύνη. **Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον** και **αδιαφορία – έλλειψη φροντίδας από την οικογένεια**, είναι οι δύο πρώτες και με μεγάλη απόσταση από τις υπόλοιπες επιλογές.

Αλλά και στην αθροιστική παρουσίαση των τριών συνηθέστερων χαρακτηριστικών (πίνακας **E2.17.2**) οι δύο αυτές απαντήσεις και πάλι βρίσκονται στις δύο πρώτες θέσεις και ακολουθεί το **χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας**, το **χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο της περιοχής** στην τρίτη και τέταρτη θέση, και με μεγάλη διαφορά από τις δύο πρώτες.

Γενικότερα, οι παράγοντες που συνδέονται με την αδιαφορία του μαθητή είναι με τη σειρά: Οικογένεια αδιάφορη, προβληματική, χωρίς μόρφωση – Υποβαθμισμένη περιοχή, βία και καταπίεση, χαμηλή κοινωνική τάξη, υπερπροστατευτική οικογένεια.

Είναι φανερό ότι οι κοινωνικοί παράγοντες έρχονται σε δεύτερη μοίρα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ως άμεσες συσχετίσεις με την αδιαφορία, όσο και αν, προκαλούμενοι, πιθανότατα θα συνέδεαν τα οικογενειακά χαρακτηριστικά με αυτούς.

#### Συμπεράσματα:

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποδείξουν **τα σημαντικότερα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή** επιλέγουν πολύ συχνότερα παράγοντες που ενοχοποιούν κατ' ουσία την οικογένεια. Οι 55 από τους 69 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 79,7%) θεωρούν ως ένα από τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή την αδιαφορία και έλλειψη φροντίδας από την οικογένεια, οι δε 53 από τους 69 (ποσοστό 76,8%) θεωρούν ως ένα από τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη μόνο 18 εκπαιδευτικοί από τους 69 (ποσοστό 26,1%) θεωρούν τη μορφωτικά και βιοτικά υποβαθμισμένη περιοχή ως παράγοντα που συνδέεται με την αδιαφορία και μόνο 10 (ποσοστό 14,5%) τη χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα της οικογένειας.

Είναι φανερό ότι μεταξύ κοινωνικών και οικογενειακών παραγόντων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικότερους τους δεύτερους. Δεν υπάρχουν εξάλλου ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν με κάποιο τρόπο την προβληματικότητα της οικογένειας με τις κοινωνικές της συντεταγμένες και την ταξική της θέση. Η προβληματικότητα της οικογένειας δείχνει να συνδέεται με το γενικότερο κοινωνικό κλίμα και τα γενικότερα κοινωνικά προβλήματα αλλά η διάσταση της κοινωνικής ανισότητας δε φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Βέβαια 29 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,0% του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος) επιλέγουν, ως ένα από τα τρία συνηθέστερα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή, την απάντηση «χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας». Αυτό βέβαια παραπέμπει στις κοινωνικές συντεταγμένες της οικογένειας, κάτι όμως που οι εκπαιδευτικοί δε δείχνουν να υιοθετούν. Όπως φαίνεται στους τρεις πίνακες E2.17.9, E2.17.10 και E2.17.11 που ακολουθούν, μόνο 4 από τις απαντήσεις αυτές συνδυάζονται στη δεύτερη και τρίτη επιλογή με απαντήσεις, όπως «περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο» και «χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογένειας», γεγονός που μαρτυρά ότι οι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας με τις υπόλοιπες κοινωνικές της παραμέτρους. Επομένως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας δείχνει να αντιμετωπίζεται ως ένας αυτόνομος παράγοντας και όχι ως έκφραση ή συνιστώσα μιας ταξικής θέσης.

**Πίνακας Ε2.17.9.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δεύτερη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.9                                                              |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------|-------|------------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|-------------------|-------|--------------------------------------|-------|--------------------------------------------|-------|-----------|-------|
| Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (2 <sup>η</sup> επιλογή) | Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (1 <sup>η</sup> επιλογή) |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
|                                                                              | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |       | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον |       | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν |       | Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον |       | Καταπίεση και βία |       | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας |       | Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν |       | Άλλο      |       |
|                                                                              | Coun<br>t                                                                    | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                | %     | Coun<br>t                           | %     | Coun<br>t         | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                  | %     | Coun<br>t | %     |
| Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |                                                                              |       | 3                                    | 11,1  | 3                                        | 12,5  |                                     |       |                   |       | 1                                    | 33,3  |                                            |       |           |       |
| Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον                                         | 3                                                                            | 60,0  |                                      |       | 11                                       | 45,8  |                                     |       | 2                 | 66,7  |                                      |       | 1                                          | 100,0 | 1         | 100,0 |
| Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν                                     | 2                                                                            | 40,0  | 12                                   | 44,4  |                                          |       |                                     |       | 1                 | 33,3  | 2                                    | 66,7  |                                            |       |           |       |
| Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον                                          |                                                                              |       | 1                                    | 3,7   | 1                                        | 4,2   |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Καταπίεση και βία                                                            |                                                                              |       | 2                                    | 7,4   | 3                                        | 12,5  |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας                                         |                                                                              |       | 7                                    | 25,9  | 4                                        | 16,7  | 1                                   | 100,0 |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν                                   |                                                                              |       | 1                                    | 3,7   | 2                                        | 8,3   |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Άλλο                                                                         |                                                                              |       | 1                                    | 3,7   |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Total                                                                        | 5                                                                            | 100,0 | 27                                   | 100,0 | 24                                       | 100,0 | 1                                   | 100,0 | 3                 | 100,0 | 3                                    | 100,0 | 1                                          | 100,0 | 1         | 100,0 |

**Πίνακας Ε2.17.10.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τρίτη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.10                                                             |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------|-------|------------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|-------------------|-------|--------------------------------------|-------|--------------------------------------------|-------|-----------|-------|
| Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (3 <sup>η</sup> επιλογή) | Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (1 <sup>η</sup> επιλογή) |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
|                                                                              | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |       | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον |       | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν |       | Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον |       | Καταπίεση και βία |       | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας |       | Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν |       | Άλλο      |       |
|                                                                              | Coun<br>t                                                                    | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                | %     | Coun<br>t                           | %     | Coun<br>t         | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                  | %     | Coun<br>t | %     |
|                                                                              |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |                                                                              |       | 3                                    | 14,3  | 2                                        | 10,0  |                                     |       | 1                 | 50,0  |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον                                         |                                                                              |       |                                      |       | 6                                        | 30,0  |                                     |       |                   |       | 2                                    | 100,0 |                                            |       |           |       |
| Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν                                     | 2                                                                            | 50,0  | 7                                    | 33,3  |                                          |       |                                     |       | 1                 | 50,0  |                                      |       | 1                                          | 100,0 | 1         | 100,0 |
| Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον                                          |                                                                              |       | 1                                    | 4,8   |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Καταπίεση και βία                                                            | 1                                                                            | 25,0  | 1                                    | 4,8   | 2                                        | 10,0  |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας                                         | 1                                                                            | 25,0  | 5                                    | 23,8  | 8                                        | 40,0  |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν                                   |                                                                              |       | 4                                    | 19,0  | 2                                        | 10,0  |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Άλλο                                                                         |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       | 1                                   | 100,0 |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |       |
| Total                                                                        | 4                                                                            | 100,0 | 21                                   | 100,0 | 20                                       | 100,0 | 1                                   | 100,0 | 2                 | 100,0 | 2                                    | 100,0 | 1                                          | 100,0 | 1         | 100,0 |



**Πίνακας E2.17.11.** Η δεύτερη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τρίτη αναφορικά με τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας E2.17.11                                                             |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |   |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------|-------|------------------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|-------------------|-------|--------------------------------------|-------|--------------------------------------------|-------|-----------|---|
| Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (3 <sup>η</sup> επιλογή) | Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου (2 <sup>η</sup> επιλογή) |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |   |
|                                                                              | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |       | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον |       | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν |       | Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον |       | Καταπίεση και βία |       | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας |       | Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν |       | Άλλο      |   |
|                                                                              | Coun<br>t                                                                    | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                | %     | Coun<br>t                           | %     | Coun<br>t         | %     | Coun<br>t                            | %     | Coun<br>t                                  | %     | Coun<br>t | % |
| Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο                              |                                                                              |       | 2                                    | 13,3  | 2                                        | 14,3  |                                     |       |                   |       | 1                                    | 11,1  | 1                                          | 33,3  |           |   |
| Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον                                         | 2                                                                            | 40,0  |                                      |       | 2                                        | 14,3  | 1                                   | 50,0  | 3                 | 75,0  |                                      |       |                                            |       |           |   |
| Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογέν                                     | 2                                                                            | 40,0  | 5                                    | 33,3  |                                          |       | 1                                   | 50,0  | 1                 | 25,0  | 3                                    | 33,3  |                                            |       |           |   |
| Υπερπροστατευτικό οικογ. περιβάλλον                                          |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       | 1                                    | 11,1  |                                            |       |           |   |
| Καταπίεση και βία                                                            |                                                                              |       | 2                                    | 13,3  | 2                                        | 14,3  |                                     |       |                   |       |                                      |       |                                            |       |           |   |
| Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας                                         | 1                                                                            | 20,0  | 6                                    | 40,0  | 5                                        | 35,7  |                                     |       |                   |       |                                      |       | 2                                          | 66,7  |           |   |
| Χαμηλή κοινωνική θέση και εισόδημα οικογέν                                   |                                                                              |       |                                      |       | 3                                        | 21,4  |                                     |       |                   |       | 3                                    | 33,3  |                                            |       |           |   |
| Άλλο                                                                         |                                                                              |       |                                      |       |                                          |       |                                     |       |                   |       | 1                                    | 11,1  |                                            |       |           |   |
| Total                                                                        | 5                                                                            | 100,0 | 15                                   | 100,0 | 14                                       | 100,0 | 2                                   | 100,0 | 4                 | 100,0 | 9                                    | 100,0 | 3                                          | 100,0 |           |   |

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όσον αφορά τα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την ύπαρξη ή μη παιδιών, τη μόνιμη κατοικία και την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν (πίνακες E2.17.3, E2.17.4, E2.17.5, E2.17.6, E2.17.7, E2.17.8 – παράρτημα 3)

Ποια ιδιαίτερα εκπαιδευτικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά έχει  
συνήθως ο αδιάφορος μαθητής; (ερώτ. 18)

**Πίνακας E2.18.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο εκπαιδευτικό /ψυχολογικό χαρακτηριστικό των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.18.1                                                         |                                  |           |         |               |
|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Το συνηθέστερο εκπαιδευτικό /ψυχολογικό<br>χαρακτηριστικό του αδιάφορου |                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                       | Μαθησιακές δυσκολίες             | 19        | 27,5    | 27,5          |
| 2                                                                       | Μαθησιακά κενά                   | 16        | 23,2    | 23,2          |
| 3                                                                       | Χαμηλή αυτοεκτίμηση              | 11        | 15,9    | 15,9          |
| 4                                                                       | Αδυναμία συγκέντρωσης            | 11        | 15,9    | 15,9          |
| 5                                                                       | Περιθωριοποίηση                  | 6         | 8,7     | 8,7           |
| 6                                                                       | Χαμηλή βαθμολογία                | 4         | 5,8     | 5,8           |
| 7                                                                       | Αδυναμία στη γλωσσική<br>έκφραση | 2         | 2,9     | 2,9           |
|                                                                         | Total                            | 69        | 100,0   | 100,0         |

**Πίνακας E2.18.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα εκπαιδευτικά /ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.18.2                                                           |                                     |           |         |               |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Τα τρία συνηθέστερα εκπαιδευτικά /ψυχολογικά χαρακτηριστικά του αδιάφορου |                                     | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                         | Μαθησιακά κενά                      | 41        | 19,8    | 20,4          |
| 2                                                                         | Μαθησιακές δυσκολίες                | 39        | 18,8    | 19,4          |
| 3                                                                         | Αδυναμία συγκέντρωσης               | 32        | 15,5    | 15,9          |
| 4                                                                         | Χαμηλή αυτοεκτίμηση                 | 30        | 14,5    | 14,9          |
| 5                                                                         | Αδυναμία στη γλωσσική έκφραση       | 21        | 10,1    | 10,4          |
| 6                                                                         | Χαμηλή βαθμολογία                   | 17        | 8,2     | 8,5           |
| 7                                                                         | Περιθωριοποίηση                     | 16        | 7,7     | 8,0           |
| 8                                                                         | Δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση | 4         | 1,9     | 2,0           |
| 9                                                                         | Άλλο                                | 1         | ,5      | ,5            |
|                                                                           | Total                               | 201       | 97,1    | 100,0         |
|                                                                           | Missing System                      | 6         | 2,9     |               |
| Total                                                                     |                                     | 207       | 100,0   |               |

Στον πίνακα E2.18.1 διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως συνηθέστερο εκπαιδευτικό ή ψυχολογικό χαρακτηριστικό τις **μαθησιακές δυσκολίες**, τα **μαθησιακά κενά**, τη **χαμηλή αυτοεκτίμηση** και την **αδυναμία συγκέντρωσης**. Οι τέσσερις αυτές απαντήσεις βρίσκονται, επίσης, στις πρώτες θέσεις του πίνακα E2.18.2 με την αθροιστική παρουσίαση των επιλογών των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στα τρία συνηθέστερα εκπαιδευτικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα: Τα **μαθησιακά κενά** καταλαμβάνουν την πρώτη θέση με ποσοστό επιλογών 20,4%, μεταξύ των τριών συνηθέστερων χαρακτηριστικών των αδιάφορων μαθητών. Ακολουθούν οι **μαθησιακές δυσκολίες** με ποσοστό 19,4%. Την τρίτη θέση καταλαμβάνει η **αδυναμία συγκέντρωσης**, με ποσοστό 15,9%, που είδαμε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές αναφέρουν ως ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα, άμεσα συνδεδεμένο με την αδιαφορία, ενώ στην τέταρτη θέση βρίσκουμε τη **χαμηλή αυτοεκτίμηση** με ποσοστό 14,9% και στην πέμπτη την **αδυναμία στη γλωσσική έκφραση** με ποσοστό 10,4%. Ακολουθεί στην έκτη θέση η **χαμηλή βαθμολογία** (ποσοστό 8,5%), με την απάντηση «**περιθωριοποίηση ή και ένταξη σε προβληματικές ομάδες νέων**», με ποσοστό 8,0% στην έβδομη θέση, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκουμε την απάντηση «**δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση**» επιλεγμένη 4 μόνο φορές (ποσοστό 2,0%).

## ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ: ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πρόβλημα της μαθητικής αδιαφορίας περισσότερο εκτεταμένο συγκριτικά με τους μαθητές. Αποφεύγουν να ενοχοποιήσουν τον αδιάφορο μαθητή για την αδιαφορία του, δείχνουν όμως να θεωρούν ως κύρια υπεύθυνη, μετά το σχολείο, τη μαθητική οικογένεια.

Ως προς τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας, αν και μεταξύ των 6 κατηγοριών απαντήσεων οι συχνότερες αναφορές αφορούν εκπαιδευτικούς παράγοντες, αν η σύγκριση γίνει ανάμεσα σε εκπαιδευτικές και **έξω-εκπαιδευτικές αιτίες** η πλάστιγγα κλίνει σαφέστατα υπέρ των δεύτερων, με μοιρασμένες τις αναφορές σε οικογενειακούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Εντούτοις βλέπουμε ότι στα κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά του αδιάφορου μαθητή οι επιλογές των εκπαιδευτικών δείχνουν σαφέστατη προτίμηση στους **οικογενειακούς παράγοντες** έναντι των κοινωνικών.

Ως προς τις εκδηλώσεις της αδιαφορίας οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή τους στις **παθητικές** εκδηλώσεις αδιαφορίας. Οι 60 από τους 66 εκπαιδευτικούς που απάντησαν θεωρούν ως συνηθέστερη εκδήλωση αδιαφορίας, και τα 2/3 των αναφορών στις τρεις συνηθέστερες εκδηλώσεις αδιαφορίας αφορούν, μορφές παθητικών συμπεριφορών. Μόνο το 1/3 των αναφορών αφορά συμπεριφορές παρακώλυσης του μαθήματος και μόνο το 1/10 αφορά συμπεριφορές που επιδιώκουν τη **σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό**.

Ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης της αδιαφορίας βλέπουμε ότι στις τρεις πρώτες θέσεις βρίσκονται παράγοντες που κινούνται ανάμεσα στις **παραδοσιακές τεχνικές** και στην **αμηχανία**. Η παραδοσιακή μέθοδος της χρήσης παραδειγμάτων καταλαμβάνει την πρώτη θέση, στην οποία μάλιστα καταφεύγουν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων ηλικιών. Η εξίσου παραδοσιακή, ιδιαίτερα αναποτελεσματική και ταυτόχρονα δηλωτική έντονης αμηχανίας, μέθοδος της καταφυγής στις παρααινέσεις και συμβουλές καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση και προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς της μεγαλύτερης επίσης ηλικιακής κατηγορίας. Στην τρίτη θέση, τέλος, συναντάμε την απάντηση «προσεγγίζοντας το /τη μαθητή /τρια, προσπαθώντας να κατανοήσω το πρόβλημα και να βοηθήσω», απάντηση που επίσης φανερώνει αδυναμία αντιμετώπισης και αμηχανία μπροστά στο πρόβλημα. Οι **καλές προθέσεις**, η **προσπάθεια** αλλά και η **αδυναμία** χαρακτηρίζουν θα λέγαμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να αντιμετωπίσουν τη μαθητική αδιαφορία.

## **2. ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Με τι είδους συμπεριφορές εκδηλώνεται συνήθως το ενδιαφέρον του /της μαθητή /τριας; (ερώτ. 19)

**Πίνακας Ε2.19.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνηθέστερη συμπεριφορά εκδήλωσης ενδιαφέροντος

| <b>Πίνακας Ε2.19.1</b>                                   |                                                         |                  |                |                      |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Η συνηθέστερη συμπεριφορά εκδήλωσης ενδιαφέροντος</b> |                                                         | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                        | Επιμέλεια, συνέπεια                                     | 31               | 44,9           | 44,9                 |
| 2                                                        | Προσέχει στο μάθημα                                     | 20               | 29,0           | 29,0                 |
| 3                                                        | Διατυπώνει προβληματισμούς, κάνει κριτική               | 6                | 8,7            | 8,7                  |
| 4                                                        | Ιδιαίτερη προσπάθεια                                    | 5                | 7,2            | 7,2                  |
| 5                                                        | Παίρνει πρωτοβουλίες, πληροφoρείται και από άλλες πηγές | 4                | 5,8            | 5,8                  |
| 6                                                        | Επιδιώκει να απαντάει σε ερωτήσεις                      | 2                | 2,9            | 2,9                  |
| 7                                                        | Δείχνει σεβασμό                                         | 1                | 1,4            | 1,4                  |
| Total                                                    |                                                         | 69               | 100,0          | 100,0                |

**Πίνακας Ε2.19.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος

| <b>Πίνακας Ε2.19.2</b>                                            |                                                         |                  |                |                      |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Οι τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος</b> |                                                         | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                                 | Επιμέλεια, συνέπεια                                     | 48               | 23,2           | 23,6                 |
| 2                                                                 | Προσέχει στο μάθημα                                     | 34               | 16,4           | 16,7                 |
| 3                                                                 | Διατυπώνει προβληματισμούς, κάνει κριτική               | 27               | 13,0           | 13,3                 |
| 4                                                                 | Επιδιώκει να απαντάει σε ερωτήσεις                      | 26               | 12,6           | 12,8                 |
| 5                                                                 | Ιδιαίτερη προσπάθεια                                    | 16               | 7,7            | 7,9                  |
| 6                                                                 | Παίρνει πρωτοβουλίες, πληροφoρείται και από άλλες πηγές | 16               | 7,7            | 7,9                  |
| 7                                                                 | Δείχνει σεβασμό                                         | 14               | 6,8            | 6,9                  |
| 8                                                                 | Κάνει ερωτήσεις                                         | 13               | 6,3            | 6,4                  |
| 9                                                                 | Κρατάει σημειώσεις                                      | 5                | 2,4            | 2,5                  |
| 10                                                                | Επιδιώκει να εξετάζεται                                 | 3                | 1,4            | 1,5                  |
| 11                                                                | Άλλο                                                    | 1                | ,5             | ,5                   |
| Total                                                             |                                                         | 203              | 98,1           | 100,0                |
| Missing                                                           | System                                                  | 4                | 1,9            |                      |
| Total                                                             |                                                         | 207              | 100,0          |                      |

**Πίνακας E2.19.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος (δύο κατηγορίες)

| Πίνακας E2.19.3                       |                                                   |           |         |               |                    |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Συμπεριφορές-εκδηλώσεις ενδιαφέροντος |                                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                 | Συμπεριφορές συμμόρφωσης                          | 146       | 70,5    | 72,3          | 72,3               |
|                                       | Συμπεριφορές ενδείξεις ουσιαστικότερης συμμετοχής | 56        | 27,1    | 27,7          | 100,0              |
|                                       | Total                                             | 202       | 97,6    | 100,0         |                    |
| Missing                               | System                                            | 5         | 2,4     |               |                    |
| Total                                 |                                                   | 207       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας E2.19.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος

| Πίνακας E2.19.5                            |                                                   |                              | Έτος γέννησης |           | Σύνολο |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|---------------|-----------|--------|
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος / Έτος γέννησης |                                                   |                              | 1950-1960     | 1961-1982 |        |
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος                 | Συμπεριφορές συμμόρφωσης                          | Αριθμός                      | 53            | 91        | 144    |
|                                            |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 36,8%         | 63,2%     | 100,0% |
|                                            |                                                   | % Έτος γέννησης              | 82,8%         | 67,4%     | 72,4%  |
|                                            | Συμπεριφορές ενδείξεις ουσιαστικότερης συμμετοχής | Τυπ. υπόλ.                   | 1,0           | -,7       |        |
|                                            |                                                   | Αριθμός                      | 11            | 44        | 55     |
|                                            |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 20,0%         | 80,0%     | 100,0% |
| Σύνολο                                     |                                                   | % Έτος γέννησης              | 17,2%         | 32,6%     | 27,6%  |
|                                            |                                                   | Τυπ. υπόλ.                   | -1,6          | 1,1       |        |
|                                            |                                                   | Αριθμός                      | 64            | 135       | 199    |
|                                            |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 32,2%         | 67,8%     | 100,0% |
|                                            |                                                   | % Έτος γέννησης              | 100,0%        | 100,0%    | 100,0% |
|                                            |                                                   |                              |               |           |        |

«Διακρίνεται από συνέπεια στις υποχρεώσεις του /της και επιμέλεια» και «προσέχει στο μάθημα» αποτελούν τις δύο συχνότερες απαντήσεις όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη συνηθέστερη συμπεριφορά με την οποία εκδηλώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών (πίνακας E2.19.1). Οι ίδιες αυτές απαντήσεις είναι οι συχνότερες και όταν αντιμετωπίζονται ως τα τρία συνηθέστερα είδη συμπεριφοράς στον πίνακα E2.19.2.

Αν θεωρήσουμε τις απαντήσεις Η. κάνει ερωτήσεις, Θ. διατυπώνει προβληματισμούς, διατηρεί κριτική στάση ή και εκφράζει τις αντιρρήσεις του όταν διαφωνεί, Ι. καταφεύγει σε επιπλέον πηγές πληροφόρησης και γενικότερα παίρνει πρωτοβουλίες στο μάθημα, ως ενδείξεις μιας ουσιαστικότερης συμμετοχής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία η εικόνα είναι απογοητευτική. Οι ενδιαφερόμενοι μαθητές στο σχολείο όχι μόνο είναι λίγοι, όπως εκτιμούν εκπαιδευτικοί και μαθητές αλλά και αυτοί δε φαίνεται να συμμετέχουν ενεργά στις

μαθησιακές διαδικασίες. Λιγότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών (ποσοστό 27,7%) αναφέρουν συμπεριφορές μιας ουσιαστικότερης συμμετοχής των μαθητών (πίνακας Ε2.19.3). Η εικόνα που παίρνουμε από τις απαντήσεις είναι ενός μαθητή παθητικού, που απλά παρακολουθεί το μάθημα, κάνει τις εργασίες που του ανατίθενται και γενικότερα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (επιδιώκει να απαντάει σε ερωτήσεις).

Η μαθησιακή διαδικασία που κινητοποιεί την περιέργεια, δημιουργεί απορίες, διαφωνίες ή καινοτόμες ιδέες, που ενεργοποιεί τη σκέψη και το συναίσθημα για επίλυση προβλημάτων και κατανόηση καταστάσεων δείχνει να απουσιάζει ή, εν πάση περιπτώσει, να αποτελεί περιθωριακό φαινόμενο.

#### Αναλυτικότερα:

**Την επιμέλεια και συνέπεια των μαθητών και μαθητριών στις υποχρεώσεις τους** αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ως τη συνηθέστερη και ως την πρώτη από τις τρεις συνηθέστερες μορφές συμπεριφοράς με την οποία εκδηλώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών στο σχολείο.

«**Προσέγει στο μάθημα**» είναι η δεύτερη σε συχνότητα απάντηση που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως το συνηθέστερο και ως ένα από τα τρία συνηθέστερα είδη συμπεριφοράς εκδήλωσης του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο.

Η απάντηση «**επιδιώκει να απαντάει στις ερωτήσεις**» καταλαμβάνει την τέταρτη θέση ως μια από τις τρεις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος.

**Με καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας** εκδηλώνεται το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο, εκτιμούν 16 εκπαιδευτικοί. Η απάντηση καταλαμβάνει την πέμπτη θέση μεταξύ των τριών συνηθέστερων συμπεριφορών εκδηλώσεων ενδιαφέροντος.

Το ενδιαφέρον του μαθητή /-τριας εκδηλώνεται **με σεβασμό προς τους διδάσκοντες** εκτιμούν 14 καθηγητές και καθηγήτριες, δίνοντάς της την έβδομη θέση μεταξύ των τριών συνηθέστερων συμπεριφορών – εκδηλώσεων ενδιαφέροντος.

Η απάντηση «**κρατάει σημειώσεις**» δεν επιλέγεται καθόλου ως η συνηθέστερη συμπεριφορά και ως μία από τις τρεις συνηθέστερες καταλαμβάνει την προτελευταία (ένατη) θέση με 5 μόνο αναφορές σε αυτήν.

Τέλος, μόνο 3 εκπαιδευτικοί επιλέγουν την απάντηση «**επιδιώκει να εξετάζεται**» ως ένα από τα τρία συνηθέστερα είδη συμπεριφοράς με τα οποία εκδηλώνεται το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο – δίνοντάς της τη δέκατη και τελευταία θέση – ενώ καμία φορά δεν επιλέγεται ως το συνηθέστερο.

Από τις τρεις τελευταίες απαντήσεις του ερωτηματολογίου που αναφέρονται σε είδη συμπεριφοράς που αποτελούν **ενδείξεις μιας ουσιαστικότερης συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία**, η απάντηση «**διατυπώνει προβληματισμούς, διατηρεί κριτική στάση ή και εκφράζει τις αντιρρήσεις του όταν διαφωνεί**» καταλαμβάνει την τρίτη θέση σε συχνότητα, ως ένα από τα τρία συνηθέστερα είδη συμπεριφοράς εκδήλωσης ενδιαφέροντος, ενώ οι απαντήσεις «**καταφεύγει σε επιπλέον πηγές πληροφόρησης και γενικότερα παίρνει πρωτοβουλίες στο μάθημα**» και «**κάνει ερωτήσεις**» καταλαμβάνουν την έκτη και όγδοη θέση αντίστοιχα.

Οι τρεις αυτές απαντήσεις, αθροιστικά, επιλέγονται λιγότερο συχνά από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τείνουν να επιλέγουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεότερους, απαντήσεις στις οποίες το ενδιαφέρον γίνεται αντιληπτό μέσα από ένα πρίσμα συμμορφωτικό του μαθητή στις απαιτήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Να σημειώσουμε, τέλος, ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη του φύλου και της ειδικότητας όσον αφορά στις συνηθέστερες συμπεριφορές

εκδήλωσης ενδιαφέροντος, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (πίνακες E2.19.4, E2.19.6 – παράρτημα 3).

Πώς εξηγείται, κατά τη γνώμη σας, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές; (ερώτ. 20)

**Πίνακας E2.20.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τον σημαντικότερο λόγο του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας E2.20.1                                                     |                                               |           |         |               |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Ο σημαντικότερος λόγος του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών |                                               | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                   | Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο            | 44        | 63,8    | 63,8          |
| 2                                                                   | Η άνεση και οι επιτυχίες προκαλούν ενδιαφέρον | 7         | 10,1    | 10,1          |
| 3                                                                   | Συμμόρφωση στο σχολείο και το ρόλο            | 6         | 8,7     | 8,7           |
| 4                                                                   | Κλίση, αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο   | 6         | 8,7     | 8,7           |
| 5                                                                   | Επιδίωξη καλών βαθμών και διακρίσεων          | 3         | 4,3     | 4,3           |
| 6                                                                   | Επιδίωξη επαγγελματικής αποκατάστασης         | 1         | 1,4     | 1,4           |
| 7                                                                   | Ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης                       | 1         | 1,4     | 1,4           |
| 8                                                                   | Οι καλές επιδόσεις                            | 1         | 1,4     | 1,4           |
|                                                                     | Total                                         | 69        | 100,0   | 100,0         |

**Πίνακας E2.20.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν

| Πίνακας E2.20.2                                                            |                                               |           |         |               |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις σημαντικότεροι λόγοι του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών |                                               | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                          | Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο            | 61        | 29,5    | 30,3          |
| 2                                                                          | Επιδίωξη καλών βαθμών και διακρίσεων          | 35        | 16,9    | 17,4          |
| 3                                                                          | Η άνεση και οι επιτυχίες προκαλούν ενδιαφέρον | 33        | 15,9    | 16,4          |
| 4                                                                          | Συμμόρφωση στο σχολείο και το ρόλο            | 23        | 11,1    | 11,4          |
| 5                                                                          | Κλίση, αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο   | 20        | 9,7     | 10,0          |
| 6                                                                          | Ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης                       | 13        | 6,3     | 6,5           |
| 7                                                                          | Επιδίωξη επαγγελματικής αποκατάστασης         | 11        | 5,3     | 5,5           |
| 8                                                                          | Οι καλές επιδόσεις                            | 5         | 2,4     | 2,5           |
|                                                                            | Total                                         | 201       | 97,1    | 100,0         |
|                                                                            | Missing System                                | 6         | 2,9     |               |
| Total                                                                      |                                               | 207       | 100,0   |               |

Το σημαντικό ρόλο της οικογένειας, συναντάμε στην πρώτη θέση μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων που εξηγούν το ιδιαίτερο ενδιαφέρον κάποιων μαθητών, με συχνότητα επιλογής της απάντησης που ανέρχεται στο 30,3% του συνόλου των απαντήσεων.

Με σημαντική διαφορά από αυτήν, στη δεύτερη θέση, βρίσκουμε την «επιδίωξη καλού βαθμού και σχολικής διάκρισης» με ποσοστό συχνότητας επιλογής της απάντησης 17,4%. Στην τρίτη θέση με ποσοστό 16,4% αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί την απάντηση «η άνεση που έχει ο μαθητής με κάποια μαθήματα και οι συνακόλουθες επιτυχίες του σ' αυτά δημιουργούν το ενδιαφέρον» και στη τέταρτη, με ποσοστό 11,4%, τη συμμόρφωση στις απαιτήσεις του σχολείου και του ρόλου του μαθητή.

Στην πέμπτη μόλις θέση με ποσοστό 10,0% επί του συνόλου των απαντήσεων συναντάμε τη δηλωτική της ύπαρξης μιας καθαρότερης μορφής ενδιαφέροντος απάντηση **«κλίση, αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο»**.

Στην έκτη και έβδομη θέση συναντάμε τις απαντήσεις τις σχετικές με την **«ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης»**, και την **«επιδίωξη επαγγελματικής αποκατάστασης»** αντίστοιχα

**«Οι επιτυχίες και καλές επιδόσεις»**, στην τελευταία θέση, είναι ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες, που εξηγούν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποια παιδιά έχουν, σύμφωνα με 5 μόνο εκπαιδευτικούς.

Μερικές διευκρινήσεις κρίνονται σκόπιμες στο σημείο αυτό. Οι απαντήσεις **«η επιδίωξη καλού βαθμού και σχολικής διάκρισης»**, **«η άνεση που έχει ο μαθητής με κάποια μαθήματα και οι συνακόλουθες επιτυχίες του σ' αυτά δημιουργούν το ενδιαφέρον»** και **«οι επιτυχίες και καλές επιδόσεις»** βρίσκονται εννοιολογικά σε περιοχές αλληλο-επικαλυπτόμενες.

Η πρώτη, αναφέρεται καθαρά σε μία βαθμοθηρική διάθεση, η εννοιολογική καθαρότητα της οποίας τονίζεται από την ύπαρξη των δύο άλλων απαντήσεων. Οι άλλες δύο απαντήσεις μολονότι έχουν ως κοινή εννοιολογική περιοχή «τις επιτυχίες» ρίχνουν το βάρος σε άλλη πλευρά του λογικού συνεχούς «αίσθημα ικανότητας – επιτυχίες – βαθμολογική επιβράβευση».

Η τελευταία (**οι επιτυχίες και καλές επιδόσεις**) ρίχνει το βάρος στην επιβράβευση, στο βαθμό που η επίδοση στο σχολείο αποτελεί το σημείο τομής του μαθησιακού αποτελέσματος με τη βαθμολογική επιβράβευση, που αποτελεί εξωτερικό κίνητρο. Δείχνει τις επιδόσεις ανεξάρτητα από τη γνώση, αφήνοντας έτσι ανοιχτό το ενδεχόμενο το ενδιαφέρον να αφορά αυτές (τις επιδόσεις) και μόνο. Υπό την έννοια αυτή, και με δεδομένη τη δυνατότητα που έχει ο ερωτώμενος να δώσει την προηγούμενη απάντηση, θεωρούμε ότι οι απαντήσεις αυτής της μορφής αναφέρονται στο βαθμολογικό κίνητρο και τη σχολική επιτυχία μόνο, και όχι στη δημιουργία μαθησιακού ενδιαφέροντος που οφείλεται στις επιτυχίες. Σε κάθε περίπτωση η απάντηση αυτή έχει περιθωριακή σημασία αφού επιλέγεται από 5 μόνο εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα η απάντηση **«η άνεση που έχει ο μαθητής με κάποια μαθήματα και οι συνακόλουθες επιτυχίες του σ' αυτά δημιουργούν το ενδιαφέρον»** τονίζει το στοιχείο της επάρκειας. Στην απάντηση αυτή οι επιτυχίες οφείλονται στη σχολική άνεση, παραπέμποντας έτσι σε αφομοιωμένη γνώση και ικανότητα στο γνωστικό αντικείμενο.

Κάτι που επίσης είναι χρήσιμο να προσέξουμε είναι το γεγονός ότι η οικογένεια εδώ δεν εμφανίζεται να λειτουργεί ως μέσο πίεσης των μαθητών, αλλά ως ο κρίσιμος παράγοντας δημιουργίας ή ενίσχυσης του ενδιαφέροντος του παιδιού για τη σχολική μάθηση, είτε μέσω του εφοδιασμού του με τις κατάλληλες προσλαμβάνουσες (μορφωτικά εφόδια), ώστε αφενός μεν να καταστεί εύκολη η κατανόηση της σχολικής ύλης, αφετέρου δε να εξασφαλίσει τις σχολικές επιτυχίες και τις βαθμολογικές επιδόσεις που θα του δώσουν περαιτέρω ώθηση, είτε μέσω της, με ποικίλους τρόπους, ψυχοσυναισθηματικής του στήριξης (ενθάρρυνση και στήριξη του παιδιού) που συμβάλλει στο αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, είτε τέλος εμψυώνοντας στο παιδί εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Διαβάζοντας τα αποτελέσματα ως ποσοστά επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, βλέπουμε ότι ως ο σημαντικότερος λόγος του έντονου ενδιαφέροντος, η οικογένεια επιλέγεται πολλαπλάσιες φορές (44 άτομα, ποσοστό 63,8%) περισσότερο από τον δεύτερο κατά σειρά που είναι η άνεση και επιτυχίες (7 άτομα, ποσοστό



10,1%). Ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος κάποιων μαθητών, η οικογένεια επιλέγεται από 61 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 88,4% του συνόλου των εκπαιδευτικών), με την «επιδίωξη καλών βαθμών και διακρίσεων» και την «άνεση και τις επιτυχίες» στη δεύτερη, με διαφορά μεγάλη, αφού αυτές οι τελευταίες επιλέγονται από 35 (ποσοστό 50,7% του συνόλου των εκπαιδευτικών) και 33 (ποσοστό 47,8% του συνόλου) εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι το καθαρό ενδιαφέρον της απάντησης «κλίση, αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο» θεωρείται μόνο από 6 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 8,7% του συνόλου) ως ο σημαντικότερος και από 20 (ποσοστό 29,0% του συνόλου των εκπαιδευτικών) ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν.

Με άλλα λόγια οι 9 περίπου στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η οικογένεια βρίσκεται πίσω από το αυξημένο ενδιαφέρον, οι 5 στους 10 «η προσπάθεια διάκρισης» και άλλοι τόσοι «η άνεση και οι επιτυχίες», αλλά μόνο οι 3 στους 10 το καθαρό ενδιαφέρον.

## Σχόλια

Η οικογένεια, για μια ακόμα φορά, εμφανίζεται να διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, για το επίπεδο του ενδιαφέροντος των μαθητών στο σχολείο. Η απάντηση «η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (οικογενειακές φιλοδοξίες, μορφωτικά εφόδια, ενθάρρυνση και στήριξη του παιδιού)» συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά, και μάλιστα με απόσταση από τις υπόλοιπες, τόσο ως η σημαντικότερη όσο και ως μία από τις τρεις σημαντικότερες εξηγήσεις του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν.

Δεύτερη σε συχνότητα εξήγηση δείχνει να είναι μία βαθμοθηρική διάθεση (η επιδίωξη καλού βαθμού και σχολικής διάκρισης), καθώς και η απάντηση «η άνεση που έχει ο μαθητής με κάποια μαθήματα και οι συνακόλουθες επιτυχίες του σ' αυτά δημιουργούν το ενδιαφέρον» που αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στη μαθησιακή επάρκεια αυτών των μαθητών, επάρκεια όμως που φαίνεται να μην οφείλεται – όπως θα φανεί στην επόμενη ενότητα που αφορά τα χαρακτηριστικά του έντονα ενδιαφερόμενου μαθητή – στις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή αλλά μάλλον είναι το αποτέλεσμα μιας προσωπικότητας οργανωμένης με στόχους και προσανατολισμό.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το ενδιαφέρον των έντονα ενδιαφερόμενων μαθητών δεν είναι ένα ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος (κλίση αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο), ή κάτι που να προδίδει την ύπαρξη ενός αυθεντικότερου μαθησιακού ενδιαφέροντος. Μόνο οι 3 στους 10 βλέπουν κάτι τέτοιο στους έντονα ενδιαφερόμενους μαθητές.

Οι 3 στους 10, επίσης, εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το έντονο ενδιαφέρον κάποιων μαθητών στο σχολείο αποτελεί εκδήλωση της συμμορφωτικής τους διάθεσης, υπολείπεται με άλλα λόγια σε αυθεντικότητα.

Τέλος, φαίνεται ότι η επιδίωξη της επαγγελματικής αποκατάστασης δε θεωρείται παρά τριτεύουσας σημασίας παράγοντας του ιδιαίτερου μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Πριν μάλιστα από αυτό, η ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης των μαθητών που εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, θεωρείται ως σημαντικότερη και επιλέγεται συχνότερα.

Συμπερασματικά:

Η **βαθμοθηρική διάθεση** αλλά και η **σχολική άνεση** συνδέονται συχνότερα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς με τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος στο σχολείο. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί κάνουν αυτές τις συσχετίσεις. Το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί το έντονο ενδιαφέρον προϊόν της **συμμορφωτικής διάθεσης** των «ιδιαίτερα ενδιαφερόμενων» μαθητών, ενώ λιγότεροι από το 1/3 αποδίδουν τις εκδηλώσεις αυξημένου ενδιαφέροντος σε πραγματικό **ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο**.

Πίσω από όλα αυτά, ως απώτερη αιτία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν την οικογένεια. Η οικογένεια δεν συνδέεται μόνο με την αδιαφορία των μαθητών αλλά και με το αυξημένο ενδιαφέρον. Το όποιο ενδιαφέρον στο σχολείο αποδίδεται σε πολύ σημαντικό βαθμό στην **οικογένεια** η οποία το καλλιεργεί τόσο μέσω των μορφωτικών εφοδίων και της ψυχοσυναισθηματικής στήριξης που μπορεί να προσφέρει, όσο και μέσω των φιλοδοξιών που μπορεί να εμφυσήσει στα παιδιά.

Ποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει συνήθως ο μαθητής με ζωνρό ενδιαφέρον; (ερώτ. 21)

**Πίνακας Ε2.21.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το συνηθέστερο χαρακτηριστικό των ζωνρά ενδιαφερόμενων μαθητών

| Πίνακας Ε2.21.1                                        |                                    |           |         |               |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Το συνηθέστερο χαρακτηριστικό του ζωνρά ενδιαφερόμενου |                                    | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                      | Επιμελής                           | 32        | 46,4    | 46,4          |
| 2                                                      | Με αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση     | 8         | 11,6    | 11,6          |
| 3                                                      | Πειθαρχημένος                      | 7         | 10,1    | 10,1          |
| 4                                                      | Με στόχους και προσανατολισμό      | 7         | 10,1    | 10,1          |
| 5                                                      | Με υψηλή βαθμολογία                | 4         | 5,8     | 5,8           |
| 6                                                      | Συνεργατικός                       | 3         | 4,3     | 4,3           |
| 7                                                      | Φιλόδοξος και με διάθεση διάκρισης | 2         | 2,9     | 2,9           |
| 8                                                      | Με μεγάλες ικανότητες              | 2         | 2,9     | 2,9           |
| 9                                                      | Αγχώδης                            | 2         | 2,9     | 2,9           |
| 10                                                     | Κοινωνικός                         | 1         | 1,4     | 1,4           |
| 11                                                     | Ανήσυχος, αμφισβητίας, πολύπλευρος | 1         | 1,4     | 1,4           |
|                                                        | Total                              | 69        | 100,0   | 100,0         |

**Πίνακας Ε2.21.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τα τρία συνηθέστερα χαρακτηριστικά των ζωνηρά ενδιαφερόμενων μαθητών

| Πίνακας Ε2.21.2                                              |                                    |           |         |               |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Τα τρία συνηθέστερα χαρακτηριστικά του ζωνηρά ενδιαφερόμενου |                                    | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                            | Επιμελής                           | 47        | 22,7    | 23,6          |
| 2                                                            | Με στόχους και προσανατολισμό      | 25        | 12,1    | 12,6          |
| 3                                                            | Με αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση     | 22        | 10,6    | 11,1          |
| 4                                                            | Με υψηλή βαθμολογία                | 19        | 9,2     | 9,5           |
| 5                                                            | Πειθαρχημένος                      | 19        | 9,2     | 9,5           |
| 6                                                            | Συνεργατικός                       | 16        | 7,7     | 8,0           |
| 7                                                            | Φιλόδοξος και με διάθεση διάκρισης | 14        | 6,8     | 7,0           |
| 8                                                            | Ανήσυχος, αμφισβητίας, πολύπλευρος | 11        | 5,3     | 5,5           |
| 9                                                            | Κοινωνικός                         | 10        | 4,8     | 5,0           |
| 10                                                           | Αγχώδης                            | 10        | 4,8     | 5,0           |
| 11                                                           | Χαρούμενος, ευδιάθετος             | 3         | 1,4     | 1,5           |
| 12                                                           | Με μεγάλες ικανότητες              | 3         | 1,4     | 1,5           |
|                                                              | Total                              | 199       | 96,1    | 100,0         |
|                                                              | Missing System                     | 8         | 3,9     |               |
| Total                                                        |                                    | 207       | 100,0   |               |

Η απάντηση «επιμελής και συνεπής στις υποχρεώσεις του» καταλαμβάνει την πρώτη θέση ως το συνηθέστερο (ποσοστό 46,4%) και ως ένα από τα τρία συνηθέστερα χαρακτηριστικά των μαθητών με ζωνηρό ενδιαφέρον (με ποσοστό 23,6% επί του συνόλου των απαντήσεων).

Τη δεύτερη θέση, ως ένα από τα τρία συνηθέστερα χαρακτηριστικά των έντονα ενδιαφερόμενων μαθητών, καταλαμβάνει η απάντηση «με στόχους και προσανατολισμό» με ποσοστό επί των απαντήσεων 12,6% και σημαντική απόσταση από την πρώτη, ενώ η απάντηση «με αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση» βρίσκεται στην τρίτη θέση με ποσοστό 11,1%.

Στην τέταρτη θέση συναντάμε, με ποσοστό 9,5%, την υψηλή βαθμολογία και το στοιχείο της πειθαρχίας να χαρακτηρίζουν τον έντονα ενδιαφερόμενο μαθητή και ακολουθούν κατά σειρά οι χαρακτηρισμοί «συνεργατικός», «φιλόδοξος και με διάθεση διάκρισης», «ανήσυχος, αμφισβητίας, πολύπλευρος», «κοινωνικός», «αγχώδης», ενώ στην τελευταία θέση συναντάμε τους χαρακτηρισμούς «χαρούμενος, ευδιάθετος» και με «μεγάλες ικανότητες».

Επιμέλεια, στόχοι, αυτοπεποίθηση είναι το τρίπτυχο των σημαντικότερων χαρακτηριστικών για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Από αυτά, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα, παίρνουμε την εικόνα ενός παιδιού που έχει σαφή προσανατολισμό και στόχους, παράλληλα δε την εσωτερική πειθαρχία και την αυτοπεποίθηση, προκειμένου να τους επιδιώξει. Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις (3 φορές) επιλέγεται η αυξημένη ικανότητα για να συνδεθεί με το έντονο ενδιαφέρον. Το αυξημένο ενδιαφέρον σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συνδέεται περισσότερο με στοιχεία της ψυχικής συγκρότησης του μαθητή και όχι με μαθησιακή ικανότητα.

Δικαιούμαστε επομένως να υποθέσουμε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί στο προηγούμενο ερώτημα μιλούσαν για άνεση και επιτυχίες που εξηγούν το έντονο ενδιαφέρον δεν αναφέρονταν παρά σε μικρό βαθμό στην ευφυΐα και στην ικανότητα αντίληψης και κατανόησης της ύλης. Φαίνεται ότι η άνεση και οι επιτυχίες για τις οποίες μιλούσαν, αποτελούν στη σκέψη τους συχνότερα προϊόν μιας συνολικότερης προσωπικότητας οργανωμένης με στόχους και προσανατολισμό, αυτοπεποίθηση και πειθαρχία.

Διακρίνουμε λοιπόν, ως κύρια τάση στους εκπαιδευτικούς, τη σταθερή συσχέτιση της οικογένειας με το ενδιαφέρον στο σχολείο. Οι μαθητές με έντονο ενδιαφέρον δεν είναι οι ιδιαίτερα ευφυείς, ούτε οι ιδιαίτερα ικανοί, αλλά όσοι έχουν μία ψυχολογική συγκρότηση που τους επιτρέπει να ξέρουν τι θέλουν και να το επιδιώκουν συστηματικά έχοντας την πεποίθηση ότι μπορούν να το επιτύχουν. Πρόκειται για παιδιά που, χωρίς ιδιαίτερες ικανότητες, σταθερά όμως και αταλάντευτα, με κύρια όπλα την επιμέλεια και τη συνέπεια, χωρίς ιδιαίτερους κόπους και άγχος, δουλεύουν συστηματικά και επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες. Και τον πρώτο ρόλο σε όλα αυτά φαίνεται να έχει η οικογένεια.

### ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ: ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Σχετικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον στο σχολείο, διαπιστώνουμε ότι ως συνηθέστερες εκδηλώσεις ενδιαφέροντος επιλέγονται **συμπεριφορές συμμόρφωσης** και όχι συμπεριφορές ενδείξεις μιας ουσιαστικότερης εμπλοκής του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο 10 από τους 69 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 14,5%) θεωρούν ως συνηθέστερη εκδήλωση του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο, και το 27,0% των αναφορών στις τρεις συνηθέστερες εκδηλώσεις ενδιαφέροντος αφορούν, μορφές συμπεριφοράς ενδεικτικές μιας ουσιαστικότερης συμμετοχής στο μάθημα.

Όσο για το έντονο ενδιαφέρον αυτό, για μια ακόμα φορά, συνδέεται πρώτιστα με την **οικογένεια**, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών. Αυτό που συνάγεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι οι μαθητές με έντονο ενδιαφέρον δεν είναι οι ιδιαίτερα ευφυείς, ούτε οι ιδιαίτερα ικανοί, αλλά όσοι έχουν μία ψυχολογική συγκρότηση που τους επιτρέπει να ξέρουν τι θέλουν και να το επιδιώκουν συστηματικά έχοντας την πεποίθηση ότι μπορούν να το επιτύχουν. Και τον πρώτο ρόλο φαίνεται να έχει η οικογένεια ως προς αυτό.

### **3. Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ**

Ποια πρέπει να είναι η κύρια επιδίωξη της βαθμολογίας (ερώτ. 22)

**Πίνακας Ε2.22.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η κύρια επιδίωξη της βαθμολογίας

| Πίνακας Ε2.22.1                                       |                                                  |           |         |               |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Ποια πρέπει να είναι η κύρια επιδίωξη της βαθμολογίας |                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                     | Να δίνει πληροφορίες σε εκπαιδευτικούς & μαθητές | 48        | 69,6    | 70,6          |
| 2                                                     | Να παρωθεί τους μαθητές (πίεση & ανταμοιβή)      | 11        | 15,9    | 16,2          |
| 3                                                     | Θα έπρεπε να καταργηθεί                          | 7         | 10,1    | 10,3          |
| 4                                                     | Να επιλέγει τους ικανότερους                     | 2         | 2,9     | 2,9           |
| Total                                                 |                                                  | 68        | 98,6    | 100,0         |
| Missing System                                        |                                                  | 1         | 1,4     |               |
| Total                                                 |                                                  | 69        | 100,0   |               |

**Πίνακας Ε2.22.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιες πρέπει να είναι οι δύο κυριότερες επιδιώξεις της βαθμολογίας

| Πίνακας Ε2.22.2                                                    |                                                  |           |         |               |                                      |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------------------------|
| Ποιες πρέπει να είναι οι δύο κυριότερες επιδιώξεις της βαθμολογίας |                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Ποσοστό στο σύνολο των εκπαιδευτικών |
| 1                                                                  | Να δίνει πληροφορίες σε εκπαιδευτικούς & μαθητές | 57        | 41,3    | 49,1          | 82,6                                 |
| 2                                                                  | Να παρωθεί τους μαθητές (πίεση & ανταμοιβή)      | 34        | 24,6    | 29,3          | 49,3                                 |
| 3                                                                  | Να επιλέγει τους ικανότερους                     | 11        | 8,0     | 9,5           | 15,9                                 |
| 4                                                                  | Θα έπρεπε να καταργηθεί                          | 11        | 8,0     | 9,5           | 15,9                                 |
| 5                                                                  | Άλλο                                             | 3         | 2,2     | 2,6           | 4,3                                  |
| Total                                                              |                                                  | 116       | 84,1    | 100,0         |                                      |
| Missing System                                                     |                                                  | 22        | 15,9    |               |                                      |
| Total                                                              |                                                  | 138       | 100,0   |               |                                      |

Πληροφόρηση και παρώθηση αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ως τις δύο πλέον επιθυμητές λειτουργίες της βαθμολογίας. Το 69,6% των εκπαιδευτικών (τα 48 από τα 69 άτομα) θεωρούν την **πληροφοριακή** λειτουργία της βαθμολογίας ως την πλέον σημαντική και το 82,6% (57 εκπαιδευτικοί) ως τη μία από τις δύο σημαντικότερες. Το 15,9% των εκπαιδευτικών (11 άτομα), εξάλλου, θεωρεί ότι η **παρωθητική** λειτουργία είναι η σημαντικότερη, ενώ το 49,3% (34 άτομα) ότι είναι η μία από τις δύο σημαντικότερες. Σε ποσοστό 15,9% (11 άτομα) οι εκπαιδευτικοί **διαφωνούν με την ύπαρξη της βαθμολογίας**, ενώ στο ίδιο ποσοστό θεωρούν ότι μία από τις δύο σημαντικότερες λειτουργίες της βαθμολογίας πρέπει να είναι η **επιλογή των ικανοτέρων**.

### Τρόπος βαθμολόγησης στα τρίμηνα (ερώτ. 23)

**Πίνακας Ε2.23.1.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημαντικότερη επιδίωξή τους κατά τη βαθμολογία τριμήνου

| Πίνακας Ε2.23.1                                   |                                                  |           |         |               |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Η σημαντικότερη επιδίωξη της βαθμολογίας τριμήνου |                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                 | Να επιβραβεύσει την προσπάθεια                   | 39        | 56,5    | 56,5          |
| 2                                                 | Να εκφράσει την πρόοδο του μαθητή                | 13        | 18,8    | 18,8          |
| 3                                                 | Ακριβή αποτύπωση του επιπέδου γνώσεων του μαθητή | 10        | 14,5    | 14,5          |
| 4                                                 | Να μην αποθαρρύνει το μαθητή                     | 4         | 5,8     | 5,8           |
| 5                                                 | Να αξιολογήσει κοινωνικές δεξιότητες             | 2         | 2,9     | 2,9           |
| 6                                                 | Να μετρήσει την ικανότητα                        | 1         | 1,4     | 1,4           |
| Total                                             |                                                  | 69        | 100,0   | 100,0         |

**Πίνακας Ε2.23.2.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δύο σημαντικότερες επιδιώξεις τους κατά τη βαθμολογία τριμήνου

| Πίνακας Ε2.23.2                                           |                                                  |           |         |               |                                      |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------------------------|
| Οι δύο σημαντικότερες επιδιώξεις της βαθμολογίας τριμήνου |                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent | Ποσοστό στο σύνολο των εκπαιδευτικών |
| 1                                                         | Να επιβραβεύσει την προσπάθεια                   | 56        | 40,6    | 43,1          | 81,2                                 |
| 2                                                         | Να εκφράσει την πρόοδο του μαθητή                | 30        | 21,7    | 23,1          | 43,5                                 |
| 3                                                         | Να μην αποθαρρύνει το μαθητή                     | 13        | 9,4     | 10,0          | 18,8                                 |
| 4                                                         | Ακριβή αποτύπωση του επιπέδου γνώσεων του μαθητή | 12        | 8,7     | 9,2           | 17,4                                 |
| 5                                                         | Να μετρήσει την ικανότητα                        | 11        | 8,0     | 8,5           | 15,9                                 |
| 6                                                         | Να αξιολογήσει κοινωνικές δεξιότητες             | 8         | 5,8     | 6,2           | 11,6                                 |
| Total                                                     |                                                  | 130       | 94,2    | 100,0         |                                      |
| Missing System                                            |                                                  | 8         | 5,8     |               |                                      |
| Total                                                     |                                                  | 138       | 100,0   |               |                                      |

Σε ποσοστό 81,2% (56 άτομα) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι όταν βάζουν προφορικό βαθμό τριμήνου, η μία από τις δύο κύριες επιδιώξεις τους είναι **να επιβραβεύσουν την προσπάθεια**, ενώ σε ποσοστό 43,5% (30 άτομα) **να εκφράσουν την πρόοδο που έχει κάνει ο /η μαθητής /-τρια σε σχέση με το προηγούμενο τρίμηνο**.

Σε σημαντικά μικρότερα ποσοστά δηλώνουν ότι η μία από τις δύο κύριες επιδιώξεις τους είναι **να μην αποθαρρύνουν το μαθητή** (13 άτομα – ποσοστό 18,8% του συνόλου των εκπαιδευτικών), **να αποτυπώσουν όσο γίνεται ακριβέστερα το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή** (12 άτομα – ποσοστό 17,4%), **να αποδώσουν την ικανότητα** (11 άτομα – ποσοστό 15,9%) και **να αξιολογήσουν κοινωνικές δεξιότητες**, όπως αλληλεγγύη, αυτοπεποίθηση κοινωνικότητα, πειθώ κλπ. (8 άτομα – ποσοστό 11,6% των εκπαιδευτικών).

Διαπιστώνουμε δηλαδή, σε συνέπεια προς τα δεδομένα της προηγούμενης ενότητας, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε χρησιμοποιούν το βαθμό ως ένα μέσον ιεραρχικής κατάταξης των μαθητών σύμφωνα με το αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, αλλά περισσότερο ως μέσον πληροφόρησης και κινητοποίησής τους για αύξηση των προσπαθειών τους. Η σύγκριση, εξάλλου, δε γίνεται αναφορικά με κάποιο ιδεώδες, αλλά με την προσωπική πρόοδο και κυρίως, μάλιστα, με την προσωπική προσπάθεια (ανεξαρτήτως αποτελέσματος).

### Η βαθμολογία δημιουργεί κίνητρα για μάθηση; (ερώτ. 24)

**Πίνακας E2.24.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η βαθμολογία δημιουργεί κίνητρα για μάθηση

| Πίνακας E2.24.1                             |                                                     |           |         |               |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Η βαθμολογία δημιουργεί κίνητρα για μάθηση; |                                                     | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                           | Ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται   | 58        | 84,1    | 84,1          |
| 2                                           | Κίνητρο για όλους                                   | 7         | 10,1    | 10,1          |
| 3                                           | Κίνητρο για "καλούς", αντικίνητρο για τους "κακούς" | 2         | 2,9     | 2,9           |
| 4                                           | Αντικίνητρο για όλους                               | 2         | 2,9     | 2,9           |
| Total                                       |                                                     | 69        | 100,0   | 100,0         |

Επτά (7) εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10,1%) εκτιμούν ότι η βαθμολογία αποτελεί **κίνητρο για όλους** τους μαθητές, τόσο τους «καλούς» όσο και τους «κακούς», 2 (ποσοστό 2,9%) ότι αποτελεί **αντικίνητρο ουσιαστικής μάθησης για όλους** και 2 (ποσοστό 2,9%) ότι είναι **κίνητρο για τους «καλούς» και αντικίνητρο για τους «κακούς»**. Οι υπόλοιποι 58 (ποσοστό 84,1%) επιλέγουν την απάντηση Δ (**«Η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως κίνητρο όσο και ως αντικίνητρο ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται»**). Στη συντριπτική τους πλειονότητα, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι, αν η βαθμολογία χρησιμοποιηθεί με τον κατάλληλο τρόπο, μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για μάθηση, ενώ η κακή χρήση της, όχι μόνο δε βοηθάει αλλά, μπορεί και να απομακρύνει το μαθητή από τη μάθηση. Με άλλα λόγια, δείχνουν να θεωρούν τη βαθμολογία σαν ένα εργαλείο, επικίνδυνο ίσως λίγο, σε περίπτωση άγνοιας ή ανευθυνότητας, αλλά πάντως χρήσιμο.

### Με ποιο τρόπο επηρεάζει η βαθμολογία τη δημιουργία ή την εκδήλωση ενδιαφέροντος; (ερώτ. 25)

**Πίνακας E2.25.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σημαντικότερο τρόπο που η βαθμολογία επηρεάζει τη δημιουργία ή την εκδήλωση ενδιαφέροντος

| Πίνακας E2.25.1                                    |                                                             |           |         |               |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Βαθμολογία και ενδιαφέρον (1 <sup>η</sup> επιλογή) |                                                             | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                  | Η καλή χρήση δημιουργεί ενδιαφέρον                          | 34        | 49,3    | 50,0          |
| 2                                                  | Δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο στους "καλούς"                   | 14        | 20,3    | 20,6          |
| 3                                                  | Δημιουργεί ενδιαφέρον για ανάδειξη, δε συμβάλλει στη μάθηση | 13        | 18,8    | 19,1          |
| 4                                                  | Αναγκαία μορφή πίεσης                                       | 7         | 10,1    | 10,3          |
| Total                                              |                                                             | 68        | 98,6    | 100,0         |
| Missing System                                     |                                                             | 1         | 1,4     |               |
| Total                                              |                                                             | 69        | 100,0   |               |

**Πίνακας E2.25.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δύο σημαντικότερους τρόπους που η βαθμολογία επηρεάζει τη δημιουργία ή την εκδήλωση ενδιαφέροντος

| Πίνακας E2.25.2                      |                                                             |           |         |               |                                      |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------------------------|
| Βαθμολογία και ενδιαφέρον (συνολικά) |                                                             | Frequency | Percent | Valid Percent | Ποσοστό στο σύνολο των εκπαιδευτικών |
| 1                                    | Η καλή χρήση δημιουργεί ενδιαφέρον                          | 41        | 29,7    | 38,3          | 59,4                                 |
| 2                                    | Δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο στους "καλούς"                   | 25        | 18,1    | 23,4          | 36,2                                 |
| 3                                    | Δημιουργεί ενδιαφέρον για ανάδειξη, δε συμβάλλει στη μάθηση | 25        | 18,1    | 23,4          | 36,2                                 |
| 4                                    | Αναγκαία μορφή πίεσης                                       | 16        | 11,6    | 15,0          | 23,2                                 |
| Total                                |                                                             | 107       | 77,5    | 100,0         |                                      |
| Missing System                       |                                                             | 31        | 22,5    |               |                                      |
| Total                                |                                                             | 138       | 100,0   |               |                                      |

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν με ποιο τρόπο επηρεάζει η βαθμολογία τη δημιουργία ή εκδήλωση ενδιαφέροντος, οι μισοί επιλέγουν ως σημαντικότερη την απάντηση «**η καλή χρήση της βαθμολογίας δημιουργεί ενδιαφέρον για το μάθημα**», τοποθετώντας την έτσι στην πρώτη θέση. Η απάντηση αυτή, εξάλλου, διατηρεί τα πρωτεία, και ως μία από τις δύο πιο σημαντικές, με ποσοστό 38,3%.

Τη δεύτερη θέση μοιράζονται οι απαντήσεις «**δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο σε όσους έχουν καλές βαθμολογικές επιδόσεις**» και «**η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο για ανάδειξη και αναγνώριση, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση**», οι οποίες συγκεντρώνουν ως πρώτες επιλογές ένα ποσοστό περίπου 20% και μεταξύ των δύο πρώτων ποσοστό 23,4%.

Την τελευταία θέση καταλαμβάνει η απάντηση σύμφωνα με την οποία η βαθμολογία αποτελεί «**μία μορφή πίεσης αναγκαία για τη μάθηση**» με ποσοστό περίπου 10% ως πρώτη επιλογή και 15,0% μεταξύ των δύο πρώτων.

Βλέπουμε λοιπόν ότι 41 εκπαιδευτικοί (το 59,4% του συνόλου) θεωρούν πως «**η καλή χρήση της βαθμολογίας δημιουργεί ενδιαφέρον για το μάθημα**». 25 όμως εκπαιδευτικοί (το 36,2% του συνόλου) συμφωνούν με την εκτίμηση ότι η βαθμολογία «**δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο σε όσους έχουν καλές βαθμολογικές επιδόσεις**» και άλλοι τόσοι ότι «**η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο για ανάδειξη και αναγνώριση, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση**». Τέλος, 16 εκπαιδευτικοί (το 23,2% του συνόλου) συμφωνούν με την εκτίμηση ότι η βαθμολογία αποτελεί «**μία μορφή πίεσης αναγκαία για τη μάθηση**».

Από τα παραπάνω, αυτό που με ασφάλεια μπορούμε να πούμε είναι ότι πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι αν η βαθμολογία συμβάλλει στη δημιουργία ενδιαφέροντος αυτό ισχύει μόνο για τους μαθητές που επιβραβεύονται βαθμολογικά και όχι για όσους αποδοκιμάζονται. Μπορούμε επίσης με ασφάλεια να πούμε ότι πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η βαθμολογία δε συμβάλλει στη δημιουργία γνήσιου μαθησιακού ενδιαφέροντος και σε ουσιαστικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό που πλησιάζει το 60% του συνόλου, εκτιμούν ότι η βαθμολογία συμβάλλει όταν χρησιμοποιείται σωστά στη δημιουργία μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο.



**Με ποιο τρόπο επηρεάζει η βαθμολογία τη δημιουργία ή την εκδήλωση  
αδιαφορίας και με ποιο τρόπο την αποτρέπει; (ερώτ. 26)**

**Πίνακας E2.26.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον σημαντικότερο τρόπο που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία

| <b>Πίνακας E2.26.1</b>                                      |                                                      |                  |                |                      |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| <b>Βαθμολογία και αδιαφορία<br/>(1<sup>η</sup> επιλογή)</b> |                                                      | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> |
| 1                                                           | Ανάλογα με τη χρήση                                  | 38               | 55,1           | 55,1                 |
| 2                                                           | Επιδρά μόνο στις εκδηλώσεις, δε συμβάλλει στη μάθηση | 13               | 18,8           | 18,8                 |
| 3                                                           | Παράγει μαθητικό περιθώριο και αδιαφορία             | 9                | 13,0           | 13,0                 |
| 4                                                           | Η πίεση που ασκεί οδηγεί σε μείωση της αδιαφορίας    | 7                | 10,1           | 10,1                 |
| 5                                                           | Προκαλεί φόβο και έτσι δε συμβάλλει στη μάθηση       | 1                | 1,4            | 1,4                  |
| 6                                                           | Άλλο                                                 | 1                | 1,4            | 1,4                  |
| Total                                                       |                                                      | 69               | 100,0          | 100,0                |

**Πίνακας E2.26.2.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους δύο σημαντικότερους τρόπους που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία

| <b>Πίνακας E2.26.2</b>                         |                                                      |                  |                |                      |                                                     |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Βαθμολογία και αδιαφορία<br/>(συνολικά)</b> |                                                      | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Ποσοστό στο<br/>σύνολο των<br/>εκπαιδευτικών</b> |
| 1                                              | Ανάλογα με τη χρήση                                  | 49               | 35,5           | 47,1                 | 71,0                                                |
| 2                                              | Επιδρά μόνο στις εκδηλώσεις, δε συμβάλλει στη μάθηση | 20               | 14,5           | 19,2                 | 29,0                                                |
| 3                                              | Η πίεση που ασκεί οδηγεί σε μείωση της αδιαφορίας    | 15               | 10,9           | 14,4                 | 21,7                                                |
| 4                                              | Παράγει μαθητικό περιθώριο και αδιαφορία             | 15               | 10,9           | 14,4                 | 21,7                                                |
| 5                                              | Προκαλεί φόβο και έτσι δε συμβάλλει στη μάθηση       | 4                | 2,9            | 3,8                  | 5,8                                                 |
| 6                                              | Άλλο                                                 | 1                | ,7             | 1,0                  |                                                     |
| Total                                          |                                                      | 104              | 75,4           | 100,0                |                                                     |
| Missing System                                 |                                                      | 34               | 24,6           |                      |                                                     |
| Total                                          |                                                      | 138              | 100,0          |                      |                                                     |

**Ανάλογα με τη χρήση που θα γίνει στη βαθμολογία, αυτή μπορεί να αυξήσει η να μειώσει την αδιαφορία.** Αυτή είναι η εκτίμηση των μισών περίπου εκπαιδευτικών του δείγματος. Η εκτίμηση αυτή βρίσκεται στην πρώτη θέση τόσο ως η πρώτη (με ποσοστό 55,1%), όσο και ως μία από τις δύο πρώτες επιλογές (με ποσοστό 47,1%). Στη δεύτερη θέση, με ποσοστό 19,2%, παρόμοιο με εκείνο που συναντήσαμε σε ανάλογη απάντηση στην προηγούμενη ενότητα (23,4%), έρχεται η εκτίμηση ότι η βαθμολογία επενεργεί μόνο επί των εκδηλώσεων της αδιαφορίας και δε συμβάλλει ουσιαστικά στη μάθηση. Ακολουθούν με ποσοστό 14,4% οι απαντήσεις σύμφωνα με τις οποίες «η πίεση που ασκεί η βαθμολογία στους μαθητές μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας» και «η βαθμολογία από τη φύση της παράγει μαθητικό περιθώριο, επομένως και αδιαφορία». Στην πέμπτη και τελευταία θέση, με ποσοστό 3,8%, βρίσκεται η απάντηση ότι η βαθμολογία προκαλεί φόβο και έτσι δε συμβάλλει στη μάθηση.

Βλέπουμε ότι 49 εκπαιδευτικοί (71,0% του συνόλου) θεωρούν ότι «η κακή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να δημιουργήσει αδιαφορία, ενώ η επιδέξια χρήση της μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας». Βλέπουμε όμως, επίσης, ότι 20 εκπαιδευτικοί

(ποσοστό 29,0% του συνόλου συμφωνούν με την εκτίμηση ότι **«η επιδέξια χρήση της βαθμολογίας μειώνει μόνο τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση»**).

Εξάλλου, 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,7% του συνόλου) εκτιμούν ότι **«η πίεση που ασκεί η βαθμολογία στους μαθητές μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας»** και άλλοι τόσοι ότι **«η βαθμολογία από τη φύση της παράγει μαθητικό περιθώριο, επομένως και αδιαφορία»**.

4 τέλος εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,8% του συνόλου) εκτιμούν ότι **«η βαθμολογία προκαλεί φόβο, γεγονός που αποκλείει τη δυνατότητα να μπορέσει να συμβάλλει στη μάθηση»**.

Από τα παραπάνω συνάγεται με σαφήνεια ότι το 71,0% των εκπαιδευτικών θεωρούν τη βαθμολογία ως ένα χρήσιμο εργαλείο αλλά πάντως επικίνδυνο. Εργαλείο περιορισμού της μαθητικής αδιαφορίας, που μπορεί όμως να την ενισχύσει, αν δε χρησιμοποιηθεί σωστά.

Εξάλλου, αν στην προηγούμενη ενότητα 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 36,2%) συμφωνούσαν με την εκτίμηση ότι **«η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο για ανάδειξη και αναγνώριση, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση»**, εδώ 20 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,0%) συμφωνούν ότι **«η επιδέξια χρήση της βαθμολογίας μειώνει μόνο τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση»**. Βλέπουμε δηλαδή ότι το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών θεωρεί επιφανειακές τις επιδράσεις της βαθμολογίας στο βαθμό ενδιαφέροντος και αδιαφορίας των μαθητών για τα σχολικά μαθήματα.

### Βαθμολογία – κίνητρα, ενδιαφέρον, αδιαφορία

Είναι φανερό ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η βαθμολογία μπορεί να παίζει έναν θετικό ή μη ρόλο στο σχολείο ανάλογα με τη χρήση που θα της γίνει. Διαπιστώνουμε όμως ότι καθώς μεταβαίνουμε από την απάντηση «η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως κίνητρο όσο και ως αντικίνητρο ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται» (του γενικού ερωτήματος «η βαθμολογία δημιουργεί κίνητρα για μάθηση;»), που έχει τη μορφή μιας γενικής και αφηρημένης αρχής, στις περισσότερες συγκεκριμένες «η καλή χρήση της βαθμολογίας δημιουργεί ενδιαφέρον για το μάθημα» και «η κακή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να δημιουργήσει αδιαφορία, ενώ η επιδέξια χρήση της μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας», τα ποσοστά μειώνονται (από το 84,1% στο 59,4% και 71,0% αντίστοιχα).

Συχνότερα, εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι η καλή χρήση της βαθμολογίας μειώνει την αδιαφορία παρά ότι αυξάνει το ενδιαφέρον. Πολύ χαρακτηριστικά το χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην καταφατική απάντηση για τη συμβολή της βαθμολογίας στη δημιουργία ενδιαφέροντος, όταν η χρήση που της γίνεται είναι καλή (41 εκπαιδευτικοί – ποσοστό 59,4% του συνόλου). Το ποσοστό, αντίθετα, εκείνων που δέχονται ότι η καλή χρήση της βαθμολογίας μειώνει την αδιαφορία, ενώ η κακή χρήση της μπορεί να την αυξήσει είναι 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο (49 εκπαιδευτικοί – ποσοστό 71,0% του συνόλου). Αυτό το 10% δείχνει να αντιλαμβάνεται τη συμβολή της βαθμολογίας περισσότερο ως παράγοντα ανασχετικό της αδιαφορίας παρά ως δύναμη ενεργοποίησης εσωτερικών δυνάμεων και μαθησιακής κινητοποίησης, πράγμα που σημαίνει ότι η βαθμολογία επιδρά μάλλον στα συμπτώματα παρά στην ουσία του προβλήματος. Αυτό δείχνει εξάλλου και ο πίνακας E2.26.3, που ακολουθεί, στον οποίο βλέπουμε ότι από τους εκπαιδευτικούς που ως πρώτη επιλογή είχαν δηλώσει ότι «η κακή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να δημιουργήσει αδιαφορία, ενώ η επιδέξια χρήση της μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας» («ανάλογα με τη χρήση» - στον πίνακα), οι 5 επέλεξαν ως δεύτερη την απάντηση «η βαθμολογία από τη φύση της παράγει μαθητικό περιθώριο, επομένως και αδιαφορία», άλλοι 6 την απάντηση «η επιδέξια χρήση της βαθμολογίας μειώνει μόνο τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση» και 1 την απάντηση «η βαθμολογία προκαλεί φόβο, γεγονός που αποκλείει την δυνατότητα να μπορέσει να συμβάλλει στη μάθηση».

**Πίνακας Ε2.26.3.** Η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δεύτερη αναφορικά με τους τρόπους που η βαθμολογία δημιουργεί ή επηρεάζει την αδιαφορία

| Πίνακας Ε2.26.3                                      |                                                   |       |                     |       |                                                |       |                                          |       |                                                      |       |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-------|---------------------|-------|------------------------------------------------|-------|------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------|-------|
| Βαθμολογία και αδιαφορία<br>(1 <sup>η</sup> επιλογή) | Βαθμολογία και αδιαφορία (2 <sup>η</sup> επιλογή) |       |                     |       |                                                |       |                                          |       |                                                      |       |
|                                                      | Η πίεση που ασκεί οδηγεί σε μείωση της αδιαφορίας |       | Ανάλογα με τη χρήση |       | Προκαλεί φόβο και έτσι δε συμβάλλει στη μάθηση |       | Παράγει μαθητικό περιθώριο και αδιαφορία |       | Επιδρά μόνο στις εκδηλώσεις, δε συμβάλλει στη μάθηση |       |
|                                                      | Count                                             | %     | Count               | %     | Count                                          | %     | Count                                    | %     | Count                                                | %     |
| Η πίεση που ασκεί οδηγεί σε μείωση της αδιαφορίας    |                                                   |       | 6                   | 54,5  |                                                |       |                                          |       |                                                      |       |
| Ανάλογα με τη χρήση                                  | 5                                                 | 62,5  |                     |       | 1                                              | 33,3  | 5                                        | 83,3  | 6                                                    | 85,7  |
| Παράγει μαθητικό περιθώριο και αδιαφορία             | 1                                                 | 12,5  | 1                   | 9,1   | 2                                              | 66,7  |                                          |       | 1                                                    | 14,3  |
| Επιδρά μόνο στις εκδηλώσεις, δε συμβάλλει στη μάθηση | 2                                                 | 25,0  | 4                   | 36,4  |                                                |       | 1                                        | 16,7  |                                                      |       |
| Total                                                | 8                                                 | 100,0 | 11                  | 100,0 | 3                                              | 100,0 | 6                                        | 100,0 | 7                                                    | 100,0 |

Περισσότερο ξεκάθαρα, 20 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 29,0%) δηλώνουν ότι «η επιδέξια χρήση της βαθμολογίας μειώνει μόνο τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση», 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 36,2% του συνόλου) συμφωνούν με τη θέση ότι «η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον στους μαθητές που έχουν καλές βαθμολογικές επιδόσεις, ενώ στους ‘αδύναμους’ όχι» και άλλοι τόσοι ότι «η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο για ανάδειξη και αναγνώριση, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση».

Το συμπέρασμα που βγάζουμε από τα παραπάνω είναι ότι πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί τη βαθμολογία ακατάλληλη ως μοχλό δημιουργίας ενδιαφέροντος στο σχολείο. Πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται τη βαθμολογία ως παράγοντα που κουκουλώνει μάλλον το πρόβλημα, παρά το διορθώνει. Φαίνεται όμως επίσης, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τη βαθμολογία ως ένα εργαλείο που, όταν χρησιμοποιείται σωστά, συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και κυρίως στη μείωση της αδιαφορίας.

Αυτό που δείχνει να απουσιάζει από τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών είναι η πιθανότητα να έχει η βαθμολογία αρνητικές μαθησιακές συνέπειες για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των «καλών», στο βαθμό που ως εξωτερική αμοιβή μετατοπίζει το μαθητικό ενδιαφέρον από τη μαθησιακή διαδικασία και τα οφέλημά της, στις διαδικασίες πιστοποίησης της γνώσης και την επιβράβευση.

**4. Η ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΗ ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΧΟΥΝ  
ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ  
(ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, ΘΕΤΙΚΕΣ – ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΠΛΕΥΡΕΣ  
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ)**

Τι προσφέρει το γυμνάσιο στο μαθητή (ερώτ. 27)

**Πίνακας E2.27.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα δύο σημαντικότερα πράγματα που προσφέρει το γυμνάσιο στο μαθητή

| Πίνακας E2.27.1                                                                     |                                       |           |         |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Τι προσφέρει το γυμνάσιο στο μαθητή<br>(αθροιστικά οι δύο σημαντικότερες προσφορές) |                                       | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                                   | Κοινωνικοποίηση                       | 54        | 39,1    | 43,2          |
| 2                                                                                   | Ουσιαστικές γνώσεις                   | 31        | 22,5    | 24,8          |
| 3                                                                                   | Επιφανειακές γνώσεις                  | 16        | 11,6    | 12,8          |
| 4                                                                                   | Εφόδια ζωής και σημαντικές δεξιότητες | 12        | 8,7     | 9,6           |
| 5                                                                                   | Όχι πολύ ουσιαστικά πράγματα          | 9         | 6,5     | 7,2           |
| 6                                                                                   | Άλλο                                  | 3         | 2,2     | 2,4           |
|                                                                                     | Total                                 | 125       | 90,6    | 100,0         |
|                                                                                     | Missing System                        | 13        | 9,4     |               |
| Total                                                                               |                                       | 138       | 100,0   |               |
| Κοινωνικοποίηση                                                                     |                                       | 54        | 39,1    | 43,2          |
| Θετική εικόνα                                                                       |                                       | 43        | 31,2    | 34,4          |
| Αρνητική εικόνα                                                                     |                                       | 25        | 18,1    | 20,0          |

Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν τις δύο σημαντικότερες προσφορές του γυμνασίου στο μαθητή και τη μαθήτριά επιλέγουν (πίνακας E2.27.1) πρώτο με ποσοστό 43,2% την «κοινωνικοποίηση» και δεύτερο, με ποσοστό 24,8%, τις «ουσιαστικές γνώσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα». Την 3<sup>η</sup> θέση καταλαμβάνει η απάντηση «επιφανειακές γνώσεις, χωρίς ουσιαστική χρησιμότητα», την 4<sup>η</sup> η απάντηση «εφόδια ζωής και σημαντικές δεξιότητες» και την τελευταία η απάντηση «όχι πολύ ουσιαστικά πράγματα».

Αν διατηρήσουμε την κοινωνικοποίηση ως χωριστή κατηγορία και ομαδοποιήσουμε τις υπόλοιπες απαντήσεις σε δύο κατηγορίες με βάση τη θετική ή αρνητική στάση που δείχνουν απέναντι στο σχολείο, έτσι όπως αυτό λειτουργεί, διαπιστώνουμε τα εξής: οι απαντήσεις «ουσιαστικές γνώσεις» και «εφόδια ζωής και σημαντικές δεξιότητες», που δείχνουν μία σαφέστατα θετική εικόνα για το σχολείο, συγκεντρώνουν αθροιστικά ένα ποσοστό 34,4%, ενώ οι απαντήσεις «επιφανειακές γνώσεις χωρίς ουσιαστική χρησιμότητα» και «όχι πολύ ουσιαστικά πράγματα», που δείχνουν σαφέστατα αρνητική εικόνα για το σχολείο συγκεντρώνουν αθροιστικά ένα ποσοστό 20,0%. Με βάση αυτή τη διάκριση θα δούμε τις διαφορές συχνοτήτων κατά κατηγορία εκπαιδευτικών. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι η επιλογή της κοινωνικοποίησης δεν αποτελεί στοιχείο μιας θετικής εικόνας, στο βαθμό που αυτή επιλέγεται ως προσφορά του σχολείου. Η απάντηση όμως αυτή συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά και εξετάζεται χωριστά.

### Οι θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου (ερώτ. 28)

Στην ερώτηση 28 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου. Οι αναφορές ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες που παρουσιάζονται με τις αντίστοιχες συχνότητες στον πίνακα που ακολουθεί. Ο πίνακας E2.28.1 παρουσιάζει αθροιστικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις σημαντικότερες θετικές πλευρές του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

**Πίνακας E2.28.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις σημαντικότερες θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου

| Πίνακας E2.28.1                                                             |                                                            |           |         |               |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις σημαντικότερες θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου (αθροιστικά) |                                                            | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                           | Κοινωνικοποίηση                                            | 29        | 14,0    | 28,7          |
| 2                                                                           | Σχολείο δημοκρατικό, μη αυταρχικό, ανεκτικό, υποστηρικτικό | 23        | 11,1    | 22,8          |
| 3                                                                           | Σχολείο δημόσιο, δωρεάν, χωρίς διακρίσεις                  | 16        | 7,7     | 15,8          |
| 4                                                                           | Γνώσεις και προσωπική ανάπτυξη του μαθητή                  | 14        | 6,8     | 13,9          |
| 5                                                                           | Το εκπαιδευτικό προσωπικό                                  | 10        | 4,8     | 9,9           |
| 6                                                                           | Διάφορα άλλα                                               | 9         | 4,3     | 8,9           |
| Total                                                                       |                                                            | 101       | 48,8    | 100,0         |
| Missing System                                                              |                                                            | 106       | 51,2    |               |
| Total                                                                       |                                                            | 207       | 100,0   |               |

Όπως βλέπουμε, μεταξύ των τριών σημαντικότερων θετικών χαρακτηριστικών οι συχνότερες αναφορές αφορούν στον **κοινωνικοποιητικό ρόλο** του σχολείου, κάτι που φάνηκε και από τα προηγούμενα ότι ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Ως δεύτερη σημαντική πλευρά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη **δημοκρατική και παιδαγωγική ευαισθησία του σύγχρονου ελληνικού σχολείου**. Στην κατηγορία αυτή εντάξαμε απαντήσεις που θίγουν ζητήματα σχετικά με τον δημοκρατικό και αντιαυταρχικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και τον ανθρώπινο, ανεκτικό, ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό τρόπο λειτουργίας του.

Η τρίτη σε συχνότητα κατηγορία απαντήσεων αναφέρεται εντονότερα στην κοινωνική και πολιτική διάσταση του σχολείου, τονίζοντας τον **εξισωτικό χαρακτήρα** και τη συμβολή του στη δημιουργία ισότητας ευκαιριών. Το σχολείο αυτό αναφέρεται ότι έχει δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα και δεν κάνει διακρίσεις στα παιδιά με βάση την προέλευσή τους.

Η τέταρτη σε συχνότητα κατηγορία απαντήσεων περιλαμβάνει εκείνες που αναφέρονται στη συμβολή του σχολείου στην **γνωστική** και γενικότερα **προσωπική ανάπτυξη** των μαθητών και μαθητριών. Το 1/10, τέλος, των αναφορών επισημαίνουν τον **σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών** που θεωρούνται σημαντικό πλεονέκτημα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

### Οι κυριότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου (ερώτ. 29)

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα για τις κυριότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου ομαδοποιήθηκαν στις 9 κατηγορίες που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα E2.29.1 κατά φθίνουσα τάξη συχνοτήτων.

**Πίνακας E2.29.1.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις τρεις σημαντικότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου

| Πίνακας E2.29.1                                                       |                                                                  |           |         |               |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|
| Οι τρεις σημαντικότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου (αθροιστικά) |                                                                  | Frequency | Percent | Valid Percent |
| 1                                                                     | Υλικοτεχνική υποδομή                                             | 36        | 17,4    | 22,6          |
| 2                                                                     | Αναλυτικό πρόγραμμα                                              | 27        | 13,0    | 17,0          |
| 3                                                                     | Σχολική οργάνωση                                                 | 20        | 9,7     | 12,6          |
| 4                                                                     | Μέθοδος διδασκαλίας, σύνδεση γνώσης με πραγματικότητα, εφαρμογές | 14        | 6,8     | 8,8           |
| 5                                                                     | Βαθμολογία - εξετάσεις                                           | 12        | 5,8     | 7,5           |
| 6                                                                     | Ευθύνες της πολιτείας                                            | 9         | 4,3     | 5,7           |
| 7                                                                     | Βιβλία                                                           | 8         | 3,9     | 5,0           |
| 8                                                                     | Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών                           | 7         | 3,4     | 4,4           |
| 9                                                                     | Διάφορα άλλα                                                     | 26        | 12,6    | 16,4          |
| Total                                                                 |                                                                  | 159       | 76,8    | 100,0         |
| Missing System                                                        |                                                                  | 48        | 23,2    |               |
| Total                                                                 |                                                                  | 207       | 100,0   |               |

**Στην υλικοτεχνική υποδομή** βρίσκονται οι σημαντικότερες ελλείψεις του ελληνικού σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθούν ζητήματα σχετικά με το **αναλυτικό πρόγραμμα** (ποιότητα αναλυτικού προγράμματος, μεγάλη ή δύσκολη ύλη).

Η τρίτη κατά σειρά αδυναμία αφορά στον **τρόπο οργάνωσης του σχολείου** με έμφαση στην ανελαστικότητα που το χαρακτηρίζει και την ισοπεδωτική – ομοιομορφη αντιμετώπιση παιδιών με διαφορετικές ανάγκες. Συντηρητισμός, δυσκαμψία, ανελαστικότητα, αδυναμία προσαρμογής του σχολείου στη σύγχρονη πραγματικότητα, μονολιθικότητα είναι μερικοί χαρακτηρισμοί που κάποιοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Πολυμελή τμήματα, συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών επιπέδων επίδοσης, αδυναμία εφαρμογής μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καταλογίζονται ως σοβαρές αδυναμίες των σχολείων μας.

Την τέταρτη θέση καταλαμβάνουν οι απαντήσεις που αναφέρονται σε ζητήματα **διδασκικών μεθόδων** και τις αδυναμίες του σχολείου γύρω από αυτές, ενώ στην πέμπτη θέση βρίσκουμε τις απαντήσεις που αναφέρονται σε ζητήματα που συνδέονται με τη **βαθμολογία και τις εξετάσεις**. Η βαθμοθηρία, η σχολική περιθωριοποίηση μέσω της βαθμολογίας, η εξάρτηση του σχολείου από τις εξετάσεις αναφέρονται χαρακτηριστικά ως δυσλειτουργικά στοιχεία του ελληνικού σχολείου.

Στην έκτη θέση έρχονται οι επισημάνσεις για τις **ευθύνες της πολιτείας**. Μερικές από τις αιτιάσεις είναι ότι οι καθηγητές δεν είναι στη θέση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ότι δεν υπάρχει πολιτική βούληση για προτεραιότητα στην παιδεία, όπως θα έπρεπε, ότι η χρηματοδότηση είναι ελλιπής, ότι γίνονται συνεχείς μεταρρυθμίσεις χωρίς προηγούμενη επεξεργασία και εμπειρία κ.α.

Την έβδομη θέση καταλαμβάνουν οι αναφορές στα **σχολικά βιβλία** και την όγδοη ελλείψεις στην κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

## **5. ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ** **ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Η αδιαφορία στο γυμνάσιο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση που οφείλεται σε εξω-εκπαιδευτικές κυρίως, αλλά και σε εκπαιδευτικές, αιτίες. Από τις εξω-εκπαιδευτικές αιτίες ξεχωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την **οικογένεια** ως σημαντικότερο παράγοντα και κατά δεύτερο λόγο **κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες**.

Μεταξύ των κοινωνικοπολιτικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών παραγόντων οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνότερα στους τελευταίους. Από αυτούς δε τον πρώτο λόγο έχει το **αναλυτικό πρόγραμμα** και το δεύτερο η γενικότερη **σχολική οργάνωση** και η αναντιστοιχία της προς τις μαθητικές ανάγκες.

Ως προς τις εκδηλώσεις της αδιαφορίας οι εκπαιδευτικοί συχνότερα εστιάζουν στις **παθητικές μορφές** έλλειψης συμμετοχής παρά σε συμπεριφορές παρακώλυσης του μαθήματος. Ο τρόπος δε που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα δείχνει μάλλον **αμηχανία** και **αδυναμία** αντιμετώπισης του.

Το ενδιαφέρον εξάλλου δείχνει να γίνεται αντιληπτό περισσότερο μέσα από ένα **κομφορμιστικό πρίσμα** με τη μορφή συμμορφωτικών εκδηλώσεων παρά συμπεριφορών δηλωτικών μιας ουσιαστικότερης εμπλοκής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσο για τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος αυτές συχνότερα συνδέονται από τους εκπαιδευτικούς με τη μαθητική **οικογένεια** και κατά δεύτερο λόγο με μια **βαθμοθηρική διάθεση** αλλά και τη **σχολική άνεση** κάποιων μαθητών. Το ενδιαφέρον αντίθετα για το αντικείμενο του μαθήματος μόνο από το 1/3 των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος. Τέλος, ο έντονα ενδιαφερόμενος μαθητής δεν είναι ο ιδιαίτερα προικισμένος από πλευράς ικανοτήτων, αλλά πρώτιστα ο **επιμελής** και **συνεπής** στις υποχρεώσεις του, που διαθέτει **στόχους** και **αυτοπεποίθηση**. Είναι ο οργανωμένος άνθρωπος που, συστηματικά, πειθαρχημένα και με αυτοπεποίθηση, επιδιώκει τους στόχους του.

Ως προς τη βαθμολογία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξία της βρίσκεται κυρίως στις **πληροφορίες** που μπορεί να προσφέρει στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό για βελτίωση της εργασίας τους. Οι μισοί όμως περίπου εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη βαθμολογία και το χαρακτήρα **κίνητρου για μελέτη**.

Από την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βαθμολογούν επιδιώκοντας **να επιβραβεύσουν την προσπάθεια**, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως κίνητρο προσαρμοσμένο μάλιστα στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες κάθε μαθητή.

Σε συμφωνία προς αυτά, το 84,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως κίνητρο όσο και ως αντικίνητρο ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται».

Εξάλλου, αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βαθμολογία μπορεί να επηρεάσει το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία, συχνότερα απαντούν ότι η καλή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να μειώσει την αδιαφορία παρά ότι μπορεί **να αυξήσει το ενδιαφέρον**. Στο σημείο αυτό διακρίνουμε μία ακόμα ένδειξη του πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον στο σχολείο. Τέλος, πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ξεκάθαρα αντιλαμβάνεται τη βαθμολογία ως παράγοντα που **κουκουλώνει μάλλον το πρόβλημα**, παρά το διορθώνει.



Το 45% περίπου των εκπαιδευτικών (31 άτομα) θεωρεί τις προσφερόμενες από το σχολείο γνώσεις **ουσιαστικές**, αλλά ένα 23% (16 άτομα) εκτιμούν τις προσφερόμενες γνώσεις ως **επιφανειακές**. Εκεί που δείχνουν να συμφωνούν οι περισσότεροι είναι στην κοινωνικοποίηση. Την **κοινωνικοποίηση** θεωρεί το 78,6% (54 άτομα) των εκπαιδευτικών ως την **κύρια προσφορά του γυμνασίου** στο μαθητή.

Ως **θετικότερες πλευρές** του ελληνικού σχολείου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνότερα τον **κοινωνικοποιητικό του ρόλο** και στη συνέχεια τον **δημοκρατικό**, μη αυταρχικό και ανεκτικό χαρακτήρα του, ενώ ακολουθούν με απόσταση ο **δημόσιος δωρεάν χαρακτήρας του** και η συμβολή του στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Τέλος, στα **αρνητικά σημεία** του ελληνικού σχολείου αναφέρεται συχνότερα η **υλικοτεχνική υποδομή** και ακολουθεί το **αναλυτικό πρόγραμμα** και η γενικότερη **σχολική οργάνωση**.

Η μαθητική, λοιπόν, αδιαφορία στο σχολείο είναι εκτεταμένη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οφείλεται τόσο σε ενδοσχολικούς (αναλυτικό πρόγραμμα, γενικότερη σχολική οργάνωση) όσο και σε εξωσχολικούς παράγοντες (οικογένεια, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες). Αν και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες αναφέρονται συχνότερα από τους εξωσχολικούς ως πλέον σημαντικός αναδεικνύεται η οικογένεια. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αμήχανοι και ανήμποροι να αντιμετωπίσουν την εκτεταμένη αδιαφορία στο σχολείο.

Η οικογένεια, εξάλλου, θεωρείται συχνότερα ότι βρίσκεται πίσω και από τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, το οποίο πάντως φαίνεται να μην αφορά αυτό το ίδιο το αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος δείχνουν να συνδέονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών περισσότερο με μια εσωτερική πειθαρχία και με φιλοδοξίες και στόχους έξω και μετά το σχολείο, ενώ το ενδιαφέρον γενικότερα γίνεται συχνότερα αντιληπτό μέσα από ένα συμμορφωτικό στις σχολικές απαιτήσεις πρίσμα και όχι ως εκδήλωση μιας ουσιαστικής συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως προς τη βαθμολογία, τέλος, οι περισσότεροι δείχνουν να πιστεύουν ότι το κλειδί για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στο μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία βρίσκεται στον τρόπο χρησιμοποίησής της. Φαίνεται πάντως ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως η βαθμολογία συμβάλλει περισσότερο στη μείωση της αδιαφορίας παρά στην αύξηση του ενδιαφέροντος. Το 1/3, τέλος, των εκπαιδευτικών ξεκάθαρα εκφράζει τις αμφιβολίες του για την αποτελεσματικότητά της στη μάχη κατά της αδιαφορίας.



## **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **I. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

A) Πώς γίνεται αντιληπτή η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο από μαθητές και εκπαιδευτικούς

1. Η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν

2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο

3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο

B) Μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας στο σχολείο

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού ενδιαφέροντος στο σχολείο και ποια τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αδιαφορίας

2. Ποιες διαφορές παρουσιάζει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των παιδιών των δύο φύλων και διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, όπως αυτή προσδιορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα.

3. Συνοψίζοντας: Μορφές μαθητικού ενδιαφέροντος – αδιαφορίας στο γυμνάσιο

### **II. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

A) Η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης στην εκπαίδευση

B) Η κατάσταση στα γυμνάσια της έρευνας

Γ) Σχολικό ενδιαφέρον /αδιαφορία και ιδεολογική ηγεμονία



## I. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Α) ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. Η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον που οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν

1 στους 10 περίπου μαθητές θεωρεί ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο είναι γενικευμένη και 6 στους 10 ότι είναι εκτεταμένη. Λιγότεροι, τέλος, από 3 στους 10 μαθητές θεωρούν ότι η αδιαφορία είναι ένα πρόβλημα που αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών. Οι μαθητές δείχνουν να συσχετίζονται σε γενικές γραμμές τις παραπάνω εκτιμήσεις ανεξάρτητα από το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα, καθώς και τη βαθμολογία και τον τρόπο που αυτό-προσδιορίζονται οι μαθητές από την άποψη του ενδιαφέροντός τους.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν χειρότερη εικόνα από τους μαθητές. Σχεδόν οι 2 στους 10 θεωρούν ότι πρόκειται για γενικευμένο πρόβλημα (στους μαθητές η αναλογία είναι 1 στους 10) και περισσότεροι από 6 στους 10 ότι είναι εκτεταμένο. Μόνο το 14,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί το πρόβλημα περιορισμένο σε λίγους μόνο μαθητές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές είναι 28,3%. Σε κάθε περίπτωση βέβαια η αδιαφορία θεωρείται εκτεταμένη, έχει όμως τη σημασία του το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δίνουν μεγαλύτερες διαστάσεις από τους μαθητές.

Από την άλλη, βλέπουμε ότι, όταν οι μαθητές καλούνται να αυτοχαρακτηριστούν όσον αφορά το βαθμό του ενδιαφέροντος που έχουν για τα σχολικά μαθήματα, λίγοι μόνο χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αδιάφορο. Το 6,3% των μαθητών και μαθητριών (16 παιδιά) δηλώνει αδιάφορο (εντελώς ή αρκετά αδιάφορος /-η) για τα σχολικά μαθήματα. Το 43,3% δηλώνει ότι έχει μέτριο ενδιαφέρον, ενώ το 50,4% ότι έχει αυξημένο ενδιαφέρον (αρκετό ή πολύ έντονο). Εξάλλου, μικρότερο ενδιαφέρον φαίνεται ότι έχουν τα παιδιά με χαμηλή και απορριπτική βαθμολογία και μεγαλύτερο τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία (18-20).

Για την ορθότερη όμως εκτίμηση των μαθητικών δηλώσεων θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι δηλώσεις μέτριου ενδιαφέροντος δείχνουν ότι είναι σε μεγαλύτερο βαθμό έμμεσες δηλώσεις αδιαφορίας παρά ενδιαφέροντος. Πάνω από το 1/3 (ποσοστό 34,3%) των δηλώσεων μέτριου ενδιαφέροντος αντιστοιχούν σε ερμηνείες αδιαφορίας, ενώ οι 4 στις δέκα (ποσοστό 39,4%) αντιστοιχούν σε ερμηνείες τόσο ενδιαφέροντος όσο και αδιαφορίας. Μόνο το 26,3% των δηλώσεων μέτριου ενδιαφέροντος αντιστοιχούν σε ερμηνείες ενδιαφέροντος.

Από τις απαντήσεις, εξάλλου, που οι μαθητές και οι μαθήτριες δίνουν για να ερμηνεύσουν το ενδιαφέρον τους το 36,7% αναφέρονται στη χρησιμότητα των σχολικών μαθημάτων για σπουδές και μελλοντική επαγγελματική χρήση, ενώ το 19,0% αφορούν απαντήσεις αρκετά αόριστες, του τύπου μου αρέσουν, με ενδιαφέρουν, ενδεικτικές καθαρού ενδιαφέροντος ή και μιας αόριστης απάντησης χωρίς ιδιαίτερο περιεχόμενο. Ακολουθούν με ποσοστό 11,4% απαντήσεις που αναφέρονται σε μια χρησιμότητα γενικής και αόριστης μορφής. Εξάλλου, το 9,7% των απαντήσεων αναφέρονται στη βαθμολογία και το 5,9% στο ρόλο των γονέων ή άλλων προσώπων (ασκούμενες πιέσεις ή προσπάθεια να τους ευχαριστήσουν). Τέλος, με χαμηλότερα ποσοστά είναι η ανάγκη προσωπικής αναγνώρισης μέσω της

σχολικής επιτυχίας (ποσοστό 4,2%), ο **τρόπος διδασκαλίας και οι καθηγητές** (ποσοστό 3,8%), η **ευκολία των μαθημάτων** (ποσοστό 2,1%), και το **αίσθημα ικανότητας** (ποσοστό 0,8%).

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι από το σύνολο των παραπάνω απαντήσεων μόνο το 22,8% – που αφορά σε απαντήσεις που αναφέρονται στο καθαρό ενδιαφέρον για το μάθημα (μου αρέσουν τα μαθήματα – ποσοστό 19,0%), καθώς και σε όσες αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και τους καθηγητές (ποσοστό 3,8%) – παρουσιάζει την πιθανότητα της ευθείας αναφοράς σε ένα γνήσιο ενδιαφέρον για το μάθημα ή την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν **αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον** δε δείχνει να είναι γνωστικό. Οι μαθητές αυτοί δείχνουν να ενδιαφέρονται πρώτιστα για τη **χρησιμότητα** των σχολικών γνώσεων, ενώ το **καθαρό ενδιαφέρον** για το γνωστικό αντικείμενο δείχνει να είναι το χαμηλότερο ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες ενδιαφέροντος.

Οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον θεωρούν ως πρώτο λόγο των εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, και περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, την **επιδίωξη εξασφάλισης καλών επαγγελματικών προοπτικών**. Ένα ακόμα στοιχείο που θα πρέπει να συνεκτιμηθεί είναι το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δείχνουν να έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για όλα τα μαθήματα, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες. Στην ενότητα τη σχετική με τις διαφορές που έχουν στο πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα οι μαθητικές κατηγορίες, που διακρίνουμε με βάση το βαθμό ενδιαφέροντος, βλέπουμε ότι οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα και τη μικρότερη αδιαφορία για το πιο αδιάφορο και ταυτόχρονα εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό θετικών συναισθημάτων και προσοχής /περιέργειας και στα δύο μαθήματα. Όπως βλέπουμε το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών είναι εντονότερο για όλα τα μαθήματα ενώ εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλες τις κατηγορίες χαρακτηριστικά ενδιαφέροντος και στα πιο αδιάφορα μαθήματα.

Από τους πίνακες, τέλος, M4.1.17 – M4.1.19, με τις συσχετίσεις των παραγόντων του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, βλέπουμε ότι οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζουν τη μικρότερη, από τις τρεις μαθητικές κατηγορίες, συσχέτιση του ενδιαφέροντός τους με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα. Φαίνεται λοιπόν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών υπολείπεται σε καθαρότητα και συνδέεται, σε μικρότερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες, με τα ευρύτερα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Συμπληρωματικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα από τα κίνητρα της ενασχόλησης των μαθητών αυτών με τα σχολικά μαθήματα, καθώς και τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τα στοιχεία αυτά μολονότι δεν είναι στατιστικά σημαντικά αποτελούν πρόσθετες ενδείξεις που στηρίζουν την αρχική μας εκτίμηση. Στα κίνητρα της ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον γι' αυτά, τη μεγαλύτερη σημασία δείχνει να έχει η χρησιμότητα των γνώσεων στις τρεις μορφές της (γενική, επαγγελματική, για σπουδές κατά σειρά), ενώ το **καθαρό ενδιαφέρον για κάποια μαθήματα** συγκεντρώνει το χαμηλότερο ποσοστό από όλους τους παράγοντες και από όλες τις κατηγορίες. Οι ίδιοι αυτοί μαθητές, αναφορικά με τις απαντήσεις που δίνουν προκειμένου να εξηγήσουν τους λόγους του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, μολονότι, μαζί με τους συμμαθητές τους των άλλων κατηγοριών, δίνουν συχνότερα απαντήσεις καθαρού ενδιαφέροντος, εμφανίζουν το χαμηλότερο ποσοστό **καθαρού ενδιαφέροντος** και το υψηλότερο ποσοστό στη **χρησιμότητα** του μαθήματος. Τέλος, στις σημαντικότερες αιτίες της μαθητικής

αδιαφορίας οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν το χαμηλότερο ποσοστό από όλες τις κατηγορίες στην απάντηση «τα μαθήματα δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών /-τριών».

Με τα παραπάνω θέλουμε να επισημάνουμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που δηλώνουν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον δείχνει να μην είναι γνωστικό. Οι μαθητές αυτοί που αποτελούν το 50% του δείγματος φαίνεται ότι, όταν δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον, εννοούν περισσότερο ότι ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τα σχολικά μαθήματα παρά ότι ενδιαφέρονται για αυτές τις ίδιες τις γνώσεις που αυτά προσφέρουν. Από την άλλη, ενώ το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα σχετίζεται με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και με ευχάριστα συναισθήματα, το μάθημα αυτό δε δείχνει να συνδέεται με τα μονιμότερα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, αφού δε θα ενδιαφέρονταν να ασχοληθούν με το μάθημα αυτό αν δεν ήταν αναγκασμένοι να το κάνουν, σε βαθμό μεγαλύτερο από τους άλλους.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι όσο πιο εξωτερική είναι η κρίση των ερευνητικών υποκειμένων τόσο εντονότερη εμφανίζεται η εκτίμηση ότι η αδιαφορία στο σχολείο έχει μεγάλη έκταση. Δεν είναι τυχαίο που οι μαθητικές εκτιμήσεις περιορίζουν την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς. Ούτε είναι τυχαίο που οι μαθητές, ενώ εκτιμούν ότι η αδιαφορία στο σχολείο είναι εκτεταμένη, για τον εαυτό τους δηλώνουν συχνότερα μέτριο ή αρκετό ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών, στο βαθμό που ενεργούν ως εξωτερικοί κριτές της έκτασης της μαθητικής αδιαφορίας, επηρεάζονται έντονα από το γεγονός ότι το σχολικό ενδιαφέρον αφορά σε μικρό μόνο βαθμό το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, όταν αυτοί καλούνται να εκτιμήσουν το βαθμό του προσωπικού τους ενδιαφέροντος /αδιαφορίας, δείχνουν ότι αναφέρονται περισσότερο στο βαθμό του ενδιαφέροντος (προθυμία, διάθεση) που έχουν να ασχοληθούν με τα σχολικά μαθήματα και εμφανίζονται απρόθυμοι να υιοθετήσουν για τον εαυτό τους το χαρακτηρισμό του αδιάφορου, στο βαθμό που αυτός βιώνεται ως μομφή.

## 2. Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο

### 2.1 Πού οφείλεται, κατά την εκτίμηση των μαθητών, η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο

Η **βαθμολογία**, η **πολλή ύλη**, ο **τρόπος μαθήματος**, η **δυσκολία** των μαθημάτων και το γεγονός ότι τα σχολικά μαθήματα είναι **μακριά από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών** είναι, κατά σειρά συχνότητας επιλογής, οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ίδιων των μαθητών, οι μαθητές είναι αδιάφοροι στο σχολείο.

Εξάλλου, **το βαθμολογικό άγχος** και **ο τρόπος που γίνεται το μάθημα** στο σχολείο εκτιμώνται από όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγέλματος πατέρα, βαθμολογικού επιπέδου και βαθμού ενδιαφέροντος ως σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθητική αδιαφορία. Οι παράγοντες της δυσκολίας εμφανίζουν εντονότερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητικών κατηγοριών. Ο παράγοντας της **δυσκολίας των μαθημάτων** δείχνει να ευαισθητοποιεί εντονότερα τις χαμηλότερες κατηγορίες βαθμολογίας και ενδιαφέροντος. Ο παράγοντας αντίθετα που αφορά στη **μεγάλη έκταση της ύλης** δείχνει να εξαρτάται από το επίπεδο όχι τόσο των μαθητικών δυνατοτήτων όσο των μαθητικών φιλοδοξιών.

### 2.2 Πώς οι μαθητές και οι μαθήτριες ερμηνεύουν τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στο σχολείο

Από το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν, μόνο εκείνες που αναφέρονται στην **καλή κατανόηση** των μαθημάτων, το **ενδιαφέρον για τις σχολικές γνώσεις**, την **εξυπνάδα και ικανότητα** και την **καλή ψυχική διάθεση πιθανόν** να έχουν σχέση με ένα **πραγματικό ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα. Από το σύνολο κατά συνέπεια των απαντήσεων που δόθηκαν, λιγότερες από το 1/3 (αθροιστικά 31,6%) πιθανά αναφέρονται σε πραγματικό γνωστικό ενδιαφέρον. Αυτό δείχνει ότι σε μικρό μόνο βαθμό οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκδηλώσεις αυξημένου ενδιαφέροντος αποτελούν εκδηλώσεις πραγματικού γνωστικού ενδιαφέροντος. Κατά κανόνα θεωρούν ότι οι εκδηλώσεις αυτές αποβλέπουν περισσότερο σε άλλους στόχους (επαγγελματική εξασφάλιση, βαθμολογικές επιδιώξεις, επιβράβευση ή πιέσεις από γονείς και καθηγητές, διάθεση διάκρισης, άντληση ικανοποίησης από τις καλές επιδόσεις). Οι μαθητές στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι επιφυλακτικοί απέναντι στις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος.

Πάντως θα πρέπει να διακρίνουμε την επαγγελματική χρησιμότητα της σχολικής γνώσης από άλλες απόλυτα κίβδηλες εκδηλώσεις ενδιαφέροντος που στην ουσία επιδιώκουν την άντληση ωφελημάτων που δεν έχουν καμία σχέση με τη γνώση. Οι εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος που συνδέονται με επαγγελματικές επιδιώξεις σημαίνουν σε κάποιο βαθμό ένα είδος ενσωμάτωσης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων στο χώρο των προσωπικών ενδιαφερόντων. Αντίθετα, τέτοιες εκδηλώσεις στο βαθμό που αποβλέπουν στην απόσπαση επαίνου ή καλής βαθμολογίας είναι εντελώς απογυμνωμένες από κάθε ενδιαφέρον για την ύλη του διδασκόμενου μαθήματος. Στην περίπτωση της επαγγελματικής χρησιμότητας μπορεί το ενδιαφέρον να μη στρέφεται ευθέως προς τη γνώση που προσφέρει το μάθημα. Η γνώση όμως αυτή ενδιαφέρει έστω και ως μέσον για το κυρίως ζητούμενο που στην περίπτωση αυτή είναι κάποιος επαγγελματικός στόχος.



Αν λοιπόν θεωρήσουμε την επαγγελματική χρησιμότητα ως δείκτη όχι βέβαια καθαρού αλλά πάντως πραγματικού ενδιαφέροντος, οι βαθμολογικές επιδιώξεις και η επιδίωξη επιβράβευσης δείχνουν να υποδηλώνουν ένα ενδιαφέρον μάλλον πλαστό. Με βάση αυτά θα λέγαμε ότι τα παιδιά με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, όσα έχουν υψηλή βαθμολογία και αυξημένο ενδιαφέρον πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα άλλα ότι πίσω από τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον για μελλοντικές επαγγελματικές χρήσεις. Η αυτοαναφορική εξάλλου διάσταση των απαντήσεων μας επιτρέπει να πιθανολογήσουμε ότι οι μαθητές αυτών των κατηγοριών έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για την επαγγελματική χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων. Αντίθετα, τα αγόρια δείχνουν να πιστεύουν, περισσότερο από τα κορίτσια, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που εμφανίζεται έντονο, είναι μάλλον ψεύτικο. Το ενδιαφέρον τους είναι γι' αυτούς, περισσότερο από τα κορίτσια, βαθμοθηρικό.

Οι μαθητές πάντως στο σύνολό τους δείχνουν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί απέναντι στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Οι εκδηλώσεις αυτές δεν τους πείθουν. Φαίνεται ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δεν τους πείθει ότι μπορεί να προκαλέσει ζωηρό γνωστικό ενδιαφέρον. Οι μισές περίπου απαντήσεις θεωρούν το έντονο ενδιαφέρον κίβδηλο, ενώ λιγότερες από το 1/3 αφήνουν το περιθώριο να θεωρηθούν τέτοιες εκδηλώσεις ως γνήσιο γνωστικό ενδιαφέρον.

## 2.3 Τα σχολικά κίνητρα και ο ρόλος της βαθμολογίας

### 2.3.1. Λόγοι ενασχόλησης των μαθητών και μαθητριών με τα σχολικά μαθήματα

Τα συχνότερα κίνητρα ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα των μαθητών και των μαθητριών είναι, κατά σειρά συχνότητας επιλογής, η **γενικότερη χρησιμότητα** κάποιων γνώσεων για τη ζωή, το ενδιαφέρον τους να περάσουν την τάξη, η επαγγελματική χρησιμότητα κάποιων μαθημάτων, η χρησιμότητα κάποιων μαθημάτων για σπουδές, η αίσθηση καθήκοντος, το καθαρό ενδιαφέρον για κάποια μαθήματα, το ενδιαφέρον για καλή βαθμολογία κλπ. Από το σύνολο των απαντήσεων μόνο το 10,0% αφορά σε απαντήσεις **γνήσιου ενδιαφέροντος** για το αντικείμενο του μαθήματος. Τέτοιες απαντήσεις δίδονται από 73 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 28,97% του συνόλου του μαθητικού δείγματος). Λιγότεροι, επομένως, από το 1/3 των μαθητών και μαθητριών δηλώνουν ότι ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα είναι ότι κάποια από αυτά τους αρέσουν.

Από κει και πέρα η **χρησιμότητα** στις τρεις μορφές της δείχνει να έχει υψηλά ποσοστά, αφού αθροιστικά τα τρία είδη απαντήσεων χρησιμότητας συγκεντρώνουν ποσοστό 38,0%, μαζί δε με τις απαντήσεις καθαρού ενδιαφέροντος, καθώς και με την απάντηση «έχω άνεση σε κάποια μαθήματα» που υπό κάποιες προϋποθέσεις μπορεί να συνδεθεί με στοιχεία ενδιαφέροντος, ποσοστό 52,1%. **Οι υπόλοιπες απαντήσεις (ποσοστό 47,9%) επικαλούνται λόγους ενασχόλησης που δε συνδέονται με ενδιαφέρον οιασδήποτε μορφής για το αντικείμενο του μαθήματος.** Το πραγματικό ενδιαφέρον για τα μαθήματα, στο βαθμό που υπάρχει, περιορίζεται σε λιγότερους από το 1/3 των μαθητών, ενώ τα μισά περίπου από τα δηλούμενα κίνητρα δείχνουν να μην έχουν καμία σχέση με άμεσο ή έμμεσο ενδιαφέρον για τα μαθήματα.

Εξάλλου βλέπουμε ότι τα κορίτσια, τα παιδιά με πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και δημόσιο υπάλληλο, καθώς και εκείνα που είναι στα δύο υψηλότερα βαθμολογικά επίπεδα δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων για σπουδές. Οι μαθητές αντίθετα με πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία δίνουν τη μεγαλύτερη

από όλες τις κατηγορίες σημασία στη χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων για μελλοντική επαγγελματική χρήση.

Η απάντηση εξάλλου «για να περάσω την τάξη» δείχνει ότι αφορά περισσότερο στις χαμηλότερες μαθητικές κατηγορίες, τόσο από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου και του επαγγέλματος του πατέρα, όσο και από την άποψη του επιπέδου των βαθμολογικών επιδόσεων και του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών. Η απάντηση αντίθετα, «θέλω να έχω καλούς βαθμούς», επιλέγεται συχνότερα από τους μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και λιγότερο συχνά από τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13.

### 2.3.2 Οι λόγοι της μη επαρκούς ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα

Όταν, εξάλλου, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα, το 1/3 περίπου (ποσοστό 32,8%) δηλώνει ότι ασχολείται αρκετά. Όσο, μάλιστα, υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, αλλά και το βαθμολογικό επίπεδο και ενδιαφέρον του μαθητή, τόσο συχνότερη είναι η απάντηση «ασχολούμαι πολύ ή αρκετά». Εξάλλου, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση, ενώ τα παιδιά των εργατών έρχονται τελευταία, με το πολύ μικρότερο ποσοστό 8,0% και με τεράστια απόσταση από τα πρώτα (πίνακας M2.24.5).

Από τους μαθητές που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα οι απαντήσεις επιλέγονται με την εξής συχνότητα: Προηγείται η απάντηση «δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα» με ποσοστό 27,9%, ως ένας από τους τρεις σημαντικότερους παράγοντες που δεν ασχολούνται, και ακολουθούν οι άλλες με την εξής σειρά: «Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά» με ποσοστό 19,9%, «η χαμηλή βαθμολογία, που συνεχώς παίρνω, με απογοητεύει» με ποσοστό 16,7%, «δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω» με ποσοστό 12,0%, «οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι άσχετες με την πραγματική ζωή» με ποσοστό 10,5% και «δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα» με ποσοστό 7,1%, παράγοντας που επιλέγεται συχνότερα από τα αγόρια τα οποία έτσι δείχνουν ότι είναι περισσότερο επικριτικά και λιγότερο ευχαριστημένα από το σχολείο.

### 2.3.3 Ο ρόλος της βαθμολογίας στην αύξηση των γνώσεων

Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (ποσοστό 54,5%) θεωρούν ότι η βαθμολογία παίζει θετικό ρόλο στη μάθηση, συχνότερα δε όσοι έχουν υψηλή βαθμολογία και αυξημένο ενδιαφέρον. Το 1/4 περίπου των μαθητών και μαθητριών (ποσοστό 25,2%) θεωρεί ότι η βαθμολογία δε συνεισφέρει στη μάθηση, συχνότερα δε όσοι έχουν χαμηλή βαθμολογία, καθώς και όσοι δηλώνουν αδιάφοροι. Το 1/5, τέλος, των μαθητών (ποσοστό 20,3%) θεωρεί ότι η βαθμολογία εμποδίζει και βλάπτει τη μάθηση λόγω του άγχους που προκαλεί, συχνότερα δε όσοι έχουν απορριπτική βαθμολογία.

Ενώ λοιπόν τα παιδιά από τα χαμηλότερα επίπεδα βαθμολογίας και ενδιαφέροντος δεν αναγνωρίζουν συμβολή της βαθμολογίας στη μάθηση, το χαρακτήρα του εμποδίου λόγω του άγχους που προκαλεί της αποδίδουν περισσότερο οι μαθητές που έχουν απορριπτική βαθμολογία και δυσκολεύονται να περάσουν την τάξη.

## 2.4 Η εικόνα που οι μαθητές έχουν για το σχολείο, τις σχολικές γνώσεις και τη γενικότερη προσφορά του σχολείου στο μαθητή

Οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται ότι έχουν περισσότερο θετική εικόνα για το σχολείο, αφού οι χαρακτηρισμοί **ενδιαφέρον** και **ευχάριστο** συγκεντρώνουν το αθροιστικά ποσοστό 56,4%. Πάντως πιο θετική εικόνα έχουν τα **κορίτσια**, τα παιδιά από τις δύο **υψηλότερες βαθμολογικές κατηγορίες**, καθώς και τα παιδιά που δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον**, ενώ αρνητική έχουν τα παιδιά με **χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις (10-13)**, καθώς και όσα δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφορα**.

Οι σχολικές γνώσεις χαρακτηρίζονται συχνότερα **πολλές** και **καλές** με ποσοστά 37,7% και 34,1% αντίστοιχα. Ακολουθούν, με μεγάλη απόσταση, οι χαρακτηρισμοί **επιφανειακές**, **λίγες** και **βαθιές** με ποσοστά 9,5%, 6,7% και 5,2% αντίστοιχα. Τέλος 3 παιδιά (ποσοστό 1,2%) εκτιμούν ότι **δε μαθαίνουν τίποτα χρήσιμο στο σχολείο** και άλλα 3 (ποσοστό 1,2%) ότι **δε μαθαίνουν τίποτα**.

Τέλος, το σχολείο δείχνει να καλύπτει κυρίως επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών (φιλίες, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις – αθροιστικά ποσοστό 60,4%), ενώ μόνο για το 1/5 των μαθητών η σημαντικότερη συμβολή του, πέρα από τις γνώσεις, είναι **επαγγελματικού χαρακτήρα**.

### Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα που βγαίνει από τα παραπάνω είναι ότι η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο είναι μεγάλης έκτασης. Ταυτόχρονα το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών δείχνει ότι συνδέεται περισσότερο με την πιθανή χρησιμότητα των γνώσεων και κυρίως με άλλους παράγοντες που συνδέονται με ανάγκες προσωπικής αναγνώρισης ή διάκρισης. Το γνωστικό ενδιαφέρον, εάν υπάρχει, δείχνει να είναι πολύ περιορισμένο.

Από την άλλη, είναι φανερό ότι ο τρόπος που οι μαθητές και μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη σχολική τους παρουσία, οι μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που βιώνουν, οι προσδοκίες και τα αιτήματα που προβάλλουν, διαφέρουν από τη μία μαθητική κατηγορία στην άλλη. Με τρόπο πολύ χαρακτηριστικό συνοψίζουν τις διαφορές αυτές οι χαρακτηρισμοί που πιο συχνά δίνουν στο σχολείο οι τέσσερις μαθητικές κατηγορίες που διακρίνονται με βάση τα επίπεδα των γενικών βαθμολογικών τους επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο. Το σχολείο χαρακτηρίζεται ευχάριστο συχνότερα από τους μαθητές με υψηλή βαθμολογία επιπέδου 18-20, ενδιαφέρον από τους μαθητές με καλή βαθμολογία επιπέδου 14-17, κουραστικό από τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13 και βαρετό από τους μαθητές με απορριπτική βαθμολογία (που παραπέμπονται ή επαναλαμβάνουν την τάξη).

Στο δεύτερο μέρος των ερευνητικών συμπερασμάτων θα δούμε τα είδη ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που συνδέονται με τα παιδιά διαφορετικού φύλου και κοινωνικής θέσης με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα. Προηγουμένως θα δούμε με συντομία τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο.

### 3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία στο σχολείο

#### Η μαθητική αδιαφορία

Η αδιαφορία στο γυμνάσιο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση που οφείλεται σε εξω-εκπαιδευτικές κυρίως, αλλά και σε εκπαιδευτικές, αιτίες. Από τις εξω-εκπαιδευτικές αιτίες ξεχωρίζουν οι εκπαιδευτικοί την **οικογένεια** ως σημαντικότερο παράγοντα και κατά δεύτερο λόγο **κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες**.

Μεταξύ των κοινωνικοπολιτικών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών παραγόντων οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνότερα στους τελευταίους. Από αυτούς δε τον πρώτο λόγο έχει το **αναλυτικό πρόγραμμα** και το δεύτερο η γενικότερη **σχολική οργάνωση** και η αναντιστοιχία της προς τις μαθητικές ανάγκες.

Ως προς τις εκδηλώσεις της αδιαφορίας, οι εκπαιδευτικοί συχνότερα εστιάζουν στις **παθητικές μορφές** έλλειψης συμμετοχής παρά σε συμπεριφορές παρακώλυσης του μαθήματος. Ο τρόπος δε που επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα δείχνει μάλλον **αμηχανία** και **αδυναμία** αντιμετώπισής του.

Αδιάφορη, τέλος, και προβληματική οικογένεια, μαθησιακά κενά και αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες είναι τα χαρακτηριστικά με τα οποία συχνότερα οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους αδιάφορους μαθητές.

#### Το μαθητικό ενδιαφέρον

Το ενδιαφέρον εξάλλου δείχνει να γίνεται αντιληπτό περισσότερο μέσα από ένα **κομφορμιστικό πρίσμα**, με τη μορφή συμμορφωτικών εκδηλώσεων παρά συμπεριφορών δηλωτικών μιας ουσιαστικότερης εμπλοκής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Αν και οι απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα μπορούν να διαβαστούν με δύο τρόπους, είτε ως απαντήσεις επί του επιθυμητού είτε επί του εφικτού, το αποτέλεσμα όσον αφορά στην εικόνα που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το ενδιαφέρον στο σχολείο είναι το ίδιο. Είτε το ενδιαφέρον γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από το συμβατικό και συμμορφωτικό τρόπο που αναφέραμε είτε οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν το χαρακτήρα απλής διαπίστωσης για τις μορφές ενδιαφέροντος που είναι εφικτές στο σχολείο, η εικόνα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τις συνηθέστερες εκδηλώσεις ενδιαφέροντος στο σχολείο μένει η ίδια. Το σχολείο σε κάθε περίπτωση δείχνει να συνδέεται με εκδηλώσεις ενδιαφέροντος τυπικού χαρακτήρα και συμμορφωτικής μορφής. Παραμένει βέβαια το ερώτημα του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τέτοιες εκδηλώσεις ως εκδηλώσεις αυθεντικού γνωστικού ενδιαφέροντος. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι σε έρευνα των Hopf & Ξωχέλλη για τη γενικότερη κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να θεωρούν ως γνωρίσματα του καλού μαθητή πρώτα το ήθος και την επιμέλεια και μετά το ενδιαφέρον και την κριτική ικανότητα, ενώ σε ποσοστό 57% δείχνουν να πιστεύουν ότι υπάρχει «σχέση ανάμεσα στο χαρακτήρα και την επίδοση του μαθητή, υπό την έννοια ότι καλή επίδοση και καλός χαρακτήρας συχνά συμβαδίζουν»<sup>393</sup>.

Όσο για τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος, αυτές συχνότερα συνδέονται από τους εκπαιδευτικούς με τη μαθητική **οικογένεια** και κατά δεύτερο λόγο με μια

<sup>393</sup> Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., (2003) Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό.π., σελ. 134

**βαθμοθηρική διάθεση** αλλά και τη **σχολική άνεση** κάποιων μαθητών. Το ενδιαφέρον αντίθετα για το αντικείμενο του μαθήματος μόνο από το 1/3 των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις εκδηλώσεις έντονου ενδιαφέροντος. Τέλος, ο έντονα ενδιαφερόμενος μαθητής δεν είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο ιδιαίτερα προικισμένος από πλευράς ικανοτήτων, αλλά πρώτιστα ο **επιμελής και συνεπής** στις υποχρεώσεις του, που διαθέτει **στόχους και αυτοπεποίθηση**. Είναι ο οργανωμένος άνθρωπος που, συστηματικά, πειθαρχημένα και με αυτοπεποίθηση, επιδιώκει τους στόχους του.

### Ο ρόλος της βαθμολογίας

Ως προς τη βαθμολογία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αξία της βρίσκεται κυρίως στις **πληροφορίες** που μπορεί να προσφέρει στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό για βελτίωση της εργασίας τους. Οι μισοί όμως περίπου εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη βαθμολογία και το χαρακτήρα **κινήτρου για μελέτη**.

Από την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βαθμολογούν επιδιώκοντας **να επιβραβεύσουν την προσπάθεια**, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι χρησιμοποιούν τη βαθμολογία ως κίνητρο προσαρμοσμένο μάλιστα στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες κάθε μαθητή.

Σε συμφωνία προς αυτά, το 84,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι «η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως κίνητρο όσο και ως αντικίνητρο ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται».

Εξάλλου, αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βαθμολογία μπορεί να επηρεάσει το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία, συχνότερα απαντούν ότι η καλή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να μειώσει την αδιαφορία παρά ότι μπορεί **να αυξήσει το ενδιαφέρον**. Ενώ 41 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 59,4% του συνόλου) συμφωνούν ότι η καλή χρήση της βαθμολογίας δημιουργεί ενδιαφέρον για το μάθημα, 49 (ποσοστό 71,0% του συνόλου) θεωρούν ότι η κακή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να δημιουργήσει αδιαφορία, ενώ η επιδέξια χρήση της μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας. Τέλος, πάνω από το 1/3 των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ξεκάθαρα αντιλαμβάνεται τη **βαθμολογία** ως παράγοντα που **κουκουλώνει μάλλον το πρόβλημα**, παρά το διορθώνει.

### Γενικότερες εκτιμήσεις για το σχολείο

Το 45% περίπου των εκπαιδευτικών (31 άτομα) θεωρεί τις προσφερόμενες από το σχολείο **γνώσεις ουσιαστικές**, αλλά ένα 23% (16 άτομα) εκτιμούν τις προσφερόμενες γνώσεις ως **επιφανειακές**. Εκεί που δείχνουν να συμφωνούν οι περισσότεροι είναι στην κοινωνικοποίηση. Την **κοινωνικοποίηση** θεωρεί το 78,6% (54 άτομα) των εκπαιδευτικών ως την κύρια προσφορά του γυμνασίου στο μαθητή.

Ως θετικότερες πλευρές του ελληνικού σχολείου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνότερα τον **κοινωνικοποιητικό του ρόλο** και στη συνέχεια το **δημοκρατικό**, μη αυταρχικό και ανεκτικό χαρακτήρα του, ενώ ακολουθούν με απόσταση ο **δημόσιος δωρεάν χαρακτήρας** του και η συμβολή του στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή.

Τέλος, στα αρνητικά σημεία του ελληνικού σχολείου αναφέρεται συχνότερα η **υλικοτεχνική υποδομή** και ακολουθεί το **αναλυτικό πρόγραμμα** και η γενικότερη **σχολική οργάνωση**.

### Συνοψίζοντας

Η μαθητική, λοιπόν, αδιαφορία στο σχολείο είναι εκτεταμένη για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Οφείλεται τόσο σε ενδοσχολικούς (αναλυτικό πρόγραμμα, γενικότερη σχολική οργάνωση) όσο και σε εξωσχολικούς παράγοντες (οικογένεια, κοινωνικοπολιτικές συνθήκες). Αν και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες αναφέρονται συχνότερα από τους εξωσχολικούς, ως πλέον σημαντικός αναδεικνύεται η οικογένεια, την οποία όμως αντιμετωπίζουν μάλλον ως έναν αυτόνομο παράγοντα, παρά ως την ομάδα εκείνη που συνδέει το άτομο με την ευρύτερη κοινωνία, ως την ομάδα εκείνη που συνοψίζει τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του μαθητή και τον τρόπο που αυτός εμπλέκεται στις ευρύτερες δομές εξουσίας. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αμήχανοι και ανήμποροι να αντιμετωπίσουν την εκτεταμένη αδιαφορία στο σχολείο.

Η οικογένεια, εξάλλου, θεωρείται συχνότερα ότι βρίσκεται πίσω και από τις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, το οποίο πάντως φαίνεται να μην αφορά αυτό το ίδιο το αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος δείχνουν να συνδέονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών περισσότερο με μια εσωτερική πειθαρχία και με φιλοδοξίες και στόχους έξω και μετά το σχολείο, ενώ το ενδιαφέρον γενικότερα γίνεται συχνότερα αντιληπτό μέσα από ένα συμμορφωτικό στις σχολικές απαιτήσεις πρίσμα και όχι ως εκδήλωση μιας ουσιαστικής συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως προς τη βαθμολογία, τέλος, οι περισσότεροι δείχνουν να πιστεύουν ότι το κλειδί για τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει στο μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία βρίσκεται στον τρόπο χρησιμοποίησής της. Φαίνεται πάντως ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως η βαθμολογία συμβάλλει περισσότερο στη μείωση της αδιαφορίας παρά στην αύξηση του ενδιαφέροντος. Το 1/3, τέλος, των εκπαιδευτικών ξεκάθαρα εκφράζει τις αμφιβολίες του για την αποτελεσματικότητά της στη μάχη κατά της αδιαφορίας.

## **B) ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μαθητικού ενδιαφέροντος και ποια τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο (στο σύνολο του δείγματος)**

Όπως είδαμε στον πίνακα M3.11, το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με θετικότερα συναισθήματα, υψηλότερα επίπεδα διέγερσης προσοχής /περιέργειας, μικρότερο βαθμό δυσκολίας, μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης και χαμηλότερο άγχος. Ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων και αυξημένη πεποίθηση χρησιμότητας των γνώσεων, τόσο από επαγγελματική άποψη όσο και γενικότερα για τις ανάγκες της ζωής. Τέλος, οι μαθητές θεωρούν ότι η βαθμολογία τους βοηθάει να ασχοληθούν με το μάθημα, περισσότερο στην περίπτωση του πιο ενδιαφέροντος παρά στο πιο αδιάφορο, ενώ πιστεύουν ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία, περισσότερο στο πιο αδιάφορο, παρά στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Διαπιστώνουμε, με άλλα λόγια, μία θετικότερη στάση απέναντι στη βαθμολογία, στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, η οποία, αν συνδυαστεί με τους υπόλοιπους παράγοντες, φαίνεται ότι συνδέεται με την αυξημένη ευκολία του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος και το αυξημένο αίσθημα επάρκειας των μαθητών σε αυτό.

Εξάλλου, τα δύο μαθήματα διαφοροποιούνται περισσότερο ως προς το βαθμό που προκαλούν την προσοχή και διεγείρουν την περιέργεια, στη συνέχεια ως προς το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, τα θετικά συναισθήματα και την αύξηση των ικανοτήτων που αισθάνεται ο μαθητής από την παρακολούθηση του μαθήματος και μετά, με απόσταση, ως προς τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα. Τέλος, τα δυο μαθήματα διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό που οι μαθητές αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των δύο μαθημάτων. Όπως βλέπουμε το αίσθημα επάρκειας βρίσκεται πολύ χαμηλά, γεγονός που σημαίνει ότι η σημασία του ως παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων είναι περιορισμένη. Με άλλα λόγια οι μαθητές δε δείχνουν να χαρακτηρίζουν ένα μάθημα ως ενδιαφέρον ή αδιάφορο με βάση το βαθμό που αισθάνονται επαρκείς σε αυτό, παρά μόνο σε μικρό βαθμό. Ακόμη λιγότερο σημαντικός από αυτή την άποψη είναι ο παράγοντας της δυσκολίας. Με τη μικρότερη τέλος σημασία είναι ο παράγοντας άγχος στην πιθανότητα εξέτασης.

Οι επιλογές των μαθητών δείχνουν ότι προσδιορίζονται περισσότερο από παράγοντες που συνδέονται με στοιχεία ενός γνωστικού ενδιαφέροντος αυθεντικότερης μορφής, ενός ενδιαφέροντος που στηρίζεται στην περιέργεια, στα ευρύτερα και μονιμότερα ενδιαφέροντα του παιδιού, στα ευχάριστα συναισθήματα που αισθάνεται κατά την παρακολούθηση του μαθήματος, στην αίσθηση ότι η γνώση αυτή του προσφέρει προσωπικά αυξάνοντας τις ικανότητές του. Ακολουθούν οι παράγοντες που συνδέονται με τη χρησιμότητα του μαθήματος γενικότερη και επαγγελματική, στοιχεία λιγότερο αυθεντικά, στο βαθμό που το ενδιαφέρον παύει να είναι γνωστικό. Το ενδιαφέρον δε βρίσκεται πλέον στο γνωστικό αντικείμενο. Η ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο γίνεται μέσον για την εξυπηρέτηση άλλου σκοπού – επάγγελμα, σπουδές, κοινωνική καταξίωση. Τη μικρότερη σημασία, τέλος, έχουν όλοι οι παράγοντες που συνδέονται με το βαθμό που τα μαθήματα δυσκολεύουν τους μαθητές.

Το ενδιαφέρον των μαθητών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα χαρακτηρίζεται πρώτ' απ' όλα από αυθεντικότητα. Είναι ένα ενδιαφέρον που κυρίως συνδέεται με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, με ευχάριστα συναισθήματα και διέγερση προσοχής /περιέργειας. Η δεύτερη κατηγορία παραγόντων που συσχετίζεται με το πιο ενδιαφέρον μάθημα, αλλά σημαντικά λιγότερο από την προηγούμενη, είναι εκείνη που αφορά στο βαθμό που ο μαθητής αισθάνεται εύκολο το μάθημα και προσιτό στις δυνατότητές του, καθώς και στο βαθμό που αυτό αυξάνει τις ικανότητές του. Σε κάθε περίπτωση η δεύτερη σε σημασία συσχέτιση αφορά, είτε ως προϋπόθεση είτε ως συνέπεια της ενασχόλησης με το μάθημα, στην αίσθηση ικανοτήτων του μαθητή. Εκτός από τους δύο παράγοντες που συνδέονται με την αίσθηση ικανοτήτων (αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος και αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων) στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται ο παράγοντας δυσκολία του μαθήματος και βαθμός άγχους στην πιθανότητα εξέτασης. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία παραγόντων που συσχετίζονται με το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι αυτή που αφορά στη χρησιμότητα του μαθήματος, περισσότερο την επαγγελματική και λιγότερο τη γενική χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

Να σημειώσουμε ότι, μεταξύ των τεσσάρων διαστάσεων του ενδιαφέροντος που η θεωρία μας υποδεικνύει (διέγερση, ευχαρίστηση, αίσθημα επάρκειας, αίσθημα αυτό-προσδιορισμού), το αίσθημα επάρκειας είναι ο παράγοντας που συσχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με το ενδιαφέρον των μαθητών. Φαίνεται ότι τόσο το αίσθημα επάρκειας όσο και οι υπόλοιποι παράγοντες που συνδέονται με τη δυσκολία που ο μαθητής συναντά, αποτελούν δευτερεύουσας σημασίας παράγοντες, αφού το ενδιαφέρον των μαθητών εξαρτάται σε μικρότερο βαθμό από αυτούς. Λιγότερο, τέλος, από όλους τους παράγοντες το ενδιαφέρον των μαθητών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα εξαρτάται από τη χρησιμότητα του μαθήματος.

Το γεγονός, εξάλλου, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών εξαρτάται σε μικρότερο βαθμό από το αίσθημα επάρκειας, τη δυσκολία του μαθήματος και το άγχος συνδέεται με τη διαπίστωση ότι το αίσθημα επάρκειας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι υψηλό (μέση τιμή 3.33 στην 4βαθμη κλίμακα), ενώ η δυσκολία του μαθήματος και το άγχος στην πιθανότητα εξέτασης χαμηλά (μέση τιμή 3.13 στην 7βαθμη κλίμακα για το βαθμό δυσκολίας και μέση τιμή 2.08 στην 4βαθμη κλίμακα για το βαθμό του άγχους). Βλέπουμε τέλος ότι οι μέσες τιμές και στις υπόλοιπες σημαντικές διαστάσεις του ενδιαφέροντος είναι υψηλές. Υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα αν αυτό δεν ήταν υποχρεωτικό (3.11 στην 4βαθμη κλίμακα) θετικών συναισθημάτων (μέση τιμή 5.98 στην 7βαθμη κλίμακα) και διέγερσης προσοχής /περιέργειας (μέση τιμή 4.17 στην 5βαθμη κλίμακα), δίνουν την εικόνα ενός έντονου ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Αυξημένες, τέλος, μέσες τιμές παρουσιάζονται και στους παράγοντες της χρησιμότητας, με υψηλότερη στη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής (μέση τιμή 3.30 στην 4βαθμη κλίμακα) και χαμηλότερη στην επαγγελματική χρησιμότητα (μέση τιμή 2.96 στην 4βαθμη κλίμακα). Ο παράγοντας, τέλος, «αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων», παράγοντας που βρίσκεται στα όρια ανάμεσα σε ένα εσωτερικό, περισσότερο αυθεντικό ενδιαφέρον και στη χρησιμότητα, έχει επίσης υψηλή μέση τιμή (3.24 στην 4βαθμη κλίμακα).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι ένα ενδιαφέρον που συγκεντρώνει σε βαθμό υψηλό τα χαρακτηριστικά ενός αυθεντικού γνωστικού ενδιαφέροντος και δευτερευόντως στοιχεία χρησιμότητας.



Από την άλλη, η αδιαφορία των μαθητών και μαθητριών για το πιο αδιάφορο μάθημα παρουσιάζει τις εντονότερες αρνητικές συσχετίσεις με το συναίσθημα και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και λιγότερο έντονη με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Ακολουθεί με απόσταση η αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας και λιγότερο ακόμη πιο κάτω η θετική συσχέτιση με τη δυσκολία και οι αρνητικές συσχετίσεις με την επαγγελματική χρησιμότητα και τη χρησιμότητα των γνώσεων για τις ανάγκες της ζωής.

Είναι φανερό ότι το πιο αδιάφορο μάθημα είναι πρώτ' απ' όλα ανιαρό και λιγότερο ευχάριστο και κατά δεύτερο λόγο οι μαθητές δε θα ενδιαφέρονταν να ασχοληθούν με αυτό, αν δεν ήταν υποχρεωμένοι για κάτι τέτοιο. Οι χαμηλές μέσες τιμές συμπληρώνουν την εικόνα. 3.17 στην 7βαθμη κλίμακα στο βαθμό θετικότητας του συναισθήματος, 2.05 στην 5βαθμη κλίμακα στη διέγερση προσοχής /περιέργειας, 1.42 στην 4βαθμη κλίμακα στο ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, δείχνουν ότι η αδιαφορία είναι έντονη. Χαμηλή, εξάλλου, είναι και η μέση τιμή στον παράγοντα αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων (1.83 στην 4βαθμη κλίμακα).

Η εξάρτηση, από την άλλη, της αδιαφορίας από τους παράγοντες της δυσκολίας ακολουθεί αλλά με σημαντικά μικρότερες τιμές. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι αφενός η δυσκολία του πιο αδιάφορου μαθήματος δεν είναι μεγάλη – βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, με μέση τιμή 4 στην 7βαθμη κλίμακα – αφετέρου το αίσθημα επάρκειας για το μάθημα δεν είναι χαμηλό – έχει μέση τιμή 2.64 στην 4βαθμη κλίμακα. Οι παράγοντες, τέλος, της χρησιμότητας της γνώσης, που έχουν τη μικρότερη συσχέτιση με την αδιαφορία για το πιο αδιάφορο μάθημα, συγκεντρώνουν χαμηλές μέσες τιμές (2.11 στην 4βαθμη κλίμακα η χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και 1.67 σε ομοιόβαθμη κλίμακα η επαγγελματική χρησιμότητα).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η αδιαφορία των μαθητών και των μαθητριών για το πιο αδιάφορο μάθημα είναι αδιαφορία περισσότερο του τύπου της ανίας, με χαμηλή διέγερση προσοχής /περιέργειας και λιγότερο θετικά συναισθήματα, που στη μέση τους τιμή κινούνται στο χώρο της ουδετερότητας. Η δυσκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας των μαθητών, αν και συνδέονται με τη μαθητική αδιαφορία, δείχνουν να παίζουν περιορισμένο ρόλο. Βέβαια αυτό διαφέρει σημαντικά, όπως θα δούμε, από τη μία μαθητική κατηγορία στην άλλη.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η εικόνα που παρουσιάσαμε στην ενότητα αυτή αφορά στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα. Είναι φανερό ότι το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητών και των μαθητριών στη σχολική καθημερινότητα και στα διάφορα μαθήματα κινούνται, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, μέσα στα πλαίσια όλου αυτού του χώρου που βρίσκεται ανάμεσα στα δύο αυτά μαθήματα.

2. Ποιες διαφορές παρουσιάζει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των παιδιών των δύο φύλων και διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, όπως αυτή προσδιορίζεται από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα.

## **2.1) ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ**

### **2.1.1. ΑΓΟΡΙΑ**

A) Δείχνουν να δυσκολεύονται περισσότερο

- **Χαμηλότερη βαθμολογία** στο πιο αδιάφορο μάθημα. Χαμηλότερη βαθμολογία έχουν και στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, μολονότι οι διαφορές που παρουσιάζουν σ' αυτό με τα κορίτσια δεν είναι στατιστικά σημαντικές.
- Μολονότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο άγχος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, τα αγόρια εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στο **βαθμό άγχους** κατά τη μετάβαση από το ένα μάθημα στο άλλο. Αυξημένη εξάλλου διαφοροποίηση εμφανίζουν τα αγόρια και στον παράγοντα της **δυσκολίας**. Με άλλα λόγια το άγχος και η δυσκολία βαραίνουν περισσότερο στα αγόρια ως παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.
- Ο παράγοντας **«θα ήταν καλύτερα, αν δεν υπήρχε βαθμολογία»** διαφοροποιείται, εντονότερα από τα κορίτσια, κατά τη μετάβαση από το ένα μάθημα στο άλλο.

B) Είναι περισσότερο επικριτικά απέναντι στο σχολείο και τη σχολική γνώση

- Επιλέγουν συχνότερα από τα κορίτσια, ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους που δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα την απάντηση **«δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα»**.
- Χαρακτηρίζουν συχνότερα το σχολείο **κουραστικό** και, συχνότερα από τα κορίτσια, **βαρετό**.
- Δείχνουν να έχουν λιγότερο θετική εικόνα για το σχολείο, συγκριτικά με τα κορίτσια. Ενώ τα 4 στα 10 αγόρια χαρακτηρίζουν το σχολείο κουραστικό ή βαρετό, μόνο 1 στα 4 κορίτσια το χαρακτηρίζει έτσι.

Γ) Αμφισβητούν τη γνησιότητα του ενδιαφέροντος των μαθητών που εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σε βαθμό μεγαλύτερο από τα κορίτσια

- Ως σημαντικότερα κίνητρα των μαθητών που εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο σχολείο, επιλέγουν, συχνότερα από τα κορίτσια, τη **βαθμοθηρία**.

Δ) Παρουσιάζουν αυξημένη ευαισθησία, συγκριτικά με τα κορίτσια, στο ζήτημα των προσωπικών ικανοτήτων, είτε αυτές έχουν τη μορφή των προϋποθέσεων ενασχόλησης με το μάθημα (αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του μαθήματος) είτε έχουν τη μορφή των συνεπειών από την ενασχόληση με το μάθημα (αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων).

- Τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερες από τα κορίτσια συσχετίσεις του βαθμού ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα και του βαθμού αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα, τόσο με το αίσθημα προσωπικής επάρκειας όσο και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

Ε) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- 1) Είναι περισσότερο **διανοητικό**, συγκριτικά με τα κορίτσια.
  - Τόσο ο βαθμός ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα όσο και ο βαθμός αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα παρουσιάζουν τις εντονότερες συσχετίσεις, θετική στην πρώτη περίπτωση και αρνητική στη δεύτερη, με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας.
  - Η συσχέτιση αντίθετα βαθμού ενδιαφέροντος και αισθημάτων ευχαρίστησης βρίσκεται αρκετά χαμηλότερα (στην 5<sup>η</sup> μόλις θέση).
- 2) Παρουσιάζει έντονη συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, γεγονός που σημαίνει ότι το ενδιαφέρον είναι σε μεγάλο βαθμό εκούσιο και μονιμότερου χαρακτήρα.
- 2) Είναι λιγότερο έντονο.
  - Έχουν χαμηλότερες μέσες τιμές θετικών συναισθημάτων και διέγερσης προσοχής /περιέργειας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.
- 3) Υπολείπεται σε γνησιότητα.
  - Η διάκριση του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα εξαρτάται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, από τη **δυσκολία** του μαθήματος και το **άγχος** που προκαλεί, καθώς και από την **επαγγελματική** και **γενικότερη χρησιμότητα** που έχει.
- 4) Είναι περισσότερο **χρησιμοθηρικό**, σε σχέση με τα κορίτσια.
  - Παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την **επαγγελματική χρησιμότητα**, κάτι που δε συμβαίνει στα κορίτσια.
- 5) Συνδέεται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, με το **αίσθημα προσωπικής ικανότητας** που προϋποθέτει ή προκαλεί.
- 6) Παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το άγχος, κάτι που δε συμβαίνει στα κορίτσια. Το γεγονός αυτό πιθανότατα συνδέεται με την αυξημένη ευαισθησία των αγοριών στο ζήτημα των προσωπικών ικανοτήτων.

Το ενδιαφέρον των αγοριών δείχνει να είναι περισσότερο **διανοητικό** και λιγότερο **βιωματικό**. Είναι λιγότερο έντονο από το αντίστοιχο των κοριτσιών και περισσότερο προσανατολισμένο στη **χρησιμότητα**, ενώ η διαφοροποίηση του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα δείχνει να εξαρτάται, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, από τους παράγοντες της δυσκολίας και της χρησιμότητας. Δείχνει επομένως να είναι ένα ενδιαφέρον λιγότερο εσωτερικό, ένα ενδιαφέρον που κατευθύνεται σε μικρότερο βαθμό στο ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Είναι, επομένως, με αυτήν την έννοια, λιγότερο **αυθεντικό**. Η σχολική γνώση έχει για τα αγόρια, περισσότερο από τα κορίτσια, αξία για αυτά που αισθάνονται ότι μπορεί να τους προσφέρει παρά για την ευχαρίστηση που αισθάνονται από την ενασχόλησή τους με αυτό.

Τα αγόρια δείχνουν να αναζητούν το μάθημα που τα κάνει να αισθάνονται περισσότερο επαρκή, καθώς και εκείνα που τους προκαλούν το μικρότερο άγχος. Έτσι το άγχος που τους προκαλεί το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι μικρότερο από εκείνο των κοριτσιών. Τα κορίτσια αντίθετα, μολονότι επιλέγουν το λιγότερο δύσκολο μάθημα ως πιο ενδιαφέρον έχουν μεγαλύτερο άγχος σ' αυτό.

ΣΤ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Συνδέεται περισσότερο, και σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, με έλλειμμα διέγερσης προσοχής /περιέργειας παρά με έλλειμμα θετικών συναισθημάτων. Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι πρώτα απ' όλα **ανιαρό**.
- Συνδέεται σε δεύτερο βαθμό με έλλειμμα θετικών συναισθημάτων, κάτι που στα κορίτσια αποτελεί την εντονότερη συσχέτιση. Το αδιάφορο μάθημα είναι σε δεύτερο επίπεδο λιγότερο ευχάριστο.
- Συνδέεται αρνητικά, και σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, με το **αίσθημα προσωπικής ικανότητας** που προϋποθέτει ή προκαλεί.
- Παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική, με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα.
- Συνδέεται τέλος αρνητικά, και σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, με τη **χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής**.

Το πιο αδιάφορο μάθημα συνδέεται στα αγόρια περισσότερο με **έλλειμμα διέγερσης προσοχής /περιέργειας** παρά με έλλειμμα θετικών συναισθημάτων. Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι πρώτα απ' όλα **ανιαρό**. Ανιαρό βέβαια είναι και για τα κορίτσια, αλλά η ανία εκεί είναι περισσότερο βιωματικού τύπου. Η αδιαφορία εξάλλου των αγοριών συνδέεται εντονότερα από τα κορίτσια με το **αίσθημα προσωπικής ικανότητας**, τόσο αυτό που αποτελεί προϋπόθεση του ενδιαφέροντος για ένα γνωστικό αντικείμενο όσο και εκείνο που η ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να προκαλέσει.

Το αίσθημα προσωπικής ικανότητας δείχνει να διαδραματίζει στα αγόρια ένα ρόλο σημαντικότερο, συγκριτικά με τα κορίτσια. Φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση και η εικόνα του ρόλου τους εξαρτώνται περισσότερο από την αίσθηση ικανότητας. Έτσι τα αγόρια, ενώ δε συνδέουν το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με μικρότερο βαθμό δυσκολίας, το συνδέουν εντονότερα από τα κορίτσια με το αίσθημα επάρκειας και το άγχος. Παράλληλα, ο βαθμός δυσκολίας του μαθήματος δείχνει να παίζει, στα αγόρια, αυξημένο ρόλο ως παράγοντας διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στο σχολείο.

Τα κορίτσια, ενώ εμφανίζουν αυξημένο, σε σχέση με τα αγόρια, άγχος στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, συνδέουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους με την ευκολία του μαθήματος. Αν αυτό συνδυαστεί με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος των κοριτσιών φαίνεται ότι τα κορίτσια ενδιαφέρονται περισσότερο από τα αγόρια για το πιο εύκολο και το πιο ευχάριστο. Για τα αγόρια αντίθετα το ενδιαφέρον μάθημα είναι περισσότερο αυτό που λύνει γνωστικές απορίες και αυτό που ισχυροποιεί. Το ενδιαφέρον κατά συνέπεια των αγοριών συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την προσπάθεια και το νόημα του βρίσκεται στις ανταμοιβές που υπόσχεται και όχι στην ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η ενασχόληση με το αντικείμενο. Με αυτή την έννοια είναι περισσότερο εξωτερικό και λιγότερο αυθεντικό.

### **2.1.2. ΚΟΡΙΤΣΙΑ**

A) Τα κορίτσια δείχνουν να αισθάνονται καλύτερα μέσα στο σχολείο συγκριτικά με τα αγόρια.

1. Έχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις.

- Έχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις στο πιο αδιάφορο μάθημα (πίνακας M2.56.2).
- Καλύτερες είναι και στο πιο ενδιαφέρον μολονότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές (πίνακας M2.40.2- παράρτημα 3).
- Σε επίπεδο γενικής βαθμολογίας δε φαίνεται να υπάρχουν διαφορές (πίνακας M1.23- παράρτημα 3).

2. Είναι λιγότερο επιφυλακτικά από τα αγόρια απέναντι στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών.

- Μεταξύ των σημαντικότερων λόγων για τους οποίους κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάποια μαθήματα τα κορίτσια επιλέγουν λιγότερο συχνά από τα αγόρια τον παράγοντα «επιδιώκουν καλή βαθμολογία».

3. Έχουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο.

- Είναι λιγότερο επικριτικά απέναντι στην προσφερόμενη σχολική γνώση. Επιλέγουν λιγότερο συχνά από τα αγόρια την απάντηση «**δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα**», αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους δηλώνουν ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα.
- Έχουν καλύτερη εικόνα για το σχολείο.  
Τα κορίτσια χαρακτηρίζουν, συχνότερα, το σχολείο **ενδιαφέρον** και **ευχάριστο**. Εξάλλου, ενώ τα 4 στα 10 αγόρια χαρακτηρίζουν το σχολείο κουραστικό ή βαρετό, μόνο 1 στα 4 κορίτσια το χαρακτηρίζει έτσι.
- Έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη βαθμολογία (κάτι που πιθανότατα συνδέεται με τις καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις που εμφανίζουν). Αυτό εκφράζεται με την αυξημένη σημασία την οποία ο παράγοντας που αναφέρεται στη συμβολή της βαθμολογίας στην ενασχόληση με το μάθημα αποκτά, κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον στο πιο αδιάφορο μάθημα. Η θετική στάση των κοριτσιών απέναντι στη βαθμολογία εκφράζεται περισσότερο με επιδείνωση στον παράγοντα αυτόν που είναι δηλωτικός θετικής στάσης απέναντι στη βαθμολογία, παρά με επιδείνωση στον παράγοντα «θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία» που συνδέεται με λιγότερο θετική στάση προς αυτήν.

B) Η χρησιμότητα των σχολικών μαθημάτων για τα κορίτσια δε συνδέεται με επαγγελματικούς στόχους. Έχει έναν γενικότερο χαρακτήρα.

- Τα κορίτσια δηλώνουν, συχνότερα από τα αγόρια, ότι ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα, επειδή «κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές τους».
- Εμφανίζουν σημαντικά αυξημένη μέση τιμή στη γενική χρησιμότητα των γνώσεων του πιο αδιάφορου μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

- Εμφανίζουν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα κορίτσια συνδέουν το σχολείο και τις γνώσεις που αυτό προσφέρει με μελλοντική χρησιμότητα, που είτε αφορά σε σπουδές είτε σε άλλες χρήσεις αρκετά όμως ασαφείς και απροσδιόριστες, κάτι που πιθανότατα σημαίνει ότι οι επαγγελματικοί τους στόχοι είναι λιγότερο συγκεκριμενοποιημένοι σε σχέση με τους αντίστοιχους των αγοριών.

#### Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Είναι πιο ζωντανό, συγκριτικά με τα αγόρια (εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό **αισθημάτων ευχαρίστησης και προσοχής /περιέργειας** στο πιο ενδιαφέρον μάθημα).
- Συνδέεται περισσότερο με το **συναίσθημα** (το ενδιαφέρον τους εμφανίζει την υψηλότερη, από τις δύο κατηγορίες και από όλους τους παράγοντες, συσχέτιση με το συναίσθημα).
- Παρουσιάζει έντονη συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα, γεγονός που σημαίνει ότι το ενδιαφέρον είναι σε μεγάλο βαθμό εκούσιο και μονιμότερου χαρακτήρα.
- Παρουσιάζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το **βαθμό δυσκολίας**, κάτι που δε συμβαίνει στα αγόρια. Το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι, επομένως, για τα κορίτσια λιγότερο δύσκολο.
- Δε συνδέεται με μελλοντικούς στόχους και σχεδιασμούς.

Το ενδιαφέρον των κοριτσιών δείχνει να είναι περισσότερο βιωματικό. Συνδέεται έντονα με το συναίσθημα, τα δε συναισθήματα είναι περισσότερο θετικά σε σχέση με τα αγόρια. Ταυτόχρονα όμως το ενδιαφέρον τους συνδέεται έντονα και με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, παρά το γεγονός ότι ο παράγοντας αυτός παρουσιάζει χαμηλότερη συσχέτιση με το ενδιαφέρον, σε σύγκριση τόσο με το συναίσθημα όσο και με την αντίστοιχη συσχέτιση στα αγόρια.

Το ενδιαφέρον των κοριτσιών δείχνει να είναι περισσότερο ελεύθερο, αβίαστο, βιωματικό, σε αντίθεση προς το ενδιαφέρον των αγοριών που δείχνει να ασφυκτιά στα στενά πλαίσια ενός διανοητικού ενδιαφέροντος, προσανατολισμένου στη χρησιμότητα και την προσωπική ισχυροποίηση.

#### Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- έχει έντονη αρνητική συσχέτιση με το **συναίσθημα**.
- ακολουθεί υψηλή αρνητική συσχέτιση με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** και τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας**.
- Έχει χαμηλότερη, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την **επαγγελματική χρησιμότητα**, κάτι που δε συμβαίνει στα αγόρια.
- Έχει στατιστικά σημαντική, αλλά χαμηλότερη από τα αγόρια, αρνητική συσχέτιση με το **αίσθημα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων**.
- Έχει, τέλος χαμηλή, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με τη **δυσκολία** του μαθήματος.
- Οι γνώσεις, τέλος, του πιο αδιάφορου μαθήματος έχουν μεγαλύτερη, σε σχέση με τα αγόρια, **χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής**.

Η αδιαφορία των κοριτσιών για το πιο αδιάφορο μάθημα διαφέρει από την αντίστοιχη των αγοριών στο ότι συνδέεται πρώτιστα με **έλλειμμα θετικών συναισθημάτων**. Ταυτόχρονα εμφανίζει έντονη αρνητική συσχέτιση με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα, κάτι που δε συμβαίνει στα αγόρια, παρά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Είναι επομένως μία αδιαφορία για ένα μάθημα που δεν ικανοποιεί τις προϋποθέσεις ενός γνήσιου ενδιαφέροντος για ευχάριστα συναισθήματα και αυτοπροσδιορισμό. Το αδιάφορο μάθημα είναι για τα κορίτσια, περισσότερο από τα αγόρια, λιγότερο ευχάριστο και λιγότερο σύμφωνο με τις προσωπικές τους διαθέσεις και ενδιαφέροντα. Το μάθημα αυτό όμως ταυτόχρονα συνδέεται περισσότερο με έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας αλλά οι γνώσεις που προσφέρει είναι περισσότερο χρήσιμες, από όσο εκτιμούν τα αγόρια, για τις ανάγκες της ζωής.

Το πιο αδιάφορο μάθημα έχει μεγαλύτερη αξία για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια. Η χρησιμότητα των γνώσεων του για τη ζωή είναι μεγαλύτερη, κατά τις εκτιμήσεις των κοριτσιών. Αντίθετα οι μαθητές συνδέουν το μάθημα με έλλειψη γενικότερης χρησιμότητας. Η γενικότερη επομένως χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος είναι μεγαλύτερη κατά την εκτίμηση των κοριτσιών, συγκριτικά με τα αγόρια. Αλλά στα κορίτσια το μάθημα αυτό συνδέεται εντονότερα με έλλειψη επαγγελματικής χρησιμότητας.

Φαίνεται ότι το στοιχείο αυτό συνδέεται με χαμηλό βαθμό συγκεκριμενοποίησης των επαγγελματικών στόχων των κοριτσιών συγκριτικά με τα αγόρια. Αν τα αγόρια εμφανίζουν συσχέτιση του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με την επαγγελματική χρησιμότητα, αυτό οφείλεται στο ότι τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα είναι περισσότερο σχηματοποιημένα. Αντίθετα, το ασχηματοποίητο των επαγγελματικών προοπτικών των κοριτσιών εκφράζεται ως αντικείμενο προβληματισμού με την αρνητική μορφή της έλλειψης επαγγελματικής χρησιμότητας στο πιο αδιάφορο μάθημα. Η έλλειψη εστίασης που χαρακτηρίζει τις επαγγελματικές βλέψεις των κοριτσιών εκφράζεται πιθανότατα με αυξημένο ενδιαφέρον για το σύνολο των σχολικών μαθημάτων από την άποψη αυτή, τα οποία, στο βαθμό που δεν ικανοποιούν τις απαιτήσεις ενός ευχάριστου, ενδιαφέροντος και εύκολου μαθήματος, θα έπρεπε τουλάχιστον να έχουν επαγγελματική χρησιμότητα.

## **2.2) ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

### **B2.2.1. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΑΤΕΡΑ ΠΤΥΧΙΟΥΧΟ ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι.**

#### **Α) Έχουν τη μεγαλύτερη σχολική άνεση:**

- τα υψηλότερα μορφωτικά εφόδια.
- την υψηλότερη βαθμολογία (τόσο γενική – πίνακας M1.22 στο παράρτημα 3, όσο και στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα – πίνακες M2.40.3 και M2.56.3).
- τον υψηλότερο βαθμό ενασχόλησης με τα μαθήματα.
- το χαμηλότερο ποσοστό στην απάντηση «για να περάσω την τάξη» ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα.

#### **Β) Τα συχνότερα κίνητρά τους:**

- **η χρησιμότητα του μαθήματος για σπουδές**  
(είναι το συχνότερο κίνητρο της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα. Επιλέγεται από τους μαθητές αυτούς συχνότερα τόσο σε σχέση με τους άλλους παράγοντες όσο και σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες).
- **θέλω να έχω καλούς βαθμούς** (ο 2<sup>ος</sup> κατά σειρά παράγοντας).

#### **Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):**

##### **1) Είναι το πιο έντονο.**

- Έχουν το μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

##### **2) Έχει τη μικρότερη εξάρτηση από τη δυσκολία.**

- έχουν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, γεγονός που δείχνει ότι το πιο ενδιαφέρον μάθημα επιλέγεται σε μικρότερο, από τις άλλες κατηγορίες, βαθμό με κριτήρια ευκολίας του μαθήματος.
- έχουν τη μεγαλύτερη αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης στις απαιτήσεις τόσο του πιο ενδιαφέροντος όσο και του πιο αδιάφορου μαθήματος.
- έχουν το χαμηλότερο βαθμό άγχους τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα.
- είναι η μόνη από τις τρεις κατηγορίες που το ενδιαφέρον της για το πιο ενδιαφέρον μάθημα δε συσχετίζεται ούτε με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος ούτε με το αίσθημα επάρκειας.

3) Παρουσιάζει την υψηλότερη συσχέτιση, τόσο σε σχέση με τους άλλους παράγοντες όσο και σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες, με τα **αισθήματα ευχαρίστησης**. Ακολουθεί η συσχέτιση με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** και με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα.

4) Συσχετίζεται, περισσότερο από κάθε άλλη κατηγορία, αν και όχι πολύ έντονα, με επαγγελματική χρησιμότητα.

*Συμπερασματικά:* Το ενδιαφέρον τους είναι περισσότερο καθαρό, με την έννοια ότι είναι απαλλαγμένο από προσδιορισμούς δυσκολίας των μαθημάτων, εμφανίζει όμως εντονότερη συσχέτιση με επαγγελματικούς στόχους, ενώ τα **αισθήματα ευχαρίστησης** δίνουν το στίγμα του ενδιαφέροντος της κατηγορίας αυτής.

#### **Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):**

Είναι του τύπου της **ανίας**. Παρουσιάζει εντονότερη αρνητική συσχέτιση με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** και λιγότερο με τα **αισθήματα ευχαρίστησης**. Καμία άλλη συσχέτιση δεν εμφανίζει η αδιαφορία των μαθητών αυτών.



### **B2.2.2. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΑΤΕΡΑ ΑΠΟΦΟΙΤΟ ΛΥΚΕΙΟΥ Ή ΜΕΤΑΛΥΚΕΙΑΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ**

#### A) Ενδιάμεση θέση.

Η ενδιάμεση θέση από πλευράς διαθέσιμου μορφωτικού κεφαλαίου, προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της μαθητικής αυτής κατηγορίας που συνδυάζει αυξημένες **προσδοκίες** με μέτριες μόνο **δυνατότητες**. Για το λόγο αυτό οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν τον υψηλότερο βαθμό άγχους, από όλες τις κατηγορίες, τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα.

#### B) Τα συχνότερα κίνητρά τους.

- επιλέγουν συχνότερα από τους άλλους την απάντηση «**κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά**», αναδεικνύοντάς την ταυτόχρονα ως τη συχνότερη απάντηση στην κατηγορία. Το **επαγγελματικό κίνητρο** δείχνει να είναι το σημαντικότερο στην κατηγορία αυτή.

#### Γ) Χαρακτηριστικά:

1) Δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική χρησιμότητα αλλά αδυνατούν να συνδέσουν, κατά τρόπο σαφή, το σχολικό τους ενδιαφέρον με συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους. Οι μαθητές με πατέρα λυκειακού εκπαιδευτικού επιπέδου αποτελούν τη μοναδική κατηγορία που δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος και ταυτόχρονα η μόνη που εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα με την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος. Είναι φανερό ότι οι επαγγελματικοί στόχοι των δύο άλλων κατηγοριών, όντας περισσότερο μορφοποιημένοι, βρίσκουν έκφραση στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, ενώ οι αμορφοποίητες επαγγελματικές ανησυχίες της μεσαίας κατηγορίας βρίσκουν αρνητική έκφραση ως έλλειμμα του πιο αδιάφορου μαθήματος.

2) Εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους και στα δύο μαθήματα.

#### Δ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Συσχετίζεται στο μεγαλύτερο βαθμό από όλες τις κατηγορίες με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** και δευτερευόντως με τα ευχάριστα αισθήματα και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα.
- Συσχετίζεται, στο μεγαλύτερο από όλες τις κατηγορίες βαθμό, με το **αίσθημα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων**. Οι μαθητές αυτοί, όπως φαίνεται, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσωπική ικανότητα, είτε με τη μορφή της προϋπόθεσης είτε με τη μορφή του αποτελέσματος από την ενασχόληση με το πιο ενδιαφέρον μάθημα.
- Εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος.

Το ενδιαφέρον μάθημα είναι για την κατηγορία αυτή, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, εκείνο που προκαλεί την **προσοχή /περιέργεια** και εκείνο που συνδέεται με (προέρχεται ή ενισχύει) την **προσωπική ικανότητα**.

Ε) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Εμφανίζει την εντονότερη, από όλες τις κατηγορίες, αρνητική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης, την επαγγελματική χρησιμότητα και τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.
- Τέλος, εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα και σε μικρότερο βαθμό αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας.

Το αδιάφορο μάθημα είναι, για την κατηγορία αυτή, πρώτ' απ' όλα, **ανιαρό** και, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, είναι **ανιαρό** και **δεν έχει χρησιμότητα**.

### **B2.2.3. ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΑΤΕΡΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ (ΜΕΧΡΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ή ΑΠΟΦΟΙΤΟ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ)**

#### **A) Χαρακτηριστικά:**

##### **1. Μεγάλη σχολική αδυναμία.**

- χαμηλά μορφωτικά εφόδια.
- σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογικές επιδόσεις (τόσο στη γενική βαθμολογία – πίνακας M1.22 στο παράρτημα 3, όσο και στο πιο ενδιαφέρον και στο πιο αδιάφορο μάθημα – πίνακες M2.40.3 και M2.56.3).
- δηλώνουν λιγότερο απ' όλους ότι ασχολούνται πολύ ή αρκετά με τα σχολικά μαθήματα.
- συγκεντρώνουν μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες ποσοστό στον παράγοντα «κατανοούν καλά τα μαθήματα» προκειμένου περί των μαθητών που εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για κάποια μαθήματα.
- συγκεντρώνουν μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες ποσοστό στον παράγοντα «για να περάσω την τάξη», προκειμένου περί των λόγων της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα.
- είναι η μόνη κατηγορία στην οποία ο βαθμός δυσκολίας αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι η δυσκολία του μαθήματος παίζει αυξημένο ρόλο για το χαρακτηρισμό ενός μαθήματος ως ενδιαφέροντος ή αδιάφορου, κάτι που συμβαίνει μόνο σε αυτή την κατηγορία.
- Έχουν το χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, γεγονός που οφείλεται στο ότι η ευκολία του μαθήματος αποτελεί παράγοντα αυξημένης σημασίας για το χαρακτηρισμό του μαθήματος ως ενδιαφέροντος.
- Συγκεντρώνουν το χαμηλότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο αδιάφορο μάθημα.

##### **2. Έλλειμμα στόχων και προοπτικών που να συνδέονται ευθέως και κατά τρόπο ορατό με τη σχολική δραστηριότητα.**

- Η απάντηση την οποία συχνότερα επιλέγουν οι μαθητές αυτοί, αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα είναι: «**οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου**». Η απάντηση αυτή δείχνει έλλειμμα συγκεκριμένων στόχων και προοπτικών που να συνδέονται με το σχολείο.
- Παραμένοντας στους σημαντικότερους λόγους ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα, διακρίνουμε ότι στη δεύτερη θέση, τα παιδιά της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν, με μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες ποσοστό την απάντηση «**για να περάσω την τάξη**». Η απάντηση υποδηλώνει, επίσης, έλλειμμα στόχων που να συνδέονται με το σχολείο, σε συνδυασμό βέβαια με αυξημένη σχολική αδυναμία.
- παρουσιάζουν αυξημένη συσχέτιση του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

### 3. Το ενδιαφέρον τους παρουσιάζει αυξημένα στοιχεία γνησιότητας.

- οι σημαντικότεροι παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων στην κατηγορία είναι: α) το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα και β) η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.
- στην κατηγορία αυτή, η σημαντικότερη συσχέτιση του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα.

Η εμφανιζόμενη καθαρότητα του ενδιαφέροντος των μαθητών της κατηγορίας αυτής είναι αποτέλεσμα:

1<sup>ον</sup>) της έλλειψης στόχων και προοπτικών που να συνδέονται κατά τρόπο άμεσο και ορατό με το σχολείο, γεγονός που θα εξαρτούσε το ενδιαφέρον των μαθητών από τις ανάγκες επίτευξης αυτών των στόχων.

2<sup>ον</sup>) των επιλογών ευκολίας που οι μαθητές αυτοί κάνουν, οι οποίες δίνουν έναν αέρα ελευθερίας και την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού.

### B) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα, μεγαλύτερη τόσο σε σχέση με τους άλλους παράγοντες όσο και σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες.
- Παρουσιάζει επίσης τη μεγαλύτερη, σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες, αρνητική συσχέτιση με το **βαθμό άγχους** και, θετική, με τη **χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής**.
- Σημαντική, τέλος, αρνητική συσχέτιση εμφανίζει το ενδιαφέρον τους με το **βαθμό δυσκολίας** του μαθήματος και, θετική, με το **αίσθημα επάρκειας**, την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** και την **επαγγελματική χρησιμότητα**.

Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών εμφανίζει στοιχεία αυξημένης γνησιότητας. Παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τον παράγοντα της εκούσιας ενασχόλησης. Ταυτόχρονα όμως εμφανίζει τη χαμηλότερη, από όλες τις κατηγορίες, συσχέτιση με τα ευχάριστα συναισθήματα και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον που είναι εκούσιο περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, αλλά συνδέεται λιγότερο με γνωστικού χαρακτήρα αναζητήσεις (σχετικά χαμηλή συσχέτιση με διέγερση προσοχής /περιέργειας) και είναι ταυτόχρονα λιγότερο ευχάριστο.

Στην επιλογή του λιγότερο δύσκολου μαθήματος που κάνουν οι μαθητές αυτοί, ως περισσότερο ενδιαφέροντος, οφείλεται η παραπάνω εικόνα. Το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι πιο εύκολο και περισσότερο στα μέτρα των μαθητών αυτών. Το μάθημα αυτό που για πολλούς είναι η γυμναστική, προσφέρεται για εκούσια ενασχόληση, συνδέεται ίσως και με τα μονιμότερα ενδιαφέροντα κάποιων μαθητών, δεν έχει όμως γνωστικό ενδιαφέρον γι' αυτούς. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον που δεν καταπιέζει, που δεν αγχώνει, αλλά που δεν έχει και πολύ ενδιαφέρον.

Το ενδιαφέρον, τέλος, των μαθητών με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία σχετίζεται με επαγγελματικές αναζητήσεις που είναι περισσότερο μορφοποιημένες από τις αντίστοιχες αναζητήσεις των μαθητών με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία αλλά λιγότερο από εκείνες των μαθητών με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /Τ.Ε.Ι. Οι μαθητές της συζητούμενης κατηγορίας εμφανίζουν αυξημένα συγκριτικά με τους μαθητές της μεσαίας κατηγορίας συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με την επαγγελματική χρησιμότητα, χαμηλότερη όμως από την αντίστοιχη των μαθητών της υψηλότερης κατηγορίας. Ταυτόχρονα εμφανίζουν τη

μεγαλύτερη συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών δείχνει να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες προσανατολισμένο στη χρησιμότητα, μια χρησιμότητα όμως που δεν είναι αρκετά σαφής.

Γ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Παρουσιάζει τη μεγαλύτερη, από κάθε παράγοντα και από κάθε κατηγορία, αρνητική συσχέτιση με το **συναίσθημα**.
- Ακολουθεί, στη δεύτερη θέση, η αρνητική συσχέτιση με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας** και, στη συνέχεια, με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα.
- Τέλος, βρίσκουμε στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις της αδιαφορίας με τους παράγοντες που συνδέονται με το **αίσθημα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** και θετική με τη **δυσκολία** του μαθήματος.

Η αδιαφορία τους είναι αδιαφορία αδυναμίας. Συνδέεται πρώτιστα με έλλειμμα **ευχάριστων συναισθημάτων**, μετά με έλλειμμα **διέγερσης προσοχής /περιέργειας** και, τέλος, με έλλειμμα **αίσθησης προσωπικής επάρκειας**.

## **B2.3) ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ**

### **B2.3.1. ΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ /ΑΝΩΤΕΡΑ ΣΤΕΛΕΧΗ**

#### **A) Μεγάλη σχολική άνεση.**

- τα υψηλότερα μορφωτικά εφόδια.
- υψηλή βαθμολογία (γενική – πίνακας M1.23 στο παράρτημα 3, πιο ενδιαφέρον μάθημα – πίνακας M2.40.4, πιο αδιάφορο μάθημα – πίνακας M2.56.4).
- δηλώνουν συχνότερα απ' όλους ότι ασχολούνται πολύ ή αρκετά με τα σχολικά μαθήματα.
- εμφανίζει το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο αδιάφορο και ταυτόχρονα το μικρότερο βαθμό άγχους και στα δύο μαθήματα. Η μαθητική αυτή κατηγορία επιλέγει στο μικρότερο βαθμό το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήριο την ευκολία του μαθήματος, ενώ αισθάνεται ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κατά κανόνα δυσκολότερου πιο αδιάφορου μαθήματος περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες. Ταυτόχρονα αισθάνεται το μικρότερο άγχος και στα δύο μαθήματα.
- είναι η μόνη κατηγορία στην οποία η αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα, στοιχείο που δείχνει ότι το αίσθημα επάρκειας δε διαφέρει σημαντικά στα δύο μαθήματα.
- στην κατηγορία αυτή, μαζί με τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, η δυσκολία του μαθήματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα.
- δείχνουν να έχουν τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, στο βαθμό που τείνουν να αποδίδουν το αίσθημα προσωπικής αδυναμίας απέναντι στα μαθήματα που τους δυσκολεύουν σε αντικειμενικούς παράγοντες (δυσκολία του μαθήματος), αντί να ενοχοποιούν τον εαυτό τους. Εμφανίζουν την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού δυσκολίας με τα αισθήματα επάρκειας στο πιο αδιάφορο μάθημα.

#### **B) Κίνητρα ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα:**

- ***Θέλω να έχω καλούς βαθμούς***  
(παράγοντας τον οποίο επιλέγουν συχνότερα από τους άλλους παράγοντες και από τις άλλες κατηγορίες ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα).
- Το θεωρώ καθήκον μου (2<sup>ος</sup> κατά σειρά λόγος).
- Μου αρέσουν κάποια μαθήματα – καθαρό ενδιαφέρον (3<sup>ος</sup> κατά σειρά λόγος).

#### **Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):**

- 1) Είναι περισσότερο απαλλαγμένο από στοιχεία ευκολίας – δυσκολίας.
- 2) Συνδέεται περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες με επαγγελματικούς στόχους.
  - Είναι η μοναδική κατηγορία στην οποία η επαγγελματική χρησιμότητα αποτελεί έναν από τους 4 σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα.
  - Είναι η μοναδική κατηγορία που το ενδιαφέρον παρουσιάζει σημαντική στατιστική συσχέτιση με την επαγγελματική χρησιμότητα.

Να σημειώσουμε ότι στους μαθητές αυτούς οι επαγγελματικοί στόχοι δείχνουν να είναι ενσωματωμένοι στα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών και να αποτελούν εκδηλώσεις τους. Αυτό δείχνουν οι συσχετίσεις των παραγόντων που αναφέρονται στα αισθήματα ευχαρίστησης, στη διέγερση προσοχής /περιέργειας και στην ύπαρξη ενδιαφέροντος εκούσιας ενασχόλησης με την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος.

3) Παρουσιάζει περισσότερα στοιχεία αυθεντικότητας.

- Εξαρτάται στο μικρότερο βαθμό από προσδιορισμούς ευκολίας /δυσκολίας.
- Η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων βρίσκεται στην υψηλότερη απ' όλες τις κατηγορίες θέση (δεύτερη), ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.
- Η κατηγορία αυτή εμφανίζει τις υψηλότερες συσχετίσεις του ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, στοιχεία που μαρτυρούν μια ουσιαστικότερη προσωπική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Εμφανίζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, τη μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες.
- Εμφανίζει μια από τις υψηλότερες αρνητικές συσχετίσεις με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.
- Καμία σύνδεση με τη δυσκολία ή το αίσθημα επάρκειας.
- Χαμηλή (στατιστικά μη σημαντική) αρνητική συσχέτιση με τα συναισθήματα.
- Καμία συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης.

Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής εμφανίζουν αδιαφορία του τύπου της **ανίας**. Η αδιαφορία τους δε χαρακτηρίζεται από δυσφορία. Στους μαθητές αυτούς το πιο αδιάφορο μάθημα δείχνει απλά να μην τους αφορά. Επιπλέον οι μαθητές με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία παρουσιάζουν:

1) Αυξημένη αυτοπεποίθηση.

Παρουσιάζουν πολύ υψηλή αρνητική συσχέτιση του βαθμού δυσκολίας με το αίσθημα προσωπικής επάρκειας στο πιο αδιάφορο μάθημα, γεγονός που δείχνει ότι για τους μαθητές αυτούς περισσότερο από όλους η προσωπική αδυναμία συνδέεται με τη δυσκολία, αποδίδεται κατά συνέπεια περισσότερο σε αντικειμενικούς παράγοντες και λιγότερο σε προσωπικές μειονεξίες.

2) Αυξημένο άγχος όταν δυσκολεύονται.

Παρουσιάζουν την υψηλότερη από όλους συσχέτιση βαθμού δυσκολίας και άγχους και από τις υψηλότερες ανάμεσα στο αίσθημα επάρκειας και το άγχος.

Ερμηνείες: α) κίνδυνος ανατροπής της θετικής εικόνας που έχουν στο σχολείο, β) το ανεξοικείωτο των μαθητών αυτών με καταστάσεις σχολικής δυσκολίας. Στο βαθμό που οι καταστάσεις σχολικής δυσκολίας είναι εξαιρέσεις για τους μαθητές αυτούς, όχι μόνο το άγχος γίνεται περισσότερο αισθητό αλλά και η διαχείρισή του πιο δύσκολη, από έλλειψη σχετικής εμπειρίας.

### **B2.3.2. ΔΗΜΟΣΙΟΙ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ**

#### **A) Αυξημένη σχολική άνεση**

Η μεγαλύτερη μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών.

- υψηλά μορφωτικά εφόδια.
- υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις.
- παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης στο πιο αδιάφορο μάθημα, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών.
- στην κατηγορία αυτή, μαζί με τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, η δυσκολία του μαθήματος δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα.

#### **B) Κίνητρα ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα:**

- οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου (1<sup>ος</sup> κατά σειρά παράγοντας).
- κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου (2<sup>ος</sup> κατά σειρά παράγοντας – επιλέγεται συχνότερα από τις άλλες κατηγορίες).
- κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά (3<sup>ος</sup> κατά σειρά παράγοντας).

#### **Γ) Το σχολείο συνδέεται έντονα με την επαγγελματική χρησιμότητα των γνώσεων, αλλά κατά τρόπο αρκετά γενικό και αόριστο.**

- η κατηγορία εμφανίζει ιδιαίτερα αυξημένη μέση τιμή, αν και στατιστικά μη σημαντική, στην επαγγελματική χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος.
- μόνη, μαζί με την κατηγορία των μαθητών με πατέρα εργάτη, η κατηγορία αυτή εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα και την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος.

#### **Δ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):**

- εμφανίζει τη μεγαλύτερη, μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών, συσχέτιση με τα ευχάριστα συναισθήματα και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και υψηλή συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα.
- παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας του μαθήματος και το βαθμό άγχους.

Το ενδιαφέρον τους έχει αυξημένο βαθμό γνησιότητας και καθαρότητας. Παρουσιάζει την εντονότερη μετά τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών συσχέτιση με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και αυξημένη συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα, στοιχεία που δείχνουν ουσιαστικότερη εμπλοκή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ δε φαίνεται να έχει εξαρτήσεις ευκολίας και χρησιμότητας.



Ε) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα)

- εμφανίζει σχετικά χαμηλή, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική, αρνητική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και την επαγγελματική χρησιμότητα του πιο αδιάφορου μαθήματος.
- δε συσχετίζεται με το συναίσθημα, ούτε με τους παράγοντες της δυσκολίας και του αισθήματος επάρκειας.

Η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα δημόσιο υπάλληλο δείχνει να μην έχει έντονα χαρακτηριστικά. Δε συνδέεται με συγκινησιακή φόρτιση ούτε με τους παράγοντες της δυσκολίας και του αισθήματος επάρκειας.

Ωστόσο, όταν οι μαθητές αυτοί δεν αισθάνονται επαρκείς στο πιο αδιάφορο μάθημα, βιώνουν αυξημένο άγχος. Τα παιδιά με πατέρα δημόσιο υπάλληλο εμφανίζουν έντονη συσχέτιση του βαθμού άγχους με το αίσθημα επάρκειας στο πιο αδιάφορο μάθημα, συσχέτιση που είναι και η μεγαλύτερη μεταξύ όλων των κατηγοριών και αυξημένη συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας. Φαίνεται ότι, όπως και τα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία, δεν είναι εξοικειωμένα με καταστάσεις σχολικής δυσκολίας, με αποτέλεσμα χαμηλές δυνατότητες διαχείρισης του άγχους που αυτές τους προκαλούν.

Η σημαντική, τέλος, αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με την επαγγελματική χρησιμότητα αποτελεί έκφραση, όπως ήδη αναφέραμε, των επαγγελματικών ανησυχιών της κατηγορίας αυτής, που όμως δεν είναι αρκετά μορφοποιημένες, ώστε να μπορούν να βρουν έκφραση στο πιο ενδιαφέρον μάθημα.

### **B2.3.3. ΙΔΙΩΤΙΚΟΙ ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ**

#### A) Χαρακτηριστικά της κατηγορίας:

- Μέτρια, ή και χαμηλά, μορφωτικά εφόδια – αυξημένες προσδοκίες.
- Εργασιακές συνθήκες πατέρα: επαγγελματική ανασφάλεια, εντατική δουλειά, χαμηλό εισόδημα.

#### B) Συνέπειες στο μαθητή.

Η επαγγελματική αποκατάσταση περνάει μέσα από το σχολείο, αλλά με αυξημένη δυσκολία και μεγάλο ψυχικό κόστος.

#### Πιο συγκεκριμένα:

1) Αυξημένο άγχος. Παρουσιάζουν τον υψηλότερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα (υψηλότερη μέση τιμή).

2) Αυξημένη εξάρτηση από την καλή βαθμολογία.

- εμφανίζουν τη μεγαλύτερη διαφορά στον παράγοντα «βοηθάει η βαθμολογία» κατά τη μετάβαση από το πιο ενδιαφέρον μάθημα στο πιο αδιάφορο μάθημα, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν αυξημένη εξάρτηση από την καλή βαθμολογία. Αυτό πιθανότατα σχετίζεται με το γεγονός ότι στους μαθητές αυτούς αναπτύσσονται προσδοκίες σχολικής επιτυχίας, εν μέσω όμως αυξημένων δυσκολιών.

3) Εμφανίζουν αυξημένη ευαισθησία στο ζήτημα των προσωπικών ικανοτήτων είτε αυτών που αποτελούν προϋπόθεση της ενασχόλησής τους με τα μαθήματα είτε αυτών που αποτελούν συνέπεια της ενασχόλησής τους με αυτά. Δείχνουν δηλαδή αυξημένη ανάγκη προσωπικής επιβεβαίωσης και ισχυροποίησης, κάτι που επίσης δείχνει να συνδέεται με τη συνύπαρξη προσδοκιών – δυσκολιών.

- Εμφανίζουν τις υψηλότερες, μετά τα παιδιά των εργατών, συσχετίσεις του ενδιαφέροντος με το αίσθημα προσωπικής επάρκειας και με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Ταυτόχρονα εμφανίζουν αυξημένη αρνητική συσχέτιση της αδιαφορίας με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

4) Εμφανίζουν τη μεγαλύτερη εξάρτηση του ενδιαφέροντός τους από τη γενική χρησιμότητα του μαθήματος.

- Εμφανίζουν τη μεγαλύτερη από όλες τις κατηγορίες συσχέτιση του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας τους από τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.
- Ταυτόχρονα, ως σημαντικότερα κίνητρα της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα, επιλέγουν συχνότερα τη χρησιμότητα των γνώσεων στις τρεις μορφές της (γενική – θα με βοηθήσουν στη ζωή μου, για σπουδές και επαγγελματική).

Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Δεν έχει εσωτερικές αναφορές γνωστικού χαρακτήρα. Το πιο ενδιαφέρον μάθημα δεν είναι αυτό που τους κινεί την περιέργεια ή που τραβά την προσοχή τους.
- Το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με **ευχάριστα αισθήματα** και με το **αίσθημα της προσωπικής ικανότητας** είτε αυτήν που προϋποθέτει η ενασχόλησή τους με αυτό είτε αυτή που συνεπάγεται.
- Το πιο ενδιαφέρον, τέλος, μάθημα είναι **χρήσιμο**, αλλά με μια χρησιμότητα γενική και αόριστη (για τις ανάγκες της ζωής).

Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα δείχνει να είναι, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες μαθητικές κατηγορίες, ένα ενδιαφέρον όχι για τη γνώση που προσφέρει το μάθημα, αλλά για αυτά που υπόσχεται. Και οι υποσχέσεις πάντα αφορούν στο μέλλον. Είναι ένα μάθημα που εκτιμούν ότι είναι χρήσιμο, τόσο από την άποψη της ενίσχυσης των προσωπικών ικανοτήτων όσο και από την άποψη της μελλοντικής ικανοποίησης των αναγκών της ζωής.

Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

Έχει έντονες αρνητικές συσχετίσεις

- περισσότερο με το **συναίσθημα** και τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας**,
- μετά με τη **γενική χρησιμότητα** του μαθήματος,
- τέλος, έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τη **δυσκολία** του μαθήματος και αρνητικές με την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων** του μαθητή και το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα.
- Η αδιαφορία τους εμφανίζει την εντονότερη, μετά τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών, αρνητική συσχέτιση με το **συναίσθημα**.
- Εμφανίζει, τέλος, την εντονότερη, από όλες τις κατηγορίες, θετική συσχέτιση με τη **δυσκολία** του μαθήματος και την εντονότερη αρνητική συσχέτιση με τη **χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής**.

Η αδιαφορία τους συνδέεται έντονα τόσο με το συναίσθημα όσο και με την έλλειψη διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι καταρχήν λιγότερο ευχάριστο και περισσότερο ανιαρό και στη συνέχεια χωρίς χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής. Ταυτόχρονα είναι δύσκολο, δεν αυξάνει τις ικανότητές τους και δε θα ενδιαφέρονταν να ασχοληθούν με αυτό αν δεν ήταν υποχρεωμένοι να το κάνουν.

Τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, καθώς και εκείνα των μικροεπιχειρηματιών, εμφανίζουν αυξημένη συσχέτιση της αδιαφορίας τους από το συναίσθημα. Για τα παιδιά αυτά το πιο αδιάφορο μάθημα είναι λιγότερο ευχάριστο σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες. Η δυσαρέσκεια δείχνει να είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της αδιαφορίας της κατηγορίας αυτής.

Η **δυσαρέσκεια**, σε συνδυασμό με τη **δυσκολία** και την **έλλειψη γενικότερης χρησιμότητας** δίνουν, εξάλλου, τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της αδιαφορίας της κατηγορίας αυτής έναντι των άλλων κατηγοριών.

### **B2.3.4. ΜΙΚΡΟΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΕΣ**

#### A) Ερμηνευτικό πλαίσιο

- Κατηγορία με μέτρια μορφωτικά εφόδια.
- Το επαγγελματικό μέλλον του μαθητή δεν περνάει αναγκαστικά μέσα από το σχολείο.

#### B) Χαρακτηριστικά της κατηγορίας

##### 1) Η χαμηλή εξάρτηση του μαθητή από το σχολείο που οφείλεται

- στη **σχετική επαγγελματική ασφάλεια** που έχει από την πατρική επιχείρηση,
- σε συνδυασμό με μία άλλη κουλτούρα που συνδέεται με την απουσία προσωπικών εξαρτήσεων στην πατρική επαγγελματική δραστηριότητα.

Οδηγεί σε

##### 2) Μια άλλη στάση απέναντι στο σχολείο που τη διακρίνει

- μειωμένη ανοχή απέναντι στη **βαθμολογική αποδοκιμασία** και γενικότερα τον **σχολικό καταναγκασμό**,
- εντονότερη διεκδίκηση του αυτοπροσδιορισμού.

##### 3) Αυξημένη εξάρτηση από τη βαθμολογία

- Τόσο ο παράγοντας που συνδέεται με θετική στάση απέναντι στη βαθμολογία «**η ύπαρξη της βαθμολογίας σε βοηθάει να ασχοληθείς με το μάθημα;**»
- όσο και εκείνος που συνδέεται με αρνητική στάση απέναντι στη βαθμολογία «**θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία**»

διαφοροποιούνται έντονα μεταξύ των δύο μαθημάτων, φανερώνοντας την αυξημένη εξάρτηση του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των μαθητών αυτών από το **βαθμολογικό κίνητρο**, κάτι που πιθανότατα συνδέεται με το έλλειμμα εξωτερικών κινήτρων χρησιμότητας.

##### 4) Μειωμένη ανοχή απέναντι στη βαθμολογική αποδοκιμασία

- Είναι η μοναδική κατηγορία που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο μαθήματα όσον αφορά στον παράγοντα «**θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία**».
- Αυτό δεν έχει να κάνει με τις χαμηλές βαθμολογικές τους επιδόσεις και μόνο, αφού τότε άλλες κατηγορίες θα έπρεπε να έχουν εντονότερες διαφορές ανάμεσα στα δύο μαθήματα στον παράγοντα αυτόν.
- Αν τα παιδιά αυτά αποτελούν τη μοναδική κατηγορία που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η βαθμολογική αυτή επιδείνωση γίνεται σε μία κατηγορία που παρουσιάζει χαμηλότερη ανοχή σε αυτήν.

##### 5) Αυξημένη διεκδίκηση του αυτοπροσδιορισμού

Η κατηγορία των μαθητών με πατέρα μικροεπιχειρηματία παρουσιάζει την υψηλότερη θετική συσχέτιση του βαθμού **ενδιαφέροντος** για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα και την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση του βαθμού **αδιαφορίας** για το πιο αδιάφορο μάθημα με τον

παράγοντα αυτόν (ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα). Ο παράγοντας, εξάλλου, που αφορά στο ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα παρουσιάζει σειρά συσχετίσεων με το βαθμό δυσκολίας, το συναίσθημα και το αίσθημα επάρκειας, στο πιο ενδιαφέρον μάθημα και με το συναίσθημα, την προσοχή /περιέργεια, την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, τη χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής και την επαγγελματική χρησιμότητα, στο πιο αδιάφορο μάθημα. Οι συσχετίσεις αυτές δείχνουν ότι ο παράγοντας αυτός είναι κεντρικής σημασίας για την κατηγορία αυτή.

Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Έχει τη μεγαλύτερη, από κάθε κατηγορία, συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα.
- Έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη δυσκολία του μαθήματος και θετική με το αίσθημα επάρκειας.
- Έχει αυξημένη συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και χαμηλή, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική, συσχέτιση με τα ευχάριστα συναισθήματα και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.
- Δεν εμφανίζει συσχετίσεις χρησιμότητας επαγγελματικής ή γενικότερης.

Το ενδιαφέρον της κατηγορίας αυτής δείχνει **απαλλαγμένο από εξαρτήσεις** άλλες πέραν της δυσκολίας. Το έλλειμμα εξωτερικών κινήτρων είναι φανερό. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με την ευκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας, ενώ το μάθημα τους κινεί την περιέργεια και σε μικρότερο βαθμό συνδέεται με ευχάριστα συναισθήματα. Το σημαντικότερο όμως χαρακτηριστικό του ενδιαφέροντος των μαθητών αυτών που τους διαφοροποιεί από τις άλλες κατηγορίες είναι ο εκούσιος χαρακτήρας του. Το ενδιαφέρον τους αφορά στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος και **θα τους ενδιέφερε να ασχοληθούν με αυτό ούτως ή άλλως** (ακόμη και αν δεν ήταν υποχρεωμένοι να ασχοληθούν).

Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Εμφανίζει την εντονότερη από κάθε κατηγορία αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα και το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα.
- Εμφανίζει από τις υψηλότερες συσχετίσεις με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας.
- Τέλος, εμφανίζει χαμηλή, αλλά πάντως στατιστικά σημαντική, συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι ένα μάθημα περισσότερο δυσάρεστο και ανιαρό με το οποίο δε θα ήθελαν να ασχολούνται και δεν θα το έκαναν αν δεν ήταν υποχρεωμένοι για κάτι τέτοιο. Η δυσφορία που δείχνει να είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της αδιαφορίας τους πιθανότατα σχετίζεται με τον χαμηλό βαθμό ανοχής των μαθητών αυτών στο σχολικό καταναγκασμό, για τον οποίο μιλήσαμε πιο πάνω. Τέλος, το πιο αδιάφορο μάθημα είναι ένα μάθημα στο οποίο δεν αισθάνονται οι μαθητές αυτοί επαρκείς και το οποίο δεν συμβάλλει στην αύξηση των ικανοτήτων τους.

Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των μαθητών αυτών συνδέεται, περισσότερο από κάθε κατηγορία, με το βαθμό που οι μαθητές αυτοί θα ασχολούνταν εκούσια με το μάθημα, αν η ενασχόλησή τους με αυτό δεν ήταν υποχρεωτική.

### **B2.3.5. TEXNITEΣ**

#### **A) Χαρακτηριστικά της κατηγορίας**

- Η κατηγορία με τα χαμηλότερα μορφωτικά εφόδια.
- Οι επαγγελματικοί προσανατολισμοί του μαθητή, στο βαθμό που επηρεάζονται από το πατρικό επάγγελμα, συνδέονται χαλαρά και τυπικά μόνο με το γυμνάσιο, αφού αυτό γίνεται ένα απλό τυπικό προαπαιτούμενο για την τεχνική εκπαίδευση που θα ακολουθήσει.
- Το πατρικό επάγγελμα συνδυάζοντας, κατά κανόνα, σχετική εργασιακή αυτονομία με αυξημένη ζήτηση και καλές απολαβές δίνει έναν αέρα δυναμισμού και αισιοδοξίας στα παιδιά της κατηγορίας αυτής που απουσιάζει από τα παιδιά των εργατών, μολονότι εκείνα έχουν υψηλότερα μορφωτικά εφόδια.

#### **B) Συνέπειες στη σχολική τους παρουσία**

##### **1) Έχουν αυξημένη δυσκολία**

- Συχνότερος λόγος ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα είναι ο παράγοντας **«για να περάσω την τάξη»**.

##### **2) Έχουν όμως σχετική σχολική άνεση, δυναμισμό και αισιοδοξία δυσανάλογα προς τα μορφωτικά τους εφόδια**

- δηλώνουν **καλύτερη βαθμολογία** στο πιο αδιάφορο μάθημα από τα παιδιά των εργατών.
- συχνότερα από αυτά δηλώνουν ότι **ασχολούνται πολύ ή αρκετά** με τα σχολικά μαθήματα.
- τα παιδιά των τεχνιτών, όπως και τα παιδιά των εργατών, όταν αναφέρονται στους λόγους της ενασχόλησής τους με τα σχολικά μαθήματα, συχνότερα επιλέγουν την απάντηση **«για να περάσω την τάξη»**, σε σημαντικά όμως μικρότερο βαθμό από εκείνα.
- η δυσκολία του μαθήματος έχει μικρότερη σημασία, από εκείνη που έχει στα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, των μικροεπιχειρηματιών και των εργατών, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.
- δεν επιλέγουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήρια ευκολίας, όπως κάνουν τα παιδιά των εργατών τα οποία εμφανίζουν το μικρότερο, από όλες τις κατηγορίες, βαθμό δυσκολίας στο μάθημα αυτό. Οι μαθητές μάλιστα με πατέρα τεχνίτη εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό δυσκολίας και από τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών.

##### **3) Ο παράγοντας της εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα έχει αυξημένη σημασία**

- Ο παράγοντας αυτός συσχετίζεται εντονότερα από κάθε άλλον παράγοντα με το ενδιαφέρον των μαθητών της κατηγορίας αυτής για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.
- Το ενδιαφέρον τους διακρίνεται εντονότερα από την αδιαφορία με βάση το βαθμό που οι μαθητές αυτοί δηλώνουν ότι θα ασχολούνταν με το μάθημα, αν δεν ήταν υποχρεωτικό. Ο παράγοντας **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα** αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων για την κατηγορία αυτή.

Γ) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

- Εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Είναι πρώτ' απ' όλα εκούσιο.
- Μετά, συνδέεται με την **ευχαρίστηση** και τη διέγερση προσοχής /**περιέργειας**
- Τέλος, εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση με το βαθμό δυσκολίας και το βαθμό άγχους που τους προκαλεί το μάθημα.

Το ενδιαφέρον τους δε συνδέεται με στοιχεία χρησιμότητας. Είναι πρώτ' απ' όλα εκούσιο και σε μικρότερο βαθμό συνδέεται με αισθήματα ευχαρίστησης και περιέργειας. Τέλος, εμφανίζει αυξημένη εξάρτηση από την ευκολία του μαθήματος και, μαζί με τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων από το βαθμό άγχους.

Τα παιδιά των τεχνιτών εμφανίζουν ομοιότητες με τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών, ως προς την αυξημένη σημασία που έχει ο παράγοντας του εκούσιου ενδιαφέροντος ενασχόλησης με το μάθημα, σε σχέση με τους υπόλοιπους. Πλησιάζουν όμως, από την άλλη, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων, ως προς τους παράγοντες του άγχους και των προσωπικών ικανοτήτων. Το ενδιαφέρον τους εμφανίζει την υψηλότερη, μετά από τις δύο αυτές κατηγορίες, συσχέτιση με το βαθμό άγχους, ενώ μαζί με αυτές δεν εμφανίζει συσχετίσεις με το αίσθημα επάρκειας και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Οι μαθητές με πατέρα τεχνίτη δείχνουν να μην αναζητούν την επιβεβαίωση μέσα από το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν τη ύπαρξη **αισθημάτων ασφάλειας και αυτοπεποίθησης** στην κατηγορία αυτή.

Δ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Συνδέεται αρνητικά περισσότερο με το **συναίσθημα**, αν και λιγότερο από τις άλλες κατηγορίες, με την εξαίρεση των παιδιών των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων που έχουν τις μικρότερες συσχετίσεις. Συνδέεται επίσης αρνητικά, σε λίγο μόνο μικρότερο βαθμό, με τη **διέγερση προσοχής /περιέργειας**.
- Συνδέεται, τέλος, σε χαμηλότερο βαθμό, με το **αίσθημα επάρκειας** και το **ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης** με το μάθημα.

Το πιο αδιάφορο μάθημα λοιπόν για τους μαθητές αυτούς είναι **λιγότερο ευχάριστο** και μετά **ανιαρό**. Σε μικρότερο δε βαθμό είναι μάθημα που **δεν τα καταφέρνουν καλά** και **δε θα ασχολούνταν μαζί του** αν δεν ήταν υποχρεωμένοι.

### **B2.3.6. ΕΡΓΑΤΕΣ**

#### **A) Χαρακτηριστικά**

##### **1) Η μεγαλύτερη σχολική αδυναμία**

- έχουν τα **χαμηλότερα μορφωτικά εφόδια**, μετά τα παιδιά των τεχνιτών.
- έχουν **τη χαμηλότερη βαθμολογία** (γενική και στο πιο αδιάφορο μάθημα – στο πιο ενδιαφέρον η βαθμολογία είναι καλύτερη από εκείνη των παιδιών των τεχνιτών επειδή το ενδιαφέρον μάθημα επιλέγεται από τα παιδιά της συζητούμενης κατηγορίας με κριτήρια ευκολίας).
- δηλώνουν λιγότερο από όλα ότι **ασχολούνται πολύ ή αρκετά** με τα σχολικά μαθήματα.
- οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν ως συχνότερο λόγο που ασχολούνται με τα μαθήματά τους την απάντηση **«για να περάσω την τάξη»**.
- εμφανίζουν το μικρότερο βαθμό δυσκολίας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, γεγονός που οφείλεται στο ότι οι μαθητές αυτοί επιλέγουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με στοιχεία ευκολίας σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες
- ο παράγοντας **«δυσκολία του μαθήματος»** έχει μεγαλύτερη σημασία στην κατηγορία αυτή σε σχέση με τις υπόλοιπες, ως παράγοντας διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων.
- εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό **αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης** στο πιο αδιάφορο μάθημα.
- ο παράγοντας **«αίσθηση δυνατοτήτων ανταπόκρισης»** αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαφοροποίησης των δύο μαθημάτων, σε βαθμό μεγαλύτερο από τις υπόλοιπες κατηγορίες.
- εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό **άγχους** στο πιο αδιάφορο μάθημα.

##### **2) Πολύ φτωχά κίνητρα.**

Ως σημαντικότερους λόγους ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα οι μαθητές αυτοί επιλέγουν συχνότερα τις απαντήσεις **«για να περάσω την τάξη»**, **«μου αρέσουν κάποια μαθήματα»** και **«οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου»**. Πρόκειται για απαντήσεις που αποκαλύπτουν, σε συνδυασμό βέβαια με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της κατηγορίας έλλειμμα κινήτρων, στο βαθμό που η κατηγορία αυτή λόγω αυξημένης σχολικής δυσκολίας φαίνεται ότι δεν προσδοκά συγκεκριμένα οφέλη από την ενασχόλησή της με τα μαθήματα. Η καθαρότητα του ενδιαφέροντος που δείχνει η απάντηση «μου αρέσουν κάποια μαθήματα» δεν είναι παρά έλλειμμα στόχων που να συνδέονται με το σχολείο.

##### **3) Τα δύο μαθήματα διαφοροποιούνται λιγότερο από κάθε άλλη κατηγορία.**

- Είναι η μόνη κατηγορία στην οποία τα δύο μαθήματα δε διαφοροποιούνται (στατιστικά) σημαντικά μεταξύ τους από την άποψη της **χρησιμότητας των γνώσεων** που προσφέρουν.
- Είναι η μόνη κατηγορία στην οποία ο παράγοντας αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων δε βρίσκεται ανάμεσα στις τέσσερις πρώτες θέσεις μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων διαφοροποίησης του πιο ενδιαφέροντος από το πιο αδιάφορο μάθημα.
- Συμπληρωματικά αναφέρουμε ότι οι διαφορές των μέσων τιμών στα δύο μαθήματα ως προς τους παράγοντες **διέγερση προσοχής /περιέργειας**,



επαγγελματική χρησιμότητα και ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα είναι οι μικρότερες από όλες τις κατηγορίες.

Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών δείχνει ότι διαφοροποιείται σε μικρότερο βαθμό από την αδιαφορία, συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Πρόκειται για ένα πολύ άτονο ενδιαφέρον, αδιάφορο θα έλεγε κανείς. Δείχνουν ότι η σχέση των μαθητών αυτών με τη γνώση υπολείπεται σε βίωμα και χαρακτηρίζεται από έντονη **εξωτερικότητα**, οι δε απαντήσεις τους από **στερεοτυπία** και **κομφορμισμό**. Έτσι εξηγείται ο υψηλός βαθμός προσοχής /περιέργειας στο πιο αδιάφορο μάθημα, ο υψηλός βαθμός χρησιμότητας των γνώσεων του μαθήματος αυτού, η αυξημένη διάθεσή τους να ασχοληθούν με αυτό. Ταυτόχρονα, τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν, πιθανότατα, την παρουσία αισθημάτων ενοχής, στο βαθμό που δείχνουν την ανάγκη των μαθητών με πατέρα εργάτη να τονίζουν το ενδιαφέρον τους για το πιο αδιάφορο μάθημα, το οποίο είναι ένα μάθημα που τους δυσκολεύει ιδιαίτερα. Η έντονη σχολική αδυναμία δείχνει να είναι πίσω από όλα αυτά.

#### 4) Αυξημένες ανάγκες αυτοεπιβεβαίωσης.

- Παρουσιάζουν το μεγαλύτερο βαθμό θετικής συσχέτισης του βαθμού ενδιαφέροντος και το μεγαλύτερο βαθμό αρνητικής συσχέτισης του βαθμού αδιαφορίας με το αίσθημα επάρκειας και ταυτόχρονα με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.

#### B) Το ενδιαφέρον τους (για το πιο ενδιαφέρον μάθημα):

##### 1) Έχει έντονες επιβαρύνσεις δυσκολίας και

- παρουσιάζει την εντονότερη από κάθε κατηγορία συσχέτιση με το **αίσθημα επάρκειας**.

##### 2) Συνδέεται έντονα με ανάγκες αυτό-επιβεβαιωτικού χαρακτήρα.

- τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία εμφανίζουν την εντονότερη από κάθε κατηγορία εξάρτηση από το **αίσθημα επάρκειας** και την **αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων**.

##### 3) Υπολείπεται σε γνησιότητα (δεν αφορά στο αντικείμενο του μαθήματος).

- Είναι τα μόνα, μαζί με τα παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων, που δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού ενδιαφέροντος με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Η πραγματική τους, δηλαδή, διάθεση να ασχοληθούν με το μάθημα δε σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για αυτό.
- Είναι τα μόνα των οποίων το ενδιαφέρον δε συσχετίζεται, κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό, με αισθήματα ευχαρίστησης.

Το πιο ενδιαφέρον μάθημα για τα παιδιά αυτά είναι το πιο προσιτό. Δεν είναι ένα μάθημα που τα ενδιαφέρει πραγματικά. Το ενδιαφέρον τους για το μάθημα δε συνδέεται με τα μονιμότερα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών ούτε και με την ευχαρίστηση που αισθάνονται στο μάθημα. Το ενδιαφέρον τους συνδέεται κυρίως με το βαθμό επάρκειας που αισθάνονται για το μάθημα και με το βαθμό που αισθάνονται ότι το μάθημα αυξάνει τις ικανότητές τους.

Γ) Η αδιαφορία τους (για το πιο αδιάφορο μάθημα):

- Συνδέεται έντονα αρνητικά με το αίσθημα επάρκειας, αλλά και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, αν και σε μικρότερο βαθμό.
- Συνδέεται έντονα αρνητικά με το συναίσθημα.
- Έχει σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και με την επαγγελματική χρησιμότητα.

Η αδιαφορία των μαθητών με πατέρα εργάτη έχει έντονη τη σφραγίδα της σχολικής δυσκολίας, αλλά και της αίσθησης αδυναμίας. Είναι μία αδιαφορία που συνδέεται κυρίως με ελλείμματα στην αίσθηση προσωπικής επάρκειας, με έντονο το συγκινησιακό στοιχείο και σχετικά χλιαρή σύνδεση με την ανία που προκαλεί ένα βαρετό μάθημα. Ταυτόχρονα, η αδιαφορία για το πιο αδιάφορο μάθημα έχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική χρησιμότητα, γεγονός που δείχνει ότι, το ζήτημα της επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών αυτών εκφράζεται με τρόπο αρνητικό. Μολονότι η επαγγελματική αποκατάσταση απασχολεί τους μαθητές αυτούς, δείχνει ότι αυτή δεν μπορεί να συνδεθεί με τρόπο ικανοποιητικό με τη σχολική τους πορεία.

### **3. Συνοψίζοντας: Μορφές σχολικού ενδιαφέροντος – αδιαφορίας**

Επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε τη φυσιογνωμία των μαθητικών κατηγοριών που διαμορφώνονται με βάση το φύλο του παιδιού, καθώς και το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα. Θα δούμε στη συνέχεια τι γενικότερα συμπεράσματα μπορούμε να βγάλουμε για τις μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο και με ποιες ιδιαίτερες κατηγορίες συνδέεται καθεμιά από αυτές. Για το σκοπό αυτό, πρώτα, θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα πορίσματα από τους πίνακες με τις διαφορές των μαθητικών κατηγοριών, ως προς τους παράγοντες που σχετίζονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα, και, στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στα συμπεράσματα που μπορούν να συναχθούν από τους πίνακες συσχέτισης.

Τα πορίσματα της έρευνας, αναφορικά με τις διαφορές των μαθητικών κατηγοριών ως προς τους παράγοντες που σχετίζονται με το πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα, συνοπτικά έχουν ως εξής:

1) Οι μαθητές με πατέρα από το **υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο** καθώς και όσοι δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Από την άλλη, οι μαθητές που δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι** εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα.

2) Οι μαθητές με πατέρα από το **χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο**, καθώς και όσοι έχουν πατέρα **εργάτη** εμφανίζουν το χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας (χαμηλότερη μέση τιμή) στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές αυτών των κατηγοριών επιλέγουν το πιο ενδιαφέρον μάθημα με κριτήρια ευκολίας, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες κατηγορίες.

3) Οι μαθητές με **χαμηλή βαθμολογία** επιπέδου 10-13, καθώς και όσοι δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι** για τα σχολικά μαθήματα εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας (υψηλότερη μέση τιμή) στο πιο αδιάφορο μάθημα.

4) Οι μαθητές με πατέρα **ελεύθερο επαγγελματία** εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης (αισθημάτων επάρκειας) στο πιο αδιάφορο μάθημα, οι δε μαθητές με πατέρα από το **υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο**, όσοι έχουν **υψηλή βαθμολογία** (επίπεδου 18-20), καθώς και όσοι δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** για τα σχολικά μαθήματα εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό αίσθησης δυνατοτήτων ανταπόκρισης (αισθημάτων επάρκειας) τόσο στο πιο ενδιαφέρον όσο και στο πιο αδιάφορο μάθημα.

5) Τα **κορίτσια**, τα παιδιά με **υψηλή βαθμολογία** επιπέδου 18-20, καθώς και όσα δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό θετικών συναισθημάτων και διέγερσης προσοχής /περιέργειας στο πιο ενδιαφέρον μάθημα, γεγονός που υποδηλώνει ένα ενδιαφέρον βαθύτερο και ουσιαστικότερο για το μάθημα από το αντίστοιχο των άλλων κατηγοριών.

6) Τα παιδιά με **υψηλή βαθμολογία** επιπέδου 18-20, καθώς και όσα δηλώνουν **αυξημένο ενδιαφέρον** εμφανίζουν τον υψηλότερο, από όλες τις κατηγορίες, βαθμό θετικών συναισθημάτων στο πιο αδιάφορο μάθημα, ενώ τα τελευταία εμφανίζουν

ταυτόχρονα και τον υψηλότερο βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας στο μάθημα αυτό (πιο αδιάφορο).

7) Τα **κορίτσια**, τα παιδιά με πατέρα **ιδιωτικό υπάλληλο** και τα παιδιά με **απορριπτική βαθμολογία** εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους στο πιο ενδιαφέρον μάθημα. Στο πιο αδιάφορο μάθημα μεγαλύτερο βαθμό άγχους εμφανίζουν οι μαθητές με πατέρα **εργάτη**, οι μαθητές με **χαμηλή βαθμολογία** επιπέδου 10-13, καθώς και όσοι δηλώνουν **εντελώς ή αρκετά αδιάφοροι**. Τέλος οι μαθητές με πατέρα από το **μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο** εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό άγχους και στα δύο μαθήματα.

Η σχολική άνεση και η σχολική δυσκολία δείχνει να είναι σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας του ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας των μαθητών. Το ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθητών από κατηγορίες που έχουν αυξημένη σχολική δυσκολία δείχνει να προσδιορίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους από το βαθμό ευκολίας του μαθήματος. Τα αδιάφορα εξάλλου μαθήματα είναι συχνότερα για μαθητές από τέτοιες κατηγορίες πιο δύσκολα. Τέλος οι μαθητές από τις υψηλότερες κατηγορίες από πλευράς εκπαίδευσης και επαγγέλματος πατέρα, βαθμολογίας και βαθμού ενδιαφέροντος εμφανίζουν το υψηλότερο αίσθημα επάρκειας στα μαθήματα. Στη σχολική άνεση εξάλλου των μαθητών που έχουν υψηλή βαθμολογία φαίνεται ότι οφείλεται και ο αυξημένος βαθμός θετικών συναισθημάτων που αυτοί παρουσιάζουν στο πιο αδιάφορο μάθημα.

Αντίθετα, στην περίπτωση των μαθητών που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον ο αυξημένος βαθμός θετικών συναισθημάτων στο πιο αδιάφορο μάθημα συνοδεύεται και από αυξημένο βαθμό διέγερσης προσοχής /περιέργειας, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένο ενδιαφέρον και για το πιο αδιάφορο μάθημα. Ενώ λοιπόν οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία δεν ενοχλούνται το ίδιο με τους συμμαθητές τους από το πιο αδιάφορο μάθημα, οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζονται να αδιαφορούν λιγότερο από τους συμμαθητές τους για το μάθημα αυτό. Το γεγονός αυτό δε δείχνει σχολική άνεση αλλά μάλλον αυξημένη ανάγκη να δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται.

Τέλος, τα κορίτσια, τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία, καθώς και όσα δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον εμφανίζονται να έχουν υψηλότερο βαθμό θετικών συναισθημάτων και διέγερσης προσοχής /περιέργειας γεγονός που κατ' αρχήν δείχνει ότι το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι πιο έντονο. Αυτό είναι κάτι που δείχνει να επιβεβαιώνεται για τους μαθητές με αυξημένο ενδιαφέρον, οι οποίοι μαζί με εκείνους που έχουν πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο εμφανίζουν υψηλότερο από τους συμμαθητές τους βαθμό ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα.

Αναφορικά με τους πίνακες συσχέτισης παρατηρούμε τα εξής:

Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των παιδιών με την **υψηλότερη βαθμολογία**, με πατέρα **ελεύθερο επαγγέλματία** και από το **υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο** δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τη δυσκολία του μαθήματος και το αίσθημα επάρκειας. Βλέπουμε δηλαδή ότι τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των μαθητών αυτών των κατηγοριών δε δείχνουν να εξαρτώνται από τη δυσκολία και το αίσθημα επάρκειας. Η μεγάλη σχολική άνεση, για την οποία επανειλημμένα μιλήσαμε, είναι εμφανής.

Το ενδιαφέρον, εξάλλου, των μαθητικών αυτών κατηγοριών συσχετίζεται με ευχάριστα συναισθήματα, σε βαθμό μεγαλύτερο από τους άλλους παράγοντες και από

τις άλλες κατηγορίες, ενώ δεν παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Παρατηρούμε στο σημείο αυτό ότι το ενδιαφέρον των κατηγοριών αυτών χαρακτηρίζεται πρώτ' απ' όλα και σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες κατηγορίες από ευχάριστα συναισθήματα, ενώ δε φαίνεται να συνδέεται με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, στοιχείο που, μαζί με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, συνδέεται περισσότερο με το γνωστικό ενδιαφέρον. Το ενδιαφέρον των κατηγοριών αυτών είναι ένα **ενδιαφέρον ευχαρίστησης**, ταυτόχρονα δε **διέγερσης προσοχής /περιέργειας**, αν και σε δεύτερο βαθμό. Η περιέργεια, όμως, των μαθητών αυτών δείχνει να μη μετουσιώνεται σε γνωστικό αποτέλεσμα, ή, εάν αυτό συμβαίνει, δείχνει να μη γίνεται αντιληπτό.

Η αδιαφορία, τέλος, αυτών των κατηγοριών εμφανίζει την υψηλότερη, απ' όλους τους παράγοντες, αρνητική συσχέτιση με την προσοχή /περιέργεια και τη χαμηλότερη, από όλες τις κατηγορίες, αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα. Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι, για τις κατηγορίες αυτές, περισσότερο απ' οτιδήποτε άλλο βαρετό, ενώ είναι σε μικρότερο βαθμό, από τις άλλες κατηγορίες, δυσάρεστο (όχι ευχάριστο). Πρόκειται για **αδιαφορία ανίας**.

Από την άλλη, το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα από το **μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, εργάτη ή μικροεπιχειρηματία** στο επάγγελμα και με **χαμηλή βαθμολογία** (επιπέδου 10-13) εμφανίζει εντονότερη συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας παρά με τα θετικά συναισθήματα. Είναι ένα ενδιαφέρον που συνδέεται λιγότερο με την ευχαρίστηση και περισσότερο με την περιέργεια. Οι ίδιες αυτές κατηγορίες εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας και ταυτόχρονα με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Αν και οι μαθητές των κατηγοριών αυτών δείχνουν να μετέχουν λιγότερο βιωματικά στο ενδιαφέρον, αυτό δείχνει να έχει, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, ένα γνωστικό χαρακτήρα, στο βαθμό που συνδυάζει στοιχεία μιας διανοητικής διέγερσης με την αίσθηση ενός γνωστικού αποτελέσματος. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε, λίγο παρακάτω.

Τέλος, αδιαφορία με εντονότερη εξάρτηση από το συναίσθημα εμφανίζουν οι μαθητές με πατέρα από το **χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο**, επαγγέλματος **μικροεπιχειρηματία** (και μετά ιδιωτικού υπαλλήλου, εργάτη και τεχνίτη) και με **χαμηλή βαθμολογία** (επιπέδου 10-13). Η αδιαφορία των μαθητών αυτών είναι λιγότερο αδιαφορία ανίας και περισσότερο **δυσφορίας** (ελλείμματος θετικών συναισθημάτων).

Ως στοιχείο του ενδιαφέροντος των μαθητών, ο παράγοντας «αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων» εμφανίζεται περισσότερο στις κατηγορίες εκείνες των οποίων το ενδιαφέρον συναρτάται με το αίσθημα επάρκειας. Οι μαθητές με πατέρα από τη **μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, εργάτη** στο επάγγελμα (και μετά ιδιωτικό υπάλληλο και μικροεπιχειρηματία), καθώς και όσοι έχουν **χαμηλή βαθμολογία** (10-13) εμφανίζουν αυξημένο βαθμό συσχέτισης του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με το αίσθημα επάρκειας και ταυτόχρονα με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους – εξαίρεση αποτελούν οι μαθητές που έχουν απορριπτική βαθμολογία οι οποίοι, ενώ εμφανίζουν τον υψηλότερο βαθμό συσχέτισης του ενδιαφέροντος με το αίσθημα επάρκειας, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Είναι φανερό ότι ο παράγοντας αυτός, αν και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των κατηγοριών που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη σχολική δυσκολία, πάντως δε χαρακτηρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν τη μεγαλύτερη σχολική άνεση. Για τις κατηγορίες με τη μεγαλύτερη σχολική άνεση, το πιο ενδιαφέρον μάθημα είναι περισσότερο **ευχάριστο**, και σε μικρότερο βαθμό **ενδιαφέρον**, από την άποψη του κεντρίσματος της περιέργειας. Ταυτόχρονα, όμως, το ενδιαφέρον για το μάθημα δε συνδέεται με την αίσθηση ότι ο μαθητής γίνεται ικανότερος από την ενασχόλησή του με αυτό.

Στο σημείο αυτό τίθεται ένα σοβαρό ερώτημα. Η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, που εμφανίζεται να έχει αυξημένη σημασία ως χαρακτηριστικό του ενδιαφέροντος των μαθητών που εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες, υποδηλώνει πραγματικά την ύπαρξη ενός όντως γνωστικού ενδιαφέροντος, όπως εκ πρώτης όψεως φαίνεται ή έχει άλλο χαρακτήρα; Το γεγονός ότι η χαμηλότερη βαθμολογική κατηγορία δεν ακολουθεί μια τέτοια πορεία, αλλά και το γεγονός ότι οι μαθητές με πατέρα από τη χαμηλότερη εκπαιδευτική κατηγορία, που έχουν χαμηλές συσχετίσεις τόσο με το συναίσθημα όσο με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, δεν έχουν τις υψηλότερες συσχετίσεις του ενδιαφέροντος με τους δύο παράγοντες που αφορούν στο αίσθημα προσωπικής ικανότητας (του αισθήματος επάρκειας και της αίσθησης αύξησης των ικανοτήτων) δείχνουν να συνηγορούν σε μια ερμηνεία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που έχουν μεγάλα γνωστικά κενά αλλά που ταυτόχρονα έχουν αυξημένες δυνατότητες ωφελούνται γνωστικά περισσότερο από τους άλλους. Αυτό βέβαια λένε οι μαθητές. Και είναι η αλήθεια μέσα στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο.

Στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, που ένα αυθεντικό μαθησιακό ενδιαφέρον δεν μπορεί να αναπτυχθεί, η σχολική γνώση και το προσωπικό όφελος από αυτήν γίνονται αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο από τους μαθητές διαφορετικών μαθητικών κατηγοριών.

Το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν αυξημένη σχολική άνεση δε συνδέεται με την αίσθηση ότι κάτι προστίθεται στο προσωπικό τους δυναμικό από την ενασχόλησή τους με το πιο ενδιαφέρον μάθημα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον των μαθητών από τη μεσαία εκπαιδευτική και βαθμολογική κατηγορία, καθώς και εκείνων που έχουν πατέρα εργάτη, ιδιωτικό υπάλληλο και μικροεπιχειρηματία συνδέεται με την αίσθηση ότι γίνονται μέσα από το μάθημα ικανότεροι σε κάποιους τομείς. Δεν δηλώνουν όμως οι μαθητές αυτοί αυξημένο βαθμό αύξησης των ικανοτήτων τους αλλά εμφανίζουν αυξημένη συσχέτιση του ενδιαφέροντος με την αίσθηση αυτή. Αυτό το οποίο θέλουμε να πούμε είναι ότι οι συσχετίσεις αυτές περισσότερο δείχνουν πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον παρά πόσο έντονα αισθάνονται ότι αυξάνονται οι ικανότητές τους.

Με άλλα λόγια οι μαθητές από τις πιο προνομιούχες κατηγορίες αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον ως πιο ευχάριστο, οι μαθητές από τις λιγότερο προνομιούχες ως πιο χρήσιμο, κάτι που στην προκειμένη περίπτωση παραπέμπει στις αυξημένες ανάγκες επιβεβαίωσης των μαθητικών αυτών κατηγοριών, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το πιο ενδιαφέρον μάθημα προσφέρεται από αυτή την άποψη.

Αν είναι έτσι, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι η αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση παραμένει, στην ουσία της, βασικό ζητούμενο για όλες τις μαθητικές κατηγορίες. Βασικό ζητούμενο όχι μόνο ως γνωστικό αποτέλεσμα, ως πραγματική αύξηση των δυνατοτήτων των μαθητών μας αλλά και ως στοιχείο που θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους. Αυτό σημαίνει ότι δεν αρκεί οι μαθητές μέσα από τη σχολική γνώση να αποκτούν κάποιες ικανότητες και δεξιότητες αλλά ότι πρέπει να έχουν συνείδηση αυτού που κάθε φορά κατακτούν ως γνώση, όσον αφορά τις δυνατότητες που τους δίνει στον τρόπο σκέψης και δράσης, τις προοπτικές που τους ανοίγει, τις δυνατότητες που τους δίνει. Μόνον έτσι, η αύξηση των ικανοτήτων μπορεί να λειτουργήσει ως εσωτερικό κίνητρο ιδιαίτερα μάλιστα σημαντικό.

Χρησιμοποιώντας ως κριτήριο την εντονότερη συσχέτιση που το ενδιαφέρον και η αδιαφορία έχουν με τους παράγοντες του συναισθήματος και της διέγερσης προσοχής /περιέργειας, εντάσσουμε και τις υπόλοιπες μαθητικές κατηγορίες – εκείνες που διακρίνουμε με βάση το φύλο και το βαθμό του ενδιαφέροντος – στις παραπάνω μορφές σχολικού ενδιαφέροντος και αδιαφορίας, διαμορφώνοντας έτσι τον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας Μ4.3.1.** Ποιων μαθητικών κατηγοριών το ενδιαφέρον και η αδιαφορία σχετίζεται εντονότερα με το συναίσθημα και ποιων με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας

| <b>Πίνακας Μ4.3.1</b>                                |                                                            |          |                                                                       |                                                                                              |                                                       |                                  |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------|
| <b>ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ – ΑΔΙΑΦΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b> |                                                            |          |                                                                       |                                                                                              |                                                       |                                  |
|                                                      | Εντονότερη<br>συσχέτιση<br>ενδιαφέροντος<br>/αδιαφορίας με | ΦΥΛΟ     | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ                                        | ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ                                                                             | ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ                                | ΒΑΘΜΟΣ<br>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ          |
| ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ<br>ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗΣ                           | Συναίσθημα                                                 | Κορίτσια | Μαθητές με πατέρα<br>από το <b>υψηλότερο</b><br>εκπαιδευτικό επίπεδο  | Μαθητές με πατέρα<br><b>ελεύθερο επαγγελματία</b>                                            | Μαθητές με <b>υψηλή</b><br><b>βαθμολογία</b> (18-20)  | Αδιάφοροι<br>Αυξημένο ενδιαφέρον |
| ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ<br>ΑΝΙΑΣ                                   | Διέγερση<br>προσοχής<br>/περιέργειας                       | Αγόρια   | Μαθητές με πατέρα<br>από το <b>υψηλότερο</b><br>εκπαιδευτικό επίπεδο  | Μαθητές με πατέρα<br><b>ελεύθερο επαγγελματία</b>                                            | Μαθητές με <b>υψηλή</b><br><b>βαθμολογία</b> (18-20)  | Αδιάφοροι<br>Αυξημένο ενδιαφέρον |
|                                                      |                                                            |          |                                                                       |                                                                                              |                                                       |                                  |
| ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ<br>ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑΣ                            | Διέγερση<br>προσοχής<br>/περιέργειας                       | Αγόρια   | Μαθητές με πατέρα<br>από το <b>μεσαίο</b><br>εκπαιδευτικό επίπεδο     | Μαθητές με πατέρα<br>και <b>εργάτη</b><br><b>μικροεπιχειρηματία</b>                          | Μαθητές με <b>χαμηλή</b><br><b>βαθμολογία</b> (10-13) | Με μέτριο ενδιαφέρον             |
| ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ<br>ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑΣ                            | Συναίσθημα                                                 | Κορίτσια | Μαθητές με πατέρα<br>από το <b>χαμηλότερο</b><br>εκπαιδευτικό επίπεδο | Μαθητές με πατέρα<br><b>μικροεπιχειρηματία</b> (και<br>μετά ιδιωτικό υπάλληλο<br>και εργάτη) | Μαθητές με <b>χαμηλή</b><br><b>βαθμολογία</b> (10-13) | Με μέτριο ενδιαφέρον             |

Για τις μαθητικές κατηγορίες που έχουν ενδιαφέρον ευχαρίστησης, το ενδιαφέρον για το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται περισσότερο με την ευχαρίστηση που αισθάνονται στο μάθημα και λιγότερο με την προσοχή και την περιέργεια που αυτό τους προκαλεί. Ταυτόχρονα το ενδιαφέρον των μαθητών γι' αυτό δε συνδέεται με την αίσθηση ότι γίνονται ικανότεροι από την ενασχόλησή τους με αυτό<sup>394</sup>. Ένα τέτοιο ενδιαφέρον, ενώ δείχνει να έχει έναν εντονότερα βιωματικό χαρακτήρα, με τη ζωηρότερη συμμετοχή του συναισθήματος, από την άλλη δείχνει να υπολείπεται σε γνωστικό αποτέλεσμα. Αν το γνωστικό ενδιαφέρον προϋποθέτει την πρόκληση περιέργειας, η γνωστική του διάσταση ολοκληρώνεται με το γνωστικό αποτέλεσμα που συντίθεται από το στοιχείο της αύξησης των ικανοτήτων που προκαλεί και τη συνειδητοποίηση αυτού του γεγονότος.

Στις μαθητικές, αντίθετα, κατηγορίες που έχουν ενδιαφέρον περιέργειας το ενδιαφέρον φαίνεται ότι είναι περισσότερο λιγότερο βιωματικό, περισσότερο διανοητικό. Το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται περισσότερο με το γεγονός ότι το μάθημα αυτό τους προκαλεί περισσότερο την προσοχή ή την περιέργεια, παρά επειδή αισθάνονται ευχάριστα κατά την παρακολούθησή του. Η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να είναι περισσότερο μερική, αφού η συμμετοχή του συναισθήματος υποχωρεί. Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα δείχνει να συνδέεται περισσότερο με την αίσθηση ότι η ενασχόλησή τους με το μάθημα αυξάνει τις ικανότητές τους. Για τις κατηγορίες αυτές το πιο ενδιαφέρον μάθημα συνδέεται με ανάγκες αυτοεπιβεβαίωσης σε βαθμό μεγαλύτερο από τις άλλες κατηγορίες.

Η αδιαφορία ανίας από την άλλη, είναι η αδιαφορία των μαθητών που διακρίνονται από μεγαλύτερη σχολική άνεση. Στην περίπτωση αυτή το συναίσθημα παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Η αδιαφορία των μαθητών για το πιο αδιάφορο μάθημα, συνδέεται, στην περίπτωση αυτή, περισσότερο με έλλειψη διέγερσης της προσοχής και της περιέργειάς τους και λιγότερο με ελλείμματα σε θετικά συναισθήματα. Οι μαθητές αυτοί βαριούνται περισσότερο με το πιο αδιάφορο μάθημα παρά ενοχλούνται.

Αντίθετα, στην περίπτωση της αδιαφορίας δυσαρέσκειας, η αδιαφορία συνδέεται εντονότερα με το συναίσθημα. Η αδιαφορία των μαθητών αυτών των κατηγοριών για το πιο αδιάφορο μάθημα είναι περισσότερο αδιαφορία που οφείλεται σε έλλειμμα θετικών συναισθημάτων και λιγότερο αδιαφορία που προκαλείται από ένα μάθημα που δεν έχει ενδιαφέρον. Το πιο αδιάφορο μάθημα είναι γι' αυτές τις κατηγορίες περισσότερο ενοχλητικό παρά βαρετό.

Ενδιαφέρον τέλος παρουσιάζει ο πίνακας M4.3.2, που ακολουθεί, στον οποίο παρουσιάζεται η διάσταση της χρησιμότητας στις τρεις μορφές της, επαγγελματική, γενικότερη – για τις ανάγκες της ζωής και τέλος εκείνη που έχει το χαρακτήρα της επιβεβαίωσης των προσωπικών ικανοτήτων. Στον πίνακα αυτόν βλέπουμε τις μαθητικές κατηγορίες που εμφανίζουν την υψηλότερη συσχέτιση σε κάθε παράγοντα χρησιμότητας.

<sup>394</sup> Εξαίρεση στο σημείο αυτό αποτελούν οι μαθητές που δηλώνουν αδιάφοροι, οι οποίοι εμφανίζουν συσχέτιση του ενδιαφέροντός τους με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.



**Πίνακας M4.3.2.** Ποιων μαθητικών κατηγοριών το ενδιαφέρον και η αδιαφορία σχετίζεται εντονότερα με τους παράγοντες της χρησιμότητας (επαγγελματική, γενική- για τις ανάγκες της ζωής, αίσθηση αύξησης των προσωπικών ικανοτήτων)

| <b>Πίνακας M4.3.2</b>                                                                        |                                     |                                                                                                      |                                                                                                                               |                                                                                |                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Ο ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΙΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΚΑΙ ΣΤΟ ΠΙΟ ΑΔΙΑΦΟΡΟ ΜΑΘΗΜΑ</b>          |                                     |                                                                                                      |                                                                                                                               |                                                                                |                                                                    |
|                                                                                              | ΦΥΛΟ                                | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ                                                                       | ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ                                                                                                              | ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΚΟ<br>ΕΠΙΠΕΔΟ                                                         | ΒΑΘΜΟΣ<br>ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ                                            |
| <b>Ενδιαφέρον</b><br>μάθημα είναι το<br>χρήσιμο<br>επαγγελματικά                             | Αγόρια                              | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>υψηλότερο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο (και μετά από το<br>χαμηλότερο) | Μαθητές με πατέρα <b>ελεύθερο</b><br><b>επαγγελματία</b>                                                                      | Μαθητές με <b>απορριπτική</b><br>(και μετά <b>υψηλή</b> )<br><b>βαθμολογία</b> | Αδιάφοροι                                                          |
| <b>Ενδιαφέρον</b><br>μάθημα είναι το<br>χρήσιμο για τις<br>ανάγκες της ζωής                  |                                     | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>χαμηλότερο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο                                | Μαθητές με πατέρα <b>ιδιωτικό</b><br><b>υπάλληλο</b>                                                                          |                                                                                | Αδιάφοροι                                                          |
| <b>Ενδιαφέρον</b><br>μάθημα είναι αυτό<br>που αυξάνει τις<br>ικανότητες                      | Αγόρια                              | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>μεσαίο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο (και μετά από το<br>χαμηλότερο)    | Μαθητές με πατέρα <b>εργάτη</b><br>(και μετά ιδιωτικό υπάλληλο<br>και μικροεπιχειρηματία)                                     | Μαθητές με <b>χαμηλή</b><br>βαθμολογία (10-13)                                 | Αδιάφοροι                                                          |
|                                                                                              |                                     |                                                                                                      |                                                                                                                               |                                                                                |                                                                    |
| <b>Αδιάφορο μάθημα</b><br>είναι αυτό που δεν<br>είναι χρήσιμο<br>επαγγελματικά               | Κορίτσια                            | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>μεσαίο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο                                    | Μαθητές με πατέρα <b>δημόσιο</b><br><b>υπάλληλο ή εργάτη</b>                                                                  | Μαθητές με <b>καλή</b><br>βαθμολογία (14-17)                                   | Με αυξημένο ενδιαφέρον                                             |
| <b>Αδιάφορο μάθημα</b><br>είναι αυτό που δεν<br>είναι χρήσιμο για<br>τις ανάγκες της<br>ζωής | Αγόρια                              | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>μεσαίο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο                                    | Μαθητές με πατέρα <b>ιδιωτικό</b><br><b>υπάλληλο</b>                                                                          | Μαθητές με <b>καλή</b><br>βαθμολογία (14-17)                                   | Αδιάφοροι                                                          |
| <b>Αδιάφορο μάθημα</b><br>είναι αυτό που δεν<br>αυξάνει τις<br>ικανότητες                    | Αγόρια (και<br>μετά τα<br>κορίτσια) | Μαθητές με πατέρα από το<br><b>μεσαίο</b> εκπαιδευτικό<br>επίπεδο (και μετά από το<br>χαμηλότερο)    | Μαθητές με πατέρα <b>ελεύθερο</b><br><b>επαγγελματία και εργάτη</b> (και<br>μετά ιδιωτικό υπάλληλο και<br>μικροεπιχειρηματία) | Μαθητές με <b>χαμηλή</b><br>βαθμολογία (και μετά<br>απορριπτική και καλή)      | <b>Αδιάφοροι</b><br>Με μέτριο ενδιαφέρον<br>Με αυξημένο ενδιαφέρον |

Ενδιαφέρον λοιπόν μάθημα είναι αυτό που έχει επαγγελματική χρησιμότητα περισσότερο για τα αγόρια και τα παιδιά που διακρίνονται από σχολική άνεση. Ενδιαφέρον είναι το μάθημα που δίνει γνώσεις χρήσιμες για τις ανάγκες της ζωής περισσότερο για τα αγόρια και τα παιδιά με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Ενδιαφέρον είναι το μάθημα που αυξάνει τις ικανότητες περισσότερο για τα αγόρια και τα παιδιά με πατέρα εργάτη και από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Αδιάφορο είναι το μάθημα που δεν έχει επαγγελματική χρησιμότητα περισσότερο για τα κορίτσια και τα παιδιά με πατέρα δημόσιο υπάλληλο ή εργάτη και από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αδιάφορο είναι το μάθημα που δεν έχει χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής περισσότερο για τα αγόρια και τα παιδιά με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αδιάφορο, τέλος, είναι το μάθημα που δεν αυξάνει τις ικανότητες περισσότερο για τα αγόρια και τα παιδιά με πατέρα εργάτη και από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των **αγοριών** παρουσιάζει αυξημένη εξάρτηση από τη χρησιμότητα του μαθήματος. Αυξημένη επίσης εξάρτηση από τη χρησιμότητα δείχνει να έχει το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητών που έχουν πατέρα από το **μεσαίο** εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και εκείνων που δηλώνουν **αδιάφοροι**. Παρατηρούμε ακόμη ότι οι μαθητές με πατέρα από το **υψηλότερο εκπαιδευτικό** και **επαγγελματικό** επίπεδο εμφανίζουν αυξημένη συσχέτιση του ενδιαφέροντός τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα με την επαγγελματική του χρησιμότητα. Παρατηρούμε, τέλος, ότι τα παιδιά των εργατών παρουσιάζουν αυξημένη εξάρτηση τόσο του ενδιαφέροντος όσο και της αδιαφορίας τους από το βαθμό που αυτό αυξάνει τις ικανότητές τους, τα δε παιδιά των ιδιωτικών υπαλλήλων από τη χρησιμότητα του μαθήματος για τις ανάγκες της ζωής.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως φαίνεται καθαρά ότι το ενδιαφέρον των μαθητών από τα **υψηλότερα κοινωνικά στρώματα** συνδέεται περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες με την επαγγελματική χρησιμότητα. Αντίθετα, το ενδιαφέρον των μαθητών από **χαμηλότερα στρώματα** προσανατολίζεται στη γενικότερη χρησιμότητα των μαθημάτων για τις ανάγκες της ζωής. Τέλος, το ενδιαφέρον και η αδιαφορία των μαθητικών κατηγοριών που αναζητούν την **επιβεβαίωση των ικανοτήτων τους** προσανατολίζεται στην αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων όσο και στο αίσθημα επάρκειας όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Μια αναφορά, τέλος, στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών από τα δύο φύλα είναι χρήσιμη. Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε, για μια ακόμα φορά, το ήδη γνωστό από αρκετές έρευνες, ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο συγκριτικά με τα αγόρια. Το αποτέλεσμα αυτό εμφανίζεται σταθερά σε διάφορες έρευνες. Σε έρευνα της Μ. Τζάνη σε μαθητές και μαθήτριες της έκτης δημοτικού διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια έχουν πιο συχνά από τα αγόρια βαθμό «άριστα», γεγονός που η ερευνήτρια αποδίδει στην διαφορετική ανατροφή που κάνει τα κορίτσια πιο υπάκουα και μελετηρά από τα αγόρια, ενώ το «κλείσιμο στο σπίτι», που θεωρείται «φυσικό» στην ελληνική κοινωνία για τα κορίτσια, συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Η παραπάνω συγγραφέας, τέλος, εκτιμά πως το γεγονός ότι το κορίτσι «είναι πιο ήσυχο στην τάξη ... του εξασφαλίζει, κατ' αρχήν, την εύνοια του δασκάλου», ενώ στα πλαίσια της οικογένειας αυτό προσπαθεί να κατακτήσει τη στοργή και το θαυμασμό των δικών του ανθρώπων οι οποίοι τα προσφέρουν πλουσιότερα στα αγόρια<sup>395</sup>. Ανάλογα αποτελέσματα βλέπουμε τόσο στην εικοσαετή έρευνα των D. Hopf & Π.

<sup>395</sup> Τζάνη, Μ., (2000) Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης ... ό.π., σελ. 77-78

Ξωχέλλη<sup>396</sup> για το «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα» όσο και στην έρευνα του Β. Σακκά «οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση»<sup>397</sup>, σε παιδιά των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Ερμηνεύοντας τα αυξημένα ποσοστά μαθησιακών προβλημάτων των αγοριών ο Β. Σακκάς αναφέρει ότι «ο Rutter υποστηρίζει ότι τα αγόρια δείχνουν μια ‘γενική καθυστέρηση στην ανάπτυξη σε σύγκριση με τα κορίτσια’ και αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με μια μεγαλύτερη βιολογική ευπάθεια που έχουν τ’ αγόρια για ορισμένες καθυστερήσεις και αναπτύξεις». Από την άλλη, οι Hopf & Ξωχέλλης αναφέρονται στη διαφορετική επίδραση που ο κοινωνικός περίγυρος έχει στα αγόρια και τα κορίτσια, στη σημασία του φύλου του εκπαιδευτικού, καθώς τα αγόρια δείχνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις με άντρες εκπαιδευτικούς παρά με γυναίκες.

Στη δική μας έρευνα παρουσιάζονται σημαντικές ενδείξεις για την αυξημένη σημασία του συναισθηματικού – βιωματικού στοιχείου με βάση το οποίο τα κορίτσια προσεγγίζουν τη σχολική γνώση. Το στοιχείο αυτό που κατά την εκτίμησή μας ερμηνεύει σε σημαντικό βαθμό τις διαφορές των σχολικών επιδόσεων των δύο φύλων δείχνει να υποστηρίζεται έμμεσα και από κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνας των Hopf & Ξωχέλλη. Τα κορίτσια σύμφωνα με την έρευνα αυτή έχουν έναν προσανατολισμό περισσότερο προς το αντικείμενο, παρά προς τα πρόσωπα των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος διδασκαλίας, ο τρόπος εξετάσεων και η επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι σημαντικότερα στοιχεία για τα κορίτσια παρά για τα αγόρια, τα οποία εμφανίζονται περισσότερο εξαρτώμενα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και από τον τρόπο με τον οποίο τα αντιμετωπίζει. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν να συνδέονται με ένα ουσιαστικότερο ενδιαφέρον των κοριτσιών για την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Ταυτόχρονα τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση από τα αγόρια στη διαλογική μορφή διδασκαλίας και στις ερωτήσεις κρίσης, πράγματα που επίσης δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον περισσότερο για το ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος παρά για ένα μάθημα διεκπεραιωτικού χαρακτήρα του οποίου τα οφέλη είναι όχι τόσο σε αυτό το ίδιο το μαθησιακό αποτέλεσμα όσο σε οφέλη άλλα δευτερογενή. Βλέπουμε ότι οι διαφορές σχολικών επιδόσεων στα δύο φύλα συμβαδίζουν με διαφορές στάσης απέναντι στη σχολική γνώση. Τα κορίτσια δείχνουν να έχουν περισσότερο βιωματική σχέση με αυτήν, ενώ τα αγόρια έχουν πιθανότατα έναν προσανατολισμό περισσότερο προς την ανταλλακτική αξία της σχολικής γνώσης, γεγονός που αφαιρεί την εσωτερική αξία της γνώσης και τα εσωτερικά κίνητρα για την επιδίωξή της. Πιθανότατα δε τα παραπάνω σχετίζονται με τον σημαντικά διαφορετικό παραδοσιακό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, στα πλαίσια του οποίου το αγόρι εκπαιδεύεται να υποτιμά το συναισθηματικό στοιχείο στη ζωή. Σε μια τέτοια ερμηνεία δείχνει να εναρμονίζεται και το γεγονός ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα, στα μαθήματα που το βίωμα αποτελεί προϋπόθεση της κατανόησης τους, στα Μαθηματικά και τη Φυσική που η γνώση είναι «εξωτερική» δε δείχνουν να έχουν σημαντικές διαφορές<sup>398</sup>.

<sup>396</sup> Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό.π.

<sup>397</sup> Σακκάς, Β., Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση», στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 409-418 (σελ. 413-414).

<sup>398</sup> Σύμφωνα με τη μελέτη PISA, τα κορίτσια στην Ελλάδα υπερέχουν στην αναγνωστική δεξιότητα, ενώ στα μαθηματικά και στη φυσική δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. (Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό. π., σελ.256)

Όπως είδαμε εξάλλου, στην έρευνά μας τα αγόρια εμφανίζουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στο ζήτημα της προσωπικής ικανότητας, γεγονός που εκτιμάμε ότι συνδέεται με το έλλειμμα βιωματικότητας στην προσέγγιση της σχολικής γνώσης που τα χαρακτηρίζει. Σε έρευνα της Ε. Μακρή-Μπότσαρη σε μαθητές και μαθήτριες της τελευταίας τάξης του δημοτικού και των τριών γυμνασιακών τάξεων, τα αγόρια, εμφανίζουν αυξημένη προτίμηση για καταστάσεις πρόκλησης, και στις τέσσερις τάξεις, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια. Στην ίδια έρευνα ο, αρχικά αυξημένος, βαθμός περιέργειας /ενδιαφέροντος των κοριτσιών για το γνωστικό αντικείμενο, μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας, έτσι ώστε στο τέλος του γυμνασίου και τα δύο φύλα να εκφράζουν σχεδόν το ίδιο εσωτερικό ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο. «Αυτές οι διαφορές φύλου είναι γενικά σύμφωνες με τα παραδοσιακά στερεότυπα φύλου, σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια πρέπει να είναι περισσότερο αυτόνομα, πιο ανεξάρτητα, πιο δημιουργικά, ακόμη ακόμη και πιο δυναμικά από τα κορίτσια, με μια ισχυρότερη τάση για κυριαρχία»<sup>399</sup>.

Τα αποτελέσματα τέλος της έρευνας των Τσορμπατζούδη, Μπαρκούκη και Γρούϊου σχετικά με τα κίνητρα των αγοριών και των κοριτσιών που έγινε με μαθητές γυμνασίου δείχνουν να εναρμονίζονται με τα παραπάνω συμπεράσματα. Στην έρευνα, που έγινε στη βάση της ελληνικής έκδοσης της Κλίμακας Ακαδημαϊκών Κινήτρων (Κ.Α.Κ.) (την αντίστοιχη της Academic Motivation Scale), οι μαθητές του δείγματος εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τα κορίτσια στα εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη, την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (για να αποδείξω ότι μπορώ να πάρω απολυτήριο, επειδή νιώθω σημαντικός όταν τα πάω καλά στο σχολείο, για να δείξω ότι είμαι έξυπνο παιδί, επειδή θέλω να δείξω ότι μπορώ να τα πάω καλά στο σχολείο) και την έλλειψη κινήτρων<sup>400</sup>. Στα αποτελέσματα αυτά διακρίνουμε αφενός έμμεση επιβεβαίωση της εκτίμησης ότι τα αγόρια έχουν μία λιγότερο βιωματική σχέση με τη σχολική γνώση αφετέρου επιβεβαίωση του αυξημένου ενδιαφέροντος των αγοριών για προσωπικό επίτευγμα και για επιβεβαίωση των προσωπικών ικανοτήτων. Τα αγόρια, τέλος, δείχνουν ότι συχνότερα από τα κορίτσια δεν έχουν κίνητρα στο σχολείο, κάτι που πιθανότατα συνδέεται με τις αυξημένες δυσκολίες που συναντούν στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, παραμένει η ανάγκη διεξοδικότερης εξέτασης των διαφορών των δύο φύλων.

<sup>399</sup> Makri-Botsari, E., 1999, Academic intrinsic motivation ... ό.π., σελ. 168

<sup>400</sup> Τσορμπατζούδης, Χ., κ.ά. Προκαταρκτική μελέτη των ψυχομετρικών ... ό.π.

## II. ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### A) Η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης στην εκπαίδευση

Ένα σχολείο που στηρίζεται στη βαθμολογία δεν μπορεί να λειτουργήσει με τρόπο επωφελή για τα παιδιά. Όπως πολλοί σημαντικοί στοχαστές και ευαίσθητοι κριτικοί της εκπαίδευσης δείχνουν, «η εμπιστοσύνη στις ανταμοιβές για την κινητοποίηση της μάθησης είναι αστόχαστη»<sup>401</sup>. Οι ανταμοιβές, όπως έδειξαν οι Deci & Ryan, επηρεάζουν δυσμενώς την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών, μεταφέροντας το κέντρο της αιτιότητας από το εσωτερικό του μαθητή στην εξωτερική περιοχή των ανταμοιβών που, κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνονται ο λόγος της μαθησιακής δραστηριοποίησης, υποσκάπτοντας και όχι ενισχύοντας, όπως μια μηχεβιοριστική θεώρηση θα το αντιλαμβανόταν, τους εσωτερικούς παράγοντες κινητοποίησης της συμπεριφοράς. Επιπλέον οι ανταμοιβές τείνουν να εμπλέκουν την αίσθηση της αυταξίας των παιδιών με τα επιτεύγματά τους, κάτι που απειλεί όχι μόνο την αντίληψη ικανότητας και τον αυτοσεβασμό του μαθητή αλλά και αυτή την ίδια την εσωτερική του κινητοποίηση.

Αντίθετα, όταν το κέντρο της μαθησιακής κινητοποίησης βιώνεται εσωτερικά, ακόμη και η αρνητική ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά. Όταν η αρνητική ανατροφοδότηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και δε συνιστά μορφή ελέγχου, τότε η εσωτερική κινητοποίηση δεν απειλείται. Αντίθετα μπορεί να ενισχυθεί, στο βαθμό που ο μαθητής αποκτά πληρέστερη εικόνα της μαθησιακής περίστασης και του γνωστικού αντικειμένου. Τέτοιες σχολικές ρυθμίσεις με πληροφοριακό χαρακτήρα μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, στο βαθμό που προσφέρουν πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο και τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο, αφήνοντας άθικτο το μαθητή και την προσωπική του αξία. Αντίθετα, όταν η αρνητική ανατροφοδότηση αποτελεί άμεσο ή έμμεσο τρόπο αξιολόγησης του προσώπου του μαθητή και των ικανοτήτων του, τότε το ζήτημα μετατοπίζεται από τη μαθησιακή διαδικασία στο πρόσωπο του μαθητή, όλη δε η ενέργεια μεταφέρεται στην υποστήριξη της προσωπικής αξίας και στα οφέλη που η αναγνώρισή της προσπορίζει στο μαθητή.

Με άλλα λόγια, ακόμη και οι θετικές μορφές εξωτερικών κυρώσεων υποσκάπτουν την εσωτερική κινητοποίηση. Αντίθετα, ακόμη και οι αποτυχημένες προσπάθειες, στο βαθμό που βιώνονται ως πληροφορίες γνωστικού χαρακτήρα και όχι ως δείκτες των προσωπικών ικανοτήτων, μπορούν, όταν δεν ξεπερνούν κάποια όρια, να ενισχύσουν την περιέργεια και την εσωτερική κινητοποίηση. Μια τέτοια όμως λειτουργία της αρνητικής ανατροφοδότησης προϋποθέτει την προσωπική δέσμευση που με τη σειρά της προϋποθέτει την αίσθηση της ικανότητας και της προσωπικής επιλογής.

Στις παραπάνω γραμμές συμπυκνώνονται οι σημαντικότερες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία. Η εσωτερική κινητοποίηση αποτελεί αναγκαίο μαθησιακό όρο. Η κινητοποίηση αυτή με τη σειρά της προϋποθέτει την αίσθηση της προσωπικής ελευθερίας και επιλογής. Προϋποθέτει ακόμα γνωστικές προκλήσεις που δεν υπερβαίνουν τα όρια των μαθητικών δυνατοτήτων αλλά και δεν είναι σημαντικά χαμηλότερες από αυτά. Τέτοιες προκλήσεις συνδέονται όχι μόνο με τις δυνατότητες κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου αλλά και με τις δυνατότητες αποτελεσματικής αξιοποίησης της γνώσης που θα αποκτηθεί για την ανάπτυξη του προσωπικού δυναμικού, με τελικό σκοπό την ενίσχυση και επέκταση της ικανότητας και προσωπικής αυτονομίας του ατόμου. Σε μια «καθαρή» μαθησιακή διαδικασία,

<sup>401</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 248

που δεν παρεμβάλλονται κοινωνικές διαδικασίες εκτίμησης της προσωπικής αξίας του προσώπου που μαθαίνει, οι δύο αυτές πλευρές της προσωπικής ικανότητας συνιστούν μία διαλεκτική ενότητα. Η ικανότητα αποτελεί προϋπόθεση προσωπικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, η δε αύξηση των ικανοτήτων αποτελεί το τελικό αίτιο αυτής της εμπλοκής.

Οι εκπαιδευτικές όμως διαδικασίες έχουν θεσμικό χαρακτήρα, έχουν τυποποιημένες κατά συνέπεια πρακτικές και περιλαμβάνουν τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης των προσπαθειών και των αποτελεσμάτων, ενώ η αύξηση της ικανότητας είναι συχνά πολύ μακρινή ή δυσδιάκριτη, για να αποτελέσει σοβαρό κίνητρο ενασχόλησης. Στο σχολείο το βασικό κίνητρο δεν είναι η μάθηση και η αύξηση των ικανοτήτων και της προσωπικής αυτονομίας, που είναι και τα τελικά κίνητρα του ατόμου που επιδιώκει να κατανοήσει ένα αντικείμενο ή κατάσταση, αλλά μάλλον η εξασφάλιση μιας καλής θέσης μέσα στο σχολικό σύστημα διαστρωμάτωσης, με όλα τα προνόμια που αυτή συνεπάγεται και τα οποία συνδέονται κυρίως με την εξασφάλιση και ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και των αισθημάτων αυτοεκτίμησης που αυτή προκαλεί. Το σχολείο δεν αποτελεί ένα χώρο προσωπικής ανακάλυψης και διεύρυνσης των ικανοτήτων του μαθητή, αλλά πρώτιστα ένα χώρο θεσμικής εξέτασης, αξιολόγησης και επίσημης αναγνώρισης δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσωπικής καταλληλότητας για συγκεκριμένες κοινωνικές χρήσεις. Βασικός, για το λόγο αυτό, είναι ο ρόλος της βαθμολογίας.

Το σχολείο, αν πρόκειται να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού χώρου, θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις εκείνες που, όπως πολλοί σημαντικοί διανοητές διατύπωσαν θεωρητικά<sup>402</sup> και πλήθος άλλοι στήριξαν ερευνητικά<sup>403</sup>, συνδέονται με την εσωτερική κινητοποίηση, χωρίς την οποία δεν υπάρχει μάθηση. Η εσωτερική κινητοποίηση προϋποθέτει σύμφωνα με τους Deci & Ryan<sup>404</sup> πλούσιες πηγές ερεθισμάτων, άριστες προκλήσεις, ένα πλαίσιο αυτονομίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, πληροφοριακές και όχι ελεγκτικές διαδικασίες.

Η εσωτερική βέβαια κινητοποίηση δεν αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στις δραστηριότητες που είναι από τη φύση τους ενδιαφέρουσες για τους μαθητές. Ο ίδιος μηχανισμός βρίσκεται πίσω και από τις συμπεριφορές που κινητοποιούνται από εξωτερικούς παράγοντες, αφού ο οργανισμός κινείται με στόχο τη μεγαλύτερη ικανότητα και τον αυτοπροσδιορισμό. Η εξωτερική κινητοποίηση επομένως πρέπει να αποβλέπει σε μια ολοκληρωμένη εσωτερίκευση των επιθυμητών συμπεριφορών, κανόνων, αξιών. Αυτό πρώτ' απ' όλα σημαίνει αποφυγή, κατά το δυνατόν, της χρήσης ελέγχων και πιέσεων που εγείρουν αντιστάσεις ή οδηγούν στην παθητικότητα. Και τούτο διότι η διαδικασία της εσωτερίκευσης είναι μια ενεργητική διαδικασία. «Η εσωτερίκευση δεν είναι κάτι που γίνεται στον οργανισμό από το περιβάλλον, είναι κάτι που ο οργανισμός κάνει ενεργά για να προσαρμόσει το περιβάλλον, εκτός εάν το περιβάλλον κατανικήσει τον οργανισμό»<sup>405</sup>. Έτσι, ο παθητικοποιημένος μαθητής ή εκείνος που προβάλλει αντιστάσεις δεν μπορεί να εσωτερικεύσει τα εξωτερικά στοιχεία που μια κοινωνική ομάδα θεωρεί επιθυμητά. Με την εσωτερίκευση ο οργανισμός επιδιώκει ενεργητικά μια προσαρμογή στο περιβάλλον, μια προσαρμογή που περιλαμβάνει διαδικασίες αμοιβαίων ανταλλαγών

<sup>402</sup> Η σημασία της εσωτερικής κινητοποίησης αναδείχθηκε ιδιαίτερα μέσα από τις θεωρητικές επεξεργασίες των Neil, Rogers, Holt, Montessori, Bruner.

<sup>403</sup> Ερευνητικά η υπόθεση της εσωτερικής κινητοποίησης υποστηρίχθηκε και διευκρινίστηκε από τους Deci, Ryan, Grolnick, Nezelek, Sheinman, Harter, Solomon, Kendal, Eison, Milton κ.ά., ενώ υπό το φως των ερευνητικών δεδομένων έτυχε περαιτέρω επεξεργασίας από τους Deci & Ryan.

<sup>404</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ. 245

<sup>405</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ.130

και αμοιβαίων μετασχηματισμών. Στα πλαίσια αυτά δεν προσαρμόζεται μόνο το άτομο στο περιβάλλον αλλά και το περιβάλλον στο άτομο. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας προσαρμογής το άτομο προσπαθεί να τιθαसेύσει τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, ενώ, υπό κάποιες συνθήκες, οδηγείται στην πρόσληψη κάποιων από αυτές ως δικών του.

Σύμφωνα με τους Deci & Ryan η εσωτερίκευση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων εμπεριέχει μια εγγενή σύγκρουση<sup>406</sup>, αυτήν ανάμεσα σε εκείνο που θα έκανε κάποιος εκ φύσεως και σε αυτό που είναι υποχρεωμένος να κάνει. Η αναγνώριση των εκάστοτε συγκρούσεων και η αποδοχή των συναισθημάτων που αυτές προκαλούν αποτελούν στοιχείο αναγκαίο για την ολοκλήρωση της εσωτερίκευσης. Το ζήτημα είναι η σύγκρουση αυτή να μην πάρει το χαρακτήρα του ανταγωνισμού και της προσπάθειας ελέγχου και καθυπόταξης του ατόμου. Όταν αυτό συμβαίνει, το πρόβλημα μετατοπίζεται από την αποτελεσματικότητα της προσαρμογής στη διασφάλιση της προσωπικής ακεραιότητας.

Η εσωτερίκευση επιτυγχάνεται σταδιακά, και μόνο εφόσον το άτομο διατηρεί μια ενεργητική σχέση με το περιβάλλον. Ένα έντονα καταπιεστικό περιβάλλον που τα στενά και ανελαστικά του όρια δεν αφήνουν περιθώρια προσωπικής επιλογής είναι πολύ πιθανό είτε να βιωθεί ως απειλητικό για την προσωπική υπόσταση και την ικανοποίηση των αναγκών, προκαλώντας έτσι αντιδράσεις αμυντικού χαρακτήρα, είτε να οδηγήσει σε μεγάλη αποδυνάμωση και επομένως παθητικοποίηση του παιδιού. Η εσωτερίκευση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων, επομένως, προϋποθέτει την ελαχιστοποίηση των ελέγχων και πιέσεων που μπορεί να οδηγήσουν σε μία από τις παραπάνω καταστάσεις.

Η προσωπική δέσμευση και η αίσθηση της προσωπικής επιλογής φαίνεται ότι αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για κάθε μάθηση. Είτε αυτή πηγάζει από την έμφυτη περιέργεια και τις φυσικές ανάγκες είτε έχει αφετηρία στις εξωτερικές απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, η μάθηση απαιτεί μια εσωτερική διάθεση που οι εξωτερικές πιέσεις και έλεγχοι, στο βαθμό που βιώνονται ως τέτοιοι, μάλλον απομακρύνουν παρά προσεγγίζουν. Στη βάση αυτών των προσεγγίσεων, οι Deci & Ryan, καταλήγουν ότι, προκειμένου για την εκπαίδευση, περισσότερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη δημιουργία πληροφοριακών, υποστηρικτικών της αυτονομίας περιβαλλόντων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς<sup>407</sup>. «Η προώθηση του αυτοπροσδιορισμού είναι η οδός για να επιτύχουμε αποτελέσματα όπως η δημιουργικότητα, η νοητική ευελιξία και ο αυτοσεβασμός ... Οι ιδιαίτερες ενισχύσεις για τον αυτοπροσδιορισμό που προτείνουμε περιλαμβάνουν τη προσφορά επιλογής, την ελαχιστοποίηση των ελέγχων, την αναγνώριση των συναισθημάτων, και της δημιουργίας των κατάλληλων πληροφοριών που απαιτούνται για τη λήψη της απόφασης και την εκπλήρωση του επιδιωκόμενου καθήκοντος ... (Προωθώντας υποστηρικτικά της μαθητικής αυτονομίας περιβάλλοντα) έχουμε τις μεγαλύτερες πιθανότητες να διαμορφώσουμε εκπαιδευτικά πλαίσια που διευκολύνουν την εννοιολογική κατανόηση, την ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων, την προσωπική προσαρμογή και την κοινωνική υπευθυνότητα»<sup>408</sup>. Αν και αυτό δείχνει να είναι σωστό, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι επιθυμητό από τους ιθύνοντες.

<sup>406</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ.130

<sup>407</sup> Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985) Intrinsic motivation and self-determination ... ό. π., σελ.271

<sup>408</sup> Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., Motivation in education: The self-determination perspective. The educational Psychologist, 26, 1991, 325-346 (σελ. 342)

## **B) Η κατάσταση στα γυμνάσια της έρευνας**

### Αίσθηση εκτεταμένης αδιαφορίας

Η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η μαθητική αδιαφορία έχει μεγάλη έκταση στο γυμνάσιο. Αν και οι μαθητές δείχνουν απρόθυμοι να δεχθούν ότι οι ίδιοι είναι αδιάφοροι, οι εκτιμήσεις τους για τη γενικότερη μαθητική αδιαφορία στο σχολείο είναι ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο εκτεταμένο. Περισσότεροι από 7 στους 10 μαθητές δίνουν αυτή την εκτίμηση και περισσότεροι από 8 στους 10 εκπαιδευτικούς.

### Έλλειμμα εσωτερικών μαθησιακών κινήτρων

Η αίσθηση αυτή δείχνει να συνδέεται με έλλειμμα εσωτερικών μαθησιακών κινήτρων, κάτι που σημαίνει ότι το σχολικό ενδιαφέρον δεν έχει γνωστικό χαρακτήρα, παρά μόνο σε μικρό βαθμό. Το έλλειμμα αυτό, εξάλλου, εξηγεί τη διάσταση που, εκ πρώτης όψεως, δείχνει να υφίσταται ανάμεσα στην έκταση της αδιαφορίας που οι μαθητές εκτιμούν ότι υπάρχει και στο βαθμό του ενδιαφέροντος που οι ίδιοι δηλώνουν ότι έχουν. Τα αποτελέσματα, τόσο από τα ερωτήματα γενικότερου χαρακτήρα που τέθηκαν στους μαθητές όσο και από εκείνα που αναφέρονται στο πιο ενδιαφέρον και το πιο αδιάφορο μάθημα, υποδεικνύουν την ύπαρξη ενός ενδιαφέροντος για τη βαθμολογία, για την προαγωγή στην επόμενη τάξη, για τη μελλοντική χρησιμότητα που κάποιες γνώσεις μπορεί να έχουν, αλλά πολύ λίγο για το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μαθητές δείχνουν να πιστεύουν ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι ψευδεπίγραφες, αφού συχνότερα θεωρούνται αποτέλεσμα βαθμοθηρικών ή άλλων επιδιώξεων άσχετων με το πραγματικό ενδιαφέρον για το μάθημα. Λιγότερες από το 1/3 των απαντήσεων αναφέρονται πιθανά σε πραγματικό γνωστικό ενδιαφέρον των μαθητών που δείχνουν να ενδιαφέρονται έντονα. Αν και οι απαντήσεις αυτές αναφέρονται στις εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, αποτελούν εντούτοις ενδείξεις του βαθμού στον οποίο οι μαθητές θεωρούν πιθανή την εκδήλωση πραγματικού ενδιαφέροντος στο σχολείο. Από την άλλη, λιγότερα παιδιά από το 1/3 του συνόλου δηλώνουν ότι ένας από τους τρεις σημαντικότερους λόγους που ασχολούνται με τα σχολικά μαθήματα είναι ότι κάποια από αυτά τους αρέσουν. Από τις απαντήσεις, εξάλλου, που οι μαθητές και μαθήτριες δίνουν, προκειμένου να ερμηνεύσουν το ενδιαφέρον τους για το πιο ενδιαφέρον μάθημα, μόνο το 22,8% πιθανόν αναφέρεται σε καθαρό ενδιαφέρον για το αντικείμενο. Μολονότι, όταν ο μαθητής αναφέρεται στην επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος, δεν αποκλείει το μάθημα να έχει κάποια βαθύτερη αξία γι' αυτόν, είναι ενδεικτικό ότι γίνεται μικρή μόνο αναφορά στο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη γνώση. Υπάρχουν, εξάλλου, ενδείξεις ότι οι μαθητές αποφεύγουν να δηλώνουν αδιάφοροι. Έτσι, οι μαθητές που δηλώνουν μέτριο ενδιαφέρον δείχνουν να είναι συχνότερα αδιάφοροι παρά να ενδιαφέρονται. Τέλος, οι μαθητές που δηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον (αρκετό ή πολύ έντονο) δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτά που η σχολική επιτυχία υπόσχεται παρά για αυτή την ίδια τη σχολική γνώση.

Αλλά και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για το μαθητικό ενδιαφέρον δείχνουν να στηρίζουν την εικόνα που παρακολουθήσαμε στην προηγούμενη παράγραφο. Οι συμπεριφορές που αυτοί επιλέγουν ως συνηθέστερες εκδηλώσεις ενδιαφέροντος είναι περισσότερο συμπεριφορές συμμόρφωσης στις απαιτήσεις του σχολείου, παρά εκδηλώσεις πραγματικού ενδιαφέροντος και ουσιαστικότερης συμμετοχής των μαθητών στα μαθήματα. Εξάλλου, όταν καλούνται να ερμηνεύσουν τις εκδηλώσεις



ιδιαίτερου ενδιαφέροντος εκ μέρους κάποιων μαθητών, μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών δείχνει να πιστεύει ότι αυτές συνδέονται με πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος.

#### Από τις δομικές αιτίες στην ατομική αντιμετώπιση

Όσον αφορά τις αιτίες της αδιαφορίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται περισσότερο σε εκπαιδευτικούς παράγοντες, ενώ, από τις υπόλοιπες απαντήσεις, οι περισσότερες μοιράζονται ανάμεσα στην ευθύνη της μαθητικής οικογένειας και σε κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι – μολονότι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το πρόβλημα έχει μεγάλη έκταση και, παρά το γεγονός ότι, σε συνέπεια με τη διαπίστωση αυτή, αναγνωρίζουν την αυξημένη σημασία των εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών παραγόντων στην παραγωγή του φαινομένου – αναφορικά με την αντιμετώπιση του προβλήματος, αυτοί δείχνουν να κινούνται μεταξύ αμηχανίας και αναποτελεσματικότητας και συχνά διολισθαίνουν στη λογική του ατομικού προβλήματος και της ατομικής αιτιολογίας. Χρήση παραδειγμάτων στο μάθημα, συμβουλές και νουθεσίες, προσέγγιση και προσπάθεια κατανόησης, επικέντρωση στις θετικές πλευρές του μαθητή, προσπάθεια σύνδεσης με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών είναι κάποιες από τις συχνότερες απαντήσεις στο σχετικό ερώτημα. Ταυτόχρονα, στα πλαίσια μιας λογικής κουκουλώματος μάλλον του προβλήματος παρά επίλυσής του, δείχνουν να πιστεύουν ότι η βαθμολογία μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό της αδιαφορίας.

Αν και ο καλούμενος να ερμηνεύσει το φαινόμενο αναγκάζεται να αναγνωρίσει και να επικαλεστεί τη σημασία κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων, στη σχολική καθημερινότητα της αντιμετώπισης του προβλήματος οι δομικές αιτίες υποχωρούν, για να δώσουν τη θέση τους στα δρώντα υποκείμενα που δεν είναι παρά οι μαθητές και οι δάσκαλοι. Και αυτό είναι μοιραίο, ως ένα βαθμό. Στο σημείο αυτό συναντάμε μια έκφραση της ηγεμονίας της άρχουσας τάξης. Ακόμη και όταν αναγνωρίζουμε δομικά αίτια, η καθημερινότητα, που είναι δομημένη σε συμφωνία με τα κυρίαρχα συμφέροντα, επιβάλλει τις δικές της απαιτήσεις. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να περιμένει καλύτερες μέρες, όταν και αν οι συνθήκες βελτιωθούν. Απαιτεί δράση και αντίδραση που φέρνει στο προσκήνιο το άτομο. Ένας τέτοιος όμως τρόπος δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού τείνει εκ των πραγμάτων στην παραγωγή, διάχυση και εμπέδωση των αντίστοιχων ατομιστικών ερμηνειών του φαινομένου. Συμβάλλει, έτσι, αφενός στην αναπαραγωγή αφετέρου στο κουκούλωμα και τη νομιμοποίηση του προβλήματος. Και πρόβλημα βέβαια υπάρχει. Μόνο που δεν είναι ο μαθητής ή η οικογένειά του το πρόβλημα. Το πρόβλημα βρίσκεται στη σχολική οργάνωση, ενώ ταυτόχρονα ο σχολικός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος, σε ατομική βάση, δημιουργεί ένα επιπλέον πρόβλημα.

Στα παραπάνω μπορούμε να δούμε τη λειτουργία της ηγεμονίας στο σχολείο. Είναι πολύ χαρακτηριστική, από αυτή την άποψη, η μοιραία διολίσθηση που γίνεται από την κοινωνική αιτιολογία (και επομένως παθολογία) στην ατομική, κατά τη μετάβαση από το θεωρητικό, μακροσκοπικό και περισσότερο δεσμευόμενο από τη λογική επίπεδο προσέγγισης του προβλήματος, στο επίπεδο της πρακτικής καθημερινότητας. Η νηφαλιότητα της θεωρητικής «απόστασης» δίνει τη θέση της στο άγχος της πρακτικής καθημερινότητας, στην ανάγκη να βγει η ύλη, στην ευθύνη απέναντι σε εκείνους, τους «λίγους έστω», που «ενδιαφέρονται». Στο επίπεδο της καθημερινής ανθρώπινης δράσης οι αντιφάσεις και αδυναμίες του ευρύτερου πλαισίου μετατρέπονται σε προσωπικές αντιθέσεις με συναισθηματική φόρτιση. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στη βάση της ατομικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού μοιραία οδηγεί σε ατομικές λύσεις που όμως απαιτούν τα κατάλληλα ερμηνευτικά πλαίσια ατομικής αιτιολογίας, ενισχύοντας με τον τρόπο

αυτό τα κυρίαρχα μοντέλα ερμηνείας των κοινωνικών προβλημάτων που ρίχνουν το βάρος της ευθύνης στα άτομα, αθωώνοντας έτσι την κοινωνική οργάνωση που τα παράγει.

#### Η μαθητική οικογένεια: Συγκερασμός του δομικού με το ατομικό

Η αυξημένη σημασία της οικογένειας ως παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά το μαθητικό ενδιαφέρον και την αδιαφορία εκφράζει την παραπάνω μετατόπιση. Η οικογένεια δείχνει να είναι για τους εκπαιδευτικούς ένας από τους βασικούς υπεύθυνους για τη μαθητική αδιαφορία και ταυτόχρονα είναι ο παράγοντας που συχνότερα κρύβεται πίσω από τον αδιάφορο ή τον ζωντά ενδιαφερόμενο μαθητή. Η οικογένεια όμως στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί λογίζεται ως αυτόνομος παράγοντας. Δε γίνεται αντιληπτή ως ο κοινωνικός χώρος σύνδεσης του ατόμου με την ευρύτερη κοινωνία, ως ο χώρος μέσω του οποίου το παιδί εμπλέκεται στις ευρύτερες δομές κοινωνικής παραγωγής και εξουσίας. Η απόδοση σημαντικών ευθυνών στην οικογένεια, που γίνεται έτσι αντιληπτή, συνδέεται με ένα βασικό συμβιβασμό.

Μεταφέροντας την ευθύνη στην οικογένεια, που αντιμετωπίζεται ξεκομμένα από τις κοινωνικές δομές, διατηρείται ανέπαφη η ατομιστική λογική σε ερμηνευτικό επίπεδο. Η ευθύνη της οικογένειας προκύπτει από το συγκερασμό μιας παιδαγωγικής ευαισθησίας που μεταφέρει την ευθύνη από το μαθητή σε παράγοντες έξω από αυτόν, με την ανάγκη διατήρησης του πυρήνα μιας ατομιστικής λογικής στο πρόβλημα. Η οικογένεια είναι ο μαθητής και ταυτόχρονα δεν είναι. Ο μαθητής δεν ευθύνεται, αλλά το πρόβλημα είναι, στην ουσία του, ατομικό. Έχει να κάνει με τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής του συγκεκριμένου μαθητή.

Οι αντιφάσεις και τα αδιέξοδα της σχολικής πραγματικότητας βρίσκουν έκφραση στην απόδοση ευθύνης στην οικογένεια του μαθητή. Η οικογένεια συνοψίζει και συμβολίζει την παιδαγωγική ευαισθησία και ταυτόχρονα την αδυναμία του εκπαιδευτικού μπροστά στο πρόβλημα. Ένα πρόβλημα που, ενώ έχει κοινωνικές αιτίες, το σχολείο αντιμετωπίζει σα να ήταν ατομικό.

#### Κοινωνική προέλευση και σχολικές επιδόσεις

Με την έρευνά μας επιβεβαιώνεται, για μια ακόμα φορά, το ήδη γνωστό από πλήθος ερευνών<sup>409</sup> ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Όπως είδαμε, τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ/ΤΕΙ καθώς και εκείνα με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία (και, με κάποιες διαφορές, δημόσιο υπάλληλο) έχουν υψηλότερη βαθμολογία από τους συμμαθητές τους των υπόλοιπων κατηγοριών και ταυτόχρονα εμφανίζονται να έχουν μία γενικότερη σχολική άνεση που, εκτός από τη βαθμολογία, περιλαμβάνει το αίσθημα επάρκειας απέναντι στα σχολικά μαθήματα, το βαθμό στον οποίο δυσκολεύονται, καθώς και το βαθμό του άγχους που αυτά προκαλούν. Στο άλλο άκρο τα παιδιά με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και εκείνα με πατέρα εργάτη έχουν τη χαμηλότερη βαθμολογία και εμφανίζουν τη μεγαλύτερη σχολική δυσκολία, με δείκτες, εκτός από τη βαθμολογία, το βαθμό στον οποίο δυσκολεύονται με τα σχολικά μαθήματα (βαθμός δυσκολίας, αίσθημα επάρκειας), καθώς και το βαθμό άγχους που αυτά τους προκαλούν.

#### Μορφές μαθητικού ενδιαφέροντος /αδιαφορίας στο σχολείο

Διαπιστώνουμε δύο μείζονα είδη μαθητικού ενδιαφέροντος στο γυμνάσιο. Η πρώτη μορφή, που θα ονομάσουμε ενδιαφέρον ευχαρίστησης, συνδέεται εντονότερα με τα

<sup>409</sup> Βλέπε παρακάτω σελ. 579-580

θετικά συναισθήματα που η παρακολούθηση του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος προκαλεί. Το ενδιαφέρον αυτό είναι χαρακτηριστικό των κοριτσιών, των μαθητών υψηλής κοινωνικής προέλευσης (υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και επαγγέλματος πατέρα) και των μαθητών με υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις. Το ενδιαφέρον αυτής της μορφής δείχνει να έχει τη μικρότερη σχέση με το αίσθημα επάρκειας απέναντι στο μάθημα και δε σχετίζεται με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων από την ενασχόληση με το μάθημα. Το ενδιαφέρον ευχαρίστησης είναι μια μορφή ενδιαφέροντος που προφανώς συνδέεται με σχολική άνεση, ενώ δείχνει ότι δεν έχει γνωστικό χαρακτήρα.

Η δεύτερη μορφή ενδιαφέροντος, που θα ονομάσουμε ενδιαφέρον περιέργειας, συνδέεται εντονότερα με τη διέγερση της προσοχής και της περιέργειας του μαθητή, είναι δε χαρακτηριστικό των αγοριών, των μαθητών με πατέρα από τη μεσαία εκπαιδευτική κατηγορία, εργάτη στο επάγγελμα ή μικροεπιχειρηματία, καθώς και όσων έχουν χαμηλή βαθμολογία, επιπέδου 10-13. Το ενδιαφέρον αυτής της μορφής δείχνει να έχει αυξημένη συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας και την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Πρόκειται για μια μορφή ενδιαφέροντος που αφορά περισσότερο μαθητές με αυξημένες σχολικές δυσκολίες και ταυτόχρονα αυξημένη ευαισθησία στο ζήτημα των προσωπικών ικανοτήτων. Δείχνει επομένως να είναι ένα ενδιαφέρον αυτοεπιβεβαιωτικού χαρακτήρα, που συνδέεται περισσότερο με την πρόκληση παρά με την ευχαρίστηση. Η πρόκληση που εμπεριέχει η περιέργεια που το μάθημα διεγείρει ισοδυναμεί σ' αυτές τις κατηγορίες περισσότερο με μια πρόκληση στις ικανότητες του παιδιού παρά με μια πρόκληση γνωστικής φύσης.

Αντίστοιχα διαπιστώνουμε την ύπαρξη δύο ειδών μαθητικής αδιαφορίας στο γυμνάσιο. Η πρώτη, που αποκαλούμε αδιαφορία ανίας, συνδέεται εντονότερα με έλλειμμα διέγερσης προσοχής /περιέργειας. Το μάθημα στην περίπτωση αυτή είναι πρώτ' απ' όλα βαρετό. Η αδιαφορία αυτής της μορφής είναι χαρακτηριστική για τις κατηγορίες των οποίων το ενδιαφέρον είναι ενδιαφέρον ευχαρίστησης, με την εξαίρεση των κοριτσιών των οποίων η αδιαφορία είναι της μορφής που θα δούμε στη συνέχεια. Για τις κατηγορίες λοιπόν που χαρακτηρίζονται από τη μεγαλύτερη σχολική άνεση η αδιαφορία έχει τη μορφή της ανίας.

Η δεύτερη μορφή αδιαφορίας που συναντάμε στο σχολείο, η αδιαφορία δυσaréσκειας, συνδέεται περισσότερο με έλλειμμα ευχάριστων συναισθημάτων. Η αδιαφορία αυτής της μορφής είναι χαρακτηριστική των κοριτσιών, των μαθητών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, μικροεπιχειρηματία (και μετά ιδιωτικό υπάλληλο, εργάτη και τεχνίτη), καθώς και εκείνων που έχουν χαμηλή βαθμολογία επιπέδου 10-13. Η αδιαφορία δυσaréσκειας αφορά περισσότερο σε μαθητές που έχουν αυξημένη σχολική δυσκολία, εντονότερα όμως σε όσους αισθάνονται χαμηλότερου βαθμού εξάρτηση του επαγγελματικού τους μέλλοντος από το σχολείο.

#### Κοινωνική προέλευση και μορφές ενδιαφέροντος /αδιαφορίας

Είναι φανερό ότι τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Έτσι το ενδιαφέρον των παιδιών με πατέρα από το **υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο**, καθώς και όσων έχουν πατέρα **ελεύθερο επαγγελματία**, συσχετίζεται, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, με τα θετικά συναισθήματα και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας και, περισσότερο από τους άλλους παράγοντες, με το συναίσθημα – κάτι που ισχύει και για τα παιδιά των δημοσίων υπαλλήλων, αν και σε μικρότερο βαθμό. Ταυτόχρονα το ενδιαφέρον των δύο αυτών κατηγοριών συνδέεται εντονότερα από τις άλλες με την επαγγελματική χρησιμότητα του μαθήματος. Τέλος, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών δείχνουν να έχουν σε μεγάλο βαθμό εσωτερικεύσει τους

επαγγελματικούς τους στόχους. Η επαγγελματική χρησιμότητα του πιο ενδιαφέροντος μαθήματος, στην κατηγορία αυτή, παρουσιάζει αυξημένη συσχέτιση τόσο με τα αισθήματα ευχαρίστησης και τη διέγερση προσοχής /περιέργειας όσο και με το ενδιαφέρον εκούσιας ενασχόλησης με το μάθημα. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των παιδιών των ελεύθερων επαγγελματιών έχουν σε μεγάλο βαθμό ενσωματωθεί στο βασικό κορμό των προσωπικών τους ενδιαφερόντων.

Από την άλλη, η αδιαφορία των δύο κατηγοριών έχει, περισσότερο από τις άλλες, τα χαρακτηριστικά της ανίας. Εμφανίζει τη μικρότερη, απ' όλες τις κατηγορίες, αρνητική συσχέτιση με το συναίσθημα και έντονη αρνητική συσχέτιση με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας, σημαντικά εντονότερη από όλους τους άλλους παράγοντες συσχέτισης.

Στον αντίποδα των παραπάνω κατηγοριών, το ενδιαφέρον των μαθητών με πατέρα από το **χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο** καθώς και όσων έχουν πατέρα **εργάτη ή μικροεπιχειρηματία** δε συσχετίζεται παρά πολύ άμεσα με τα ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η αδιαφορία τους, όπως και των μαθητών με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο, συσχετίζεται έντονα αρνητικά με αυτά.

Άξιο παρατήρησης στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι, αν και τα μορφωτικά εφόδια δείχνουν να έχουν αυξημένη σημασία ως προς τις μαθητικές δυνατότητες των μαθητών, τα πατρικά επαγγελματικά δεδομένα παίζουν το δικό τους αυτόνομο ρόλο, λιγότερο στις επιδόσεις και περισσότερο στο ενδιαφέρον και την αδιαφορία που εκδηλώνουν οι μαθητές στο σχολείο. Μολονότι τα μορφωτικά εφόδια των παιδιών των τεχνιτών είναι χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των παιδιών των εργατών, εντούτοις, όπως παρατηρήσαμε και αλλού, αυτά έχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις από εκείνα και μορφές ενδιαφέροντος που πλησιάζουν από κάποιες απόψεις το ενδιαφέρον των υψηλότερων επαγγελματικών κατηγοριών. Ταυτόχρονα τα παιδιά των μικροεπιχειρηματιών με μέτρια μορφωτικά εφόδια – σημαντικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των μαθητών με πατέρα τεχνίτη ή εργάτη – παρουσιάζουν μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που πλησιάζουν περισσότερο στα αντίστοιχα της κατηγορίας των εργατών. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών προσδιορίζει ίσως τα πλαίσια που μπορεί να κινηθεί ο μαθητής, αλλά άλλα χαρακτηριστικά όπως είναι το πατρικό επάγγελμα οδηγούν σε διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις και περισσότερο στις μορφές ενδιαφέροντος και αδιαφορίας που ο μαθητής εκδηλώνει στο σχολείο.

## **Γ) Σχολικό ενδιαφέρον /αδιαφορία και ιδεολογική ηγεμονία**

### Συμπεράσματα: ποια είναι η κατάσταση

Το μαθητικό ενδιαφέρον στο σχολείο δε δείχνει να έχει γνωστικό χαρακτήρα. Είναι ένα ενδιαφέρον που στηρίζεται στο μεγαλύτερο μέρος του στη βαθμολογία, στο άγχος της προαγωγής στην επόμενη τάξη ή σε πιθανές μελλοντικές χρήσεις της σχολικής γνώσης. Το ενδιαφέρον για το ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος δείχνει πολύ περιορισμένο.

Πολύ χαρακτηριστικά οι μαθητικές κατηγορίες που χαρακτηρίζονται από αυξημένη σχολική άνεση φαίνεται ότι δεν συνδέουν το ενδιαφέρον τους με ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη, τέτοια που να μεταφράζονται σε αύξηση του προσωπικού δυναμικού του μαθητή. Τέτοιου είδους εξάρτηση δείχνει να υπάρχει περισσότερο στις μαθητικές κατηγορίες που εμφανίζουν αυξημένη δυσκολία στο σχολείο, αλλά και αυτή δείχνει να μην αναφέρεται τόσο σε ουσιαστικά μαθησιακά οφέλη όσο σε αυτοεπιβεβαιωτικού χαρακτήρα επιλογές.

Η αδιαφορία φαίνεται ότι έχει μεγάλη έκταση. Αυτή είναι η αίσθηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Φαίνεται δε ότι αυτή συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο στηρίζεται αποκλειστικά στις εξωτερικές ανταμοιβές και τιμωρίες της βαθμολογίας, της πίεσης ή, στην καλύτερη περίπτωση, της αίσθησης καθήκοντος, αφήνοντας στη συγκυρία ή την προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού τη δημιουργία συνθηκών εσωτερικού ενδιαφέροντος για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με έρευνα των Hopf & Ξωχέλλη «στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ... επιδιώκονται κυρίως γνωστικοί στόχοι, οι οποίοι αποβλέπουν στην κατάκτηση και εμπέδωση γνώσεων που αναπαράγονται μέσω απομνημόνευσης. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή αποτελούν υποδεέστερες επιδιώξεις της διδασκαλίας»<sup>410</sup>. Όπως λένε οι Hopf & Ξωχέλλης, ο τρόπος διδασκαλίας δείχνει να κινείται στα πλαίσια «ενός κατά κύριο λόγο θεωρητικού και βερμπαλιστικού μαθήματος, χωρίς πνοή και ζωντάνια», ο δε εκπαιδευτικός, συγκριτικά με το μαθητή, κυριαρχεί στη διδακτική διαδικασία με τη δραστηριότητά του. Ωστόσο ο καθηγητής αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλίες και αυτενέργεια στο μαθητή στον οποίο αφιερώνει χρόνο, ενώ «ο ρυθμός του μαθήματος είναι μάλλον ευέλικτος παρά δύσκαμπτος»<sup>411</sup>. Από έρευνα, εξάλλου, που έκανε ο Χ. Ι. Κωνσταντίνου<sup>412</sup> σε 446 πρωτοετείς φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων προέκυψε ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός οργανώνει την επικοινωνία του με τους μαθητές όχι ως παιδαγωγός, αλλά σαφώς ως δημόσιος υπάλληλος. Οι φοιτητές επίσης εκτιμούν ότι η διδακτική πράξη χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από «διδασκισμό, λογοκοπία και αμετροέπεια». Θεωρούν ακόμα ότι «στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθούνται σε μικρό μόνο βαθμό ή δεν προωθούνται καθόλου οι ικανότητες του μαθητή, αναφορικά με την αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή». Εκτιμούν ακόμη ότι ο μαθητής εξωθείται «να αναπαράγει έτοιμες και στείρες γνώσεις», ότι ο εκπαιδευτικός προωθεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ότι «οδηγεί τον μαθητή σε αδράνεια ή καθήλωση» και ότι «ενισχύει σε

<sup>410</sup> Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., (2003) Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό.π., σελ. 248

<sup>411</sup> Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., (2003) Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό.π., σελ. 250-251

<sup>412</sup> Κωνσταντίνου, Χ., Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 155-167

μικρό βαθμό ή δεν ενισχύει καθόλου την αυτόνομη παρουσία του μαθητή στη σχολική ζωή». Στα συμπεράσματα έρευνας, εξάλλου, της Εύης Μακρή-Μπότσαρη διαβάζουμε ότι «οι μαθητές δε φαίνεται να βρίσκουν στο πρόσωπο των καθηγητών τους το φιλικό οδηγό που αναζητούν ... ο σημερινός δάσκαλος απέχει πολύ από τον προτεινόμενο δάσκαλο του Rogers, ίσως γιατί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα παρεμποδίζει τους λειτουργούς του να λάβουν σοβαρά υπόψη στη σχολική διαδικασία την επίδραση των συναισθηματικών παραγόντων και το ρόλο των διάφορων μεταβλητών που σχετίζονται με την προσωπικότητα, μεταξύ των οποίων προέχουσα θέση κατέχει η αυτοεκτίμηση»<sup>413</sup>.

Παρά τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού σχολείου που συνδέονται με ελλείμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διδακτική μεθοδολογία, με επιβιώσεις κάποιες φορές στοιχείων της παραδοσιακής παιδαγωγικής<sup>414</sup> ή και με πιθανά κατάλοιπα ενός πνεύματος που, από την εποχή των Βαυαρών, χαρακτηρίζεται από «αρχαϊσμό, τυπολατρία, κλασικισμό, λογοκοπία κλπ.»<sup>415</sup>, το πρόβλημα δε φαίνεται να είναι απλά ζήτημα εκσυγχρονισμού των μεθόδων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η αδιαφορία στο σχολείο είναι δομική, με την έννοια ότι συνδέεται και εξαρτάται τόσο από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου όσο και από τη συνολικότερη αντίληψη που ο σύγχρονος πολιτισμός της γενικευμένης εμπορευματοποίησης προωθεί για την αξία και το χαρακτήρα της γνώσης, κάτι που σε τελευταία ανάλυση συνδέεται με το πορτραίτο του σύγχρονου ανθρώπου, με το νόημα της ανθρώπινης ύπαρξης στο σημερινό κόσμο. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στην έρευνα του Χ. Κωνσταντίνου, που είδαμε παραπάνω, οι καθηγητές του Λυκείου – η εργασία των οποίων προσδιορίζεται εντονότερα από τις εξετάσεις που συνδέονται με την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο, είναι κατά συνέπεια περισσότερο τυποποιημένη και εντονότερα προσδιορισμένη από παράγοντες εξωτερικούς προς τη διδακτική διαδικασία συγκριτικά με εκείνη των συναδέλφων τους των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης – εμφανίζουν την χειρότερη εικόνα συγκεντρώνοντας τα πιο αρνητικά χαρακτηριστικά.

Η σχολική ατμόσφαιρα, λένε οι Ryan, Connell & Deci αναφερόμενοι στα αμερικάνικα σχολεία, μοιάζει περισσότερο με αυτό που ο Elkind ονόμασε «βιομηχανία επιτευγμάτων» παρά με ένα χώρο εξερεύνησης και ανακάλυψης. Οι συγγραφείς αυτοί αναφέρουν ότι «ο Elkind υπέδειξε ότι τα σχολεία πιάζουν τα παιδιά να αποδώσουν επειδή οι διοικητικοί είναι υπό πίεση να παράγουν καλύτερα προϊόντα – μη αναγνωρίζοντας, βέβαια, ότι ένα παιδί δεν είναι προϊόν. Οι σπουδαστές αντιμετωπίζονται περισσότερο σαν δοχεία που γεμίζονται με πληροφορίες, παρά σαν πρόσωπα που πρέπει να αναπτυχθούν προς την κατεύθυνση της ρύθμισης της δικής τους δραστηριότητας»<sup>416</sup>. Η άλλη όψη αυτού του σχολείου βρίσκεται σε αυτό που οι Κάτσικας & Καββαδίας αποκαλούν «βιομηχανία παραγκωνισμένων»<sup>417</sup>. Το σχολείο της αγοράς είναι ένα σχολείο που αντιμετωπίζει τόσο τη γνώση όσο και τους μαθητές ως εμπορεύματα. Ο μαθητής δεν αποτελεί την προτεραιότητα του σχολείου αυτού. Ο μαθητής μάλιστα που έχει περισσότερο την ανάγκη της σχολικής βοήθειας, αυτός ο

<sup>413</sup> Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης, *Ψυχολογία*, τομ.8, τευχ.4, 2001, σελ. 488-505 (σελ. 501)

<sup>414</sup> «Μνημόνιο συμπεριφοράς» στο Νούτσος, Χ., *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, εκδ. θεμέλιο, Αθήνα 1986, σελ. 129-138

<sup>415</sup> Μπουζάκης, Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991, σελ. 104

<sup>416</sup> Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L., A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education, in C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*, New York: Academic Press, 1985 (σελ. 46)

<sup>417</sup> Κάτσικας Χ., Καββαδίας, Κ. Γ., *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996

μαθητής, εύκολα εξοστρακίζεται από το σχολικό πλαίσιο ή παραμένει μέσα σ' αυτό, σκιά συχνά του εαυτού του, με το βάρος της ενοχής για την μειονεξία του, εύκολος στόχος που προσφέρεται ως αποδιοπομπαίος για τις αμαρτίες του συστήματος.

Το γυμνάσιο δείχνει να υποφέρει από έλλειμμα εσωτερικού νοήματος. Η αξία της εσωτερικής κινητοποίησης είναι ιδιαίτερα υποτιμημένη, ενώ η **βαθμολογία** δείχνει να παίζει αυξημένο ρόλο στη λειτουργία του. Θα πρέπει εξάλλου να τονίσουμε ότι η βαθμολογία που ο μαθητής παίρνει δεν είναι περιστασιακή, τυχαία ή αποτέλεσμα των προσωπικών του προσπαθειών. Είναι γνωστή η σχέση των σχολικών επιδόσεων με τα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά δεδομένα της μαθητικής οικογένειας. Τόσο η έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας μελέτης όσο και πλήθος άλλων ερευνών δείχνουν την έντονη εξάρτηση των μαθητικών επιδόσεων από το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα του πατέρα. Τα συμπεράσματα της γνωστής ως έκθεσης του Coleman<sup>418</sup>, που εκδόθηκε το 1966 με τον τίτλο «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών» σχετικά με τα εκπαιδευτικά δεδομένα των αμερικάνικων σχολείων, δείχνουν έντονη συσχέτιση της οικογενειακής προέλευσης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση. Αντίθετα, η άνιση κρατική προσφορά μορφωτικών αγαθών δείχνει να μην έχει ιδιαίτερη επίδραση στις άνισες επιδόσεις μαθητών από διαφορετικές φυλετικές ομάδες. Η επίδραση, πάντως, του σχολικού περιβάλλοντος φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερη στα παιδιά των μειονοτήτων παρά στους λευκούς μαθητές. Τα αποτελέσματα της δεύτερης σε μέγεθος έρευνας που διεξήχθη στις ΗΠΑ από τον Τζένκς, που περιγράφονται στη μελέτη με τίτλο «ανισότητα», καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα. Μεταξύ αυτών είναι ότι «το σχολείο επιδρά ελάχιστα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία, εκτός από το δημοτικό σχολείο που επιδρά αρκετά και κυρίως στους μαθητές από φτωχούς γονείς». Επίσης ότι «οι δοκιμασίες νοημοσύνης ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης ευνοούν τους μαθητές από μέσα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα καθώς και τους λευκούς μαθητές»<sup>419</sup>. Οι μελέτες, εξάλλου, των Bourdieu & Passeron<sup>420</sup> στη Γαλλία ανέδειξαν με πολύ ανάγλυφο τρόπο τις λιγότερο ορατές πλευρές της κληρονομικής μεταβίβασης πολιτισμικού κεφαλαίου μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών, όσο και της γενικότερα αναπαραγωγικής τους λειτουργίας.

Στον ελληνικό χώρο οι έρευνες του Π. Παπακωνσταντίνου<sup>421</sup> και της Μ. Τζάνη<sup>422</sup> συγκλίνουν στη στενή εξάρτηση που έχει η σχολική επιτυχία από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών. Οι κοινωνικές ανισότητες, εξάλλου, με τη μορφή των γεωγραφικών ανισοτήτων δείχνουν έντονη επίδραση στη σχολική πορεία των μαθητών, σύμφωνα με έρευνα του Θ. Μυλωνά. Οι κοινωνικοοικονομικοί και ιδιαίτερα οι πολιτιστικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τα ανθρώπινα σύνολα ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή που κατοικούν εμφανίζονται να επηρεάζουν ισχυρά την πιθανότητα να φοιτήσει ο μαθητής στο γυμνάσιο<sup>423</sup>. Στην μνημονευθείσα, εξάλλου, έρευνα των Hopf & Ξωχέλλη για το «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα» διαπιστώνεται «ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση, όπως συμβαίνει στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο η εν λόγω σχέση είναι σημαντικά ασθενέστερη στην Ελλάδα από ό,τι σε άλλες

<sup>418</sup> Κόουλμαν, Τζ., Ισότητα Εκπαιδευτικών ευκαιριών, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 301-356

<sup>419</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 52

<sup>420</sup> Bourdieu, P., Passeron, J.- CL. (1993) Οι κληρονόμοι ... ό. π., Bourdieu, P., Passeron, J.- CL., Reproduction ... ό.π.,

<sup>421</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ... ό. π., σελ. 182-183

<sup>422</sup> Τζάνη, Μ., (2000) Σχολική επιτυχία ... ό.π.

<sup>423</sup> Μυλωνάς, Θ., (2004) Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων ... ό.π.

χώρες»<sup>424</sup>. Έρευνα επίσης των Κολιάδη, Βαλσάμη, Βάρφη, Κουμπιά και Σπαντιδάκη έδειξε ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της μαθητικής οικογένειας επηρεάζει πολύ σημαντικά τις αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών και έχει άμεση επίδραση στο είδος των αναγνωστικών δυσκολιών<sup>425</sup>. Σε έρευνα, τέλος, του Β. Σακκά στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου εμφανίζεται σχέση ανάμεσα στο φύλο, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με τις σχολικές επιδόσεις<sup>426</sup>. Ειδικότερα, όσον αφορά στις επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου, ο Ι. Πυργιωτάκης αναφέρει ότι υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο των γονέων και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, κάτι που εκτιμά ότι οφείλεται στις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου στους παράγοντες εκείνους που συνδέονται με την ανάσχεση ή ανάπτυξη των ικανοτήτων και διαφερόντων των μαθητών, ιδιαίτερα στις ακραίες περιπτώσεις της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης οικονομικής ευμάρειας<sup>427</sup>.

Από την άλλη, φαίνεται ότι η βαθμολογία αποτελεί ένα βασικό μέσο χαρακτηρισμού του μαθητή και απόδοσης εκπαιδευτικής ετικέτας. Είναι το βασικό μέσο με το οποίο αποδίδεται μια θέση μέσα στα πλαίσια του σχολείου που αποτελεί τον κύριο χώρο που ο μαθητής ζει και κινείται, κοινωνικοποιείται και διαμορφώνεται για εννέα ή δώδεκα ολόκληρα χρόνια, σε ηλικίες κρίσιμες για τη ζωή του. Με τη βαθμολογία ο μαθητής δε διαμορφώνει εικόνα για τα αποτελέσματα συγκεκριμένων προσπαθειών που κάνει. Διαμορφώνει αυτοεικόνα και εικόνα για τη σχέση του με τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση του μέσα σ' αυτόν. «Μαθαίνει» ότι είναι «χαρισματικός» ή «μειονεκτικός» και αναπτύσσει τις ανάλογες προσδοκίες. Διάφορες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και χαμηλότερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας έχουν αρνητικότερη εικόνα για τον εαυτό τους σε πολλούς τομείς της ζωής τους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση<sup>428</sup>. Έρευνα, εξάλλου, των Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D., σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι «όσο υψηλότερη είναι η επίδοση των μαθητών τόσο θετικότερες είναι οι εκτιμήσεις τους για την ικανότητά τους (συνδεδεμένες με υψηλή αυτοεκτίμηση) και το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα»<sup>429</sup>. Υπάρχει βέβαια το ευρύ φάσμα των μέτρων σε επιδόσεις μαθητών. Ένα βασικό πράγμα, που οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν, είναι ότι χρειάζεται να καταβάλλουν μεγάλο κόπο για αγαθά που άλλοι απολαμβάνουν με σχετική άνεση.

<sup>424</sup> Horf, D., Ξωχέλλης, Π., (2003) Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα ... ό.π., σελ. 246

<sup>425</sup> Κολιάδης, Εμμ., Βαλσάμη, Ν. Π., Βάρφη, Β., Κουμπιάς, Εμμ., Σπαντιδάκης, Ι., Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 99-111

<sup>426</sup> Σακκάς, Β., Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση» ... ό.π.

<sup>427</sup> Πυργιωτάκης, Ι., Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, όγδοη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000, σελ. 72-73

<sup>428</sup> Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 59-73. Επίσης Φλουρή, Γ., Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989.

<sup>429</sup> Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D., Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-269.



### Συνέπειες της κατάστασης

Αν και το αφήσαμε τελευταίο, κάθε άλλο παρά λιγότερο σημαντικό είναι το γεγονός ότι η αδιαφορία στο σχολείο δεν είναι απλά ένα μαθησιακό πρόβλημα. Εξίσου σημαντικό, ίσως το σημαντικότερο όλων, είναι το γεγονός ότι το πρόβλημα άπτεται της γενικότερης σωματικής και ψυχικής ευεξίας των μαθητών και της ποιότητας ζωής που ζουν στο σχολείο και που πρόκειται να ζήσουν αργότερα. Η αναγκαστική παραμονή των μαθητών σε συνθήκες που δεν έχουν κανένα εσωτερικό νόημα για τους μαθητές συμβάλλει πιθανότατα σε ένα γενικότερο μαράζωμα, σε καταστάσεις κατάθλιψης που δείχνουν να γίνονται όλο και μεγαλύτερο πρόβλημα στις σύγχρονες κοινωνίες. «Έχω την αίσθηση (λέει η Φωτεινή Τσαλίκoglou) πως πίσω από το εκπαιδευτικό στοίχημα κρύβεται ένα στοίχημα ακόμα μεγαλύτερο από εκείνο της γνώσης. Το στοίχημα μιας αυτόνομης ύπαρξης»<sup>430</sup>. Και πιο κάτω<sup>431</sup> αναρωτιέται κατά «πόσο η απομαγικοποιημένη εποχή μας συνθέτει από μόνη της μια ‘κουλτούρα της απώλειας’, καθώς ένα προς ένα τα άλλοτε σημαντικά αντικείμενα χάνουν το νόημα και τη σημασία τους».

Τέλος, οι συνέπειες της σχολικής μαζικότητας στην κοινωνική ζωή είναι ευρύτατες. Η σχολική μαζικότητα δεν αναφέρεται μόνο στο γεγονός ότι όλα τα παιδιά εκτίθενται από κοινού στα ίδια μηνύματα, σε κοινούς χώρους εκπαίδευσης. Αναφέρεται κυρίως στο γεγονός ότι οι μαθητές υποχρεώνονται σε μία παθητικότητα που τους εμποδίζει να συμμετέχουν πραγματικά όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στην ευρύτερη σχολική ζωή, η συμμετοχή τους στην οποία γίνεται μέσω της δημιουργίας ενός άτυπου, παράλληλου και διαφορετικού από το επίσημο επικοινωνιακού μαθητικού δικτύου. Δίπλα στο επίσημο δίκτυο επικοινωνίας με τους επίσημους μαθησιακούς στόχους και την τυπική οργάνωση δραστηριοτήτων αναπτύσσεται μία δεύτερη παράλληλη σχολική ζωή που, μπορεί να μην έχει μαθησιακή αξία για τα ειδικά μαθησιακά αντικείμενα, για πολλούς όμως από τους μαθητές αποτελεί έναν σημαντικό λόγο για να πηγαίνουν στο σχολείο. Αυτό το παράλληλο δίκτυο είναι εκείνο που διασώζει το νόημα στη σχολική ζωή, παράλληλα με εκείνο της προσωπικής διάκρισης, που όμως δεν αφορά όλους.

### Η κοινωνική λειτουργία της αδιαφορίας ή γιατί δεν αντιμετωπίζεται στον πυρήνα του το πρόβλημα

Ξέρουμε «πως δεν υπάρχουν ουδέτερες λέξεις όταν μιλάει κανείς για την κοινωνία και ειδικότερα για το σχολείο»<sup>432</sup>. Ο όρος «μαθητική αδιαφορία» έχει έντονη ιδεολογική φόρτιση. Ήδη με τη χρήση και μόνο του όρου υποδηλώνεται μια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ των δύο εννοιών-συστατικών του. Η αδιαφορία εμφανίζεται κατ' αρχήν ως κατάσταση του προσώπου μάλλον παρά των συνθηκών και περιστάσεων και όχι κάθε προσώπου αλλά του προσώπου του μαθητή, προκαταλαμβάνοντάς μας έτσι με την ιδέα ότι ο μαθητής είναι ίσως πιο αδιάφορος από τον γονέα, για παράδειγμα, ή τον εκπαιδευτικό. Τέλος, υπολαμβάνει ότι η κατάσταση της αδιαφορίας αποτελεί απόκλιση από το κανονικό, που είναι η κατάσταση του ενδιαφέροντος. Η αδιαφορία λοιπόν είναι ιδιότητα του προσώπου του μαθητή, ο οποίος συμπτωματικά έχει τη χαμηλότερη δύναμη μεταξύ των ρόλων που σχετίζονται με τον σχολικό θεσμό. Επιπλέον, πρόκειται για μια προβληματική κατάσταση, που οφείλεται στις ιδιαιτερότητες του προσώπου του μαθητή.

<sup>430</sup> Τσαλίκoglou, Φ., Ψυχολογία της καθημερινής ζωής. Η κουλτούρα του εφήμερου, τέταρτη έκδοση, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999, σελ. 189-190

<sup>431</sup> στο ίδιο, σελ. 193

<sup>432</sup> Νούτσος, Χ., «Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα)», Διαβάζω, αρ. 119, 1985, σελ. 42-47.

Το μη ορατό, εκ πρώτης όψεως, ιδεολογικό φορτίο του όρου, που αθρώνει τις δομές και ενοχοποιεί τα άτομα, συνοδεύεται στη σχολική καθημερινότητα από προσπάθειες αντιμετώπισης του φαινομένου που δεν αγγίζουν τον πυρήνα του προβλήματος, συμβάλλοντας έτσι στη αναπαραγωγή και διαιώνισή του. Με την κοινή λογική του ανυποψίαστου ανθρώπου, που δεν εμπλέκεται άμεσα στα εκπαιδευτικά ζητήματα, συγκλίνει και προστίθεται η ολοένα επεκτεινόμενη σύγχρονη τάση ιατροκοποίησης των κοινωνικών προβλημάτων η οποία, ενσωματώνοντας την ηθική διάσταση, μετατρέπεται σε σημαντικό όπλο κατεξουσίησης. Στον τελευταίο αιώνα, λέει η Φ. Τσαλίκου, η ψυχιατρική έχει ηθικοποιήσει την ψυχολογική κατανόηση «εγκαθιστώντας για πάντα το καλό και το κακό ανάμεσα στο φυσιολογικό και το παθολογικό». Πρόκειται για μια από τις συνέπειες της επικράτησης ενός ψυχοκρατικού ρεύματος που «ταυτίζει τη φροϋδική αρχή της πραγματικότητας, με την κρατούσα τάξη των πραγμάτων, ανάγοντας την πατριαρχική, κεφαλαιοκρατική κοινωνία σε φυσική πανανθρώπινη κατάσταση»<sup>433</sup>. Η διαδικασία αυτή δεν είναι τελειωμένη, αλλά βρίσκεται σε εξέλιξη. Έτσι, μολονότι στην περίπτωση μας αναγνωρίζονται οι πολύ σημαντικές αδυναμίες του σχολικού θεσμού, δε γίνεται κανένα βήμα για τη βελτίωση των συνθηκών, ενώ αντίθετα, όλο και περισσότερο, δημιουργούνται θεσμοί η παρέμβαση των οποίων στηρίζεται στη λογική της ατομικής παθολογίας.

Η ιδεολογία της ατομικής δυσλειτουργίας, που στηρίζεται στο θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα, αποτελεί σημαντικό μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου που συμβάλλει στη ρύθμιση των συμπεριφορών με βάση το κυρίαρχο μοντέλο φυσιολογικότητας. Ταυτόχρονα η ιδεολογία αυτή αποσύρει τα βλέμματα από το κοινωνικό υπόβαθρο των συμπεριφορών και συγκαλύπτει τις κοινωνικές αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται και οι διαδικασίες επαν-ανακάλυψης κοινωνικών προβλημάτων όπως η οικογενειακή βία, η παιδική κακοποίηση, η σεξουαλική παρενόχληση ή η σχολική βία. Τα προβλήματα αυτά αναφέρονται συχνά σε παραδοσιακές και εκτεταμένες συμπεριφορές, συμπεριφορές που σήμερα ανακαλύπτονται εκ νέου με άλλο όνομα και αποκτούν την αξία ενός ιδιαίτερου αντικειμένου έρευνας. Η διαδικασία επαν-ανακάλυψης ενός κοινωνικού προβλήματος «υποδηλώνει ή και συμβάλλει στη δυναμική ανατροφοδότηση των αξιακών συστημάτων», στο βαθμό που παρεμβαίνει στη διαδικασία εγκληματοποίησης ή ποινικοποίησης των συμπεριφορών και συμβάλλει στη διάκριση μεταξύ του επιτρεπτού και του απαγορευμένου<sup>434</sup>. Μολονότι πολύ σοβαρά κάποια από τα προβλήματα αυτά, δεν είναι τυχαία που επαν-ανακαλύπτονται σήμερα. Η αυξημένη ευαισθησία απέναντι στη βία της «κοινωνίας του κινδύνου»<sup>435</sup>, «στην οποία ορισμένοι διαθέτουν μέσα καταστροφής του κόσμου και ... του ανθρώπινου είδους», στην «εποχή της αυξανόμενης βίας» και «των ανικανοποίητων αναγκών»<sup>436</sup>, στην εποχή που η δημοκρατία ανάγεται στο δίδυμο που σχηματίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ελεύθερη αγορά χωρίς σύνορα, δεν είναι αθώα. Στο όνομα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιχειρείται μια διαρκώς αυξανόμενη κανονικοποίηση των συμπεριφορών προς το κυρίαρχο μοντέλο φυσιολογικότητας που στις μέρες μας είναι συνυφασμένο με «την παραγωγικότητα, την πειθαρχία, την αποτελεσματικότητα, τον κομπορμισμό»<sup>437</sup>.

<sup>433</sup> Τσαλίκου, Φ., Μυθολογίες βίας και καταστολής, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1989, σελ. 226

<sup>434</sup> Αρτινοπούλου, Β., Βία στο Σχολείο ... ό.π.

<sup>435</sup> Taguieff, P.-A., Παγκοσμιοποίηση και Δημοκρατία, μτφρ. Νίκος Κούρκουλος, εκδόσεις του εικοστού πρώτου, Αθήνα 2002, σελ. 169-170

<sup>436</sup> Τσαλίκου, Φ., (2003) Η ψυχή στη χώρα των πραγμάτων ... ό.π., σελ. 174

<sup>437</sup> Τσαλίκου, Φ., Ο μύθος του επικίνδυνου ψυχασθενή, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1987, σελ. 108

Η μαθητική αδιαφορία στο σχολείο φαίνεται, λοιπόν, να έχει ένα κοινωνικό βάθος που, αν το χάσει κανείς, χάνει το πρόβλημα. Η αποϊδεολογικοποίηση του όρου «μαθητική αδιαφορία» ισοδυναμεί με την αφυδάτωση του ανθρώπινου υποκειμένου από όλο το κοινωνικό του περιεχόμενο, καταλήγοντας έτσι στην έννοια του αφηρημένου ατόμου, στη βάση της οποίας λειτουργεί το σχολείο<sup>438</sup>. Το αφηρημένο άτομο, που η ατομιστική ιδεολογία προβάλλει, βρίσκεται στη βάση της σύγχρονης οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, που συνδυάζει τη ρητορική της ισότητας με την πρακτική της ανισότητας. Όταν το άτομο εμφανίζεται ως μια αυθύπαρκτη οντότητα, χωρίς κοινωνικό περιεχόμενο και προσδιορισμούς, τότε η ευθύνη για τη δική του πορεία βαραίνει αποκλειστικά το ίδιο<sup>439</sup>. Η μαθητική αδιαφορία εμφανίζεται ως μια ιδιότητα του προσώπου του μαθητή, ενώ πρόκειται για μια ανθρώπινη αντίδραση που εκδηλώνεται σε μεγάλη κλίμακα, μέσα σε συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και συχνά συνοδεύεται από ενοχοποίηση του θύματος.

«Η ειδοποιός καπιταλιστική εξίσωση του οικονομικού ορθολογισμού με την οικονομική μεγιστοποίηση»<sup>440</sup> δείχνει να βρίσκεται πίσω από το πρόβλημα. «Η άνοδος και κυριαρχία του οικονομικού λόγου» συνδέεται αφενός με τη μεγιστοποίηση του παραγωγικού αποτελέσματος στην οποία οδήγησε «η γενίκευση των αγοραίων μορφών, ο χωρισμός ανάμεσα στους εργαζόμενους και στα παραγωγικά μέσα και η συνακόλουθη αυτονόμηση των οικονομικών σχέσεων», αφετέρου με μια διαδικασία ευρύτερης εκλογίκευσης και απομαγικοποίησης του κόσμου στη βάση της «ανταγωνιστικά δομημένης οικονομικής δράσης», κόσμου «ο οποίος φαίνεται πια να είναι δυνατόν να ‘κατακτηθεί’ ολοκληρωτικά από τον άνθρωπο», ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται τον ουσιαστικό ευνουχισμό της «αυθαίρετα κυριαρχικής» επιθυμίας, τον αποχωρισμό της πολιτικής οικονομίας από την «επιθυμούσα οικονομία»<sup>441</sup>.

Η μαθητική αδιαφορία δείχνει να είναι μία πλευρά ενός ευρύτερου τρόπου συμμετοχής του σύγχρονου ατόμου στην κοινωνική ζωή, με βασικό χαρακτηριστικό την έντονη αλλοτρίωση. Ο σύγχρονος εργαζόμενος είναι απλός φορέας δεξιοτήτων και διεκπεραιωτής επιμέρους εργασιών, ενώ έχει χάσει κάθε επαφή με τη δημιουργική διάσταση της εργασίας. «Η παραγωγή της σχετικής υπεραξίας τείνει προς την απόλυτη υπαγωγή κάθε συνειδητής σκόπιμης δραστηριότητας στις παραμέτρους της. Ο εργαζόμενος έχει γίνει συλλογικός εργαζόμενος, αφού η ιδιαιτερότητα της εργασίας του έχει εξανεμιστεί με την εκχώρησή της στη μηχανή»<sup>442</sup>. Ανάλογα, εξάλλου, πράγματα ισχύουν σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Στο χώρο της ψυχαγωγίας ο ψυχαγωγούμενος έχει καταλήξει απλός καταναλωτής έτοιμων ψυχαγωγικών εμπορευμάτων, ενώ η προσωπική του συμμετοχή στη διαμόρφωσή τους διαρκώς συρρικνώνεται. Στο χώρο της τέχνης το

<sup>438</sup> Apple, M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα ...* ό.π., σελ. 16

<sup>439</sup> Οι συνέπειες της ατομιστικής ιδεολογίας γίνονται ορατές και στην απαίτηση πολλών από τα νέα κοινωνικά κινήματα για ποινικοποίηση «νέων συμπεριφορών, όπως είναι η κακοποίηση των παιδιών, ο συζυγικός βιασμός, κ.α. ή για αυστηρότερες ποινές στους δράστες αδικημάτων». Σύμφωνα με τη Β. Αρτινοπούλου, η γενικευμένη απαίτηση για ποινικοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων περιορίζει το πρόβλημα στην τιμωρία του υπευθύνου και την επιβολή της ποινής, δημιουργώντας ταυτόχρονα μια πολωτική σχέση ανάμεσα στο θύτη και το θύμα. Όπως αναφέρεται, «η ποινική κατασκευή του προβλήματος, ... ενώ ... καθιστά το πρόβλημα καθολικό, εξατομικεύει τις αιτίες του και την ποινική ευθύνη» (Tamar Pitch), στο Αρτινοπούλου, Β., *Θυματολογία – Σύγχρονες προσεγγίσεις...* ό.π., σελ. 24).

<sup>440</sup> Τσουκαλάς, Κ., *Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη κοινωνία*. Β' έκδοση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1991, σελ. 55

<sup>441</sup> Τσουκαλάς, Κ., *Είδωλα πολιτισμού ...* ό.π., σελ. 54-56

<sup>442</sup> Aronowitz, St., Marx, Braverman and the Logic of Capital, *The Insurgent Sociologist*, v. 8, 1978, pp. 126-146 (σελ. 133)

kitsch έχει εξοστρακίσει τη γνήσια καλλιτεχνική δημιουργία. Η μαζικότητα στην πολιτιστική παραγωγή, στο βωμό της μεγιστοποίησης του κέρδους, αντιστρατεύεται τη δημιουργική και κριτική διάσταση της τέχνης. «Από τη στιγμή που η μεγιστοποίηση του κέρδους είναι ο παράγοντας που σε τελευταία ανάλυση καθορίζει το τι θα παραχθεί και με ποιο συγκεκριμένο τρόπο, αναπόφευκτα η ποσότητα γίνεται πιο σημαντική από την ποιότητα, η πώληση κάποιου προϊόντος το κύριο μέλημα των φορέων της πολιτιστικής παραγωγής, και η στερεοτυπία και ο συντηρητισμός τα συστατικά στοιχεία της νέας κουλτούρας»<sup>443</sup>.

Η μαθητική αδιαφορία, με την έννοια αυτή, αποτελεί δομικό στοιχείο της αστικής ηγεμονίας και όχι απλή παρενέργεια ενός σχολικού συστήματος που έχει λάθη και ατέλειες στην οργάνωσή του. Αποτελεί τη φυσική αντίδραση του παιδιού στην υποχρέωσή του να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που δεν έχει ουσιαστικό εσωτερικό νόημα γι' αυτό. Ο Φ. Βώρος<sup>444</sup>, αναφερόμενος στη φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων, χαρακτηρίζει μυωπική την επιλογή της προσχηματικής χρησιμοποίησης των «αναγκών και δυνατοτήτων της κοινωνίας» για την κακοποίηση των αναγκών, διαφερόντων και δυνατοτήτων των μαθητών, εκτιμώντας ότι έτσι η κατάσταση στην εκπαίδευση οδηγείται σε αδιέξοδο και μααρασμό. Αναφερόμενος όμως ταυτόχρονα στις μακρές – και όχι πάντα φανερές ούτε πάντα συνειδητές – ιδεολογικές διεργασίες, απαύγασμα των οποίων είναι τα αναλυτικά προγράμματα, ο συγγραφέας δείχνει τη σχέση των μυωπικών επιλογών, για τις οποίες μιλάει, με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες και εξελίξεις. Όσο για την αδιαφορία αδυναμίας, αυτή αποτελεί έναν τρόπο μετάθεσης της ευθύνης και της ενοχής στο μαθητή. Μολονότι η αδιαφορία της πρώτης μορφής διαμορφώνει την αίσθηση ενός γενικευμένου προβλήματος στο σχολείο, η αδιαφορία αδυναμίας επισημαίνεται εντονότερα, προσφέροντας, και μόνο με τον στιγματισμό του μαθητή ως αδιάφορου, τεκμήρια αθωότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα που αντιμετωπίζει τον μαθητή ως πράγμα. Ο συνδυασμός επομένως και η συνύπαρξη των δύο ειδών αδιαφορίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμος, αφού το ένα είδος προσφέρει άλλοθι στο άλλο. Αν ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου ευθύνεται, γιατί κάποια παιδιά είναι πιο αδιάφορα από τα άλλα; Αν, από την άλλη, η αδιαφορία οφείλεται στη σχολική αδυναμία που συνδέεται με την κοινωνική μειονεξία, τότε γιατί αυτή είναι γενικευμένη;

«Το να είσαι ένα άτομο στην κοινωνία μας υποδηλώνει μία σύνθετη διαδικασία διασύνδεσης ανάμεσα στα καθημερινά νοήματα και πρακτικές και έναν 'εξωτερικό' τρόπο παραγωγής»<sup>445</sup>, διατείνεται ο M. Apple. Το είδος της ατομικότητας που αντιστοιχεί στο σύγχρονο εταιρικό καπιταλισμό είναι το κτητικό άτομο. Το να αναγνωρίζει η σύγχρονη κοινωνία ένα μέλος της ως άτομο εξαρτάται σχεδόν ολοκληρωτικά από την κατοχή τεχνικών δεξιοτήτων. Οι μορφές τεχνικού ελέγχου που βρίσκονται ενσωματωμένες στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δείχνουν να ταιριάζουν και να εξυπηρετούν απόλυτα τη δημιουργία του κτητικού ατόμου, ενός ανθρώπινου τύπου που ο βαθμός εξατομίκευσης, που αποτελεί τον δείκτη προσωπικής προόδου, συνδέεται με το βαθμό κατοχής τεχνικών γνώσεων, μικρών κατατεμαχισμένων ποσοτήτων γνώσης κατάλληλων για συγκεκριμένες χρήσεις. Το σύγχρονο σχολικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τον Apple, συμβάλλει στη μετατόπιση από μια ιδεολογία της ατομικής αυτονομίας, όπου ένα πρόσωπο είναι αφεντικό του εαυτού του και ελέγχει τον προορισμό του, σε έναν **καριερίστικο ατομισμό**. «Εδώ ο

<sup>443</sup> Σεραφετινίδου, Μ., Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού, Τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987, σελ. 391

<sup>444</sup> Βώρος, Φ., Φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.3, 1981, σελ. 7-12

<sup>445</sup> Apple, M., (1982) "Curriculum Form and the Logic ... ό.π., σελ. 261

ατομισμός προσαρμόζεται προς τις απαιτήσεις μιας διοικητικής κινητικότητας και προόδου ακολουθώντας τεχνικούς κανόνες. Όπως το έθεσε ο Eric Wright, για τη νέα μικροαστική τάξη, 'ο ατομισμός δομείται γύρω από τις απαιτήσεις της γραφειοκρατικής προόδου'»<sup>446</sup>.

Μέσα στις συνθήκες αυτές, αυτή η ίδια η αντίληψη για το προσωπικά ωφέλιμο μετατοπίζεται από την περιοχή της διεύρυνσης της προσωπικής αυτονομίας στο χώρο της αύξησης της προσωπικής ανταλλακτικής αξίας. Κεντρικής σημασίας είναι από αυτή την άποψη το ιδεολόγημα ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου (πρέπει να) είναι το να μάθει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν. Και ενώ το σχολείο διακηρύσσει τη σημασία της εκμάθησης του πώς οι μαθητές να μαθαίνουν, την ίδια στιγμή τους ετοιμάζει έτοιμη κονσερβαρισμένη γνώση, μέσα από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των διδακτικών στόχων. «Η εκμάθηση της μάθησης της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης δεν στοχεύει στην κατανόηση του κόσμου και της κοινωνίας ... Αποτελεί μια αποστεωμένη καρικατούρα της εκμάθησης της μάθησης που προώθησε το κίνημα της νέας αγωγής. Βασίζεται στον κατακερματισμό της γνώσης, στην άρνηση του ενιαίου χαρακτήρα της. Μειώνει στο ελάχιστο το βάθος της γνώσης και έτσι αποδιαρθρώνει την παράδοση του κινήματος της νέας αγωγής, αξιοποιώντας επιλεκτικά στοιχεία από αυτό το αστικό ρεύμα, των οποίων αλλάζει ριζικά το περιεχόμενο»<sup>447</sup>. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το γνωστικό ενδιαφέρον στο σχολείο δείχνει να είναι μακρινό. Όταν επομένως οι Deci & Ryan προτείνουν τη δημιουργία **πληροφοριακών**, υποστηρικτικών της **αυτονομίας**, περιβαλλόντων για τους δύο βασικούς ανθρώπινους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δείχνουν να αντιμετωπίζουν ξεκομμένα το ζήτημα της εσωτερικής κινητοποίησης από το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο που αυτό συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα.

Παρατηρούμε ότι «όσο η εργασία 'διαιρείται' και 'εξειδικεύεται', υπακούοντας στη γενική τάση 'διευρυνόμενης αναπαραγωγής' και 'εκλογικευμένης οργάνωσης' του όλου συστήματος, τόσο ο λόγος για το σχολείο γίνεται πιο φορμαλιστικός, τόσο το κοινωνικό ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ουσία στις διαδικασίες, από τη μάθηση στις εξετάσεις, από τη γνώση στους βαθμούς»<sup>448</sup>. Όταν ολόκληρη η κοινωνία συζητάει για το πρόβλημα της εκπαίδευσης εστιάζοντας στις εξετάσεις και στις μορφές εκείνες που θα εξασφαλίζουν το αδιάβλητο σ' αυτές ή ασχολείται με τον ωφέλιμο χρόνο που διατίθεται για τη σχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα, τείνει να αφήνει απ' έξω ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα: ποιο είναι το είδος της μάθησης που επαγγέλλεται και επιτυγχάνει το σχολείο και πώς αυτό συνδέεται με τις συγκεκριμένες αντιφάσεις της κοινωνικοπολιτικής συγκυρίας. Υποτιμώντας και αποκρύπτοντας τις πραγματικές σχέσεις που συνάπτει το σχολείο με τις συγκεκριμένες κοινωνικές αντιφάσεις, 'τα εκπαιδευτικά προβλήματα παρουσιάζονται είτε πλήρως αυτονομημένα είτε μόνο και αποκλειστικά ως «πολιτικά», με αποτέλεσμα η λύση τους να θεωρείται «τεχνικής φύσης» ή απόρροια «ορθής πολιτικής»»<sup>449</sup>.

Η μαθητική παθητικότητα δε δείχνει να αποτελεί μία ατυχή παρενέργεια αλλά ίσως μία σημαντική συνιστώσα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Εντούτοις, αν και το έλλειμμα εσωτερικών κινήτρων, που θεωρούμε ότι έχει δομικό χαρακτήρα, δίνει την αίσθηση της γενικευμένης αδιαφορίας στο σχολείο, η προσοχή στη σχολική

<sup>446</sup> Apple, M., (1982) "Curriculum Form and the Logic ... ό.π., σελ. 263

<sup>447</sup> Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Κ. Γ., Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική των εκπαιδευτικών αλλαγών (1990-1997), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996

<sup>448</sup> Μυλωνάς, Θ., (2004) Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης ... ό.π., σελ. 255

<sup>449</sup> Νούτσος, Χ., (1986) Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική ... ό.π., σελ. 10

καθημερινότητα στρέφεται στις μορφές αδιαφορίας που έχουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής αδυναμίας. Η αδιαφορία αυτής της μορφής φαίνεται ότι βιώνεται ως περισσότερο προβληματική και ως έχουσα σχέση με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και της οικογένειάς του. Στοιχεία μιας τέτοιας αντίληψης βλέπουμε στην έρευνα, ενώ η καθημερινή σχολική εμπειρία το επιβεβαιώνει.

Η αδιαφορία αδυναμίας, όπως θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την αδιαφορία δυσφορικής μορφής, συνδέεται πιθανότατα με εκδηλώσεις που αφενός είναι εντονότερες αφετέρου καθολικότερες, ίσως δε και ενοχλητικότερες. Αν η αδιαφορία του τύπου της ανίας είναι περισσότερο εκτεταμένη, είναι εντούτοις ηπιότερης μορφής και δε συγκεντρώνει επάνω της τα βλέμματα. Αντίθετα, η αδιαφορία των μαθητών που έχουν μεγαλύτερη σχολική αδυναμία, οι οποίοι κατά κανόνα προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αφενός αφορά σε περισσότερα μαθήματα, αφετέρου εκδηλώνεται με τρόπους που είναι περισσότερο ορατοί. Η παραίτηση από την προσπάθεια συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, η ολοκληρωτική απόσυρση από το μάθημα ή οι εκδηλώσεις φασαρίας και συμπεριφοράς που παρακωλύει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος είναι περισσότερο πιθανές στις περιπτώσεις αυτές. Η ενοχλητική συμπεριφορά αποτελεί το φυσικό επακόλουθο της αναγκαστικής παραμονής του μαθητή, για μεγάλο χρονικό διάστημα, σε ένα πιεστικό και χωρίς εσωτερικό νόημα περιβάλλον. Ο μαθητής επομένως με αυξημένη σχολική δυσκολία, που η παιδαγωγική ευθύνη θα έβαζε στο επίκεντρο της φροντίδας και των εκπαιδευτικών προσπαθειών του σχολείου, στιγματίζεται ως ένοχος αδιαφορίας. Για λόγους δε παιδαγωγικής ευαισθησίας η ενοχή μεταφέρεται στην οικογένειά του που επίσης από θύμα μετατρέπεται σε θύτη. Έτσι, αν και η αδιαφορία είναι ευρύτερη, το πρόβλημα εντοπίζεται στους πιο αδύναμους μαθητές με μαθησιακά κενά και μαθησιακές δυσκολίες, βασική δε υπεύθυνη γι' αυτό θεωρείται μια αδιάφορη και προβληματική οικογένεια.

Η συνύπαρξη των δύο μορφών μαθητικής αδιαφορίας, του τύπου της ανίας και του δυσφορικού τύπου, δίνει τη δυνατότητα αλλού να εντοπίζονται οι αιτίες και αλλού να επικεντρώνονται οι προσπάθειες. Έτσι μολονότι για πολλούς εκπαιδευτικούς οι αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας βρίσκονται στο σχολείο ή σε ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, το πρόβλημα συγκεκριμενοποιείται στους πιο αδύναμους μαθητές. Με το πέρασμα επομένως από το θεωρητικό στο πρακτικό πεδίο η προσοχή μεταφέρεται από τη δομική αιτιολογία στην ατομική προβληματικότητα. Διευκολύνει έτσι την αρμονική συνύπαρξη μιας αντίληψης δομικής αιτιολογίας του προβλήματος και της προσπάθειας επίλυσής του με ατομικές παρεμβάσεις. Συμφιλιώνει έτσι και, αν δεν αθρώνει, τουλάχιστον εξασφαλίζει την ανοχή απέναντι στις σχολικές διευθετήσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Συμβάλλει, τέλος, στη συγκάλυψη της κοινωνικής προέλευσης και των κοινωνικών προεκτάσεων του προβλήματος. Βλέπουμε στο σημείο αυτό μια εκδήλωση της ηγεμονίας της άρχουσας τάξης. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει η αίσθηση της αδιαφορίας που εξαπλώνεται σε μεγάλα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού, το πρόβλημα εντοπίζεται στους εκπαιδευτικά αδύναμους και, σε τελευταία ανάλυση, στους κοινωνικά ευάλωτους.

### ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε τη μαθητική αδιαφορία τόσο ως ψυχική διαδικασία όσο και ως θεσμικό προϊόν. Η μελέτη επομένως κινήθηκε σε δύο επίπεδα: πρώτον, στο ψυχολογικό επίπεδο προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε την αδιαφορία ως ψυχική κατάσταση. Για το σκοπό αυτό μελετήσαμε τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που συνδέονται με τη δημιουργία ενδιαφέροντος. Τα ελλείμματα στους παράγοντες εκείνους που συνιστούν συστατικά στοιχεία του ενδιαφέροντος θεωρήθηκαν, υπό την έννοια αυτή, ως καταστάσεις αδιαφορίας. Δεύτερον, δεδομένου ότι η σχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα δε συντελείται στο κενό, αλλά στο οργανωμένο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου που δεν οργανώνεται με βάση τις αρχές μιας «ουδέτερης» παιδαγωγικής και διδακτικής, αλλά – αποτελώντας τμήμα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος – εμπλέκεται στους ταξικούς ανταγωνισμούς, αντιμετωπίσαμε τη μαθητική αδιαφορία, όχι ως το αποτέλεσμα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που έχει σφάλματα στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, αλλά ως δομικό χαρακτηριστικό μιας σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που οργανώνεται στη βάση ενός παραγωγίστικου μοντέλου οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, με κύριο χαρακτηριστικό τη γενικευμένη εμπορευματοποίηση ανθρώπων και πραγμάτων. Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης αντανάκλα την κυρίαρχη αντίληψη για την ανταλλακτική αξία της γνώσης. Μέσα στα πλαίσια αυτά η μαθητική αδιαφορία αντιμετωπίζεται ως μια φυσιολογική αντίδραση του μαθητή στις εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματοποίησής του.

Η προβληματική που αναφέραμε παραπέμπει στις νεομαρξιστικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, στο εννοιολογικό οπλοστάσιο των οποίων καταφύγαμε. Στα πλαίσια αυτά η έννοια της ταξικής ηγεμονίας – που αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο η ταξική κυριαρχία διαποτίζει την κοινή λογική, διαπερνά κάθε κοινωνική πρακτική και εμφανίζεται ως αυτονόητη κατάσταση ή αναπότρεπτη αναγκαιότητα – ενσωματώνει ερμηνευτικά τη μαθητική αδιαφορία ως παράγωγο της συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης και ταυτόχρονα ως ιδεολογικό μηχανισμό μετακύλισης της ευθύνης από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές στο μαθητή.

Στα πλαίσια της αστικής ηγεμονίας, μακριά από τις θεωρίες της συνομωσίας αλλά και τις θεωρίες της ταξικής ουδετερότητας του σχολείου, οι σχολικές πρακτικές γίνονται αντιληπτές ως φυσικές απαντήσεις στα σχολικά προβλήματα. Μολονότι τόσο τα προβλήματα όσο και οι απαντήσεις είναι κοινωνικά ταξικά προσδιορισμένα, στα πλαίσια της αστικής ηγεμονίας αυτά βιώνονται ως αυτονόητα και ως δεδομένα που πηγάζουν από τη φύση των πραγμάτων. Η σχολική εκπαιδευτική δραστηριότητα συντελείται με μορφές αλληλεπίδρασης μεταξύ των δρώντων προσώπων που προσδιορίζονται από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου και τον τρόπο που αυτές εκφράζονται σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης. Ο κεντρικός ρόλος που παίζει η βαθμολογία και οι εξετάσεις, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των διδακτικών στόχων, ο τεράστιος πολλές φορές όγκος της διδακτέας ύλης, δημιουργούν ένα πλαίσιο συνθηκών που διαμορφώνουν μορφές αλληλεπίδρασης και μια αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση, για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου που αποτελούν στοιχεία έκφρασης αλλά και αναπαραγωγής της αστικής ηγεμονίας.

Προκειμένου, τέλος, να διευκρινιστούν οι ιδεολογικές αφετηρίες της προσέγγισής μας, επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε το «εναλλακτικό» σχολείο, το σχολείο που θα μπορούσε να επιχειρήσει το ξεπέραςμα των αντιφάσεων και των αδιεξόδων του σημερινού.

Η κατανόηση του μηχανισμού της μαθητικής αδιαφορίας επιχειρήθηκε μέσα από το μοντέλο μαθητικού ενδιαφέροντος των Small, Dodge και Jiang που περιλαμβάνει 4

διαστάσεις του ενδιαφέροντος. Πρόκειται για τις διαστάσεις της διέγερσης, του συναισθήματος (θετικού ή αρνητικού), της αίσθησης ικανότητας και του αισθήματος αυτοπροσδιορισμού. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει την περιγραφή ποικίλων συγκινησιακών καταστάσεων και τύπων εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως: ανία (χαμηλή διέγερση), υπνηλία (χαμηλή διέγερση, ελαφρά ευχαρίστηση), παθητική γοητεία (υψηλή ευχαρίστηση, μέτρια διέγερση), ολοκληρωτική εμπλοκή του τύπου της «ροής» (flow) του Τζικτζεντμιάλι.

Το μοντέλο αυτό συνδέεται ιδιαίτερα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan. Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, που κινείται στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών για τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εστιάζει στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς. Σύμφωνα με τη θεωρία, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα αίτια της συμπεριφοράς του προσδιορίζει, σε σημαντικό βαθμό, τη μελλοντική συμπεριφορά του. Οι συζητούμενοι συγγραφείς διακρίνουν την εσωτερικά κινητοποιούμενη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από το βίωμα της προσωπική επιλογής, που προέρχεται από έναν εσωτερικό χώρο αιτιότητας, από την εξωτερικά κινητοποιούμενη στην οποία ο χώρος της αιτιότητας βιώνεται ως εξωτερικός προς το άτομο, η συμπεριφορά δηλαδή γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα εξωτερικών ελέγχων και πιέσεων. Διακρίνουν τέλος την κατάσταση της ακινητοποίησης, στην οποία τα άτομα βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας και αδυναμίας ελέγχου των καταστάσεων.

Με βάση τη θεωρία περιγράψαμε την πιθανότητα ύπαρξης δύο ειδών αδιαφορίας στο σχολείο. Μια μορφή αδιαφορίας που έχει τα χαρακτηριστικά της ανίας και συναντάται συχνότερα στους πιο καλούς μαθητές, καθώς και στους κοινωνικά προνομιούχους, και μια δεύτερη που έχει εντονότερα τα χαρακτηριστικά της σχολικής αδυναμίας και είναι συχνότερη στους πιο «αδύνατους» μαθητές, καθώς και σε όσους προέρχονται από τις πιο ευάλωτες κοινωνικές κατηγορίες. Προκειμένου να διερευνήσουμε τα ζητήματα αυτά, καθώς και την έκταση του φαινομένου στο σχολείο, διενεργήσαμε δειγματοληπτική έρευνα σε 252 μαθητές και 69 καθηγητές 10 γυμνασίων της Κέρκυρας, τα αποτελέσματα της οποίας επιβεβαίωσαν τις παραπάνω υποθέσεις, ενώ ταυτόχρονα έδειξαν ότι το φαινόμενο θεωρείται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς εκτεταμένο.

Πιο συγκεκριμένα:

- 1) Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αδιαφορία είναι εκτεταμένη στο ελληνικό σχολείο.
- 2) Η ενασχόληση των μαθητών και μαθητριών με τα σχολικά μαθήματα δείχνει να μην έχει γνωστικά κίνητρα, κάτι που ισχύει ιδιαίτερα για τις μαθητικές κατηγορίες που χαρακτηρίζονται από σχολική άνεση, το ενδιαφέρον των οποίων δεν παρουσιάζει συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων.
- 3) Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται το αυξημένο μαθητικό ενδιαφέρον όχι ως πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μαθήματος αλλά μάλλον ως ενδιαφέρον για άλλα οφέλη που δεν έχουν άμεση σχέση με τη μάθηση και την αξία που αυτή έχει για την καλύτερη κατανόηση του ανθρώπου και του κόσμου του.
- 4) Επιβεβαιώθηκε, εξάλλου, η υπόθεση ότι υπάρχουν δύο μείζονα είδη αδιαφορίας στο σχολείο, ένα που έχει το χαρακτήρα της ανίας και αφορά περισσότερο στους μαθητές με αυξημένη σχολική άνεση και ένα άλλο που συνδέεται περισσότερο με τη σχολική αδυναμία.
- 5) Στα πλαίσια αυτά διαπιστώθηκαν διαφορές τόσο στη σχολική αδιαφορία όσο και στο σχολικό ενδιαφέρον των παιδιών που διαφέρουν ως προς το φύλο, το



εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα του πατέρα, καθώς και τις βαθμολογικές επιδόσεις.

6) Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των κοριτσιών συνδέονται περισσότερο με το συναίσθημα. Αντίθετα τόσο το ενδιαφέρον όσο και η αδιαφορία των αγοριών συνδέονται περισσότερο με τον παράγοντα της περιέργειας.

7) Το ενδιαφέρον των μαθητών που έχουν πατέρα από το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, ελεύθερο επαγγελματία στο επάγγελμα και με υψηλή βαθμολογία (επιπέδου 18-20) συνδέεται περισσότερο με το συναίσθημα (ενδιαφέρον ευχαρίστησης), ενώ η αδιαφορία τους συνδέεται περισσότερο με έλλειμμα προσοχής /περιέργειας (αδιαφορία ανίας).

8) Το ενδιαφέρον, αντίθετα, των μαθητών που έχουν πατέρα από το μεσαίο εκπαιδευτικό επίπεδο, εργάτη ή μικροεπιχειρηματία στο επάγγελμα και με χαμηλή βαθμολογία (επιπέδου 10-13) συνδέεται περισσότερο με τη διέγερση προσοχής /περιέργειας (ενδιαφέρον περιέργειας).

9) Η αδιαφορία, τέλος, των μαθητών με πατέρα από το χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, μικροεπιχειρηματία (και μετά ιδιωτικό υπάλληλο και εργάτη) στο επάγγελμα και με χαμηλή βαθμολογία (επιπέδου 10-13) συνδέεται αρνητικά, περισσότερο από τις άλλες κατηγορίες, με το συναίσθημα (αδιαφορία δυσαρέσκειας).

10) Το ενδιαφέρον των μαθητικών κατηγοριών που διακρίνονται από σχολική άνεση (τα κορίτσια, τα παιδιά με πατέρα πτυχιούχο ΑΕΙ /ΤΕΙ, τα παιδιά των ελεύθερων επαγγελματιών και των δημοσίων υπαλλήλων, καθώς και όσα έχουν υψηλή βαθμολογία, επιπέδου 18-20) συνδέεται περισσότερο με την ευχαρίστηση αλλά δεν παρουσιάζει συσχέτιση με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων, γεγονός που δείχνει ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών δεν έχει γνωστικό χαρακτήρα. Η εκπαιδευτική διαδικασία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα αποτελεί, επομένως, για τις κατηγορίες αυτές μια ευχάριστη δραστηριότητα που δεν έχει όμως μαθησιακό χαρακτήρα.

11) Το ενδιαφέρον αντίθετα των μαθητικών κατηγοριών που συναντούν αυξημένες δυσχέρειες και βρίσκονται σε μέτρια προς χαμηλά επίπεδα από άποψη σχολικής άνεσης (τα αγόρια, τα παιδιά με πατέρα απόφοιτο Λυκείου, τα παιδιά των εργατών και λιγότερο των ιδιωτικών υπαλλήλων, τα παιδιά με χαμηλή βαθμολογία, επιπέδου 10-13 και μετά όσα έχουν καλή βαθμολογία, επιπέδου 14-17) φαίνεται ότι συνδέεται περισσότερο με την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων. Οι κατηγορίες, κατά συνέπεια, αυτές εμφανίζονται να ωφελούνται μαθησιακά περισσότερο από τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Μια τέτοια όμως εκτίμηση είναι αρκετά αμφίβολης αξίας. Μπορεί να είναι ένα μέρος της αλήθειας, αλλά δεν είναι κάτι που αποδεικνύεται με τη σχέση αυτή. Οι μαθητές αυτοί δεν παρουσιάζουν μεγαλύτερη αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους αλλά μεγαλύτερη εξάρτηση του ενδιαφέροντός τους από την αίσθηση αύξησης των ικανοτήτων τους (ή αλλιώς αυξημένη ευαισθησία ως προς το ζήτημα των ικανοτήτων τους). Εκείνο που η σχέση αυτή υποδεικνύει – σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών παρουσιάζει αυξημένη συσχέτιση με το αίσθημα επάρκειας – είναι ότι οι μαθητές των παραπάνω κατηγοριών συνδέουν εντονότερα από όλους το ενδιαφέρον με τις προσωπικές ικανότητες.

Το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, η δε μαθητική αδιαφορία αποτελεί βασική έκφραση της αστικής ηγεμονίας στο σχολείο και σημαντικό στήριγμά της. Η παιδαγωγική δραστηριότητα, που γεμίζει το μαθητή με ανία, συνιστά την κυρίαρχη μορφή κοινωνικής σχέσης στο σχολείο και εκφράζει την αλλοτρίωση του μαθητή μέσα σ' αυτό. Η ανία αποτελεί τη φυσική αντίδραση του μαθητή απέναντι σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που δεν αποβλέπει στην ανάπτυξη

του προσωπικού δυναμικού του αλλά μάλλον στη μετατροπή του σε ευέλικτο εργαζόμενο. Η αποσύνδεση της πολιτικής οικονομίας από την «επιθυμούσα οικονομία» βρίσκεται πίσω από αυτή τη μορφή αδιαφορίας. Η ανία είναι η φυσική απάντηση του μαθητή-εμπόρευμα απέναντι στη γνώση-εμπόρευμα, είναι η φυσιολογική και αναμενόμενη αντίδραση του ανθρώπου που βιώνει τη βία του ετεροπροσδιορισμού συνδυασμένη με την απαίτηση της αυθόρμητης συμμετοχής του στον καταναγκασμό. Η πολύχρονη, ταυτόχρονα, μαθητεία σε μια σχολική ζωή χωρίς νόημα προετοιμάζει το παιδί να ζήσει μια ζωή εξίσου αλλοτριωμένη τόσο στο χώρο της εργασίας όσο και σε όλους τους άλλους κοινωνικούς χώρους ένταξής του. Η αδιαφορία αδυναμίας, από την άλλη, η αδιαφορία εκείνων που προορίζονται για το ρόλο του «αποδιοπομπαίου», συμβάλλει στην απόκρυψη της πρώτης. Συγκεντρώνοντας τα βλέμματα πάνω της, συγκαλύπτει την καθολικότητα της μαθητικής αδιαφορίας, μεταθέτοντας το πρόβλημα στους εκπαιδευτικά «αδύναμους». Ταυτόχρονα, αποκρύπτοντας την κοινωνική μειονεξία των εκπαιδευτικά αδύναμων, μεταθέτει το βάρος της ευθύνης στο μαθητή, απαλλάσσοντας το σχολείο και τις κοινωνικές συνθήκες που το διαμορφώνουν.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**ΑΒΔΑΛΗ, Α.** Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές – κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989

**ACKERMAN, N.,** στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 219-246

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α.** 1993. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ιωάννινα

**ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Α.,** Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ιωάννινα 1994

**ΑΛΤΟΥΣΕΡ, Α.** «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο Θέσεις, δ' έκδοση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983

**ANDERSON, C., H.,** Προς μια νέα κοινωνιολογία, μτφρ. Ελένη Κακοσαίου, αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1986

**ΑΝΔΡΕΟΥ, Α., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ.** Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδ. «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα 1994

**ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. Ν.,** Θεωρία και Ιδεολογία στη σκέψη των κλασικών της Κοινωνιολογίας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

**ΑΠΟΣΤΟΛΟΥ, Μ.,** Παιδαγωγικές αρχές που εξάγονται από τη θεωρία του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη, Πράξη, τ. 2, Δεκ. 1980-Γεν. 1981

**APPLE, M., (1981)** “Social Structure, Ideology and Curriculum”, in Lawn, M. and Barton, L. (Eds.), Rethinking Curriculum Studies, Croom Helm, London, pp.131-159

**APPLE, M., (1982)** “Curriculum Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual”, in Apple, M. (Ed.), Cultural and Economic Reproduction in Education, RKP, London, pp. 247-274

**APPLE, M., (1986)** Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη

**APPLE, M. W., JUNGCK, S.,** Δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη, στο Hargreaves, A., Fullan, M. G. (επιμ.) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 42-76

**ARONOWITZ, ST.,** Marx, Braverman and the Logic of Capital, The Insurgent Sociologist, v. 8, 1978, pp. 126-146

**ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Β.,** Θυματολογία – Σύγχρονες προσεγγίσεις, στο Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α., Θυματολογία και όψεις θυματοποίησης, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1996, σελ. 13-86

**ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Β.,** Η σχολική βία στην Ελλάδα: Ανασκόπηση ερευνών και στρατηγικές αντιμετώπισης, Ποινική Δικαιοσύνη 10 /2000 (έτος 3<sup>ο</sup>) σελ. 1035-1041

**ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Β.,** Αιμομιξία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2000

**ΑΡΤΙΝΟΠΟΥΛΟΥ, Β.,** Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001

**BENWARE, C., & DECI, E. L.,** Quality of learning with an active versus passive motivational set, American Educational Research Journal, Winter 1984, v. 21, n. 4, pp. 755-765

**BERGER, P.,** Πρόσκληση στην κοινωνιολογία, μτφρ. Ελένη Τσελέπογλου, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1985

**BERNSTEIN, H. E.** (1975) Boredom and the ready-made life, Social Research, v. 42, pp. 512-537

**BERTRAND, Y.,** Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

**ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ, ΧΡ.,** Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, στο Παπαγεωργίου, Γ., (επιμ.) Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα 1998, σελ. 255-289

**BIGGE, M. I.,** Θεωρίες μάθησης. Για εκπαιδευτικούς, μτφρ. Αριστοτέλης Κάντας και Αλεξάνδρα Χατζή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990

**BLACKLEDGE, D. & HUNT, B.** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη, εκδ. έκφραση – Αθήνα 1995

**BOTTOMORE, T., RUBEL, M.,** Ο ΚΑΡΛ ΜΑΡΞ σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας, μτφρ. Ρ. Κούνδουρος, Ν. Παπαδάκης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

**BOURDIEU, P.,** Μερικές ιδιότητες των πεδίων, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών (μτφρ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Γεωργίου, Π.), τ. 80, 1991, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα, σελ. 3-10

**BOURDIEU, P., PASSERON, J.- CL.,** «L'examen d'une illusion», Revue française de sociologie IX, ειδικό τεύχος, [Sociologie de l' éducation II,] 1968, σελ. 227-253

**BOURDIEU, P., PASSERON, J.- CL.,** Reproduction in Education, Society and Culture (μτφρ. R. Nice), London-Beverly Hills, Sage Publications, 1977

**BOURDIEU, P., PASSERON, J.- CL.,** Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993

**BRUNER, J.**, Πράξεις νοήματος, μτφρ. Ήβη Ρόκου-Γιώργος Καλομοίρης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

**BUSH, L. E.** 1973. Individual differences multidimensional scaling of adjectives denoting feelings, *Journal of personality and social psychology*, v. 25, p. 50-57, 1973

**BUSWELL, C.**, (1980) "Pedagogic Change and Social Change", *British Journal of Sociology of Education*, v. 1, n. 3, p. 293-306

**ΒΩΡΟΣ, Φ.**, Φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση 3/1981, σελ. 7-12

**ΓΕΜΠΤΟΣ, Π. Α.**, Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία & ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου, Τόμος 1, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1984

**ΓΚΟΤΟΒΟΣ, ΑΘ. Ε.**, Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1990

**ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π.**, Εισαγωγικές παρατηρήσεις για μια κριτική παιδαγωγική, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 7-14

**ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ.**, Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 105-116

**ΓΚΟΥΝΤΜΑΝ, Π.**, Κριτική της κατεστημένης παιδείας – Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση, μτφρ. Θεοδωρακόπουλος Λ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1977

**CONDY, J.**, Enemies of Exploration: Self-Initiated Versus Other-Initiated Learning, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, v. 35, n. 7, pp. 459-477

**CONDY, J., & KOSLOWSKI, B.**, Can education be made "intrinsically interesting" to children?, in L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, Vol. II, Norwood, N.J., Ablex, 1979

**CRAIB, I.**, Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας, μτφρ. Μαριάννα Τζιαντζή, Παντελής Ε. Λέκκας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000

**DALE, R.**, Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions, in Apple, M., (Ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education*, RKP, London 1982, pp. 127-161

**DAMAD-FRYE, R. & LAIRD, J. D.**, The experience of boredom: The role of the self-perception of attention, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, n. 2, pp. 315-320, 1989

**ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Η.**, Η κοινωνική κατασκευή του “προβληματικού” νέου, *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, τ. 7, σελ. 87-94, Άνοιξη 1992

**DAY, H. I.**, Curiosity and the interested explorer, *Performance and Instruction (NSPI Journal)*, v. 21, pp. 19-22, 1982

**DeCHARMS, R. & MUIR, M. S.**, Motivation: Social approaches, *Annual Review of Psychology*, v. 29, p. 91-113, 1978

**DECI, E. L.**, Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, *Journal of Personality & Social Psychology*, v. 18, n. 1, pp. 105-115, 1971

**DECI, E. L.**, Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity, *Journal of Personality & Social Psychology*, v. 22, n. 1, pp. 113-120, 1972

**DECI, E. L. & RYAN, R. M.**, Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum press, New York, 1985

**DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G. and RYAN, R. M.** 1991. Motivation in education: The self-determination perspective. *The educational Psychologist*, 26, 325-346

**DECI, E. L., NEZLEK, J., SHEINMAN, L.**, Characteristics of the Rewarder and intrinsic Motivation of the Rwardee, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, v. 40, n. 1, pp. 1-10

**DURKHEIM, E.**, Κοινωνικές αιτίες της αυτοκτονίας, μτφρ. Μανώλη Μαρκάκη, εκδ. Γερ. Αναγνωστίδη, Αθήνα

**ELLIOTT, E. S. & DWECK, C. S.**, Goals: An approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 54, n. 1, pp. 5-12, 1988

**FENICHEL, O.**, On the psychology of boredom, In D. Rappaport (Ed.), *Organization and Pathology of Thought*, Columbia University Press, New York 1951 (349-361)

**FREY K.**, Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη, 2002

**FROMM, E.**, στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 263-278

**GEIWITZ, P. J.**, Structure of boredom, *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 3, n. 5, pp. 592-605, 1966

**GERGEN, K. J.**, Ο κορεσμένος εαυτός, μτφρ. Αλέξης Ζώτος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

**GLEESON, D.**, “Curriculum Development and Social Change: Towards a Reappraisal of Teacher Action”, *Journal of Further and Higher Education*, 2, pp. 42-51, 1978

**GOODMAN, P.**, στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β' έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 197-218

**GOLEMAN, D.**, Η συναισθηματική νοημοσύνη, μτφρ. Άννα Παπασταύρου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997

**HABERMAS, J.**, Γνώση και διαφέρον, στο Habermas, J., Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής, μτφρ. Αντώνης Οικονόμου, εκδ. Πλέθρον, Αθήνα 1990

**HARGREAVES, A.**, Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής, στο Hargreaves, A., Fullan, M. G. (επιμ.) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σελ. 329-365

**HARNECKER, M.**, Βασικές έννοιες του ιστορικού υλισμού, μτφρ. Α. Δημάκος, Χ. Χατζήϊωσήφ, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976

**HEIDER, F.**, Attitudes and cognitive organization, *Journal of Psychology*, 21, 107-112, 1946

**HOPF, D., & ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. Α.**, Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

**HUSEN, T.**, Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), δεύτερη έκδοση, εκδ. προτάσεις, Αθήνα 1991

**ΙΛΛΙΤΣ, Ι.**, Κοινωνία χωρίς σχολεία, μτφρ. Βασίλης Αντωνόπουλος, Δημήτρης Ποταμιάνος, εκδ. Βέργος, Αθήνα 1976

**INGENKAMP, K.**, Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής, μτφρ. Λ. Κουτσούκης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1993

**ISAMBERT-JAMATI, V.**, ‘Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα’, μτφρ. Α. Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 493-518.

**ISAMBERT-JAMATI, V.**, Κοινωνιολογία του σχολείου, στο Debesse, M., Mialaret, G., (επιμ.) Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τ. 6, κεφ. 5, εκδ. Δίπτυχο, 1985.

**JAVEAU, CL.**, Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Μτφρ. Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη, εκδ. Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδάνος, Αθήνα 2000

**ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗΣ, Β.**, Μορφές της κοινωνικής δράσης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1984

**ΚΑΡΥΔΑΣ, Α., ΚΟΥΜΑΡΑΣ, Π.**, Φυσικές επιστήμες (Φ.Ε.) για την εκπαίδευση καλλιεργημένων, κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών. Προς μια κοινωνική θεωρία της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες, Σύγχρονη Εκπαίδευση τ.142/ Ιουλ. – Σεπτ. 2005, σελ. 116-128

**ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ.**, Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, ενδέκατη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003

**ΚΑΣΤΟΡΙΑΔΗΣ, Κ.**, Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας, μτφρ. Σωτ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη, Κ. Σπαντιδάκης, δεύτερη έκδοση, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1985

**ΚΑΣΤΟΡΙΑΔΗΣ, Κ.**, Σοσιαλισμός και αυτόνομη κοινωνία, Απρίλης – Μάης 1979, Κείμενα 1 Θεσσαλονίκη, 1981

**ΚΑΤΣΙΚΑΣ, ΧΡ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Κ., Γ.**, Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996

**ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ., ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Κ. Γ.**, Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική των εκπαιδευτικών αλλαγών (1990-1997), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996

**KELLER, J. M.**, Strategies for stimulating the motivation to learn. Performance and instruction, 26(8), p. 1-7, 1987

**KILPATRICK, W.**, The project Method in College Courses in Education, Educational Review, vol. LXIV, pp.207-217, 1922

**ΚΛΑΡΚ, ΜΠ.**, Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, μτφρ. Μαρία Σόλμαν, στο Φραγκουδάκη, Ά., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 281-299

**ΚΟΛΙΑΔΗΣ, ΕΜΜ., ΒΑΣΣΑΜΗ, Ν. Π., ΒΑΡΦΗ, Β., ΚΟΥΜΠΙΑΣ, ΕΜΜ., ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ, Ι.**, Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 99-111



**ΚΟΟΥΛΑΜΑΝ, ΤΖ.**, Ισότητα Εκπαιδευτικών ευκαιριών, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 301-356

**KOPP, T.** 1982 (May). Designing boredom out of instruction, Performance and instruction (NSPI Journal), v. 21, pp. 23-28

**ΚΟΡΝΤΙΕ, Α.**, Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία, μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη, εκδ. ΟΛΚΟΣ, Αθήνα 1995

**ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ, Β., ΑΛ., ΜΟΥΛΑΔΟΥΔΗΣ, ΑΘ., ΓΡ.**, Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003

**ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ.**, Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002

**ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ.**, Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 171-180

**ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ., ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α.**, Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής, στο Ματσαγγούρας, Η. Γ., (επιμ.) Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 277-324

**ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ.**, Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 34 – 47

**KUHN, S. T.**, Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, εκδ. Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη 1981

**ΚΟΥΡΑΚΗΣ, Ν.**, Επίμετρο 'Το πρόβλημα της ποινικής καταστολής στο έργο του Μισέλ Φουκώ', στο Φουκώ, Μ., Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου – Ιουλιέττα Ράλλη, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1989, σελ. 413-427

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ.**, Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 155-167

**ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ-ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α.**, Ψυχολογία κινήτρων, 10<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999

**LANG, K.**, Ενδιαφέρον (Κοινωνική Ψυχολογία) – Interest, Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών της UNESCO, τ. 1, εκδ. Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 1972, σελ. 236

**LENS, W.**, Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 59-87

**LÜTGERT, W.**, Δελτία προόδου στο “εργαστηριακό” σχολείο (laborschule) Bielefeld σε συσχετισμό με την αμφισβήτηση των βαθμών, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 106-145

**LYOTARD, J. – FR.**, Φαινομενολογία, μτφρ. Ιουλιέττας Ράλλη – Καίτης Χατζηδήμου, εκδ. Χατζηνικολή, Αθήνα 1985

**ΜΑΓΓΑΝΑΣ, Α.**, Παιδιά πρωταγωνιστές μιας νέας μορφής βίας: θύτες ή θύματα; Στο Αρτινοπούλου, Β., Μαγγανάς, Α., Θυματολογία και όνγεις θυματοποίησης, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1996, σελ. 123-144

**MAEHR, M. L.**, Continuing motivation: An analysis of a seldom considered educational outcome, Review of Educational Research, Fall 1976, v. 46, n. 3, pp. 443-462

**ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β.**, Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό, στο Παπαγεωργίου, Γ., (επιμ.) Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα 1998, σελ. 19-38

**ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε.**, Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 59-73.

**MAKRI-BOTSARI, E.**, Academic intrinsic motivation: development differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement, Evaluation and Research in Education, vol.13, no.3, 1999, pp. 157-171

**ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε.**, Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης, Ψυχολογία, τομ.8, τευχ.4, 2001, σελ. 488-505

**MALINOWSKI, B.**, Η θεωρία του λειτουργισμού, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης, Κοινωνική ανθρωπολογία, εκδ. Imago, Αθήνα 1984, σελ. 109-143

**MALONE, T. W.**, Toward a theory of intrinsically motivating instruction, Cognitive Science, v. 5, n. 4, pp. 333-369, 1981

**ΜΑΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗΣ, Γ. Π.** Η μάθηση, ψυχολογική θεώρηση, 1: Γενικές θεωρίες για τη μάθηση, έκδοση γ', εκδ. Ηράκλειτος Ε.Π.Ε., Αθήνα

**MARCUSE, H.**, Ο μονοδιάστατος άνθρωπος, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1971

**MARX, K.**, Κριτική της πολιτικής οικονομίας, εκδ. «οικονομικής και φιλοσοφικής βιβλιοθήκης», Αθήνα 1959

**MARX, K.**, Κριτική του προγράμματος της Γκόττα, στο Bottomore, T. B., Rubel, M., Ο ΚΑΡΛ ΜΑΡΞ σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας, μτφρ. Ρ. Κούνδουρος, Ν. Παπαδάκης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

**ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Γ., Η.**, Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004

**ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Γ., Η.**, (2005) Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

**ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ.**, Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992.

**ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ.**, Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, εκδ. Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα 1993

**McCALL, R. J.**, Invested self-expression: a principle of human motivation, Psychological Review, v. 70, n. 4, pp. 289-303, 1963

**MILLS, C., R.**, Η κοινωνιολογική φαντασία, μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985

**ΜΟΥΖΕΛΗΣ, Ν.**, Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης, στο Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της παιδείας, ημερίδα για τον P. Bourdieu και την κοινωνιολογία της παιδείας, στις 15 Μαΐου 1993, επιμ. Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν., εκδ. Καρδαμίτσα – Δελφίνι, Αθήνα 1995, σελ. 54-62

**ΜΠΟΟΥΛΑΣ, Σ., ΓΚΙΝΤΙΣ, Χ.**, Πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Μτφρ. Α. Φραγκουδάκη 1<sup>ο</sup> κεφαλαίου του βιβλίου Bowles, S., Gintis, H., Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life, Basic Books, New York 1976, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 467-491

**ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ.**, Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991

**ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ.**, Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική – υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες – τάσεις, συγκριτική θεώρηση, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 89-105

**ΜΠΟΥΡΝΤΙΕ, Π.**, Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 357-391

**ΜΠΡΟΥΖΟΣ, Α., ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ.**, Η ανοιχτή διδασκαλία ως μια δυνατότητα της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής, στο Ματσαγγούρας, Η. Γ., Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 325-357

**ΜΠΟΥΚΤΣΙΝ, Μ.**, Τι είναι κοινωνική οικολογία, μτφρ. Μάκης Κορακιανίτης, εκδ. Βιβλιόπολις Αθήνα 1992

**ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ.**, (1991) Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία, εκδ. Αρμός, Αθήνα

**ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ.**, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004

**ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ.**, Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη. Β' έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004

**ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ., ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ, ΑΣΠ.**, Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 385-408

**ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ., & ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ**, Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 427-447.

**ΝΑΣΙΑΚΟΥ, Μ.**, Η ψυχολογία σήμερα. 1. Γενική ψυχολογία, δεύτερη έκδοση, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1982

**ΝΗΛ, Σ., Α.**, Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου, μτφρ. Κώστας Λάμπρος, έκδοση Ε', εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα, 1972

**ΝΗΛ, Σ., Α.**, Ελευθερία όχι αναρχία, μετ. Γραμμένος Ε., έκδοση Γ', εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975

**ΝΗΛ, Σ., Α.**, Σάμερχιλ Το ελεύθερο σχολείο, μετ. Τσάμης Σ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1989

**ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ.**, Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu, στο Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της παιδείας, ημερίδα για τον P. Bourdieu και την κοινωνιολογία της παιδείας, στις 15 Μαΐου 1993, επιμ. Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν., εκδ. Καρδαμίτσα – Δελφίνι, Αθήνα 1995, σελ. 49-53

**ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ.**, Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1986

**ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ.**, «Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα)», Διαβάζω, αρ. 119, 1985, σελ. 42-47

**ΝΤΙΟΥΪ, ΤΖ.**, Εμπειρία και εκπαίδευση, μτφρ. Λέανδρος Πολενάκης, εκδ. Γλάρος, Αθήνα 1980

**ΝΤΥΡΚΑΪΜ, Ε.**, Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου, μτφρ. Α. Μ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1978

**ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ., ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ, Ν., ΚΑΪΛΑ, Μ.**, Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο Καϊλα, Μ., (επιμ.) Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας, Δ' έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 33-73

**OSGOOD, C. E., TANNENBAUM, P. H., (1955)** The principle of congruity in the prediction of attitude change, Psychological Review, 62, 42-55

**ΡΑΙΝ, J.**, Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον. Για τη σχολική κακομεταχείριση και τη συμβολική κατάχρηση. Στο Μπεζέ, Λ., (επιμ.) Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 49-60

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.**, Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δρώντα φορέα, Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών, τ. 72, εκδ. Ε.Κ.Κ.Ε. Αθήνα 1989, σελ. 123-141

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.**, Εισαγωγή, στο Bourdieu, P., Passeron, J.-CL. (1993) Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1993

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.**, Παρουσίαση, στο Bourdieu, P., Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου, μετ. Ν. Παναγιωτόπουλος κ.ά., εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1992, σελ. 7-76

**ΠΑΠΑΔΑΚΗ-ΤΖΕΛΑΚΗ, ΣΤ.**, Ενδογενής τοπική ανάπτυξη. Μια μεθοδολογική προσέγγιση, στο Παπαγεωργίου, Γ., (επιμ.) Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα 1998, σελ. 209-222

**ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΕΥΘ.**, Η θέση της διδακτικής στο σύστημα των κοινωνικών επιστημών, στο Ματσαγγούρας, Η. Γ., (επιμ.) Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004, σελ. 21-32

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν.**, Η αποτυχία των μαθητών ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος: Επισημάνσεις, κίνητρα και δυνατότητες βελτίωσης, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 89-107

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Η., ΓΙΟΚΡΟΥΣΗ, Δ.**, 'Σχέσεις καθηγητών-μαθητών: μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα', *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 13 /1994, εκδ. Παπαζήση

**ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π.**, Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. έκφραση, Αθήνα 1993

**ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π.**, Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο κατάρτισης του έλληνα εκπαιδευτικού, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 17-24

**ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π.**, Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία, στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σελ. 119-133

**ΠΑΡΣΩΝΣ, Τ.**, Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες στην αμερικανική κοινωνία, μτφρ. Άννα Φραγκουδάκη, στο Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 249-279

**PERKINS, R. E. & HILL, A. B.**, Cognitive and affective aspects of boredom, *The British Journal of Psychology*, v. 76, p.221-234, 1985 (May)

**ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι.**, Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, όγδοη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000

**RICHEY, A.; PETRETTI, D.**, What Can I Do About Teacher Apathy? *English Journal*, v92 n2 p20-23 Nov 2002

**RINNE, C.**, Motivating Students Is a Percentage Game, *Phi Delta Kappan*. v79 n8 p620-24,26,28 Apr 1998

**RÖHRS, H.**, Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, μτφρ. Κ. Δεληκωσταντής – Σ. Μπουζάκης, εκδ. αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990

**RUSSELL, J. A. & MEHRABIAN, A.**, Evidence for a three-factor theory of emotions, *Journal of Research in Personality*, v. 11, pp. 273-294, 1977

**RYAN, R. M., CONNELL, J. P., & DECI, E. L.**, A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education, in C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu*, New York: Academic Press, 1985

**SADOWSKI, C. J., & WOODWARD, H. R.**, Relationship between origin climate, perceived responsibility, and grades, *Perceptual and Motor Skills*, 1981, v. 53, 259-261

**ΣΑΚΚΑΣ, Β.**, Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση», στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 409-418.

**ΣΑΛΤΖΜΠΕΡΓΚΕΡ-ΟΥΙΤΕΝΜΠΕΡΓΚ, Ι., ΧΕΝΡΙ Τ., ΟΣΜΠΟΡΝ Ε.**, Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2002

**SELOSSE, J.**, «Αυτονομήστε με», στο Μπεζέ, Λ., (επιμ.) *Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 81-92

**ΣΕΡΑΦΕΤΙΝΙΔΟΥ, Μ.**, Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού, Τ. Α΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987

**ΣΕΡΑΦΕΤΙΝΙΔΟΥ, Μ.**, Κοινωνιολογία των μέσων μαζικής επικοινωνίας, Ο ρόλος των μέσων στην αναπαραγωγή του σύγχρονου καπιταλισμού, Τ. Β΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1987

**SKINNER, E. A. & BELMONT, M. J.**, Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, n. 4, pp. 571-581, 1993

**SMALL, R. V.; DODGE, B. J.; JIANG, X.**, Dimensions of interest and boredom in instructional situations. In: *Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (18<sup>th</sup>, Indianapolis, IN, 1996)*

**SMALL, R. V.; GLUCK, M.**, The relationship of the ARCS conditions to effective instructional attributes: A magnitude scaling approach, *Educational Technology*, 34(8), p. 33-40, 1994

**ΣΝΥΝΤΕΡ, Ζ.**, Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1981

**ΣΟΥΣΑΜΙΔΟΥ, ΑΙΚ., ΖΑΦΕΙΡΙΑΔΗΣ, Κ.**, Τα κίνητρα στο γυμνάσιο και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.118, 2001, σελ. 117-124

**STREET, P.**, The role of motivation on the academic achievement of gifted secondary students, *Gifted Education International*, v. 15, n. 2, pp. 164-177, 2001

**ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ, Ε.**, Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο, στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (επιμ.) Τα κίνητρα στην εκπαίδευση, Διεθνής Ημερίδα 31-3-1998 (Τμ. Ψυχολ. Α.Π.Θ.), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 109-123

**TAGIUEFF, P. – A.**, Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία, μτφρ. Νίκος Κούρκουλος, εκδόσεις του εικοστού πρώτου, Αθήνα 2002

**ΤΑΤΣΗΣ, Ν. Χ.**, Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και στοχαστικές θεμελιώσεις, τ. Α΄, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1989

**ΤΖΑΝΗ, Μ.**, Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Έκδοση 2<sup>η</sup>, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2000

**ΤΖΑΝΗ, Μ.**, Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας. Όγδοη έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2003

**TIMASHEFF, N. S.; THEODORSON, G. A.**, Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών, μτφρ. Δ. Γ. Τσαούση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1980

**ΤΡΙΚΟΥΚΗΣ, Μ.**, (1985) Πολιτική και φιλοσοφία στον Γκράμσι, εκδ.Εξάντας, Αθήνα

**ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Φ.**, Ο μύθος του επικίνδυνου ψυχασθενή, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1987

**ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Φ.**, Μυθολογίες βίας και καταστολής, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1989

**ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Φ.**, Ψυχολογία της καθημερινής ζωής. Η κουλτούρα του εφήμερου, τέταρτη έκδοση, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1999

**ΤΣΑΛΙΚΟΓΛΟΥ, Φ.**, Η ψυχή στη χώρα των πραγμάτων, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2003

**ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Γ. Α.**, Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1984

**ΤΣΟΡΜΠΑΤΖΟΥΔΗΣ, Χ., ΜΠΑΡΚΟΥΚΗΣ, Β., ΓΡΟΥΪΟΣ, Γ.**, Προκαταρκτική μελέτη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της Κλίμακας Ακαδημαϊκών Κινήτρων, Ψυχολογία, τομ.8, τευχ.4, 2001, σ. 526-537

**ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ.**, Είδωλα πολιτισμού. Ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα στη σύγχρονη κοινωνία. Β΄ έκδοση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1991

**ΦΑΡΣΕΔΑΚΗΣ, Ι.**, Η κοινωνική αντίδραση στο έγκλημα και τα όριά της. Μερικές ιστορικές, συγκριτικές, θεωρητικές και πρακτικές επισημάνσεις. Εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991

**ΦΑΡΣΕΔΑΚΗΣ, Ι.**, Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2005

**ΦΙΛΙΑΣ, Β.**, (επιμ.) Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις Τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977



**ΦΙΛΙΠΠΟΥ, Γ., ΧΡΙΣΤΟΥ, Κ.,** Συναισθηματικός τομέας, αριθμοφοβία και διδασκαλία των μαθηματικών, στο Καϊλα, Μ., (επιμ) Η σχολική αποτυχία. Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας, Δ΄ έκδοση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 75-151

**ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ.,** Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989

**ΦΟΥΚΩ, Μ.,** Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής, μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου – Ιουλιέττα Ράλλη, εκδ. Ράππα, Αθήνα 1989

**ΦΡΑΓΚΟΣ, ΧΡ.,** Παιδεία και εξετάσεις, Σύγχρονα Θέματα, 7, 5-11, 1980

**ΦΡΑΓΚΟΣ, ΧΡ.,** Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης, 38<sup>η</sup> έκδοση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2004

**ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α.,** Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985

**ΦΡΟΜ, Ε.,** Η υγιής κοινωνία, μτφρ. Δημ. Θεοδωρακάτος, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1973

**ΦΡΟΜ, Ε.,** Η επανάσταση της ελπίδας, μτφρ. Δημ. Θεοδωρακάτος, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1979

**ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ, Χ., & HOPF, D.,** Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, 253-269.

**ΧΙΩΤΑΚΗΣ, Σ.,** Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: Προσδοκίες και πραγματικότητα, στο Χιωτάκης, Στ., (επιμ.) Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο (εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στη Ρόδο, Οκτ. 1988), τρίτη έκδοση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1999, σελ. 48 – 85

**ΧΟΛΤ, ΤΖ.,** Πέρα από το Σάμερχιλ. Η εναλλαγή της ελευθερίας, μτφρ. Πανταζής Β. – Νταλιάνης Γ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1979

**VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIERE, N. M., PELLETIER, L. G.,** Construction et validation de l'Echelle de motivation en Education (EME), Canadian Journal of Behavioural Sciences, v. 21, 1989, pp. 323-349

**VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENEAL, C.; VALLIERES, E. F.** 1992. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education, Educational and Psychological Measurement, v. 52, i. 4, pp. 1003-17

**WATSON, G.,** στο Σάμμερχιλ. Υπέρ και κατά, μτφρ. Ευάγγελος Γραμμένος, β΄ έκδοση, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1975, σελ. 168-186

**WENTZEL, K. R. & ASHER, ST. R.,** The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children, *Child development*, v. 66, n. 3, 1995, pp. 754-763

**WHITE, R. W.,** Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological review*, v. 66, 1959, pp. 297-333

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

### **ΠΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**



## ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

### 1. Δείγμα – Διαδικασία χορήγησης

Περί τα τέλη Ιανουαρίου 2006 διεξήγαμε μια άτυπη προ-έρευνα προκειμένου να οργανώσουμε σε εγκυρότερες βάσεις την κυρίως έρευνα. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και τις μαθήτριες ενός τυχαίου τμήματος της β' τάξης του γυμνασίου Αργυράδων, που βρίσκεται στο Νότιο συγκρότημα της Κέρκυρας, και σε 14 εκπαιδευτικούς του ιδίου γυμνασίου, από τους οποίους ζητήθηκε να τα επιστρέψουν συμπληρωμένα, εφόσον βέβαια το επιθυμούσαν, εντός 2 ημερών.

Τα μαθητικά ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στα χρονικά πλαίσια μίας διδακτικής ώρας και του διαλείμματος που ακολουθούσε. Στους μαθητές και μαθήτριες του τμήματος που τυχαία επελέγη από τον ερευνητή, διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή είναι προαιρετική και ζητήθηκε η συνδρομή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, ενώ παρατηρήθηκε μία δυσκολία στην ένταξη των γονέων στις επαγγελματικές κατηγορίες που σε μορφή πίνακα δίδονταν στο ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν από τους μαθητές ήταν 18 (το σύνολο των παρόντων μαθητών του τμήματος), ενώ από τους εκπαιδευτικούς επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 11, τμηματικά, κάποια από τα οποία μάλιστα σε χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 10 ημερών. Τα προφορικά σχόλια πολλών εκπαιδευτικών ήταν πως δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωση, αφού και χρόνο πολύ απαιτούσε και αυστηρή συγκέντρωση.

### 2. Επεξεργασία – Ανάλυση δεδομένων

#### 2.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών

Όπως είπαμε το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 18 παιδιά που φοιτούσαν στη β' γυμνασίου από τα οποία 10 ήταν κορίτσια, 6 αγόρια, ενώ 2 δεν συμπλήρωσαν το φύλο τους. Από αυτά τα 15 είχαν γεννηθεί το 1992, φοιτούσαν δηλαδή κανονικά, ενώ τα 3 ήταν μεγαλύτερα. Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών και μαθητριών είχαν γονείς χαμηλού μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου, όπως φαίνεται στους παρακάτω πίνακες.

| Εκπαίδευση πατέρα |                                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid             | Με γνώσεις μέχρι το δημοτικό             | 7         | 38,9    | 38,9          | 38,9               |
|                   | Απόφοιτοι γυμνασίου και τεχνικών σχολών  | 8         | 44,4    | 44,4          | 83,3               |
|                   | Απόφοιτοι λυκείου - μεταλυκειακών σχολών | 2         | 11,1    | 11,1          | 94,4               |
|                   | ΤΕΙ - ΑΕΙ                                | 1         | 5,6     | 5,6           | 100,0              |
|                   | Total                                    | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

| <b>Εκπαίδευση μητέρας</b> |                                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                     | Με γνώσεις μέχρι το δημοτικό             | 8         | 44,4    | 44,4          | 44,4               |
|                           | Απόφοιτοι γυμνασίου και τεχνικών σχολών  | 4         | 22,2    | 22,2          | 66,7               |
|                           | Απόφοιτοι λυκείου - μεταλυκειακών σχολών | 4         | 22,2    | 22,2          | 88,9               |
|                           | ΤΕΙ - ΑΕΙ                                | 2         | 11,1    | 11,1          | 100,0              |
|                           | Total                                    | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

| <b>Επάγγελμα πατέρα</b> |                                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------|------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                   | Ελεύθεροι επαγγελματίες/ Ανώτερα στελέχη | 1         | 5,6     | 5,6           | 5,6                |
|                         | Υπάλληλοι (Δημ./ Ιδιωτ.)                 | 4         | 22,2    | 22,2          | 27,8               |
|                         | Μικροεπιχειρηματίες                      | 7         | 38,9    | 38,9          | 66,7               |
|                         | Τεχνίτες                                 | 1         | 5,6     | 5,6           | 72,2               |
|                         | Αγρότες /ψαράδες                         | 2         | 11,1    | 11,1          | 83,3               |
|                         | Ναυτικοί                                 | 3         | 16,7    | 16,7          | 100,0              |
|                         | Total                                    | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

| <b>Επάγγελμα μητέρας</b> |                                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------|-------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                    | Ελεύθεροι επαγγελματίες - Ανώτερα στελέχη | 1         | 5,6     | 5,6           | 5,6                |
|                          | Υπάλληλοι (Δημ./ Ιδιωτ.)                  | 8         | 44,4    | 44,4          | 50,0               |
|                          | Αγρότισσες                                | 1         | 5,6     | 5,6           | 55,6               |
|                          | Οικιακά                                   | 6         | 33,3    | 33,3          | 88,9               |
|                          | Βοηθοί σε οικογενειακή επιχείρηση         | 2         | 11,1    | 11,1          | 100,0              |
|                          | Total                                     | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

Εξάλλου από τους 18 μαθητές και μαθήτριες 6 δήλωσαν ότι έχουν εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι μέχρι 10 ευρώ, 6 από 11 μέχρι 20, 4 από 21 μέχρι 55 ευρώ, ενώ 2 δεν απάντησαν στο σχετικό ερώτημα.

Από τα παιδιά που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τα 15 είχαν περάσει την τάξη κανονικά τον Ιούνιο του προηγούμενου έτους, 1 είχε προαχθεί κατά την περίοδο του Σεπτεμβρίου, ενώ 2 επαναλάμβαναν την τάξη. Τέλος, τα 3 παιδιά είχαν, σύμφωνα με τις δικές τους δηλώσεις, κατά την προηγούμενη χρονιά βαθμολογία μέχρι 13, 8 είχαν βαθμολογία από 14 έως 17 και τα υπόλοιπα 6 βαθμολογία από 18 έως 20.

Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα 14 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 77,8%) εκτιμούν ότι η μαθητική αδιαφορία έχει μεγάλη έκταση στο σχολείο και 4 ότι περιορίζεται σε λίγους μόνο μαθητές, ενώ κανένας δεν τη θεωρεί γενικευμένη.

| <b>Έκταση αδιαφορίας</b> |                                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------|-----------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                    | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | 14        | 77,8    | 77,8          | 77,8               |
|                          | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | 4         | 22,2    | 22,2          | 100,0              |
|                          | Total                             | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

Ως προς τις αιτίες της αδιαφορίας, συχνότερα επιλέγεται από τους μαθητές η απάντηση «η βαθμολογία και η ιδέα ότι κρίνεσαι σε εμποδίζει να λειτουργήσεις» (13 παιδιά, ποσοστό 25,5% των απαντήσεων) και ακολουθούν με απόσταση η δυσκολία των μαθημάτων και η πολλή ύλη.

| Αιτίες αδιαφορίας |                                                              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|--------------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid             | Ο τρόπος μαθήματος. Μαθητές παθητικοί                        | 5         | 9,3     | 9,8           | 9,8                |
|                   | Δύσκολα τα μαθήματα                                          | 8         | 14,8    | 15,7          | 25,5               |
|                   | Πολλή ύλη                                                    | 7         | 13,0    | 13,7          | 39,2               |
|                   | Η βαθμολογία                                                 | 13        | 24,1    | 25,5          | 64,7               |
|                   | Οι κακές σχέσεις με τους καθηγητές                           | 5         | 9,3     | 9,8           | 74,5               |
|                   | Οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους καθηγητές           | 2         | 3,7     | 3,9           | 78,4               |
|                   | Δε φαίνεται η σχέση με τη ζωή                                | 1         | 1,9     | 2,0           | 80,4               |
|                   | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθ | 3         | 5,6     | 5,9           | 86,3               |
|                   | Προβλήματα στο σπίτι                                         | 3         | 5,6     | 5,9           | 92,2               |
|                   | Διάφορα προσωπικά προβλήματα                                 | 3         | 5,6     | 5,9           | 98,0               |
|                   | Άλλο                                                         | 1         | 1,9     | 2,0           | 100,0              |
|                   | Total                                                        | 51        | 94,4    | 100,0         |                    |
| Missing           | System                                                       | 3         | 5,6     |               |                    |
| Total             |                                                              | 54        | 100,0   |               |                    |

Οι μαθητές συχνότερα θεωρούν ότι οι εκδηλώσεις ιδιαίτερου ενδιαφέροντος έχουν βαθμοθητικούς στόχους («επιδιώκουν καλή βαθμολογία» - 14 άτομα, ποσοστό 26,9% των απαντήσεων) και αποβλέπουν στη διάκριση («θέλουν να ξεχωρίζουν» - 10 άτομα ποσοστό 19,2% των απαντήσεων).

| Λόγοι εκδηλώσεων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος |                                                     | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                                     | Κατανοούν καλά τα μαθήματα                          | 5         | 9,3     | 9,6           | 9,6                |
|                                           | Ενδιαφέρονται για τις γνώσεις του σχολείου          | 4         | 7,4     | 7,7           | 17,3               |
|                                           | Για καλές επαγγελματικές προοπτικές                 | 4         | 7,4     | 7,7           | 25,0               |
|                                           | Επιδιώκουν καλή βαθμολογία                          | 14        | 25,9    | 26,9          | 51,9               |
|                                           | Έχουν καλή ψυχική διάθεση                           | 2         | 3,7     | 3,8           | 55,8               |
|                                           | Έχουν καλές επιδόσεις και παίρνουν ικανοποίηση      | 1         | 1,9     | 1,9           | 57,7               |
|                                           | Θέλουν να ξεχωρίζουν                                | 10        | 18,5    | 19,2          | 76,9               |
|                                           | Πιέζονται πολύ από το σπίτι                         | 5         | 9,3     | 9,6           | 86,5               |
|                                           | Είναι έξυπνα και ικανά                              | 1         | 1,9     | 1,9           | 88,5               |
|                                           | Επιδιώκουν την επιβράβευση από γονείς και καθηγητές | 6         | 11,1    | 11,5          | 100,0              |
|                                           | Total                                               | 52        | 96,3    | 100,0         |                    |
| Missing                                   | System                                              | 2         | 3,7     |               |                    |
| Total                                     |                                                     | 54        | 100,0   |               |                    |

Όταν οι μαθητές καλούνται να αυτοχαρακτηριστούν οι περισσότεροι (14 άτομα, ποσοστό 77,8%) απαντούν ότι έχουν μέτριο ενδιαφέρον, ενώ 4 (ποσοστό 22,2%) απαντούν ότι έχουν αυξημένο ενδιαφέρον (αρκετό – περισσότερο από το μέτριο στη σχετική κλίμακα). Κανένα παιδί δε δηλώνει αδιάφορο (εντελώς ή αρκετά) και κανένα δε δηλώνει ότι έχει πολύ έντονο ενδιαφέρον.

| <b>Αυτοχαρακτηρισμός</b> |                      | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                    | Με μέτριο ενδιαφέρον | 14        | 77,8    | 77,8          | 77,8               |
|                          | Με αρκετό ενδιαφέρον | 4         | 22,2    | 22,2          | 100,0              |
|                          | Total                | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

Όταν, εξάλλου, ζητήθηκε από τους μαθητές να εξηγήσουν που αποδίδουν το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία τους 7 έδωσαν απαντήσεις που εξηγούσαν το ενδιαφέρον τους, 8 έδωσαν απαντήσεις που εξηγούσαν την αδιαφορία τους και 3 έδωσαν απαντήσεις ερμηνευτικές τόσο ενδιαφέροντος όσο και αδιαφορίας (βλέπε πίνακα που ακολουθεί).

Από τις απαντήσεις που εξηγούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών, 4 αναφέρονται στο ενδιαφέρον που παρουσιάζουν αυτά τα ίδια τα μαθήματα, ενώ 1 στο αίσθημα επάρκειας και 1 στην ευκολία κάποιων μαθημάτων. Τέλος, 1 μαθητής αναφέρεται στο ενδιαφέρον του για καλή βαθμολογία και άλλοι τρεις στη μελλοντική χρησιμότητα των σχολικών γνώσεων.

Από τις απαντήσεις που αναφέρονταν στους λόγους της προσωπικής αδιαφορίας των μαθητών και μαθητριών οι 3 αναφέρονται στη δυσκολία των μαθημάτων, οι 2 στο ανιαρό των μαθημάτων, 1 στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, 1 στις πιέσεις εκ μέρους των καθηγητών, 1 στις εξετάσεις, 1 στην απογοήτευση που η άδικη αντιμετώπιση του μαθητή εκ μέρους των εκπαιδευτικών προκαλεί. Τέλος, 2 μαθητές δηλώνουν ότι βαριούνται να διαβάσουν.

| <b>Αιτιολόγηση αυτοχαρακτηρισμού</b> |                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------------------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                                | Αιτιολόγηση αδιαφορίας    | 8         | 44,4    | 44,4          | 44,4               |
|                                      | Και τα δύο                | 3         | 16,7    | 16,7          | 61,1               |
|                                      | Αιτιολόγηση ενδιαφέροντος | 7         | 38,9    | 38,9          | 100,0              |
|                                      | Total                     | 18        | 100,0   | 100,0         |                    |

Ως προσωπικούς λόγους ενασχόλησης με τα σχολικά μαθήματα οι μαθητές επικαλούνται συνήθως τη γενική χρησιμότητα των γνώσεων για τη ζωή (13 απαντήσεις, ποσοστό 24,1%) και το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν κάποια μαθήματα (12 απαντήσεις, ποσοστό 22,2%). Ακολουθούν οι απαντήσεις «θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου» με ποσοστό 16,7% και «το θεωρώ καθήκον μου» με ποσοστό 14,8%.



| Λόγοι προσωπικής ενασχόλησης με τα μαθήματα |                                        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------------|----------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                                       | Το θεωρώ καθήκον μου                   | 8         | 14,8    | 14,8          | 14,8               |
|                                             | Με ενδιαφέρουν οι γνώσεις              | 3         | 5,6     | 5,6           | 20,4               |
|                                             | Οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου | 13        | 24,1    | 24,1          | 44,4               |
|                                             | Μου αρέσουν κάποια μαθήματα            | 12        | 22,2    | 22,2          | 66,7               |
|                                             | Θέλω να έχω καλούς βαθμούς             | 6         | 11,1    | 11,1          | 77,8               |
|                                             | Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου    | 9         | 16,7    | 16,7          | 94,4               |
|                                             | Ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος -η       | 3         | 5,6     | 5,6           | 100,0              |
|                                             | Total                                  | 54        | 100,0   | 100,0         |                    |

Τέλος, ως λόγους που προσωπικά δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα, οι μαθητές και μαθήτριες συχνότερα αναφέρουν την αδυναμία συγκέντρωσης στο διάβασμα, ενώ ακολουθούν η δυσκολία κατανόησης των μαθημάτων και η εκφραστική αδυναμία.

| Λόγοι μη επαρκούς προσωπικής ενασχόλησης με τα μαθήματα |                                                       | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid                                                   | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | 9         | 16,7    | 20,0          | 20,0               |
|                                                         | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | 8         | 14,8    | 17,8          | 37,8               |
|                                                         | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | 6         | 11,1    | 13,3          | 51,1               |
|                                                         | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | 11        | 20,4    | 24,4          | 75,6               |
|                                                         | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | 4         | 7,4     | 8,9           | 84,4               |
|                                                         | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | 5         | 9,3     | 11,1          | 95,6               |
|                                                         | Άλλα                                                  | 2         | 3,7     | 4,4           | 100,0              |
|                                                         | Total                                                 | 45        | 83,3    | 100,0         |                    |
| Missing                                                 | System                                                | 9         | 16,7    |               |                    |
| Total                                                   |                                                       | 54        | 100,0   |               |                    |

## 2.2 Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Και οι 11 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν μόνιμοι. Από αυτούς οι 3 άντρες και οι 8 γυναίκες, από τους οποίους 1 γεννημένος τη δεκαετία του 1950, 4 τη δεκαετία του 1960 και 6 τη δεκαετία του 1970. Οι 6 εξάλλου δήλωσαν άγαμοι, χωρίς παιδιά και οι 5 έγγαμοι με παιδιά. Από τους 11 εκπαιδευτικούς ένας δήλωσε μαθηματικός, 4 φιλόλογοι και 6 άλλες ειδικότητες (γαλλικών, αγγλικών, μουσικής, καλλιτεχνικών, σωματικής αγωγής), οι 5 με συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μέχρι 5 χρόνια, ενώ οι άλλοι 6 από 6 μέχρι 10 χρόνια.

Από τους 11 οι 10 εκτιμούν ότι η μαθητική αδιαφορία έχει μεγάλη έκταση και 1 ότι είναι γενικευμένη. Οι 10 εξάλλου εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικογένεια ως βασική αιτία αυτής της αδιαφορίας. η ευθύνη βαρύνει το μαθητή μόνο κατά την εκτίμηση 1 μόνο εκπαιδευτικού.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ**

**1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ /-ΤΡΙΕΣ**

**2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**



**ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ****ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ / ΤΡΙΕΣ**

1. Ονομασία σχολείου και περιοχή:

.....

2. Τάξη: .....

• **Α' Ενότητα: Κοινωνικά – δημογραφικά δεδομένα μαθητών / τριών**

3. Φύλο:                      Αγόρι .....1                      Κορίτσι .....2

4. Έτος γέννησης: .....

5. Τόπος γέννησης :

Πόλη της Κέρκυρας .....1

Δήμος στον οποίο ανήκει το σχολείο.....2

Άλλη περιοχή της Κέρκυρας .....3

Ποια; .....

Άλλη περιοχή της Ελλάδας. ....4

Ποια; .....

Άλλη χώρα .....5

Ποια; .....

Πότε εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα; .....

6. Τόπος μόνιμης κατοικίας:

Ονομασία: .....

7. Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά σου (μαζί με το /τη μαθητή /-τρια); Αριθμός μελών: .....

8. Από ποιους ακόμα αποτελείται η οικογένειά σου;

|                   | Πατέρας | Μητέρα | Αδέρφια | Παππούδες<br>- Γιαγιάδες | Άλλοι |
|-------------------|---------|--------|---------|--------------------------|-------|
| Αριθμός<br>ατόμων |         |        |         |                          |       |

9. Εκπαίδευση γονέων

| Επίπεδο εκπαίδευσης              |   | Πατέρα | Μητέρας |
|----------------------------------|---|--------|---------|
| Πτυχιούχοι ΑΕΙ / Μεταπτυχ.       | 1 |        |         |
| Απόφοιτοι ΤΕΙ / ΚΑΤΕΕ            | 2 |        |         |
| Απόφοιτοι μεταλυκειακών σχολών   | 3 |        |         |
| Απόφοιτοι Λυκείου / Εξατάξ. Γυμν | 4 |        |         |
| Απόφοιτοι Τεχν. Σχολών           | 5 |        |         |
| Απόφοιτοι Γυμνασίου              | 6 |        |         |
| Απόφοιτοι Δημοτικού              | 7 |        |         |
| Κάποιες τάξεις του δημοτικού     | 8 |        |         |
| Δεν πήγε σχολείο                 | 9 |        |         |

10. Το κύριο επάγγελμα των γονέων (Να περιγράψετε το τωρινό ή τελευταίο τους επάγγελμα )

Επάγγελμα πατέρα: .....

Επάγγελμα μητέρας: .....

11. Πόσα χρήματα την εβδομάδα διαθέτεις για προσωπικά σου έξοδα (χαρτζιλίκι); .....Ευρώ.

• **Β' Ενότητα: Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά - Επιδόσεις**

12. Την περασμένη χρονιά

- πέρασα την α' τάξη τον Ιούνιο 2006 ..... 1
- πέρασα την α' τάξη το Σεπτέμβριο 2006 ..... 2
- έμεινα στην ίδια τάξη (β' γυμνασίου) την οποία φέτος επαναλαμβάνω ..... 3

13. Τι μέσο όρο βαθμολογίας (γραπτά και προφορικά) είχες, τελειώνοντας την α' τάξη, στα παρακάτω μαθήματα;

- Αρχαία Ελληνικά .....
- Νέα ελληνικά .....
- Ιστορία .....
- Μαθηματικά .....
- Βιολογία .....

14. Πέρυσι έκανα συνολικά .....απουσίες

15. Σε βοηθούν οι γονείς σου ή άλλοι συγγενείς στα μαθήματα του σχολείου

Ναι .....1

Όχι .....2

16. Παρακολουθείς φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα για βοήθεια στα σχολικά μαθήματα;

Ναι .....1

Όχι .....2

• **Γ' Ενότητα: Εικόνα ενδιαφέροντος – αδιαφορίας**

17. Με βάση την εμπειρία σου ως μαθητή /-τρια, ποια είναι, κατά τη γνώμη σου, η έκταση της αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο; Υπάρχει πρόβλημα γενικευμένης αδιαφορίας ή εντοπίζεται σε συγκεκριμένους μόνο μαθητές;

Πρόκειται για ένα γενικευμένο πρόβλημα ..... 1

Είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση ..... 2

Η αδιαφορία αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών ..... 3

18. Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη σου, οι λόγοι της μαθητικής αδιαφορίας στο βαθμό και στην έκταση που υπάρχει;

(μπορείς να επιλέξεις μέχρι τρεις, βάζοντας τον αριθμό 1 στον πιο σημαντικό και τους αριθμούς 2 και 3 σε άλλους, κατά σειρά)

- A. Φταίει ο τρόπος που γίνεται το μάθημα. Οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές χωρίς καμία συμμετοχή .....  
 B. Τα μαθήματα είναι δύσκολα.....  
 Γ. Η ύλη είναι πολλή και δεν υπάρχει χρόνος για αφομοίωση .....  
 Δ. Η βαθμολογία και η ιδέα ότι κρίνεσαι σε εμποδίζει να λειτουργήσεις .....  
 E. Οι κακές σχέσεις με τους καθηγητές .....  
 ΣΤ. Οι τυπικές και απρόσωπες σχέσεις με τους καθηγητές .....  
 Ζ. Όσα διδασκόμαστε δε φαίνονται να έχουν σχέση με τη ζωή .....  
 Η. Τα μαθήματα δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών /-τριών.....  
 Θ. Προβλήματα στο σπίτι .....  
 Ι. Διάφορα προσωπικά προβλήματα.....  
 ΙΑ. Άλλο (προσδιορίστε) .....

19. Πού οφείλεται, κατά τη γνώμη σου, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που κάποια παιδιά εκδηλώνουν;

(μπορείς να επιλέξεις μέχρι τρεις, βάζοντας τον αριθμό 1 στον πιο σημαντικό λόγο και τους αριθμούς 2 και 3 σε άλλους, κατά σειρά)

- A. Κατανοούν καλά τα μαθήματα .....  
 B. Ενδιαφέρονται για τις γνώσεις που δίνει το σχολείο .....  
 Γ. Επιδιώκουν να δημιουργήσουν καλές επαγγελματικές προοπτικές.....  
 Δ. Επιδιώκουν καλή βαθμολογία .....  
 E. Έχουν καλή ψυχική διάθεση .....  
 ΣΤ. Έχουν καλές επιδόσεις και παίρνουν σημαντική ικανοποίηση απ' αυτό ..  
 Ζ. Θέλουν να ξεχωρίζουν .....  
 Η. Πιέζονται πολύ από το σπίτι .....  
 Θ. Είναι έξυπνα και ικανά .....  
 Ι. Επιδιώκουν την επιβράβευση από τους γονείς ή τους καθηγητές.....  
 ΙΑ. Άλλο (προσδιορίστε) .....



• **Δ' Ενότητα: Αυτο-προσδιορισμός**

20. Πώς θα χαρακτήριζες τον εαυτό σου σε σχέση με τα σχολικά μαθήματα;

| 1.<br>Εντελώς<br>αδιάφορο<br>(-η) | 2.<br>Αρκετά<br>αδιάφορο<br>(-η) | 3.<br>Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | 4.<br>Με αρκετό<br>ενδιαφέρον | 5.<br>Με πολύ<br>έντονο<br>ενδιαφέρον |
|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
|                                   |                                  |                               |                               |                                       |

21. Πού αποδίδεις το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία σου;

.....

.....

.....

22. Η προσπάθεια που καταβάλλεις για τις υποχρεώσεις σου στο σχολείο είναι:

| 1.<br>Πολύ Μεγάλη | 2.<br>Μεγάλη | 3.<br>Μέτρια | 4.<br>Μικρή | 5.<br>Ελάχιστη ή<br>Ανύπαρκτη |
|-------------------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|
|                   |              |              |             |                               |

• **Ε' Ενότητα: Κίνητρα και βαθμολογία**

23. Ασχολούμαι με τα σχολικά μαθήματα, στο βαθμό που ασχολούμαι, επειδή:  
(μπορείς να επιλέξεις μέχρι τρεις φράσεις, βάζοντας τον αριθμό 1 σε εκείνη που σε εκφράζει περισσότερο και τους αριθμούς 2 και 3 σε άλλες, κατά σειρά)

- A. Το θεωρώ καθήκον μου .....
- B. Μου αρέσουν κάποια μαθήματα .....
- Γ. Για να περάσω την τάξη .....
- Δ. Θέλω να έχω καλούς βαθμούς .....
- E. Κάποιες γνώσεις είναι χρήσιμες για τις σπουδές μου .....
- ΣΤ. Κάποιες γνώσεις θα με βοηθήσουν επαγγελματικά .....
- Z. Οι γνώσεις θα με βοηθήσουν στη ζωή μου .....
- H. Έχω άνεση σε κάποια μαθήματα και τα καταφέρνω καλά .....
- Θ. Μου αρέσει να ξεχωρίζω .....
- I. Θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου .....
- ΙΑ. Ντρέπομαι να είμαι αδιάβαστος / -η .....
- ΙΒ. Με πιέζουν από το σπίτι ή το σχολείο .....
- ΙΓ. Άλλο (προσδιορίστε) .....

24. Δεν ασχολούμαι αρκετά με τα σχολικά μαθήματα επειδή:  
(μπορείς να επιλέξεις μέχρι τρεις φράσεις, βάζοντας τον αριθμό 1 σε εκείνη που σε εκφράζει περισσότερο και τους αριθμούς 2 και 3 σε άλλες, κατά σειρά)

- A. Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να τα παρακολουθήσω .....
- B. Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά .....
- Γ. Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει .....
- Δ. Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα. Συνέχεια φεύγει το μυαλό μου από το κείμενο που διαβάζω .....
- E. Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα .....
- ΣΤ. Οι γνώσεις που προσφέρει το σχολείο είναι άσχετες με την πραγματική ζωή .....
- Z. Άλλο (προσδιορίστε) .....

25. Πιστεύεις ότι η βαθμολογία σε βοηθάει να αυξήσεις τις γνώσεις σου; (ποια απάντηση σε εκφράζει περισσότερο;)

- Ναι, γιατί μου δίνει κίνητρα για μελέτη και με αναγκάζει να ασχοληθώ με τα μαθήματα .....1
- Όχι, γιατί μου δημιουργεί άγχος και δε μπορώ να αποδώσω .....2
- Λόγω της βαθμολογίας αναγκάζομαι να ασχοληθώ με τα μαθήματα, αλλά δε με βοηθάει να αποκτήσω γνώσεις χρήσιμες .....3
- Άλλο (προσδιορίστε) .....4

• **ΣΤ΄ Ενότητα: Το μάθημα με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον**

26. Ποιο μάθημα σου προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον;

.....

27. Ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι του ενδιαφέροντός σου;.

.....  
 .....  
 .....

28. Πόσο ενδιαφέρον σου προκαλεί το μάθημα αυτό;

| Πολύ έντονο | Μεγάλο | Μέτριο | Μικρό |
|-------------|--------|--------|-------|
|             |        |        |       |

29. Είναι δύσκολο το μάθημα αυτό ή εύκολο;

| Εύκολο |        |      | Μέτριας<br>δυσκολίας<br>(ούτε δύσκολο,<br>ούτε εύκολο) | Δύσκολο |        |      |
|--------|--------|------|--------------------------------------------------------|---------|--------|------|
| πολύ   | αρκετά | λίγο |                                                        | λίγο    | αρκετά | πολύ |

30. Πώς αισθάνεσαι παρακολουθώντας το μάθημα αυτό μέσα στην τάξη;

| Ευχάριστα |        |      | Ουδέτερα | Δυσάρεστα |        |      |
|-----------|--------|------|----------|-----------|--------|------|
| Πολύ      | αρκετά | λίγο |          | λίγο      | αρκετά | πολύ |

31. Η παρακολούθηση του μαθήματος αυτού μέσα στην τάξη σου τραβάει την προσοχή, σου κινεί την περιέργεια;

| Πολύ | Αρκετά | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|--------|------|---------|
|      |        |        |      |         |

32. Αισθάνεσαι ότι μπορείς να αντεπεξέλθεις στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος;

| Πολύ καλά | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|-----------|--------|------|---------|
|           |        |      |         |

33. Αισθάνεσαι ότι οι γνώσεις που παίρνεις από αυτό το μάθημα αυξάνουν τις ικανότητές σου;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

34. Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει κανείς από αυτό το μάθημα έχουν κάποια χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής;

Η χρησιμότητα αυτής της γνώσης είναι

| Μεγάλη | Μέτρια | Μικρή | Δεν έχει χρησιμότητα καμία |
|--------|--------|-------|----------------------------|
|        |        |       |                            |

35. Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που παίρνεις από το μάθημα αυτό θα σου χρησιμεύσουν επαγγελματικά;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

36. Αν δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με το μάθημα αυτό;

Θα με ενδιέφερε

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

37. Αισθάνεσαι άγχος κατά την ώρα του μαθήματος όταν είναι πιθανόν να εξεταστείς;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

38. Η ύπαρξη της βαθμολογίας σε βοηθάει να ασχοληθείς με το μάθημα;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

39. Πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

40. Τι βαθμούς έχεις στο μάθημα;

| < 10 | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |
|------|---------|---------|---------|
|      |         |         |         |

41. Ποια μαθήματα σε ενδιαφέρουν ιδιαίτερα;

- A. ....  
 B. ....  
 Γ. ....  
 Δ. Όλα .....1  
 Ε. Κανένα δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα.....2

• **Ζ' Ενότητα: Το πιο αδιάφορο μάθημα**

42. Ποιο μάθημα σου είναι περισσότερο αδιάφορο;

.....

43. Ποιοι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι της αδιαφορίας σου;

.....  
 .....  
 .....

44. Πόσο αδιάφορο/ -η σε αφήνει αυτό το μάθημα;

| Εντελώς<br>αδιάφορο/ -η | Πολύ<br>αδιάφορο/ -η | Μέτρια<br>αδιάφορο/ -η | Λίγο<br>αδιάφορο/ -η |
|-------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|
|                         |                      |                        |                      |

45. Είναι δύσκολο το μάθημα ή εύκολο;

| Εύκολο |        |      | Μέτριας<br>δυσκολίας<br>(ούτε δύσκολο,<br>ούτε εύκολο) | Δύσκολο |        |      |
|--------|--------|------|--------------------------------------------------------|---------|--------|------|
| πολύ   | αρκετά | λίγο |                                                        | λίγο    | αρκετά | πολύ |

46. Πώς αισθάνεσαι παρακολουθώντας το μάθημα;

| Ευχάριστα |        |      | Ουδέτερα | Δυσάρεστα |        |      |
|-----------|--------|------|----------|-----------|--------|------|
| πολύ      | αρκετά | λίγο |          | λίγο      | αρκετά | πολύ |

47. Η παρακολούθηση του μαθήματος αυτού μέσα στην τάξη σου τραβάει την προσοχή, σου κινεί την περιέργεια;

| Πολύ | Αρκετά | Μέτρια | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|--------|------|---------|
|      |        |        |      |         |

48. Αισθάνεσαι ότι μπορείς να αντεπεξέλθεις στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος;

| Πολύ καλά | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|-----------|--------|------|---------|
|           |        |      |         |

49. Αισθάνεσαι ότι οι γνώσεις που παίρνεις από αυτό το μάθημα αυξάνουν τις ικανότητές σου;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

50. Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει κανείς από αυτό το μάθημα έχουν κάποια χρησιμότητα για τις ανάγκες της ζωής;

Η χρησιμότητα αυτής της γνώσης είναι

| Μεγάλη | Μέτρια | Μικρή | Δεν έχει χρησιμότητα καμία |
|--------|--------|-------|----------------------------|
|        |        |       |                            |

51. Πιστεύεις ότι οι γνώσεις που παίρνεις από το μάθημα αυτό θα σου χρησιμεύουν επαγγελματικά;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

52. Αν δεν ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση του μαθήματος θα σε ενδιέφερε να ασχοληθείς με αυτό;

Θα με ενδιέφερε

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

53. Αισθάνεσαι άγχος κατά την ώρα του μαθήματος όταν είναι πιθανόν να εξεταστείς;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

54. Η ύπαρξη της βαθμολογίας σε βοηθάει να ασχοληθείς με το μάθημα;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

55. Πιστεύεις ότι θα ήταν καλύτερα αν δεν υπήρχε βαθμολογία;

| Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|------|--------|------|---------|
|      |        |      |         |

56. Τι βαθμούς έχεις στο μάθημα;

| < 10 | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |
|------|---------|---------|---------|
|      |         |         |         |

57. Ποια μαθήματα δε σε ενδιαφέρουν καθόλου;

- A. ....  
 B. ....  
 Γ. ....  
 Δ. Όλα .....1  
 Ε. Κανένα μάθημα δε μου είναι εντελώς αδιάφορο.....2



• **Η' Ενότητα: Εικόνα του σχολείου**

58. Πώς θα χαρακτήριζες το σχολείο; *(τι σε εκφράζει περισσότερο;)*

|                  |   |
|------------------|---|
| Ενδιαφέρον ..... | 1 |
| Βαρετό .....     | 2 |
| Ευχάριστο .....  | 3 |
| Δυσάρεστο .....  | 4 |
| Κουραστικό ..... | 5 |
| Δύσκολο .....    | 6 |
| Εύκολο .....     | 7 |
| Άλλο (τι;) ..... | 8 |

59. Τι είδους γνώσεις σου δίνει το σχολείο; Πώς θα τις χαρακτήριζες;  
*(ποια απάντηση σε εκφράζει περισσότερο;)*

|                                                 |   |
|-------------------------------------------------|---|
| Πολλές γνώσεις .....                            | 1 |
| Καλές γνώσεις .....                             | 2 |
| Βαθιές γνώσεις .....                            | 3 |
| Λίγες γνώσεις .....                             | 4 |
| Επιφανειακές γνώσεις .....                      | 5 |
| Δεν μαθαίνουμε τίποτα χρήσιμο στο σχολείο ..... | 6 |
| Δεν μαθαίνουμε τίποτα στο σχολείο .....         | 7 |
| Άλλο (προσδιορίστε) .....                       | 8 |

60. Τι άλλο σου προσφέρει το σχολείο, πέρα από τις γνώσεις; *(ποιο είναι το πιο σημαντικό;)*

|                                                               |   |
|---------------------------------------------------------------|---|
| Επαγγελματικές προοπτικές .....                               | 1 |
| Επικοινωνία, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις .....              | 2 |
| Φιλίες .....                                                  | 3 |
| Γνωρίζεις τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσεις ..... | 4 |
| Άλλο (προσδιορίστε) .....                                     | 5 |



**ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ / ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΣΤΟ**  
**ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

1. Ονομασία σχολείου και περιοχή  
 .....
2. Ειδικότητα εκπαιδευτικού:  
 .....
3. Έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο:  
 .....
4. Έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού συνολικά (ως αναπληρωτής και διορισμένος): .....
5. Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού:  
 Μόνιμος ....1      Αναπληρωτής ....2      Ωρομίσθιος ....3
6. Έτος διορισμού (για τους μόνιμους): .....
7. Ιδιότητα / Θέση εργασίας:  
 Διευθυντής .....1      Καθηγητής .....2
8. Έτος γέννησης: .....
9. Φύλο:  
 Άνδρας .....1      Γυναίκα .....2
10. Οικογενειακή κατάσταση:  
 Άγαμος .....1      Έγγαμος .....2      Διαζευγμένος .....3

## 11. Έχετε παιδιά;

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| Δεν έχω παιδιά .....                | 1 |
| Έχω ένα ή δύο παιδιά .....          | 2 |
| Έχω τρία ή περισσότερα παιδιά ..... | 3 |

## 12. Τόπος μόνιμης κατοικίας

|                                                         |   |
|---------------------------------------------------------|---|
| Πόλη της Κέρκυρας .....                                 | 1 |
| Δήμος στον οποίο ανήκει το σχολείο που υπηρετείτε ..... | 2 |
| Άλλη περιοχή της Κέρκυρας .....                         | 3 |
| Ποια; .....                                             |   |
| Άλλη περιοχή της Ελλάδας .....                          | 4 |
| Ποια; .....                                             |   |

**Μαθητική αδιαφορία**

13. Με βάση την εμπειρία σας, ποια είναι, κατά τη γνώμη σας, η έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο ελληνικό σχολείο (στο γυμνάσιο); Υπάρχει πρόβλημα γενικευμένης αδιαφορίας ή εντοπίζεται σε συγκεκριμένους μόνο μαθητές;

Πρόκειται για ένα γενικευμένο πρόβλημα .....1

Είναι ένα πρόβλημα με μεγάλη έκταση .....2

Η αδιαφορία αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών .....3

14. Ποιες είναι, κατά τη γνώμη σας, οι **αιτίες** της μαθητικής αδιαφορίας; (εάν είναι πολλές να αναφέρετε τις 3 κατά σειράν σημαντικότερες, ξεκινώντας από την πλέον σημαντική)

1. ....  
 .....  
 .....

2 .....  
 .....  
 .....

3 .....  
 .....  
 .....

15. Πώς αντιμετωπίζετε ή αντιδράτε γενικότερα στην αδιαφορία;  
(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρεις τρόπους αντίδρασης βάζοντας τον αριθμό 1 στον συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στους επόμενους κατά σειρά)

- A. με παραινήσεις και συμβουλές .....
- B. με πιέσεις και απειλές για χαμηλή βαθμολογία .....
- Γ. με αποβολή όταν ο /η μαθητής /τρια ενοχλεί .....
- Δ. με χαμηλή βαθμολογία .....
- E. καλώντας τους γονείς για ενημέρωση .....
- ΣΤ. το κάνω θέμα στο σύλλογο διδασκόντων .....
- Z. προσεγγίζοντας το /τη μαθητή /τρια, προσπαθώντας να κατανοήσω το πρόβλημα και να βοηθήσω.....
- H. επιβραβεύοντας βαθμολογικά ή εγκωμιάζοντας τους μαθητές με ζήλο
- Θ. επικεντρώνοντας στις θετικές πλευρές του αδιάφορου παιδιού και δίνοντας έμφαση στις όποιες, μικρές έστω, προσπάθειες εκδηλωθούν εκ μέρους του .....
- I. επιδιώκοντας να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και κατανοητό με χρήση παραδειγμάτων .....
- ΙΑ. επιδιώκοντας να συνδέσω το μάθημα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών .....
- ΙΒ. προσπαθώντας να αναδείξω τη χρησιμότητα της συγκεκριμένης γνώσης .....
- ΙΓ. επιχειρώντας να καλύψω τα κενά που υπάρχουν στις προαπαιτούμενες γνώσεις .....
- ΙΔ. συχνά παραιτούμαι από κάθε προσπάθεια. Δε μπορώ να βρω τρόπο ελέγχου της κατάστασης .....
- ΙΕ. άλλο (προσδιορίστε) .....

16. Με τι είδους συμπεριφορές εκδηλώνεται συνήθως η αδιαφορία;  
(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρία είδη συμπεριφοράς βάζοντας τον αριθμό 1 στο συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στα επόμενα κατά σειρά)

- A. συχνές απουσίες .....
- B. καθυστερημένη προσέλευση στην τάξη .....
- Γ. έλλειψη συμμετοχής στο μάθημα .....
- Δ. μη ανταπόκριση στις υποχρεώσεις (διάβασμα, εργασίες στο σπίτι, ασκήσεις κλπ.) .....
- E. απομόνωση .....
- ΣΤ. επιθετικότητα .....
- Z. προκλητική στάση.....
- H. ειρωνική συμπεριφορά .....
- Θ. ανησυχία, φασαρία .....
- Ι. άλλο (προσδιορίστε) .....

17. Ποια ιδιαίτερα κοινωνικά και οικογενειακά **χαρακτηριστικά** έχει συνήθως ο αδιάφορος μαθητής;

(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρία χαρακτηριστικά βάζοντας τον αριθμό 1 στο συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στα επόμενα κατά σειρά)

- A. προέρχεται από περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο ...
- B. το οικογενειακό του περιβάλλον είναι προβληματικό (χωρισμένοι γονείς, κακές οικογενειακές σχέσεις) .....
- Γ. υπάρχει αδιαφορία και έλλειψη φροντίδας από την οικογένεια .....
- Δ. υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον .....
- E. καταπίεση ή και βία στην οικογένεια .....
- ΣΤ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας .....
- Z. χαμηλή κοινωνική θέση της οικογένειας και χαμηλό εισόδημα .....
- H. άλλο (προσδιορίστε) .....

18. Ποια ιδιαίτερα εκπαιδευτικά και ψυχολογικά **χαρακτηριστικά** έχει συνήθως ο αδιάφορος μαθητής;

(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρία χαρακτηριστικά βάζοντας τον αριθμό 1 στο συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στα επόμενα κατά σειρά)

- A. περιθωριοποίηση ή και ένταξη σε προβληματικές ομάδες νέων .....
- B. μαθησιακές δυσκολίες .....
- Γ. μαθησιακά κενά .....
- Δ. χαμηλή βαθμολογία .....
- E. χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης .....
- ΣΤ. αδυναμία στη γλωσσική έκφραση .....
- Z. δυσκολία στη συναισθηματική έκφραση .....
- H. αδυναμία συγκέντρωσης .....
- Θ. άλλο (προσδιορίστε) .....

**Μαθητικό ενδιαφέρον**

19. Με τι είδους **συμπεριφορές** εκδηλώνεται συνήθως το ενδιαφέρον του /της μαθητή /τριας;

(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρία είδη συμπεριφοράς βάζοντας τον αριθμό ένα 1 στο συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στα επόμενα κατά σειρά)

- A. διακρίνεται από συνέπεια στις υποχρεώσεις του /της και επιμέλεια ...
- B. δείχνει σεβασμό προς τους διδάσκοντες .....
- Γ. καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια .....
- Δ. προσέχει στο μάθημα .....
- E. κρατάει σημειώσεις .....
- ΣΤ. επιδιώκει να απαντάει στις ερωτήσεις .....
- Z. επιδιώκει να εξετάζεται .....
- H. κάνει ερωτήσεις .....
- Θ. διατυπώνει προβληματισμούς, διατηρεί κριτική στάση ή και εκφράζει τις αντιρρήσεις του όταν διαφωνεί .....
- I. καταφεύγει σε επιπλέον πηγές πληροφόρησης και γενικότερα παίρνει πρωτοβουλίες στο μάθημα .....
- ΙΑ. άλλο (προσδιορίστε) .....

20. **Πώς εξηγείται**, κατά τη γνώμη σας, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν κάποιοι μαθητές;

(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρεις απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τους αριθμούς 2 και 3 στις επόμενες κατά σειρά)

- A. η συμμόρφωση του παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου και του ρόλου του μαθητή .....
- B. επιδίωξη επαγγελματικής αποκατάστασης .....
- Γ. η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο (οικογενειακές φιλοδοξίες, μορφωτικά εφόδια, ενθάρρυνση και στήριξη του παιδιού) .....
- Δ. η επιδίωξη καλού βαθμού και σχολικής διάκρισης .....
- E. η ανάγκη αυτοεπιβεβαίωσης .....
- ΣΤ. η άνεση που έχει ο μαθητής με κάποια μαθήματα και οι συνακόλουθες επιτυχίες του σ' αυτά δημιουργούν το ενδιαφέρον .....
- Z. οι επιτυχίες και καλές επιδόσεις .....
- H. κλίση, αγάπη, ενδιαφέρον για το αντικείμενο .....
- Θ. για να ξεφύγει από τα προβλήματά του .....
- I. άλλο (προσδιορίστε) .....



21. Ποια ιδιαίτερα **χαρακτηριστικά** έχει συνήθως ο μαθητής με ζωηρό ενδιαφέρον;

(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι τρία χαρακτηριστικά βάζοντας τον αριθμό 1 στο συνηθέστερο και τους αριθμούς 2 και 3 στα επόμενα κατά σειρά)

- A. επιμελής και συνεπής στις υποχρεώσεις του .....
- B. με υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις .....
- Γ. είναι πειθαρχημένος .....
- Δ. με στόχους και προσανατολισμό .....
- E. φιλόδοξος και με διάθεση διάκρισης .....
- ΣΤ. είναι κοινωνικός (με άνεση στις κοινωνικές του σχέσεις - και με τους καθηγητές) .....
- Z. με αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμό, αυτοεκτίμηση .....
- H. ανήσυχος, αμφισβητίας, πολύπλευρος .....
- Θ. χαρούμενος, ευδιάθετος .....
- I. έχει μεγάλες ικανότητες .....
- ΙΑ. συνεργατικός .....
- ΙΒ. αγχώδης .....
- ΙΓ. με χαμηλή αυτοεκτίμηση .....
- ΙΔ. άλλο (προσδιορίστε) .....

### Ο ρόλος της βαθμολογίας

22. Η βαθμολογία, κατά τη γνώμη σας, **πρέπει** να έχει ως κύρια επιδίωξη:  
(επιλέξτε μέχρι δύο απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τον αριθμό 2 στην αμέσως επόμενη)

- A. Να επιλέγει τους ικανότερους για να συνεχίσουν σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες .....
- B. Να δίνει τις πληροφορίες εκείνες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση αφενός των διδακτικών μεθόδων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αφετέρου του τρόπου μελέτης του μαθητή .....
- Γ. Να παρωθεί τους μαθητές στη μελέτη ως μέσο πίεσης και ανταμοιβής .....
- Δ. Η βαθμολογία κακώς υπάρχει και θα έπρεπε να καταργηθεί .....
- E. Άλλο (προσδιορίστε) .....

23. Ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογείτε στα **τρίμηνα** επιδιώκει κυρίως:  
(επιλέξτε μέχρι δύο απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τον αριθμό 2 στην αμέσως επόμενη)

- A. Να αποτυπώσει όσο γίνεται ακριβέστερα την εικόνα των γνώσεων του μαθητή στο γνωστικό αντικείμενο εκτιμώντας το αποτέλεσμα, ανεξάρτητα πως αυτό έχει προκύψει .....
- B. Να εκφράσει την πρόοδο που έχει κάνει ο /η μαθητής /τρια σε σχέση με το προηγούμενο τρίμηνο .....
- Γ. Να επιβραβεύσει την προσπάθεια .....
- Δ. Να μετρήσει την ικανότητα .....
- E. Να αξιολογήσει κοινωνικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά, όπως: αυτοπεποίθηση, πειθώ, έκφραση, κοινωνικότητα, αλληλεγγύη, ή άλλα παρόμοια .....
- ΣΤ. Να μην αποθαρρύνει το /τη μαθητή /-τρια. Έτσι κι' αλλιώς η βαθμολογία έχει, για μένα, ένα τυπικό χαρακτήρα .....
- Z. Άλλο (προσδιορίστε) .....

24. Η βαθμολογία δημιουργεί **κίνητρα για μάθηση**;  
(επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο)

- A. Η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο για τους «καλούς» μαθητές και αντικίνητρο για τους «κακούς» .....
- B. Η βαθμολογία είναι κίνητρο τόσο για τους καλούς μαθητές όσο και για τους κακούς .....
- Γ. Η βαθμολογία αποτελεί αντικίνητρο ουσιαστικής μάθησης, τόσο για τους καλούς όσο και για τους κακούς μαθητές .....
- Δ. Η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως κίνητρο όσο και ως αντικίνητρο ανάλογα με το μαθητή και τη χρήση που της γίνεται .....
- E. Άλλο (προσδιορίστε) .....

25. Με ποιο τρόπο επηρεάζει η βαθμολογία τη δημιουργία ή την εκδήλωση **ενδιαφέροντος**;  
(επιλέξτε μέχρι δύο απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τον αριθμό 2 στην αμέσως επόμενη)

- A. Η βαθμολογία είναι μια μορφή πίεσης αναγκαία για τη μάθηση .....
- B. Η καλή χρήση της βαθμολογίας δημιουργεί ενδιαφέρον για το μάθημα .....
- Γ. Η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον στους μαθητές που έχουν καλές βαθμολογικές επιδόσεις, ενώ στους «αδύναμους» όχι.....
- Δ. Η βαθμολογία δημιουργεί ενδιαφέρον μόνο για ανάδειξη και αναγνώριση, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση .....
- E. Άλλο (προσδιορίστε) .....

26. Με ποιο τρόπο επηρεάζει η βαθμολογία τη δημιουργία ή την εκδήλωση **αδιαφορίας** και με ποιο τρόπο την αποτρέπει;  
(επιλέξτε μέχρι δύο απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τον αριθμό 2 στην αμέσως επόμενη)

- A. Η πίεση που ασκεί η βαθμολογία στους μαθητές μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας .....
- B. Η κακή χρήση της βαθμολογίας μπορεί να δημιουργήσει αδιαφορία., ενώ η επιδέξια χρήση της μειώνει τις περιπτώσεις αδιαφορίας .....
- Γ. Η βαθμολογία προκαλεί φόβο, γεγονός που αποκλείει την δυνατότητα να μπορέσει να συμβάλλει στη μάθηση .....
- Δ. Η βαθμολογία από τη φύση της παράγει μαθητικό περιθώριο, επομένως και αδιαφορία .....
- E. Η επιδέξια χρήση της βαθμολογίας μειώνει μόνο τις εκδηλώσεις αδιαφορίας, ενώ δε συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση .....
- ΣΤ. Άλλο (προσδιορίστε) .....

**Το σχολείο**

27. Τι προσφέρει το γυμνάσιο στο μαθητή;  
(επιλέξτε μέχρι δύο απαντήσεις βάζοντας τον αριθμό 1 στην πιο σημαντική και τον αριθμό 2 στην αμέσως επόμενη)

- A. Ουσιαστικές γνώσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.....
- B. Εφόδια ζωής και σημαντικές δεξιότητες.....
- Γ. Επιφανειακές γνώσεις χωρίς ουσιαστική χρησιμότητα .....
- Δ. Κοινωνικοποίηση.....
- Ε. Όχι πολύ ουσιαστικά πράγματα .....
- ΣΤ. Δεν του προσφέρει τίποτα .....
- Ζ. Άλλο (προσδιορίστε) .....

28. Ποιες είναι οι θετικές πλευρές του ελληνικού σχολείου;  
(μέχρι τρεις αρχίζοντας από την πλέον σημαντική)

1. ....
2. ....
3. ....

29. Ποιες είναι οι κυριότερες αδυναμίες του ελληνικού σχολείου;  
(μέχρι τρεις κατά σειρά σημαντικότητας)

1. ....
2. ....
3. ....

30. Η εργασία μου στο σχολείο είναι συνήθως:

|                   |                 |                |                                 |                            |
|-------------------|-----------------|----------------|---------------------------------|----------------------------|
| 1.<br>Απολαυστική | 2.<br>Ευχάριστη | 3.<br>Αδιάφορη | 4.<br>Δύσκολη και<br>κοπιαστική | 5.<br>Ιδιαίτερα<br>επώδυνη |
|-------------------|-----------------|----------------|---------------------------------|----------------------------|

31. Παρατηρήσεις – σχόλια

(εδώ μπορείτε να διατυπώσετε τυχόν παρατηρήσεις ή σχόλια για την έρευνα)



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

**ΠΙΝΑΚΕΣ**





## ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

### ΠΙΝΑΚΕΣ (Μ1) ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

**Πίνακας Μ1.1.** Κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά σχολείο

| Πίνακας Μ1.1                     |                 |           |                      |
|----------------------------------|-----------------|-----------|----------------------|
| Γυμνάσιο                         | Αριθμός μαθητών | Ποσοστό % | Αθροιστικό ποσοστό % |
| 2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κέρκυρας | 38              | 15,1      | 15,1                 |
| 3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κέρκυρας | 38              | 15,1      | 30,2                 |
| 5 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κέρκυρας | 43              | 17,1      | 47,2                 |
| 6 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κέρκυρας | 25              | 9,9       | 57,1                 |
| Γυμνάσιο Αγίου Ιωάννη            | 15              | 6,0       | 63,1                 |
| Γυμνάσιο Αγρού                   | 19              | 7,5       | 70,6                 |
| Γυμνάσιο Δήμου Φαιάκων           | 15              | 6,0       | 76,6                 |
| Γυμνάσιο Καστελλάνων             | 22              | 8,7       | 85,3                 |
| Γυμνάσιο Λευκίμης                | 19              | 7,5       | 92,9                 |
| Γυμνάσιο Θιναλίου                | 18              | 7,1       | 100,0                |
| Σύνολο                           | 252             | 100,0     |                      |

**Πίνακας Μ1.2.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά φύλο

| Πίνακας Μ1.2 |         |           |         |               |                    |
|--------------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Φύλο         |         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid        | αγόρι   | 119       | 47,2    | 47,4          | 47,4               |
|              | κορίτσι | 132       | 52,4    | 52,6          | 100,0              |
|              | Total   | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing      | System  | 1         | ,4      |               |                    |
| Total        |         | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Μ1.3.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά έτος γέννησης

| Πίνακας Μ1.3  |        |           |         |               |                    |
|---------------|--------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Έτος γέννησης |        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid         | 1989   | 1         | ,4      | ,4            | ,4                 |
|               | 1990   | 5         | 2,0     | 2,0           | 2,4                |
|               | 1991   | 7         | 2,8     | 2,8           | 5,2                |
|               | 1992   | 21        | 8,3     | 8,4           | 13,5               |
|               | 1993   | 217       | 86,1    | 86,5          | 100,0              |
|               | Total  | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing       | System | 1         | ,4      |               |                    |
| Total         |        | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.4.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά τόπο γέννησης

| <b>Πίνακας M1.4</b>   |                                                         |           |         |               |                    |
|-----------------------|---------------------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Τόπος γέννησης</b> |                                                         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                 | Δήμος Κερκυραίων                                        | 107       | 42,5    | 42,6          | 42,6               |
|                       | Άλλη περιοχή της Κέρκυρας                               | 96        | 38,1    | 38,2          | 80,9               |
|                       | Αθήνα                                                   | 13        | 5,2     | 5,2           | 86,1               |
|                       | Άλλη περιοχή της Ελλάδας                                | 11        | 4,4     | 4,4           | 90,4               |
|                       | Αλβανία                                                 | 17        | 6,7     | 6,8           | 97,2               |
|                       | Άλλη χώρα (Μεγ.Βρετανία, Αυστραλία, Ολλανδία, Γερμανία) | 7         | 2,8     | 2,8           | 100,0              |
|                       | Total                                                   | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing               | System                                                  | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                 |                                                         | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.5.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος κατά τόπο μόνιμης κατοικίας

| <b>Πίνακας M1.5</b>            |                                    |           |         |               |                    |
|--------------------------------|------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Τόπος μόνιμης κατοικίας</b> |                                    | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                          | Αστική περιοχή (Δήμος Κερκυραίων)  | 114       | 45,2    | 45,4          | 45,4               |
|                                | Ημιαστική περιοχή (Δ.Δ. Λευκίμμης) | 16        | 6,3     | 6,4           | 51,8               |
|                                | Αγροτική περιοχή                   | 121       | 48,0    | 48,2          | 100,0              |
|                                | Total                              | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing                        | System                             | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                          |                                    | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.6.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με κριτήριο των αριθμό των οικογενειακών μελών

| <b>Πίνακας M1.6</b>                  |                         |           |         |               |                    |
|--------------------------------------|-------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Αριθμός οικογενειακών μελών 4</b> |                         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                | μέχρι 3 άτομα           | 44        | 17,5    | 17,5          | 17,5               |
|                                      | 4 άτομα                 | 120       | 47,6    | 47,6          | 65,1               |
|                                      | 5 άτομα                 | 62        | 24,6    | 24,6          | 89,7               |
|                                      | 6 και περισσότερα άτομα | 26        | 10,3    | 10,3          | 100,0              |
|                                      | Total                   | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M1.7.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τον αριθμό των παιδιών που έχει η μαθητική οικογένεια

| <b>Πίνακας M1.7</b>      |                        |           |         |               |                    |
|--------------------------|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Αριθμός παιδιών 3</b> |                        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                    | 1 παιδί                | 44        | 17,5    | 17,5          | 17,5               |
|                          | 2 παιδιά               | 138       | 54,8    | 55,0          | 72,5               |
|                          | 3 ή περισσότερα παιδιά | 69        | 27,4    | 27,5          | 100,0              |
|                          | Total                  | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing                  | System                 | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                    |                        | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.8.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τον αριθμό των γονέων

| Πίνακας M1.8   |             |           |         |               |                    |
|----------------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αριθμός γονέων |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid          | ένας γονέας | 21        | 8,3     | 8,4           | 8,4                |
|                | δύο γονείς  | 230       | 91,3    | 91,6          | 100,0              |
|                | Total       | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing        | System      | 1         | ,4      |               |                    |
| Total          |             | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.9.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι

| Πίνακας M1.9 |          |           |         |               |                    |
|--------------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Χαρτζιλίκι   |          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid        | 0 - 10   | 76        | 30,2    | 30,6          | 30,6               |
|              | 11 - 20  | 101       | 40,1    | 40,7          | 71,4               |
|              | 21 - 30  | 42        | 16,7    | 16,9          | 88,3               |
|              | 31 - 100 | 29        | 11,5    | 11,7          | 100,0              |
|              | Total    | 248       | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing      | System   | 4         | 1,6     |               |                    |
| Total        |          | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.10.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση την εξεταστική περίοδο προαγωγής ή μη στην επόμενη τάξη

| Πίνακας M1.10              |                            |           |         |               |                    |
|----------------------------|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Προαγωγή στην Α' γυμνασίου |                            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                      | Ιούνιος 2006 (α' τάξη)     | 210       | 83,3    | 83,3          | 83,3               |
|                            | Σεπτέμβριος 2006 (α' τάξη) | 32        | 12,7    | 12,7          | 96,0               |
|                            | Επαναλαμβάνω την β' τάξη   | 10        | 4,0     | 4,0           | 100,0              |
|                            | Total                      | 252       | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας M1.11.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τις γενικές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών

| Πίνακας M1.11                    |               |           |         |               |                    |
|----------------------------------|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Μέσος όρος βαθμολογίας (Α' τάξη) |               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                            | Επαναλαμβάνει | 10        | 4,0     | 4,0           | 4,0                |
|                                  | Μετεξεταστέος | 32        | 12,7    | 12,7          | 16,7               |
|                                  | 10 - 13       | 45        | 17,9    | 17,9          | 34,7               |
|                                  | 14 - 17       | 107       | 42,5    | 42,6          | 77,3               |
|                                  | 18 - 20       | 57        | 22,6    | 22,7          | 100,0              |
|                                  | Total         | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing                          | System        | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                            |               | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.12.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τον αριθμό των απουσιών κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά

| Πίνακας M1.12                           |             |           |         |               |                    |
|-----------------------------------------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Αριθμός απουσιών την προηγούμενη χρονιά |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                   | 0 - 30      | 177       | 70,2    | 70,5          | 70,5               |
|                                         | 31 - 50     | 40        | 15,9    | 15,9          | 86,5               |
|                                         | 51 και πάνω | 34        | 13,5    | 13,5          | 100,0              |
|                                         | Total       | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing                                 | System      | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                                   |             | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.13.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση τη βοήθεια ή μη από συγγενείς ή καθηγητές για τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M1.13                     |                                           |           |         |               |                    |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Βοήθεια από συγγενείς ή καθηγητές |                                           | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                             | Χωρίς καθόλου βοήθεια                     | 126       | 50,0    | 50,2          | 50,2               |
|                                   | Βοήθεια μόνο από συγγενείς                | 65        | 25,8    | 25,9          | 76,1               |
|                                   | Βοήθεια μόνο από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα | 37        | 14,7    | 14,7          | 90,8               |
|                                   | Βοήθεια και από τα δύο                    | 23        | 9,1     | 9,2           | 100,0              |
|                                   | Total                                     | 251       | 99,6    | 100,0         |                    |
| Missing                           | System                                    | 1         | ,4      |               |                    |
| Total                             |                                           | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.14.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα

| Πίνακας M1.14     |                               |           |         |               |                    |
|-------------------|-------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Εκπαίδευση πατέρα |                               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid             | TEI - AEI                     | 54        | 21,4    | 21,8          | 21,8               |
|                   | Λύκειο - Μεταλυκειακές σχολές | 70        | 27,8    | 28,2          | 50,0               |
|                   | Γυμνάσιο - Τεχνικές σχολές    | 68        | 27,0    | 27,4          | 77,4               |
|                   | Μέχρι το δημοτικό             | 56        | 22,2    | 22,6          | 100,0              |
|                   | Total                         | 248       | 98,4    | 100,0         |                    |
| Missing           | System                        | 4         | 1,6     |               |                    |
| Total             |                               | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.15.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας

| Πίνακας M1.15      |                               |           |         |               |                    |
|--------------------|-------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Εκπαίδευση μητέρας |                               | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid              | ΤΕΙ - ΑΕΙ                     | 46        | 18,3    | 18,7          | 18,7               |
|                    | Λύκειο - Μεταλυκειακές σχολές | 108       | 42,9    | 43,9          | 62,6               |
|                    | Γυμνάσιο - Τεχνικές σχολές    | 47        | 18,7    | 19,1          | 81,7               |
|                    | Μέχρι το δημοτικό             | 45        | 17,9    | 18,3          | 100,0              |
|                    | Total                         | 246       | 97,6    | 100,0         |                    |
| Missing            | System                        | 6         | 2,4     |               |                    |
| Total              |                               | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.16.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το επάγγελμα του πατέρα

| Πίνακας M1.16    |                                        |           |         |               |                    |
|------------------|----------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Επάγγελμα πατέρα |                                        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid            | Ελεύθεροι επαγγελματίες /Ανώτ. στελέχη | 19        | 7,5     | 7,7           | 7,7                |
|                  | Δημόσιοι υπάλληλοι                     | 32        | 12,7    | 13,0          | 20,7               |
|                  | Ιδιωτικοί υπάλληλοι                    | 37        | 14,7    | 15,0          | 35,8               |
|                  | Μικροεπιχειρηματίες παροχής υπηρεσιών  | 63        | 25,0    | 25,6          | 61,4               |
|                  | Τεχνίτες                               | 56        | 22,2    | 22,8          | 84,1               |
|                  | Εργάτες                                | 26        | 10,3    | 10,6          | 94,7               |
|                  | Ναυτικοί/Ανεργ/Συνταξ                  | 13        | 5,2     | 5,3           | 100,0              |
|                  | Total                                  | 246       | 97,6    | 100,0         |                    |
| Missing          | System                                 | 6         | 2,4     |               |                    |
| Total            |                                        | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας M1.17.** Κατανομή του μαθητικού δείγματος με βάση το επάγγελμα της μητέρας

| Πίνακας M1.17     |                                        |           |         |               |                    |
|-------------------|----------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Επάγγελμα μητέρας |                                        | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid             | Ελεύθεροι επαγγελματίες /Ανώτ. στελέχη | 9         | 3,6     | 3,6           | 3,6                |
|                   | Δημόσιοι υπάλληλοι                     | 30        | 11,9    | 12,0          | 15,6               |
|                   | Ιδιωτικές υπάλληλοι                    | 62        | 24,6    | 24,8          | 40,4               |
|                   | Μικροεπιχειρηματίες                    | 35        | 13,9    | 14,0          | 54,4               |
|                   | Καθαρίστριες /Καμαριέρες               | 39        | 15,5    | 15,6          | 70,0               |
|                   | Οικιακά                                | 62        | 24,6    | 24,8          | 94,8               |
|                   | Βοηθοί/Ανεργες/Συνταξ                  | 13        | 5,2     | 5,2           | 100,0              |
|                   | Total                                  | 250       | 99,2    | 100,0         |                    |
| Missing           | System                                 | 2         | ,8      |               |                    |
| Total             |                                        | 252       | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Μ1.18.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα που αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματική κατηγορία του πατέρα

[illegible]



**Πίνακας M1.20.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων που αντιστοιχεί σε κάθε επαγγελματική κατηγορία του πατέρα

| Πίνακας M1.20                      |                                                  |                                                                   |                                                                    |                                                                      |                                                                   |                                                                   |
|------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|                                    | Επάγγελμα πατέρα                                 |                                                                   |                                                                    |                                                                      |                                                                   |                                                                   |
|                                    | Ελεύθεροι<br>επαγγελματίες /<br>Ανώτερα στελέχη  | Δημόσιοι<br>Υπάλληλοι                                             | Ιδιωτικοί<br>υπάλληλοι                                             | Μικροεπιχειρηματίες                                                  | Τεχνίτες                                                          | Εργάτες                                                           |
| Εκπαιδευτικό επίπεδο<br>πατέρα     | 100% ΑΕΙ /ΤΕΙ                                    | 46,9% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>34,4% Λύκειο<br>12,5% Γυμνάσιο<br>6,3% Δημοτικό | 8,3% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>47,2% Λύκειο<br>38,9% Γυμνάσιο<br>5,6% Δημοτικό   | 14,3% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>38,1% Λύκειο<br>25,4% Γυμνάσιο<br>22,2% Δημοτικό   | 5,5% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>12,7% Λύκειο<br>29,1% Γυμνάσιο<br>52,7% Δημοτικό | 7,7% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>23,1% Λύκειο<br>46,2% Γυμνάσιο<br>23,1% Δημοτικό |
| Μορφωτικό κεφάλαιο<br>(από πατέρα) | <b>Πολύ μεγάλο</b><br>100% ΑΕΙ /ΤΕΙ              | <b>Μεγάλο</b><br>81,3% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                        | <b>Μέτριο</b><br>55,5% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                         | <b>Μέτριο</b><br>52,4% ΑΕΙ /ΤΕΙ-Λύκειο                               | <b>Πολύ μικρό</b><br>18,2% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο<br>52,7% Δημοτικό  | <b>Μικρό</b><br>30,8% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο<br>23,1% Δημοτικό       |
| Εκπαιδευτικό επίπεδο<br>μητέρας    | 73,7% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>15,8% Λύκειο<br>10,5% Γυμνάσιο | 40,6% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>40,6% Λύκειο<br>6,3% Γυμνάσιο<br>12,5% Δημοτικό | 11,1% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>47,2% Λύκειο<br>19,4% Γυμνάσιο<br>22,2% Δημοτικό | 11,5% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>60,7% Λύκειο<br>18,0% Γυμνάσιο<br>9,8% Δημοτικό    | 7,4% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>29,6% Λύκειο<br>25,9% Γυμνάσιο<br>37,0% Δημοτικό | 3,8% ΑΕΙ /ΤΕΙ<br>46,2% Λύκειο<br>30,8% Γυμνάσιο<br>19,2% Δημοτικό |
| Μορφωτικό κεφάλαιο<br>(από μητέρα) | <b>Μεγάλο</b><br>89,5% ΑΕΙ /ΤΕΙ-Λύκειο           | <b>Μεγάλο</b><br>81,2% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                        | <b>Μέτριο</b><br>58,3% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                         | <b>Μεγάλο</b><br>72,2% ΑΕΙ /ΤΕΙ-Λύκειο                               | <b>Μικρό</b><br>37,0% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                         | <b>Μέτριο</b><br>50,0% ΑΕΙ /ΤΕΙ-<br>Λύκειο                        |
| Μορφωτικό κεφάλαιο<br>(συνολικά)   | <b>Πολύ μεγάλο /Μεγάλο</b>                       | <b>Μεγάλο /Μεγάλο</b>                                             | <b>Μέτριο /Μέτριο</b>                                              | <b>Μέτριο /Μεγάλο</b><br>Μικρότερο από Δ. Υ.<br>Μεγαλύτερο από Ι. Υ. | <b>Πολύ μικρό /Μικρό</b><br>Το μικρότερο όλων                     | <b>Μικρό /Μέτριο</b><br>Το μικρότερο μετά<br>τους τεχνίτες        |



**Πίνακας Μ1.21.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των αγοριών και των κοριτσιών

| ΠΙΝΑΚΑΣ Μ1. 21    |                                 |              | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------|---------------------------------|--------------|--------|---------|--------|
| Βαθμολογία / Φύλο |                                 |              | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Βαθμολογία        | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | Αριθμός      | 22     | 19      | 41     |
|                   |                                 | % Βαθμολογία | 53,7%  | 46,3%   | 100,0% |
| 10 - 13           |                                 | % Φύλο       | 18,6%  | 14,4%   | 16,4%  |
|                   |                                 | Τυποπ. υπόλ. | ,6     | -,6     |        |
|                   |                                 | Αριθμός      | 26     | 19      | 45     |
|                   |                                 | % Βαθμολογία | 57,8%  | 42,2%   | 100,0% |
| 14 - 17           |                                 | % Φύλο       | 22,0%  | 14,4%   | 18,0%  |
|                   |                                 | Τυποπ. υπόλ. | 1,0    | -1,0    |        |
|                   |                                 | Αριθμός      | 47     | 60      | 107    |
|                   |                                 | % Βαθμολογία | 43,9%  | 56,1%   | 100,0% |
| 18 - 20           |                                 | % Φύλο       | 39,8%  | 45,5%   | 42,8%  |
|                   |                                 | Τυποπ. υπόλ. | -,5    | ,5      |        |
|                   |                                 | Αριθμός      | 23     | 34      | 57     |
|                   |                                 | % Βαθμολογία | 40,4%  | 59,6%   | 100,0% |
| Σύνολο            |                                 | % Φύλο       | 19,5%  | 25,8%   | 22,8%  |
|                   |                                 | Τυποπ. υπόλ. | -,8    | ,7      |        |
|                   |                                 | Αριθμός      | 118    | 132     | 250    |
|                   |                                 | % Βαθμολογία | 47,2%  | 52,8%   | 100,0% |
|                   |                                 | % Φύλο       | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας Μ1.22.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα

| ΠΙΝΑΚΑΣ Μ1. 22<br><br>Βαθμολογία /Εκπαίδευση πατέρα |                              |                     | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|-----------------------------------------------------|------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                     |                              |                     | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Βαθμολογία                                          | Επαναλαμβάνει /Μετεξεταστέος | Αριθμός             | 1                 | 7                    | 32                             | 40     |
|                                                     |                              | % Βαθμολογία        | 2,5%              | 17,5%                | 80,0%                          | 100,0% |
|                                                     |                              | % Εκπαίδευση πατέρα | 1,9%              | 10,0%                | 26,0%                          | 16,2%  |
|                                                     | 10 - 13                      | Τυποπ. υπόλ.        | -2,6              | -1,3                 | 2,7                            |        |
|                                                     |                              | Αριθμός             | 2                 | 20                   | 23                             | 45     |
|                                                     |                              | % Βαθμολογία        | 4,4%              | 44,4%                | 51,1%                          | 100,0% |
|                                                     | 14 - 17                      | % Εκπαίδευση πατέρα | 3,7%              | 28,6%                | 18,7%                          | 18,2%  |
|                                                     |                              | Τυποπ. υπόλ.        | -2,5              | 2,0                  | ,1                             |        |
|                                                     |                              | Αριθμός             | 26                | 25                   | 54                             | 105    |
|                                                     | 18 - 20                      | % Βαθμολογία        | 24,8%             | 23,8%                | 51,4%                          | 100,0% |
|                                                     |                              | % Εκπαίδευση πατέρα | 48,1%             | 35,7%                | 43,9%                          | 42,5%  |
|                                                     |                              | Τυποπ. υπόλ.        | ,6                | -,9                  | ,2                             |        |
|                                                     | Σύνολο                       | Αριθμός             | 25                | 18                   | 14                             | 57     |
|                                                     |                              | % Βαθμολογία        | 43,9%             | 31,6%                | 24,6%                          | 100,0% |
|                                                     |                              | % Εκπαίδευση πατέρα | 46,3%             | 25,7%                | 11,4%                          | 23,1%  |
|                                                     |                              | Τυποπ. υπόλ.        | 3,6               | ,5                   | -2,7                           |        |
|                                                     |                              | Αριθμός             | 54                | 70                   | 123                            | 247    |
|                                                     |                              | % Βαθμολογία        | 21,9%             | 28,3%                | 49,8%                          | 100,0% |
|                                                     | % Εκπαίδευση πατέρα          |                     | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας Μ1.23.** Γενικό βαθμολογικό επίπεδο των μαθητών που διαφέρουν από την άποψη του πατρικού επαγγέλματος

| ΠΙΝΑΚΑΣ Μ1. 23<br>Βαθμολογία /Επάγγελμα πατέρα |                                 |                       | Επάγγελμα πατέρα                      |                  |                  |                              |          |         | Σύνολο |
|------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|------------------|------------------|------------------------------|----------|---------|--------|
|                                                |                                 |                       | Ελεύθ.<br>Επαγγ.<br>/Ανώτ.<br>στελέχη | Δημόσ.<br>υπάλλ. | Ιδιωτ.<br>υπάλλ. | Μικρο-<br>επιχειρη<br>ματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |        |
| Βαθμολογία                                     | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | Αριθμός               | 0                                     | 2                | 6                | 8                            | 13       | 7       | 36     |
|                                                |                                 | % Βαθμολογία          | ,0%                                   | 5,6%             | 16,7%            | 22,2%                        | 36,1%    | 19,4%   | 100,0% |
|                                                |                                 | % Επάγγελμα<br>πατέρα | ,0%                                   | 6,3%             | 16,2%            | 12,9%                        | 23,2%    | 26,9%   | 15,5%  |
|                                                | 10 - 13                         | Τυποπ. υπόλ.          | -1,7                                  | -1,3             | ,1               | -,5                          | 1,5      | 1,5     |        |
|                                                |                                 | Αριθμός               | 0                                     | 4                | 8                | 12                           | 12       | 6       | 42     |
|                                                |                                 | % Βαθμολογία          | ,0%                                   | 9,5%             | 19,0%            | 28,6%                        | 28,6%    | 14,3%   | 100,0% |
|                                                | 14 - 17                         | % Επάγγελμα<br>πατέρα | ,0%                                   | 12,5%            | 21,6%            | 19,4%                        | 21,4%    | 23,1%   | 18,1%  |
|                                                |                                 | Τυποπ. υπόλ.          | -1,9                                  | -,7              | ,5               | ,2                           | ,6       | ,6      |        |
|                                                |                                 | Αριθμός               | 10                                    | 14               | 14               | 30                           | 23       | 10      | 101    |
|                                                | 18 - 20                         | % Βαθμολογία          | 9,9%                                  | 13,9%            | 13,9%            | 29,7%                        | 22,8%    | 9,9%    | 100,0% |
|                                                |                                 | % Επάγγελμα<br>πατέρα | 52,6%                                 | 43,8%            | 37,8%            | 48,4%                        | 41,1%    | 38,5%   | 43,5%  |
|                                                |                                 | Τυποπ. υπόλ.          | ,6                                    | ,0               | -,5              | ,6                           | -,3      | -,4     |        |
|                                                | Σύνολο                          | Αριθμός               | 9                                     | 12               | 9                | 12                           | 8        | 3       | 53     |
|                                                |                                 | % Βαθμολογία          | 17,0%                                 | 22,6%            | 17,0%            | 22,6%                        | 15,1%    | 5,7%    | 100,0% |
|                                                |                                 | % Επάγγελμα<br>πατέρα | 47,4%                                 | 37,5%            | 24,3%            | 19,4%                        | 14,3%    | 11,5%   | 22,8%  |
|                                                |                                 | Τυποπ. υπόλ.          | 2,2                                   | 1,7              | ,2               | -,6                          | -1,3     | -1,2    |        |
|                                                |                                 | Αριθμός               | 19                                    | 32               | 37               | 62                           | 56       | 26      | 232    |
|                                                |                                 | % Βαθμολογία          | 8,2%                                  | 13,8%            | 15,9%            | 26,7%                        | 24,1%    | 11,2%   | 100,0% |
|                                                |                                 | % Επάγγελμα πατέρα    | 100,0%                                | 100,0%           | 100,0%           | 100,0%                       | 100,0%   | 100,0%  | 100,0% |
|                                                |                                 |                       |                                       |                  |                  |                              |          |         |        |

**ΜΑΘΗΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ (Μ2) ΠΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΥΝ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**  
**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ**

**17. Έκταση αδιαφορίας**

**Πίνακας Μ2.17.2.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών των δύο φύλων για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| ΠΙΝΑΚΑΣ Μ2.17.2          |                                   |                     | Φύλο   |         | Σύνολο |
|--------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------|---------|--------|
|                          |                                   |                     | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Έκταση αδιαφορίας / Φύλο |                                   |                     |        |         |        |
| Έκταση αδιαφορίας        | Γενικευμένο πρόβλημα              | Αριθμός             | 16     | 10      | 26     |
|                          |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 61,5%  | 38,5%   | 100,0% |
|                          |                                   | % Φύλο              | 13,6%  | 7,6%    | 10,4%  |
|                          | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | Τυποπ. υπόλ.        | 1,1    | -1,0    |        |
|                          |                                   | Αριθμός             | 66     | 88      | 154    |
|                          |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 42,9%  | 57,1%   | 100,0% |
|                          | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | % Φύλο              | 55,9%  | 66,7%   | 61,6%  |
|                          |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | -,8    | ,7      |        |
|                          |                                   | Αριθμός             | 36     | 34      | 70     |
|                          | Σύνολο                            | % Έκταση αδιαφορίας | 51,4%  | 48,6%   | 100,0% |
|                          |                                   | % Φύλο              | 30,5%  | 25,8%   | 28,0%  |
|                          |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | ,5     | -,5     |        |
| Αριθμός                  |                                   | 118                 | 132    | 250     |        |
| % Έκταση αδιαφορίας      |                                   | 47,2%               | 52,8%  | 100,0%  |        |
|                          | % Φύλο                            | 100,0%              | 100,0% | 100,0%  |        |

**Πίνακας Μ2.17.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| ΠΙΝΑΚΑΣ Μ2.17.3                      |                                   |                     | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                      |                                   |                     |                   | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Έκταση αδιαφορίας /Εκπαίδευση πατέρα |                                   |                     | ΤΕΙ - ΑΕΙ         |                      |                                |        |
| Έκταση αδιαφορίας                    | Γενικευμένο πρόβλημα              | Αριθμός             | 4                 | 8                    | 14                             | 26     |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 15,4%             | 30,8%                | 53,8%                          | 100,0% |
|                                      |                                   | % Εκπαίδευση πατέρα | 7,4%              | 11,4%                | 11,4%                          | 10,5%  |
|                                      | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | Τυποπ. υπόλ.        | -,7               | ,2                   | ,3                             |        |
|                                      |                                   | Αριθμός             | 36                | 42                   | 76                             | 154    |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 23,4%             | 27,3%                | 49,4%                          | 100,0% |
|                                      | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | % Εκπαίδευση πατέρα | 66,7%             | 60,0%                | 61,8%                          | 62,3%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | ,4                | -,2                  | -,1                            |        |
|                                      |                                   | Αριθμός             | 14                | 20                   | 33                             | 67     |
|                                      | Σύνολο                            | % Έκταση αδιαφορίας | 20,9%             | 29,9%                | 49,3%                          | 100,0% |
|                                      |                                   | % Εκπαίδευση πατέρα | 25,9%             | 28,6%                | 26,8%                          | 27,1%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | -,2               | ,2                   | -,1                            |        |
|                                      | Αριθμός                           | 54                  | 70                | 123                  | 247                            |        |
|                                      | % Έκταση αδιαφορίας               | 21,9%               | 28,3%             | 49,8%                | 100,0%                         |        |
|                                      | % Εκπαίδευση πατέρα               | 100,0%              | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         |        |

**Πίνακας M2.17.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| ΠΙΝΑΚΑΣ M2.17.4                      |                                   |                     | Επάγγελμα πατέρα             |               |               |                      |          |         | Σύνολο |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|------------------------------|---------------|---------------|----------------------|----------|---------|--------|
|                                      |                                   |                     | Ελεύθ. Επαγγ. /Ανώτ. στελέχη | Δημόσ. υπάλλ. | Ιδιωτ. υπάλλ. | Μικρο-επιχειρηματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |        |
| Έκταση αδιαφορίας / Επάγγελμα πατέρα |                                   |                     |                              |               |               |                      |          |         |        |
| Έκταση αδιαφορίας                    | Γενικευμένο πρόβλημα              | Αριθμός             | 3                            | 1             | 3             | 8                    | 7        | 2       | 24     |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 12,5%                        | 4,2%          | 12,5%         | 33,3%                | 29,2%    | 8,3%    | 100,0% |
|                                      |                                   | % Επάγγελμα πατέρα  | 15,8%                        | 3,1%          | 8,1%          | 12,7%                | 12,5%    | 7,7%    | 10,3%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | ,7                           | -1,3          | -,4           | ,6                   | ,5       | -,4     |        |
|                                      |                                   | Αριθμός             | 11                           | 27            | 23            | 38                   | 30       | 15      | 144    |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 7,6%                         | 18,8%         | 16,0%         | 26,4%                | 20,8%    | 10,4%   | 100,0% |
|                                      | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | % Επάγγελμα πατέρα  | 57,9%                        | 84,4%         | 62,2%         | 60,3%                | 53,6%    | 57,7%   | 61,8%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | -,2                          | 1,6           | ,0            | -,1                  | -,8      | -,3     |        |
|                                      |                                   | Αριθμός             | 5                            | 4             | 11            | 17                   | 19       | 9       | 65     |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 7,7%                         | 6,2%          | 16,9%         | 26,2%                | 29,2%    | 13,8%   | 100,0% |
|                                      |                                   | % Επάγγελμα πατέρα  | 26,3%                        | 12,5%         | 29,7%         | 27,0%                | 33,9%    | 34,6%   | 27,9%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ.        | -,1                          | -1,6          | ,2            | -,1                  | ,9       | ,6      |        |
| Σύνολο                               | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | Αριθμός             | 19                           | 32            | 37            | 63                   | 56       | 26      | 233    |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας | 8,2%                         | 13,7%         | 15,9%         | 27,0%                | 24,0%    | 11,2%   | 100,0% |
|                                      |                                   | % Επάγγελμα πατέρα  | 100,0%                       | 100,0%        | 100,0%        | 100,0%               | 100,0%   | 100,0%  | 100,0% |
|                                      |                                   |                     |                              |               |               |                      |          |         |        |

**Πίνακας M2.17.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| ΠΙΝΑΚΑΣ M2.17.5               |                                   |                      | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|-------------------------------|-----------------------------------|----------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Έκταση αδιαφορίας /Βαθμολογία |                                   |                      | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Έκταση αδιαφορίας             | Γενικευμένο πρόβλημα              | Αριθμός              | 5                               | 4       | 11      | 6       | 26     |
|                               |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 19,2%                           | 15,4%   | 42,3%   | 23,1%   | 100,0% |
|                               |                                   | % Βαθμολογία         | 12,2%                           | 8,9%    | 10,3%   | 10,5%   | 10,4%  |
|                               | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | ,4                              | -,3     | ,0      | ,0      |        |
|                               |                                   |                      | 23                              | 23      | 66      | 42      | 154    |
|                               |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 14,9%                           | 14,9%   | 42,9%   | 27,3%   | 100,0% |
|                               | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | % Βαθμολογία         | 56,1%                           | 51,1%   | 61,7%   | 73,7%   | 61,6%  |
|                               |                                   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -,4                             | -,9     | ,0      | 1,2     |        |
|                               |                                   |                      | 13                              | 18      | 30      | 9       | 70     |
|                               |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 18,6%                           | 25,7%   | 42,9%   | 12,9%   | 100,0% |
|                               |                                   | % Βαθμολογία         | 31,7%                           | 40,0%   | 28,0%   | 15,8%   | 28,0%  |
| Σύνολο                        |                                   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | ,4                              | 1,5     | ,0      | -1,7    |        |
|                               |                                   |                      | 41                              | 45      | 107     | 57      | 250    |
|                               |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 16,4%                           | 18,0%   | 42,8%   | 22,8%   | 100,0% |
|                               |                                   | % Βαθμολογία         | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.17.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με την έκταση της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| ΠΙΝΑΚΑΣ M2.17.6                      |                                   |                      | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Έκταση αδιαφορίας /Αυτοχαρακτηρισμός |                                   |                      | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Έκταση αδιαφορίας                    | Γενικευμένο πρόβλημα              | Αριθμός              | 2                          | 10                   | 14                                 | 26     |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 7,7%                       | 38,5%                | 53,8%                              | 100,0% |
|                                      |                                   | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 12,5%                      | 9,2%                 | 11,1%                              | 10,4%  |
|                                      | Πρόβλημα με μεγάλη έκταση         | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | ,3                         | -,4                  | ,3                                 |        |
|                                      |                                   |                      | 13                         | 62                   | 79                                 | 154    |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 8,4%                       | 40,3%                | 51,3%                              | 100,0% |
|                                      | Αφορά περιορισμένο αριθμό μαθητών | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 81,3%                      | 56,9%                | 62,7%                              | 61,4%  |
|                                      |                                   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | 1,0                        | -,6                  | ,2                                 |        |
|                                      |                                   |                      | 1                          | 37                   | 33                                 | 71     |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 1,4%                       | 52,1%                | 46,5%                              | 100,0% |
|                                      |                                   | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 6,3%                       | 33,9%                | 26,2%                              | 28,3%  |
| Σύνολο                               |                                   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός | -1,7                       | 1,1                  | -,4                                |        |
|                                      |                                   |                      | 16                         | 109                  | 126                                | 251    |
|                                      |                                   | % Έκταση αδιαφορίας  | 6,4%                       | 43,4%                | 50,2%                              | 100,0% |
|                                      |                                   | % Αυτοχαρακτηρισμός  | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

**Λόγοι αδιαφορίας**

**Πίνακας M2.18.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών των δύο φύλων αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.18.3         |                                                                  |                    | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------|--------|---------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας / Φύλο |                                                                  |                    | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Λόγοι αδιαφορίας        | Ο τρόπος μαθήματος.<br>Μαθητές παθητικοί                         | Αριθμός            | 46     | 40      | 86     |
|                         |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 53,5%  | 46,5%   | 100,0% |
|                         |                                                                  | % Φύλο             | 21,1%  | 16,3%   | 18,5%  |
|                         |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | ,9     | -,8     |        |
|                         | Δύσκολα τα μαθήματα                                              | Αριθμός            | 43     | 42      | 85     |
|                         |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 50,6%  | 49,4%   | 100,0% |
|                         |                                                                  | % Φύλο             | 19,7%  | 17,1%   | 18,3%  |
|                         |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | ,5     | -,5     |        |
|                         | Πολλή ύλη                                                        | Αριθμός            | 45     | 61      | 106    |
|                         |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 42,5%  | 57,5%   | 100,0% |
|                         |                                                                  | % Φύλο             | 20,6%  | 24,8%   | 22,8%  |
|                         |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | -,7    | ,6      |        |
|                         | Η βαθμολογία                                                     | Αριθμός            | 45     | 67      | 112    |
|                         |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 40,2%  | 59,8%   | 100,0% |
|                         |                                                                  | % Φύλο             | 20,6%  | 27,2%   | 24,1%  |
|                         |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | -1,1   | 1,0     |        |
|                         | Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών | Αριθμός            | 39     | 36      | 75     |
|                         |                                                                  | % Λόγοι αδιαφορίας | 52,0%  | 48,0%   | 100,0% |
|                         |                                                                  | % Φύλο             | 17,9%  | 14,6%   | 16,2%  |
|                         |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.       | ,6     | -,6     |        |
| Σύνολο                  |                                                                  | Αριθμός            | 218    | 246     | 464    |
|                         | % Λόγοι αδιαφορίας                                               |                    | 47,0%  | 53,0%   | 100,0% |
|                         | % Φύλο                                                           |                    | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.18.4.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας M2.18.4                                                  |                                       |                    | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας /Εκπαίδευση πατέρα                              |                                       |                    | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| <b>Λόγοι αδιαφορίας</b>                                          | Ο τρόπος μαθήματος. Μαθητές παθητικοί | Αριθμός            | 19                | 31                   | 34                             | 84     |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 22,6%             | 36,9%                | 40,5%                          | 100,0% |
| Δύσκολα τα μαθήματα                                              |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 20,9%             | 23,8%                | 14,3%                          | 18,3%  |
|                                                                  |                                       | Τυποπ. υπόλ.       | ,6                | 1,5                  | -1,4                           |        |
|                                                                  |                                       | Αριθμός            | 14                | 15                   | 54                             | 83     |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 16,9%             | 18,1%                | 65,1%                          | 100,0% |
| Πολλή ύλη                                                        |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 15,4%             | 11,5%                | 22,7%                          | 18,1%  |
|                                                                  |                                       | Τυποπ. υπόλ.       | -,6               | -1,8                 | 1,7                            |        |
|                                                                  |                                       | Αριθμός            | 19                | 29                   | 58                             | 106    |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 17,9%             | 27,4%                | 54,7%                          | 100,0% |
| Η βαθμολογία                                                     |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 20,9%             | 22,3%                | 24,4%                          | 23,1%  |
|                                                                  |                                       | Τυποπ. υπόλ.       | -,4               | -,2                  | ,4                             |        |
|                                                                  |                                       | Αριθμός            | 20                | 35                   | 56                             | 111    |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 18,0%             | 31,5%                | 50,5%                          | 100,0% |
| Δεν έχουν σχέση με τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 22,0%             | 26,9%                | 23,5%                          | 24,2%  |
|                                                                  |                                       | Τυποπ. υπόλ.       | -,4               | ,6                   | -,2                            |        |
|                                                                  |                                       | Αριθμός            | 19                | 20                   | 36                             | 75     |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 25,3%             | 26,7%                | 48,0%                          | 100,0% |
| Σύνολο                                                           |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 20,9%             | 15,4%                | 15,1%                          | 16,3%  |
|                                                                  |                                       | Τυποπ. υπόλ.       | 1,1               | -,3                  | -,5                            |        |
|                                                                  |                                       | Αριθμός            | 91                | 130                  | 238                            | 459    |
|                                                                  |                                       | % Λόγοι αδιαφορίας | 19,8%             | 28,3%                | 51,9%                          | 100,0% |
|                                                                  |                                       | % Εκπ/ση πατέρα    | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |



**Πίνακας Μ2.18.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος αναφορικά με τους σημαντικότερους λόγους της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

[illegible]



| Πίνακας M2.20.5<br><br>Αυτοχαρακτηρισμός /Επάγγελμα πατέρα |                                  |                          | Επάγγελμα πατέρα                      |                  |                  |                              |          |         | Σύνολο |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------|------------------|------------------------------|----------|---------|--------|
|                                                            |                                  |                          | Ελεύθ.<br>επαγγ.<br>/Ανώτ.<br>στελέχη | Δημόσ.<br>υπάλλ. | Ιδιωτ.<br>υπάλλ. | Μικρο-<br>επιχειρη<br>ματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |        |
| Αυτό-<br>χαρακτηρισμός                                     | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Αριθμός                  | 0                                     | 2                | 4                | 4                            | 3        | 3       | 16     |
|                                                            |                                  | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός | ,0%                                   | 12,5%            | 25,0%            | 25,0%                        | 18,8%    | 18,8%   | 100,0% |
|                                                            |                                  | % Επάγγελμα<br>πατέρα    | ,0%                                   | 6,3%             | 10,8%            | 6,3%                         | 5,4%     | 11,5%   | 6,9%   |
|                                                            | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον          | Τυποπ. υπόλ.             | -1,1                                  | -,1              | ,9               | -,2                          | -,4      | ,9      |        |
|                                                            |                                  | Αριθμός                  | 7                                     | 14               | 13               | 32                           | 22       | 13      | 101    |
|                                                            |                                  | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός | 6,9%                                  | 13,9%            | 12,9%            | 31,7%                        | 21,8%    | 12,9%   | 100,0% |
|                                                            |                                  | % Επάγγελμα<br>πατέρα    | 36,8%                                 | 43,8%            | 35,1%            | 50,8%                        | 39,3%    | 50,0%   | 43,3%  |
|                                                            |                                  | Τυποπ. υπόλ.             | -,4                                   | ,0               | -,8              | ,9                           | -,5      | ,5      |        |
|                                                            |                                  | Αριθμός                  | 12                                    | 16               | 20               | 27                           | 31       | 10      | 116    |
| Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον                   | % Αυτό-<br>χαρακτηρισμός         | 10,3%                    | 13,8%                                 | 17,2%            | 23,3%            | 26,7%                        | 8,6%     | 100,0%  |        |
|                                                            | % Επάγγελμα<br>πατέρα            | 63,2%                    | 50,0%                                 | 54,1%            | 42,9%            | 55,4%                        | 38,5%    | 49,8%   |        |
|                                                            | Τυποπ. υπόλ.                     | ,8                       | ,0                                    | ,4               | -,8              | ,6                           | -,8      |         |        |
|                                                            | Αριθμός                          | 19                       | 32                                    | 37               | 63               | 56                           | 26       | 233     |        |
|                                                            | % Αυτοχαρακτηρισμός              | 8,2%                     | 13,7%                                 | 15,9%            | 27,0%            | 24,0%                        | 11,2%    | 100,0%  |        |
|                                                            | % Επάγγελμα πατέρα               | 100,0%                   | 100,0%                                | 100,0%           | 100,0%           | 100,0%                       | 100,0%   | 100,0%  |        |
| Σύνολο                                                     |                                  |                          |                                       |                  |                  |                              |          |         |        |

**Καταβαλλόμενη προσπάθεια**

**Πίνακας M2.22.3.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις τα αγόρια και τα κορίτσια

| Πίνακας M2.22.3<br>Καταβαλλόμενη προσπάθεια /Φύλο |                             |                            | Φύλο   |         | Σύνολο |
|---------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------|---------|--------|
|                                                   |                             |                            | αγόρι  | κορίτσι |        |
| <b>Καταβαλλόμενη προσπάθεια</b>                   | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | Αριθμός                    | 45     | 61      | 106    |
|                                                   |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 42,5%  | 57,5%   | 100,0% |
|                                                   |                             | % Φύλο                     | 37,8%  | 46,2%   | 42,2%  |
|                                                   | Μέτρια                      | Τυποπ. υπόλ.               | -,7    | ,7      |        |
|                                                   |                             | Αριθμός                    | 59     | 62      | 121    |
|                                                   |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 48,8%  | 51,2%   | 100,0% |
|                                                   | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | % Φύλο                     | 49,6%  | 47,0%   | 48,2%  |
|                                                   |                             | Τυποπ. υπόλ.               | ,2     | -,2     |        |
|                                                   |                             | Αριθμός                    | 15     | 9       | 24     |
|                                                   |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 62,5%  | 37,5%   | 100,0% |
|                                                   |                             | % Φύλο                     | 12,6%  | 6,8%    | 9,6%   |
|                                                   |                             | Τυποπ. υπόλ.               | 1,1    | -1,0    |        |
| Σύνολο                                            |                             | Αριθμός                    | 119    | 132     | 251    |
|                                                   |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 47,4%  | 52,6%   | 100,0% |
|                                                   |                             | % Φύλο                     | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.22.4.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου

| Πίνακας M2.22.4<br>Καταβαλλόμενη προσπάθεια /Εκπαίδευση πατέρα |                             |                            | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                |                             |                            | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| <b>Καταβαλλόμενη προσπάθεια</b>                                | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | Αριθμός                    | 25                | 29                   | 50                             | 104    |
|                                                                |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 24,0%             | 27,9%                | 48,1%                          | 100,0% |
|                                                                |                             | % Εκπ/ση πατέρα            | 46,3%             | 41,4%                | 40,3%                          | 41,9%  |
|                                                                | Μέτρια                      | Τυποπ. υπόλ.               | ,5                | -,1                  | -,3                            |        |
|                                                                |                             | Αριθμός                    | 28                | 31                   | 61                             | 120    |
|                                                                |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 23,3%             | 25,8%                | 50,8%                          | 100,0% |
|                                                                | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | % Εκπ/ση πατέρα            | 51,9%             | 44,3%                | 49,2%                          | 48,4%  |
|                                                                |                             | Τυποπ. υπόλ.               | ,4                | -,5                  | ,1                             |        |
|                                                                |                             | Αριθμός                    | 1                 | 10                   | 13                             | 24     |
|                                                                |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 4,2%              | 41,7%                | 54,2%                          | 100,0% |
|                                                                |                             | % Εκπ/ση πατέρα            | 1,9%              | 14,3%                | 10,5%                          | 9,7%   |
|                                                                |                             | Τυποπ. υπόλ.               | -1,8              | 1,2                  | ,3                             |        |
| Σύνολο                                                         |                             | Αριθμός                    | 54                | 70                   | 124                            | 248    |
|                                                                |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 21,8%             | 28,2%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                                |                             | % Εκπ/ση πατέρα            | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας M2.22.5.** Η προσπάθεια που δηλώνουν ότι καταβάλλουν για τις σχολικές τους υποχρεώσεις οι μαθητές με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος

| Πίνακας M2.22.5                            |                             |                            | Επάγγελμα πατέρα             |               |               |                      |          |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|---------------|---------------|----------------------|----------|---------|--------|
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια /Επάγγελμα πατέρα |                             |                            | Ελεύθ. Επαγγ. /Ανώτ. στελέχη | Δημόσ. υπάλλ. | Ιδιωτ. υπάλλ. | Μικρο-επιχειρηματίες | Τεχνίτες | Εργάτες |        |
| Καταβαλλόμενη προσπάθεια                   | Μεγάλη /Πολύ μεγάλη         | Αριθμός                    | 10                           | 13            | 16            | 19                   | 28       | 12      | 98     |
|                                            |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 10,2%                        | 13,3%         | 16,3%         | 19,4%                | 28,6%    | 12,2%   | 100,0% |
|                                            |                             | % Επάγγελμα πατέρα         | 52,6%                        | 40,6%         | 43,2%         | 30,2%                | 50,0%    | 46,2%   | 42,1%  |
|                                            | Μέτρια                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | ,7                           | -,1           | ,1            | -1,5                 | ,9       | ,3      | 115    |
|                                            |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 7,8%                         | 15,7%         | 14,8%         | 34,8%                | 19,1%    | 7,8%    | 100,0% |
|                                            |                             | % Επάγγελμα πατέρα         | 47,4%                        | 56,3%         | 45,9%         | 63,5%                | 39,3%    | 34,6%   | 49,4%  |
|                                            | Μικρή /Ελάχιστη ή ανύπαρκτη | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | -,1                          | ,6            | -,3           | 1,6                  | -1,1     | -1,1    | 20     |
|                                            |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | ,0%                          | 5,0%          | 20,0%         | 20,0%                | 30,0%    | 25,0%   | 100,0% |
|                                            |                             | % Επάγγελμα πατέρα         | ,0%                          | 3,1%          | 10,8%         | 6,3%                 | 10,7%    | 19,2%   | 8,6%   |
|                                            | Σύνολο                      | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός       | -1,3                         | -1,1          | ,5            | -,6                  | ,5       | 1,9     | 233    |
|                                            |                             | % Καταβαλλόμενη προσπάθεια | 8,2%                         | 13,7%         | 15,9%         | 27,0%                | 24,0%    | 11,2%   | 100,0% |
|                                            |                             | % Επάγγελμα πατέρα         | 100,0%                       | 100,0%        | 100,0%        | 100,0%               | 100,0%   | 100,0%  | 100,0% |

#### **Ερώτηση 24. Ασχολούμαι – δεν ασχολούμαι**

**Πίνακας M2.24.3.** Τι δηλώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια σχετικά με το αν ασχολούνται αρκετά ή όχι με τα σχολικά μαθήματα

| Πίνακας M2.24.3<br>Ασχολούμαι - δεν ασχολούμαι αρκετά /Φύλο |                          |                                      | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------|---------|--------|
|                                                             |                          |                                      | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά                          | Ασχολούμαι πολύ ή αρκετά | Αριθμός                              | 32     | 49      | 81     |
|                                                             |                          | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 39,5%  | 60,5%   | 100,0% |
|                                                             |                          | % Φύλο                               | 27,6%  | 37,7%   | 32,9%  |
|                                                             | Δεν ασχολούμαι αρκετά    | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | -1,0   | ,9      | 165    |
|                                                             |                          | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 50,9%  | 49,1%   | 100,0% |
|                                                             |                          | % Φύλο                               | 72,4%  | 62,3%   | 67,1%  |
|                                                             | Σύνολο                   | Τυποπ. υπόλ. Αριθμός                 | ,7     | -,7     | 246    |
|                                                             |                          | % Ασχολούμαι - Δεν ασχολούμαι αρκετά | 47,2%  | 52,8%   | 100,0% |
|                                                             |                          | % Φύλο                               | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά**

**Πίνακας M2.24.11.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.11<br><br>Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά /Εκπαίδευση πατέρα |                                                       |                               | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                        |                                                       |                               | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά                                            | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | Αριθμός                       | 5                 | 13                   | 30                             | 48     |
|                                                                        |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 10,4%             | 27,1%                | 62,5%                          | 100,0% |
|                                                                        | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 9,1%<br>-,8       | 13,1%<br>,1          | 13,6%<br>,3                    | 12,8%  |
|                                                                        |                                                       | Αριθμός                       | 8                 | 23                   | 48                             | 79     |
|                                                                        | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 10,1%             | 29,1%                | 60,8%                          | 100,0% |
|                                                                        |                                                       | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 14,5%<br>-1,1     | 23,2%<br>,5          | 21,8%<br>,2                    | 21,1%  |
|                                                                        | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | Αριθμός                       | 8                 | 15                   | 41                             | 64     |
|                                                                        |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 12,5%             | 23,4%                | 64,1%                          | 100,0% |
|                                                                        | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 14,5%<br>-,5      | 15,2%<br>-,5         | 18,6%<br>,5                    | 17,1%  |
|                                                                        |                                                       | Αριθμός                       | 21                | 30                   | 61                             | 112    |
|                                                                        | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 18,8%             | 26,8%                | 54,5%                          | 100,0% |
|                                                                        |                                                       | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 38,2%<br>1,1      | 30,3%<br>,1          | 27,7%<br>-,6                   | 29,9%  |
|                                                                        | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | Αριθμός                       | 6                 | 10                   | 12                             | 28     |
|                                                                        |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 21,4%             | 35,7%                | 42,9%                          | 100,0% |
|                                                                        |                                                       | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 10,9%<br>,9       | 10,1%<br>1,0         | 5,5%<br>-1,1                   | 7,5%   |
|                                                                        |                                                       | Αριθμός                       | 7                 | 8                    | 28                             | 43     |
|                                                                        |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 16,3%             | 18,6%                | 65,1%                          | 100,0% |
|                                                                        |                                                       | % Εκπ/ση πατέρα Τυποπ. υπόλ.  | 12,7%<br>,3       | 8,1%<br>-1,0         | 12,7%<br>,5                    | 11,5%  |
|                                                                        | Σύνολο                                                | Αριθμός                       | 55                | 99                   | 220                            | 374    |
|                                                                        |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 14,7%             | 26,5%                | 58,8%                          | 100,0% |
|                                                                        |                                                       | % Εκπ/ση πατέρα               | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |



**Πίνακας M2.24.13.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.13                        |                                                       |                               | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά /Βαθμολογία |                                                       |                               | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά             | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω      | Αριθμός                       | 12                              | 15      | 19      | 3       | 49     |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 24,5%                           | 30,6%   | 38,8%   | 6,1%    | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 13,2%                           | 14,0%   | 12,1%   | 10,7%   | 12,8%  |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | ,1                              | ,4      | -,2     | -,3     |        |
|                                         | Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            | Αριθμός                       | 16                              | 22      | 37      | 5       | 80     |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 20,0%                           | 27,5%   | 46,3%   | 6,3%    | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 17,6%                           | 20,6%   | 23,6%   | 17,9%   | 20,9%  |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | -,7                             | -,1     | ,7      | -,4     |        |
|                                         | Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει | Αριθμός                       | 26                              | 23      | 18      | 1       | 68     |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 38,2%                           | 33,8%   | 26,5%   | 1,5%    | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 28,6%                           | 21,5%   | 11,5%   | 3,6%    | 17,8%  |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | 2,4                             | ,9      | -1,9    | -1,8    |        |
|                                         | Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  | Αριθμός                       | 23                              | 28      | 52      | 11      | 114    |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 20,2%                           | 24,6%   | 45,6%   | 9,6%    | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 25,3%                           | 26,2%   | 33,1%   | 39,3%   | 29,8%  |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | -,8                             | -,7     | ,8      | ,9      |        |
|                                         | Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      | Αριθμός                       | 4                               | 7       | 15      | 3       | 29     |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 13,8%                           | 24,1%   | 51,7%   | 10,3%   | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 4,4%                            | 6,5%    | 9,6%    | 10,7%   | 7,6%   |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | -1,1                            | -,4     | ,9      | ,6      |        |
|                                         | Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 | Αριθμός                       | 10                              | 12      | 16      | 5       | 43     |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 23,3%                           | 27,9%   | 37,2%   | 11,6%   | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 11,0%                           | 11,2%   | 10,2%   | 17,9%   | 11,2%  |
|                                         |                                                       | Τυποπ. υπόλ.                  | -,1                             | ,0      | -,4     | 1,0     |        |
| Σύνολο                                  |                                                       | Αριθμός                       | 91                              | 107     | 157     | 28      | 383    |
|                                         |                                                       | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 23,8%                           | 27,9%   | 41,0%   | 7,3%    | 100,0% |
|                                         |                                                       | % Βαθμολογία                  | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |



**Πίνακας M2.24.14.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα και που έμμεσα δέχονται ότι δεν ασχολούνται αρκετά με τα σχολικά μαθήματα, σχετικά με τους σημαντικότερους λόγους της ανεπαρκούς ενασχόλησής τους με αυτά

| Πίνακας M2.24.14                                      |                                                  |                               | Αυτοχαρακτηρισμός          |                      |                                    | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------|--------|
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά /Αυτοχαρακτηρισμός        |                                                  |                               | Εντελώς ή αρκετά αδιάφορος | Με μέτριο ενδιαφέρον | Με αρκετό ή πολύ έντονο ενδιαφέρον |        |
| Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά                           | Δεν τα καταλαβαίνω και δε μπορώ να παρακολουθήσω | Αριθμός                       | 7                          | 31                   | 11                                 | 49     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 14,3%                      | 63,3%                | 22,4%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 16,3%                      | 13,7%                | 9,6%                               | 12,8%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | ,6                         | ,4                   | -1,0                               |        |
| Δε μπορώ να εκφραστώ σωστά                            |                                                  | Αριθμός                       | 5                          | 41                   | 35                                 | 81     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 6,2%                       | 50,6%                | 43,2%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 11,6%                      | 18,1%                | 30,4%                              | 21,1%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -1,4                       | -1,0                 | 2,2                                |        |
| Η χαμηλή βαθμολογία που συνεχώς παίρνω με απογοητεύει |                                                  | Αριθμός                       | 6                          | 41                   | 21                                 | 68     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 8,8%                       | 60,3%                | 30,9%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 14,0%                      | 18,1%                | 18,3%                              | 17,7%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -,6                        | ,2                   | ,1                                 |        |
| Δε μπορώ να συγκεντρωθώ στο διάβασμα                  |                                                  | Αριθμός                       | 11                         | 68                   | 35                                 | 114    |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 9,6%                       | 59,6%                | 30,7%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 25,6%                      | 30,1%                | 30,4%                              | 29,7%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | -,5                        | ,1                   | ,1                                 |        |
| Δε βρίσκω κανένα ενδιαφέρον στα σχολικά μαθήματα      |                                                  | Αριθμός                       | 6                          | 18                   | 5                                  | 29     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 20,7%                      | 62,1%                | 17,2%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 14,0%                      | 8,0%                 | 4,3%                               | 7,6%   |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | 1,5                        | ,2                   | -1,3                               |        |
| Οι σχολικές γνώσεις άσχετες με τη ζωή                 |                                                  | Αριθμός                       | 8                          | 27                   | 8                                  | 43     |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 18,6%                      | 62,8%                | 18,6%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 18,6%                      | 11,9%                | 7,0%                               | 11,2%  |
|                                                       |                                                  | Τυποπ. υπόλ.                  | 1,5                        | ,3                   | -1,4                               |        |
| Σύνολο                                                |                                                  | Αριθμός                       | 43                         | 226                  | 115                                | 384    |
|                                                       |                                                  | % Γιατί δεν ασχολούμαι αρκετά | 11,2%                      | 58,9%                | 29,9%                              | 100,0% |
|                                                       |                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός           | 100,0%                     | 100,0%               | 100,0%                             | 100,0% |

**Βαθμολογία και αύξηση γνώσεων**

**Πίνακας M2.25.2.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών σχετικά με το αν η βαθμολογία τα βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους

| Πίνακας M2.25.2<br><br>Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων; / Φύλο |                                                         |                         | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------|--------|---------|--------|
|                                                                             |                                                         |                         | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων;                               | Ναι, η βαθμολογία συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων     | Αριθμός                 | 58     | 75      | 133    |
|                                                                             |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 43,6%  | 56,4%   | 100,0% |
|                                                                             |                                                         | % Φύλο                  | 49,6%  | 58,6%   | 54,3%  |
|                                                                             |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | -,7    | ,7      |        |
|                                                                             | Όχι, γιατί μου δημιουργεί άγχος και δε μπορώ να αποδώσω | Αριθμός                 | 31     | 19      | 50     |
|                                                                             |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 62,0%  | 38,0%   | 100,0% |
|                                                                             |                                                         | % Φύλο                  | 26,5%  | 14,8%   | 20,4%  |
|                                                                             |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | 1,5    | -1,4    |        |
|                                                                             | Όχι, η βαθμολογία δε συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων  | Αριθμός                 | 28     | 34      | 62     |
|                                                                             |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 45,2%  | 54,8%   | 100,0% |
|                                                                             |                                                         | % Φύλο                  | 23,9%  | 26,6%   | 25,3%  |
|                                                                             |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | -,3    | ,3      |        |
| Σύνολο                                                                      | Αριθμός                                                 | 117                     | 128    | 245     |        |
|                                                                             | % Βοηθάει η βαθμολογία;                                 | 47,8%                   | 52,2%  | 100,0%  |        |
|                                                                             | % Φύλο                                                  | 100,0%                  | 100,0% | 100,0%  |        |
|                                                                             |                                                         |                         |        |         |        |

**Πίνακας M2.25.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με το αν η βαθμολογία τους βοηθάει προσωπικά να αυξήσουν τις γνώσεις τους

| Πίνακας M2.25.3                               |                                                         |                         | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                               |                                                         |                         | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Βοηθάει η βαθμολογία στην αύξηση των γνώσεων; | Ναι, η βαθμολογία συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων     | Αριθμός                 | 38                | 36                   | 58                             | 132    |
|                                               |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 28,8%             | 27,3%                | 43,9%                          | 100,0% |
|                                               |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα         | 70,4%             | 52,2%                | 48,7%                          | 54,5%  |
|                                               |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | 1,6               | -,3                  | -,9                            |        |
|                                               | Όχι, γιατί μου δημιουργεί άγχος και δε μπορώ να αποδώσω | Αριθμός                 | 5                 | 16                   | 28                             | 49     |
|                                               |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 10,2%             | 32,7%                | 57,1%                          | 100,0% |
|                                               |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα         | 9,3%              | 23,2%                | 23,5%                          | 20,2%  |
|                                               |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | -1,8              | ,5                   | ,8                             |        |
|                                               | Όχι, η βαθμολογία δε συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων  | Αριθμός                 | 11                | 17                   | 33                             | 61     |
|                                               |                                                         | % Βοηθάει η βαθμολογία; | 18,0%             | 27,9%                | 54,1%                          | 100,0% |
|                                               |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα         | 20,4%             | 24,6%                | 27,7%                          | 25,2%  |
|                                               |                                                         | Τυποπ. υπόλ.            | -,7               | -,1                  | ,5                             |        |
| Σύνολο                                        | Αριθμός                                                 | 54                      | 69                | 119                  | 242                            |        |
|                                               | % Βοηθάει η βαθμολογία;                                 | 22,3%                   | 28,5%             | 49,2%                | 100,0%                         |        |
|                                               | % Εκπ/ση πατέρα                                         | 100,0%                  | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         |        |



**Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα**

**Πίνακας M2.27.2.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των αγοριών και των κοριτσιών για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας M2.27.2                                        |                   |                                                    | Φύλο   |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------|--------|---------|--------|
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα /Φύλο |                   |                                                    | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα       | Καθαρό ενδιαφέρον | Αριθμός                                            | 79     | 98      | 177    |
|                                                        |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 44,6%  | 55,4%   | 100,0% |
|                                                        |                   | % Φύλο                                             | 57,2%  | 60,9%   | 59,2%  |
|                                                        | Χρησιμότητα       | Τυποπ. υπόλ.                                       | -,3    | ,3      |        |
|                                                        |                   | Αριθμός                                            | 46     | 51      | 97     |
|                                                        |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 47,4%  | 52,6%   | 100,0% |
|                                                        | Ευκολία μαθήματος | % Φύλο                                             | 33,3%  | 31,7%   | 32,4%  |
|                                                        |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | ,2     | -,2     |        |
|                                                        |                   | Αριθμός                                            | 13     | 12      | 25     |
|                                                        |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 52,0%  | 48,0%   | 100,0% |
|                                                        |                   | % Φύλο                                             | 9,4%   | 7,5%    | 8,4%   |
|                                                        |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | ,4     | -,4     |        |
| Σύνολο                                                 |                   | Αριθμός                                            | 138    | 161     | 299    |
|                                                        |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 46,2%  | 53,8%   | 100,0% |
|                                                        |                   | % Φύλο                                             | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.27.3.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας M2.27.3                                                     |                   |                                                    | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα /Εκπαίδευση πατέρα |                   |                                                    | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα                    | Καθαρό ενδιαφέρον | Αριθμός                                            | 36                | 50                   | 90                             | 176    |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 20,5%             | 28,4%                | 51,1%                          | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Εκπ/ση πατέρα                                    | 58,1%             | 58,1%                | 60,4%                          | 59,3%  |
|                                                                     | Χρησιμότητα       | Τυποπ. υπόλ.                                       | -,1               | -,1                  | ,2                             |        |
|                                                                     |                   | Αριθμός                                            | 21                | 27                   | 48                             | 96     |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 21,9%             | 28,1%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                                     | Ευκολία μαθήματος | % Εκπ/ση πατέρα                                    | 33,9%             | 31,4%                | 32,2%                          | 32,3%  |
|                                                                     |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | ,2                | -,2                  | ,0                             |        |
|                                                                     |                   | Αριθμός                                            | 5                 | 9                    | 11                             | 25     |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 20,0%             | 36,0%                | 44,0%                          | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Εκπ/ση πατέρα                                    | 8,1%              | 10,5%                | 7,4%                           | 8,4%   |
|                                                                     |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | -,1               | ,7                   | -,4                            |        |
| Σύνολο                                                              |                   | Αριθμός                                            | 62                | 86                   | 149                            | 297    |
|                                                                     |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 20,9%             | 29,0%                | 50,2%                          | 100,0% |
|                                                                     |                   | % Εκπ/ση πατέρα                                    | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας M2.27.4.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών με πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

[illegible]

**Πίνακας Μ2.27.5.** Οι λόγοι του ενδιαφέροντος των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για το πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας Μ2.27.5                                              |                   |                                                    | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα /Βαθμολογία |                   |                                                    | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα             | Καθαρό ενδιαφέρον | Αριθμός                                            | 31                              | 31      | 75      | 39      | 176    |
|                                                              |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 17,6%                           | 17,6%   | 42,6%   | 22,2%   | 100,0% |
|                                                              |                   | % Βαθμολογία                                       | 68,9%                           | 59,6%   | 59,5%   | 52,0%   | 59,1%  |
|                                                              | Χρησιμότητα       | Τυποπ. υπόλ.                                       | ,9                              | ,1      | ,1      | -,8     |        |
|                                                              |                   | Αριθμός                                            | 13                              | 14      | 37      | 33      | 97     |
|                                                              |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 13,4%                           | 14,4%   | 38,1%   | 34,0%   | 100,0% |
|                                                              | Ευκολία μαθήματος | % Βαθμολογία                                       | 28,9%                           | 26,9%   | 29,4%   | 44,0%   | 32,6%  |
|                                                              |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | -,4                             | -,7     | -,6     | 1,7     |        |
|                                                              |                   | Αριθμός                                            | 1                               | 7       | 14      | 3       | 25     |
|                                                              |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 4,0%                            | 28,0%   | 56,0%   | 12,0%   | 100,0% |
|                                                              |                   | % Βαθμολογία                                       | 2,2%                            | 13,5%   | 11,1%   | 4,0%    | 8,4%   |
| Σύνολο                                                       |                   | Τυποπ. υπόλ.                                       | -1,4                            | 1,3     | 1,1     | -1,3    |        |
|                                                              |                   | Αριθμός                                            | 45                              | 52      | 126     | 75      | 298    |
|                                                              |                   | % Λόγοι ενδιαφέροντος για το πιο ενδιαφέρον μάθημα | 15,1%                           | 17,4%   | 42,3%   | 25,2%   | 100,0% |
|                                                              |                   | % Βαθμολογία                                       | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα**

**Πίνακας M2.40.2.** Βαθμολογία των αγοριών και των κοριτσιών στο πιο ενδιαφέρον μάθημα

| Πίνακας M2.40.2                            |                  |                                        | Φύλο   |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------|------------------|----------------------------------------|--------|---------|--------|
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα /Φύλο |                  |                                        | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα       | κάτω από τη βάση | Αριθμός                                | 5      | 7       | 12     |
|                                            |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 41,7%  | 58,3%   | 100,0% |
|                                            |                  | % Φύλο                                 | 4,2%   | 5,3%    | 4,8%   |
|                                            | 10 - 13          | Τυποπ. υπόλ.                           | -,3    | ,3      |        |
|                                            |                  | Αριθμός                                | 22     | 10      | 32     |
|                                            |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 68,8%  | 31,3%   | 100,0% |
|                                            | 14 - 17          | % Φύλο                                 | 18,5%  | 7,6%    | 12,7%  |
|                                            |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | 1,8    | -1,7    |        |
|                                            |                  | Αριθμός                                | 36     | 42      | 78     |
|                                            | 18 - 20          | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 46,2%  | 53,8%   | 100,0% |
|                                            |                  | % Φύλο                                 | 30,3%  | 31,8%   | 31,1%  |
|                                            |                  | Τυποπ. υπόλ.                           | -,2    | ,2      |        |
|                                            | Σύνολο           | Αριθμός                                | 56     | 73      | 129    |
|                                            |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 43,4%  | 56,6%   | 100,0% |
|                                            |                  | % Φύλο                                 | 47,1%  | 55,3%   | 51,4%  |
|                                            | Σύνολο           | Τυποπ. υπόλ.                           | -,7    | ,6      |        |
|                                            |                  | Αριθμός                                | 119    | 132     | 251    |
|                                            |                  | % Βαθμολογία στο πιο ενδιαφέρον μάθημα | 47,4%  | 52,6%   | 100,0% |
|                                            |                  | % Φύλο                                 | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |



**Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα**

**Πίνακας M2.43.2.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των αγοριών και των κοριτσιών για το πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.43.2                                    |                      |                                               | Φύλο   |         | Σύνολο |
|----------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------|--------|---------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα / Φύλο |                      |                                               | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα        | Δύσκολο μάθημα       | Αριθμός                                       | 22     | 37      | 59     |
|                                                    |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 37,3%  | 62,7%   | 100,0% |
|                                                    |                      | % Φύλο                                        | 17,5%  | 22,0%   | 20,1%  |
|                                                    | Ανιαρό μάθημα        | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,7    | ,6      |        |
|                                                    |                      | Αριθμός                                       | 60     | 84      | 144    |
|                                                    |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 41,7%  | 58,3%   | 100,0% |
|                                                    | Έλλειψη χρησιμότητας | % Φύλο                                        | 47,6%  | 50,0%   | 49,0%  |
|                                                    |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,2    | ,2      |        |
|                                                    |                      | Αριθμός                                       | 44     | 47      | 91     |
|                                                    | Σύνολο               | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 48,4%  | 51,6%   | 100,0% |
|                                                    |                      | % Φύλο                                        | 34,9%  | 28,0%   | 31,0%  |
|                                                    |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | ,8     | -,7     |        |
|                                                    |                      | Αριθμός                                       | 126    | 168     | 294    |
|                                                    |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 42,9%  | 57,1%   | 100,0% |
|                                                    |                      | % Φύλο                                        | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.43.3.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου για το πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.43.3                                                |                      |                                               | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα /Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                               | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα                    | Δύσκολο μάθημα       | Αριθμός                                       | 12                | 17                   | 30                             | 59     |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 20,3%             | 28,8%                | 50,8%                          | 100,0% |
|                                                                |                      | % Εκπ/ση πατέρα                               | 18,2%             | 18,9%                | 22,1%                          | 20,2%  |
|                                                                | Ανιαρό μάθημα        | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,4               | -,3                  | ,5                             |        |
|                                                                |                      | Αριθμός                                       | 39                | 44                   | 60                             | 143    |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 27,3%             | 30,8%                | 42,0%                          | 100,0% |
|                                                                | Έλλειψη χρησιμότητας | % Εκπ/ση πατέρα                               | 59,1%             | 48,9%                | 44,1%                          | 49,0%  |
|                                                                |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | 1,2               | ,0                   | -,8                            |        |
|                                                                |                      | Αριθμός                                       | 15                | 29                   | 46                             | 90     |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 16,7%             | 32,2%                | 51,1%                          | 100,0% |
|                                                                |                      | % Εκπ/ση πατέρα                               | 22,7%             | 32,2%                | 33,8%                          | 30,8%  |
| Σύνολο                                                         |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | -1,2              | ,2                   | ,6                             |        |
|                                                                |                      | Αριθμός                                       | 66                | 90                   | 136                            | 292    |
|                                                                |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 22,6%             | 30,8%                | 46,6%                          | 100,0% |
|                                                                |                      | % Εκπ/ση πατέρα                               | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |



**Πίνακας M2.43.5.** Οι λόγοι της αδιαφορίας των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου για το πιο αδιάφορο μάθημα

| Πίνακας M2.43.5                                         |                      |                                               | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------|----------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα /Βαθμολογία |                      |                                               | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα             | Δύσκολο μάθημα       | Αριθμός                                       | 7                               | 15      | 28      | 9       | 59     |
|                                                         |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 11,9%                           | 25,4%   | 47,5%   | 15,3%   | 100,0% |
|                                                         |                      | % Βαθμολογία                                  | 18,4%                           | 32,6%   | 20,4%   | 12,3%   | 20,1%  |
|                                                         | Ανιαρό μάθημα        | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,2                             | 1,9     | ,1      | -1,5    |        |
|                                                         |                      | Αριθμός                                       | 22                              | 17      | 65      | 41      | 145    |
|                                                         |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 15,2%                           | 11,7%   | 44,8%   | 28,3%   | 100,0% |
|                                                         | Έλλειψη χρησιμότητας | % Βαθμολογία                                  | 57,9%                           | 37,0%   | 47,4%   | 56,2%   | 49,3%  |
|                                                         |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | ,8                              | -1,2    | -,3     | ,8      |        |
|                                                         |                      | Αριθμός                                       | 9                               | 14      | 44      | 23      | 90     |
|                                                         |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 10,0%                           | 15,6%   | 48,9%   | 25,6%   | 100,0% |
|                                                         |                      | % Βαθμολογία                                  | 23,7%                           | 30,4%   | 32,1%   | 31,5%   | 30,6%  |
| Σύνολο                                                  |                      | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,8                             | ,0      | ,3      | ,1      |        |
|                                                         |                      | Αριθμός                                       | 38                              | 46      | 137     | 73      | 294    |
|                                                         |                      | % Λόγοι αδιαφορίας για το πιο αδιάφορο μάθημα | 12,9%                           | 15,6%   | 46,6%   | 24,8%   | 100,0% |
|                                                         |                      | % Βαθμολογία                                  | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Χαρακτηρισμός σχολείου**

**Πίνακας M2.58.3.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που έχουν πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου

| Πίνακας M2.58.3<br>Χαρακτηρισμός σχολείου /Εκπαίδευση πατέρα |            |                          | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------------|------------|--------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                              |            |                          | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Χαρακτηρισμός σχολείου                                       | Ενδιαφέρον | Αριθμός                  | 10                | 26                   | 33                             | 69     |
|                                                              |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 14,5%             | 37,7%                | 47,8%                          | 100,0% |
|                                                              |            | % Εκπ/ση πατέρα          | 21,3%             | 38,2%                | 31,7%                          | 31,5%  |
|                                                              | Βαρετό     | Τυποπ. υπόλ.             | -1,2              | 1,0                  | ,0                             |        |
|                                                              |            | Αριθμός                  | 4                 | 7                    | 14                             | 25     |
|                                                              |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 16,0%             | 28,0%                | 56,0%                          | 100,0% |
|                                                              | Ευχάριστο  | % Εκπ/ση πατέρα          | 8,5%              | 10,3%                | 13,5%                          | 11,4%  |
|                                                              |            | Τυποπ. υπόλ.             | -,6               | -,3                  | ,6                             |        |
|                                                              |            | Αριθμός                  | 19                | 19                   | 33                             | 71     |
|                                                              | Κουραστικό | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 26,8%             | 26,8%                | 46,5%                          | 100,0% |
|                                                              |            | % Εκπ/ση πατέρα          | 40,4%             | 27,9%                | 31,7%                          | 32,4%  |
|                                                              |            | Τυποπ. υπόλ.             | 1,0               | -,6                  | -,1                            |        |
|                                                              | Σύνολο     | Αριθμός                  | 14                | 16                   | 24                             | 54     |
|                                                              |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 25,9%             | 29,6%                | 44,4%                          | 100,0% |
|                                                              |            | % Εκπ/ση πατέρα          | 29,8%             | 23,5%                | 23,1%                          | 24,7%  |
|                                                              | Σύνολο     | Τυποπ. υπόλ.             | ,7                | -,2                  | -,3                            |        |
|                                                              |            | Αριθμός                  | 47                | 68                   | 104                            | 219    |
|                                                              |            | % Χαρακτηρισμός σχολείου | 21,5%             | 31,1%                | 47,5%                          | 100,0% |
|                                                              |            | % Εκπ/ση πατέρα          | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |

**Πίνακας M2.58.4.** Χαρακτηρισμός του σχολείου από τους μαθητές που έχουν πατέρα διαφορετικού επαγγέλματος

[illegible]

**Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων**

**Πίνακας M2.59.2.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις τα αγόρια και τα κορίτσια

| Πίνακας M2.59.2                       |                                  |                                  | Φύλο   |         | Σύνολο |
|---------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------|---------|--------|
| Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων / Φύλο |                                  |                                  | αγόρι  | κορίτσι |        |
| <b>Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων</b> | Πολλές γνώσεις                   | Αριθμός                          | 38     | 57      | 95     |
|                                       |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 40,0%  | 60,0%   | 100,0% |
|                                       |                                  | % Φύλο                           | 33,9%  | 46,3%   | 40,4%  |
|                                       | Καλές γνώσεις                    | Τυποπ. υπόλ.                     | -1,1   | 1,0     |        |
|                                       |                                  | Αριθμός                          | 40     | 46      | 86     |
|                                       |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 46,5%  | 53,5%   | 100,0% |
|                                       | Βαθιές γνώσεις                   | % Φύλο                           | 35,7%  | 37,4%   | 36,6%  |
|                                       |                                  | Τυποπ. υπόλ.                     | -,2    | ,1      |        |
|                                       |                                  | Αριθμός                          | 8      | 5       | 13     |
|                                       | Λίγες γνώσεις                    | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 61,5%  | 38,5%   | 100,0% |
|                                       |                                  | % Φύλο                           | 7,1%   | 4,1%    | 5,5%   |
|                                       |                                  | Τυποπ. υπόλ.                     | ,7     | -,7     |        |
|                                       | Επιφανειακές γνώσεις             | Αριθμός                          | 10     | 7       | 17     |
|                                       |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 58,8%  | 41,2%   | 100,0% |
|                                       |                                  | % Φύλο                           | 8,9%   | 5,7%    | 7,2%   |
|                                       | Σύνολο                           | Τυποπ. υπόλ.                     | ,7     | -,6     |        |
|                                       |                                  | Αριθμός                          | 16     | 8       | 24     |
|                                       |                                  | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 66,7%  | 33,3%   | 100,0% |
|                                       |                                  | % Φύλο                           | 14,3%  | 6,5%    | 10,2%  |
|                                       |                                  | Τυποπ. υπόλ.                     | 1,3    | -1,3    |        |
|                                       |                                  | Αριθμός                          | 112    | 123     | 235    |
|                                       | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων |                                  | 47,7%  | 52,3%   | 100,0% |
|                                       | % Φύλο                           |                                  | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.59.3.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα

| Πίνακας M2.59.3<br>Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων /Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                  | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
|                                                                      |                      |                                  | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| <b>Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων</b>                                | Πολλές γνώσεις       | Αριθμός                          | 19                | 27                   | 47                             | 93     |
|                                                                      |                      | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 20,4%             | 29,0%                | 50,5%                          | 100,0% |
|                                                                      |                      | % Εκπ/ση πατέρα                  | 37,3%             | 43,5%                | 39,5%                          | 40,1%  |
|                                                                      | Καλές γνώσεις        | Τυποπ. υπόλ.                     | -,3               | ,4                   | -,1                            |        |
|                                                                      |                      | Αριθμός                          | 18                | 19                   | 49                             | 86     |
|                                                                      |                      | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 20,9%             | 22,1%                | 57,0%                          | 100,0% |
|                                                                      | Βαθιές γνώσεις       | % Εκπ/ση πατέρα                  | 35,3%             | 30,6%                | 41,2%                          | 37,1%  |
|                                                                      |                      | Τυποπ. υπόλ.                     | -,2               | -,8                  | ,7                             |        |
|                                                                      |                      | Αριθμός                          | 6                 | 4                    | 3                              | 13     |
|                                                                      | Λίγες γνώσεις        | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 46,2%             | 30,8%                | 23,1%                          | 100,0% |
|                                                                      |                      | % Εκπ/ση πατέρα                  | 11,8%             | 6,5%                 | 2,5%                           | 5,6%   |
|                                                                      |                      | Τυποπ. υπόλ.                     | 1,9               | ,3                   | -1,4                           |        |
|                                                                      | Επιφανειακές γνώσεις | Αριθμός                          | 3                 | 3                    | 10                             | 16     |
|                                                                      |                      | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 18,8%             | 18,8%                | 62,5%                          | 100,0% |
|                                                                      |                      | % Εκπ/ση πατέρα                  | 5,9%              | 4,8%                 | 8,4%                           | 6,9%   |
|                                                                      | Σύνολο               | Τυποπ. υπόλ.                     | -,3               | -,6                  | ,6                             |        |
|                                                                      |                      | Αριθμός                          | 5                 | 9                    | 10                             | 24     |
|                                                                      |                      | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 20,8%             | 37,5%                | 41,7%                          | 100,0% |
|                                                                      |                      | % Εκπ/ση πατέρα                  | 9,8%              | 14,5%                | 8,4%                           | 10,3%  |
|                                                                      |                      | Τυποπ. υπόλ.                     | -,1               | 1,0                  | -,7                            |        |
|                                                                      |                      | Αριθμός                          | 51                | 62                   | 119                            | 232    |
|                                                                      |                      | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων | 22,0%             | 26,7%                | 51,3%                          | 100,0% |
|                                                                      |                      | % Εκπ/ση πατέρα                  | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |





**Πίνακας M2.59.5.** Πώς χαρακτηρίζουν τις σχολικές γνώσεις οι μαθητές που διαφέρουν από την άποψη του βαθμολογικού τους επιπέδου

| Πίνακας M2.59.5                            |                         |                                     | Βαθμολογία                      |         |         |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|---------|---------|---------|--------|
| Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων /Βαθμολογία |                         |                                     | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13 | 14 - 17 | 18 - 20 |        |
| Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων          | Πολλές<br>γνώσεις       | Αριθμός                             | 12                              | 14      | 44      | 25      | 95     |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων | 12,6%                           | 14,7%   | 46,3%   | 26,3%   | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | 31,6%                           | 32,6%   | 42,7%   | 50,0%   | 40,6%  |
|                                            |                         | Τυποπ. υπόλ.                        | -,9                             | -,8     | ,3      | 1,0     |        |
|                                            | Καλές γνώσεις           | Αριθμός                             | 20                              | 14      | 32      | 19      | 85     |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων | 23,5%                           | 16,5%   | 37,6%   | 22,4%   | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | 52,6%                           | 32,6%   | 31,1%   | 38,0%   | 36,3%  |
|                                            |                         | Τυποπ. υπόλ.                        | 1,7                             | -,4     | -,9     | ,2      |        |
|                                            | Βαθιές γνώσεις          | Αριθμός                             | 0                               | 3       | 9       | 1       | 13     |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων | ,0%                             | 23,1%   | 69,2%   | 7,7%    | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | ,0%                             | 7,0%    | 8,7%    | 2,0%    | 5,6%   |
|                                            |                         | Τυποπ. υπόλ.                        | -1,5                            | ,4      | 1,4     | -1,1    |        |
|                                            | Λίγες γνώσεις           | Αριθμός                             | 4                               | 5       | 7       | 1       | 17     |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων | 23,5%                           | 29,4%   | 41,2%   | 5,9%    | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | 10,5%                           | 11,6%   | 6,8%    | 2,0%    | 7,3%   |
|                                            |                         | Τυποπ. υπόλ.                        | ,7                              | 1,1     | -,2     | -1,4    |        |
|                                            | Επιφανειακές<br>γνώσεις | Αριθμός                             | 2                               | 7       | 11      | 4       | 24     |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός<br>σχολικών γνώσεων | 8,3%                            | 29,2%   | 45,8%   | 16,7%   | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | 5,3%                            | 16,3%   | 10,7%   | 8,0%    | 10,3%  |
|                                            |                         | Τυποπ. υπόλ.                        | -1,0                            | 1,2     | ,1      | -,5     |        |
|                                            | Σύνολο                  | Αριθμός                             | 38                              | 43      | 103     | 50      | 234    |
|                                            |                         | % Χαρακτηρισμός σχολικών γνώσεων    | 16,2%                           | 18,4%   | 44,0%   | 21,4%   | 100,0% |
|                                            |                         | % Βαθμολογία                        | 100,0%                          | 100,0%  | 100,0%  | 100,0%  | 100,0% |

**Τι άλλο προσφέρει το σχολείο:**

**Πίνακας M2.60.2.** Οι εκτιμήσεις των αγοριών και των κοριτσιών για τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις

| Πίνακας M2.60.2                                 |                                                               |                                               | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------|---------|--------|
| Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) / Φύλο |                                                               |                                               | αγόρι  | κορίτσι |        |
| Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις)     | Επαγγελματικές<br>προοπτικές                                  | Αριθμός                                       | 21     | 32      | 53     |
|                                                 |                                                               | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 39,6%  | 60,4%   | 100,0% |
|                                                 |                                                               | % Φύλο                                        | 18,9%  | 25,6%   | 22,5%  |
|                                                 | Επικοινωνία, γνωριμίες,<br>κοινωνικές σχέσεις                 | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,8    | ,7      |        |
|                                                 |                                                               | Αριθμός                                       | 29     | 43      | 72     |
|                                                 |                                                               | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 40,3%  | 59,7%   | 100,0% |
|                                                 | Φιλίες                                                        | % Φύλο                                        | 26,1%  | 34,4%   | 30,5%  |
|                                                 |                                                               | Τυποπ. υπόλ.                                  | -,8    | ,8      |        |
|                                                 |                                                               | Αριθμός                                       | 43     | 35      | 78     |
|                                                 | Γνωρίζεις τους<br>ανθρώπους και την<br>κοινωνία που θα ζήσεις | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 55,1%  | 44,9%   | 100,0% |
|                                                 |                                                               | % Φύλο                                        | 38,7%  | 28,0%   | 33,1%  |
|                                                 |                                                               | Τυποπ. υπόλ.                                  | 1,0    | -1,0    |        |
|                                                 | Σύνολο                                                        | Αριθμός                                       | 18     | 15      | 33     |
|                                                 |                                                               | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 54,5%  | 45,5%   | 100,0% |
|                                                 |                                                               | % Φύλο                                        | 16,2%  | 12,0%   | 14,0%  |
|                                                 |                                                               | Τυποπ. υπόλ.                                  | ,6     | -,6     |        |
|                                                 |                                                               | Αριθμός                                       | 111    | 125     | 236    |
|                                                 |                                                               | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις)    | 47,0%  | 53,0%   | 100,0% |
|                                                 |                                                               | % Φύλο                                        | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας M2.60.3.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών με πατέρα διαφορετικού εκπαιδευτικού επιπέδου σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις

| Πίνακας M2.60.3                                             |                                                         |                                            | Εκπαίδευση πατέρα |                      |                                | Σύνολο |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|--------|
| Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) /Εκπαίδευση πατέρα |                                                         |                                            | ΤΕΙ - ΑΕΙ         | Λύκειο /Μεταλ. σχολ. | Υποχρ. Εκπ/ση /Τεχνικές σχολές |        |
| Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις)                    | Επαγγελματικές προοπτικές                               | Αριθμός                                    | 8                 | 17                   | 27                             | 52     |
|                                                             |                                                         | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) | 15,4%             | 32,7%                | 51,9%                          | 100,0% |
|                                                             |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα                            | 15,7%             | 25,4%                | 23,5%                          | 22,3%  |
|                                                             | Επικοινωνία, γνωριμίες, κοινωνικές σχέσεις              | Τυποπ. υπόλ.                               | -1,0              | ,5                   | ,3                             |        |
|                                                             |                                                         | Αριθμός                                    | 18                | 22                   | 32                             | 72     |
|                                                             |                                                         | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) | 25,0%             | 30,6%                | 44,4%                          | 100,0% |
|                                                             | Φιλίες                                                  | % Εκπ/ση πατέρα                            | 35,3%             | 32,8%                | 27,8%                          | 30,9%  |
|                                                             |                                                         | Τυποπ. υπόλ.                               | ,6                | ,3                   | -,6                            |        |
|                                                             |                                                         | Αριθμός                                    | 20                | 17                   | 40                             | 77     |
|                                                             | Γνωρίζεις τους ανθρώπους και την κοινωνία που θα ζήσεις | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) | 26,0%             | 22,1%                | 51,9%                          | 100,0% |
|                                                             |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα                            | 39,2%             | 25,4%                | 34,8%                          | 33,0%  |
|                                                             |                                                         | Τυποπ. υπόλ.                               | ,8                | -1,1                 | ,3                             |        |
|                                                             | Σύνολο                                                  | Αριθμός                                    | 5                 | 11                   | 16                             | 32     |
|                                                             |                                                         | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) | 15,6%             | 34,4%                | 50,0%                          | 100,0% |
|                                                             |                                                         | % Εκπ/ση πατέρα                            | 9,8%              | 16,4%                | 13,9%                          | 13,7%  |
|                                                             | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις)              | Τυποπ. υπόλ.                               | -,8               | ,6                   | ,1                             |        |
|                                                             |                                                         | Αριθμός                                    | 51                | 67                   | 115                            | 233    |
|                                                             |                                                         | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) | 21,9%             | 28,8%                | 49,4%                          | 100,0% |
|                                                             | % Εκπ/ση πατέρα                                         | Τυποπ. υπόλ.                               |                   |                      |                                |        |
|                                                             |                                                         | Αριθμός                                    | 100,0%            | 100,0%               | 100,0%                         | 100,0% |



**Πίνακας M2.60.5.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών διαφορετικού βαθμολογικού επιπέδου σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις

| Πίνακας M2.60.5                                      |                                                                  |                                                  | Βαθμολογία                      |           |            |          | Σύνολο |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------|-----------|------------|----------|--------|
| Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις) /Βαθμολογία |                                                                  |                                                  | Επαναλαμβάνει/<br>Μετεξεταστέος | 10 - 13   | 14 - 17    | 18 - 20  |        |
| Προσφορά<br>σχολείου<br>(πέρα από τις<br>γνώσεις)    | Επαγγελματικές<br>προοπτικές                                     | Αριθμός                                          | 13                              | 9         | 23         | 8        | 53     |
|                                                      |                                                                  | % Προσφορά<br>σχολείου (πέρα από<br>τις γνώσεις) | 24,5%                           | 17,0%     | 43,4%      | 15,1%    | 100,0% |
|                                                      |                                                                  | % Βαθμολογία                                     | 32,5%                           | 20,9%     | 23,2%      | 14,8%    | 22,5%  |
|                                                      | Επικοινωνία,<br>γνωριμίες,<br>κοινωνικές<br>σχέσεις              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                          | 1,3                             | -,2       | ,2         | -1,2     |        |
|                                                      |                                                                  |                                                  | 12                              | 12        | 30         | 18       | 72     |
|                                                      |                                                                  | % Προσφορά<br>σχολείου (πέρα από<br>τις γνώσεις) | 16,7%                           | 16,7%     | 41,7%      | 25,0%    | 100,0% |
|                                                      | Φιλίες                                                           | % Βαθμολογία                                     | 30,0%                           | 27,9%     | 30,3%      | 33,3%    | 30,5%  |
|                                                      |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                          | -,1<br>9                        | -,3<br>15 | ,0<br>36   | ,4<br>18 | 78     |
|                                                      |                                                                  | % Προσφορά<br>σχολείου (πέρα από<br>τις γνώσεις) | 11,5%                           | 19,2%     | 46,2%      | 23,1%    | 100,0% |
|                                                      | Γνωρίζεις τους<br>ανθρώπους και<br>την κοινωνία που<br>θα ζήσεις | % Βαθμολογία                                     | 22,5%                           | 34,9%     | 36,4%      | 33,3%    | 33,1%  |
|                                                      |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                          | -1,2<br>6                       | ,2<br>7   | ,6<br>10   | ,0<br>10 | 33     |
|                                                      |                                                                  | % Προσφορά<br>σχολείου (πέρα από<br>τις γνώσεις) | 18,2%                           | 21,2%     | 30,3%      | 30,3%    | 100,0% |
|                                                      | Σύνολο                                                           | % Βαθμολογία                                     | 15,0%                           | 16,3%     | 10,1%      | 18,5%    | 14,0%  |
|                                                      |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                          | ,2<br>40                        | ,4<br>43  | -1,0<br>99 | ,9<br>54 | 236    |
|                                                      |                                                                  | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις<br>γνώσεις)    | 16,9%                           | 18,2%     | 41,9%      | 22,9%    | 100,0% |
|                                                      | % Βαθμολογία                                                     |                                                  | 100,0%                          | 100,0%    | 100,0%     | 100,0%   | 100,0% |

**Πίνακας M2.60.6.** Οι εκτιμήσεις των μαθητών που δηλώνουν διαφορετικό βαθμό ενδιαφέροντος για τα σχολικά μαθήματα σχετικά με τη σημαντικότερη προσφορά του σχολείου πέρα από τις γνώσεις

| Πίνακας M2.60.6<br><br>Προσφορά σχολείου (πέρα από τις γνώσεις)<br>/Αυτοχαρακτηρισμός |                                                                  |                                               | Αυτοχαρακτηρισμός                |                         |                                          | Σύνολο |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------------------------|--------|
|                                                                                       |                                                                  |                                               | Εντελώς ή<br>αρκετά<br>αδιάφορος | Με μέτριο<br>ενδιαφέρον | Με αρκετό ή<br>πολύ έντονο<br>ενδιαφέρον |        |
| Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις<br>γνώσεις)                                        | Επαγγελματικές<br>προοπτικές                                     | Αριθμός                                       | 5                                | 20                      | 28                                       | 53     |
|                                                                                       |                                                                  | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 9,4%                             | 37,7%                   | 52,8%                                    | 100,0% |
|                                                                                       |                                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 31,3%                            | 19,4%                   | 23,7%                                    | 22,4%  |
|                                                                                       | Επικοινωνία,<br>γνωριμίες,<br>κοινωνικές<br>σχέσεις              | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                       | ,8                               | -,6                     | ,3                                       |        |
|                                                                                       |                                                                  |                                               | 2                                | 34                      | 36                                       | 72     |
|                                                                                       |                                                                  | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 2,8%                             | 47,2%                   | 50,0%                                    | 100,0% |
|                                                                                       |                                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 12,5%                            | 33,0%                   | 30,5%                                    | 30,4%  |
|                                                                                       |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                       | -1,3                             | ,5                      | ,0                                       |        |
|                                                                                       |                                                                  |                                               | 8                                | 30                      | 41                                       | 79     |
|                                                                                       | Φιλίες                                                           | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 10,1%                            | 38,0%                   | 51,9%                                    | 100,0% |
|                                                                                       |                                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 50,0%                            | 29,1%                   | 34,7%                                    | 33,3%  |
|                                                                                       |                                                                  | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                       | 1,2                              | -,7                     | ,3                                       |        |
|                                                                                       | Γνωρίζεις τους<br>ανθρώπους και<br>την κοινωνία που<br>θα ζήσεις |                                               | 1                                | 19                      | 13                                       | 33     |
|                                                                                       |                                                                  | % Προσφορά σχολείου<br>(πέρα από τις γνώσεις) | 3,0%                             | 57,6%                   | 39,4%                                    | 100,0% |
|                                                                                       |                                                                  | % Αυτοχαρακτηρισμός                           | 6,3%                             | 18,4%                   | 11,0%                                    | 13,9%  |
| Σύνολο                                                                                | Τυποπ. υπόλ.<br>Αριθμός                                          | -,8                                           | 1,2                              | -,8                     |                                          |        |
|                                                                                       |                                                                  | 16                                            | 103                              | 118                     | 237                                      |        |
|                                                                                       | % Προσφορά σχολείου (πέρα από τις<br>γνώσεις)                    | 6,8%                                          | 43,5%                            | 49,8%                   | 100,0%                                   |        |
|                                                                                       | % Αυτοχαρακτηρισμός                                              | 100,0%                                        | 100,0%                           | 100,0%                  | 100,0%                                   |        |

## ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

### ΠΙΝΑΚΕΣ (Ε1) ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Πίνακας Ε1.1.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας

| Πίνακας Ε1.1   |            |           |         |               |                    |
|----------------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Σχέση εργασίας |            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid          | Μόνιμος    | 67        | 97,1    | 98,5          | 98,5               |
|                | Ωρομίσθιος | 1         | 1,4     | 1,5           | 100,0              |
|                | Total      | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing        | System     | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total          |            | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.2.** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση εργασίας

| Πίνακας Ε1.2  |                            |           |         |               |                    |
|---------------|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Θέση εργασίας |                            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid         | Διευθυντής / Υποδιευθυντής | 5         | 7,2     | 7,4           | 7,4                |
|               | Καθηγητής                  | 63        | 91,3    | 92,6          | 100,0              |
|               | Total                      | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing       | System                     | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total         |                            | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.3.** Κατανομή των εκπαιδευτικών στα σχολεία της έρευνας

| Πίνακας Ε1.3 |                   |           |         |               |                    |
|--------------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Γυμνάσιο     |                   | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid        | Γυμν. Λευκίμμης   | 14        | 20,3    | 20,3          | 20,3               |
|              | Γυμν. Καστελλάνων | 5         | 7,2     | 7,2           | 27,5               |
|              | Γυμν. Αγ. Ιωάννη  | 7         | 10,1    | 10,1          | 37,7               |
|              | Γυμν. Φαιάκων     | 8         | 11,6    | 11,6          | 49,3               |
|              | Γυμν. Αγρού       | 8         | 11,6    | 11,6          | 60,9               |
|              | Γυμν. Θιναλίων    | 6         | 8,7     | 8,7           | 69,6               |
|              | 2ο Γυμν. Κέρκυρας | 7         | 10,1    | 10,1          | 79,7               |
|              | 3ο Γυμν. Κέρκυρας | 3         | 4,3     | 4,3           | 84,1               |
|              | 5ο Γυμν. Κέρκυρας | 2         | 2,9     | 2,9           | 87,0               |
|              | 6ο Γυμν. Κέρκυρας | 9         | 13,0    | 13,0          | 100,0              |
|              | Total             | 69        | 100,0   | 100,0         |                    |



**Πίνακας E1.4.** Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματος

| <b>Πίνακας E1.4</b> |                 |                  |                |                      |                           |
|---------------------|-----------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <b>Ειδικότητα</b>   |                 | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
| Valid               | Θεολόγοι        | 3                | 4,3            | 4,3                  | 4,3                       |
|                     | Φιλολόγοι       | 27               | 39,1           | 39,1                 | 43,5                      |
|                     | Μαθηματικοί     | 6                | 8,7            | 8,7                  | 52,2                      |
|                     | Φυσικοί         | 9                | 13,0           | 13,0                 | 65,2                      |
|                     | Γαλλικής        | 3                | 4,3            | 4,3                  | 69,6                      |
|                     | Αγγλικής        | 7                | 10,1           | 10,1                 | 79,7                      |
|                     | Γερμανικής      | 1                | 1,4            | 1,4                  | 81,2                      |
|                     | Γυμναστικής     | 4                | 5,8            | 5,8                  | 87,0                      |
|                     | Νομικοί         | 1                | 1,4            | 1,4                  | 88,4                      |
|                     | Οικιακ. Οικον.  | 1                | 1,4            | 1,4                  | 89,9                      |
|                     | Μουσικής        | 1                | 1,4            | 1,4                  | 91,3                      |
|                     | Ηλεκτρ./ Μηχαν. | 2                | 2,9            | 2,9                  | 94,2                      |
|                     | Πληροφορικής    | 4                | 5,8            | 5,8                  | 100,0                     |
|                     | Total           | 69               | 100,0          | 100,0                |                           |

**Πίνακας E1.5.** Η συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση

| <b>Πίνακας E1.5</b>         |                    |                  |                |                      |                           |
|-----------------------------|--------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <b>Συνολική προϋπηρεσία</b> |                    | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
| Valid                       | 0 - 5 χρόνια       | 20               | 29,0           | 29,4                 | 29,4                      |
|                             | 5,1 - 10 χρόνια    | 11               | 15,9           | 16,2                 | 45,6                      |
|                             | 10,1 - 15 χρόνια   | 16               | 23,2           | 23,5                 | 69,1                      |
|                             | 15,1 - 20 χρόνια   | 6                | 8,7            | 8,8                  | 77,9                      |
|                             | 20,1 - 25 χρόνια   | 8                | 11,6           | 11,8                 | 89,7                      |
|                             | πάνω από 25 χρόνια | 7                | 10,1           | 10,3                 | 100,0                     |
|                             | Total              | 68               | 98,6           | 100,0                |                           |
| Missing                     | System             | 1                | 1,4            |                      |                           |
| Total                       |                    | 69               | 100,0          |                      |                           |

**Πίνακας E1.6.** Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο που υπηρετούν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας

| <b>Πίνακας E1.6</b>                         |                       |                  |                |                      |                           |
|---------------------------------------------|-----------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <b>Προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο</b> |                       | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
| Valid                                       | Λιγότερο από 2 χρόνια | 19               | 27,5           | 27,9                 | 27,9                      |
|                                             | 2-6 χρόνια            | 25               | 36,2           | 36,8                 | 64,7                      |
|                                             | πάνω από 6 χρόνια     | 24               | 34,8           | 35,3                 | 100,0                     |
|                                             | Total                 | 68               | 98,6           | 100,0                |                           |
| Missing                                     | System                | 1                | 1,4            |                      |                           |
| Total                                       |                       | 69               | 100,0          |                      |                           |

**Πίνακας Ε1.7.** Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

| Πίνακας Ε1.7 |         |           |         |               |                    |
|--------------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Φύλο         |         | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid        | Ανδρας  | 21        | 30,4    | 30,4          | 30,4               |
|              | Γυναίκα | 48        | 69,6    | 69,6          | 100,0              |
|              | Total   | 69        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας Ε1.8.** Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος

| Πίνακας Ε1.8  |             |           |         |               |                    |
|---------------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Έτος γέννησης |             | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid         | 1950 - 1960 | 22        | 31,9    | 32,4          | 32,4               |
|               | 1961 - 1970 | 28        | 40,6    | 41,2          | 73,5               |
|               | 1971 - 1982 | 18        | 26,1    | 26,5          | 100,0              |
|               | Total       | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing       | System      | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total         |             | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.9.** Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

| Πίνακας Ε1.9           |              |           |         |               |                    |
|------------------------|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Οικογενειακή κατάσταση |              | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                  | Άγαμος       | 20        | 29,0    | 29,4          | 29,4               |
|                        | Έγγαμος      | 45        | 65,2    | 66,2          | 95,6               |
|                        | Διαζευγμένος | 3         | 4,3     | 4,4           | 100,0              |
|                        | Total        | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing                | System       | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total                  |              | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.10.** Αριθμός παιδιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί

| Πίνακας Ε1.10 |                            |           |         |               |                    |
|---------------|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Παιδιά 3      |                            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid         | Δεν έχω παιδιά             | 27        | 39,1    | 39,7          | 39,7               |
|               | Έχω 1 ή 2 παιδιά           | 38        | 55,1    | 55,9          | 95,6               |
|               | Έχω 3 ή περισσότερα παιδιά | 3         | 4,3     | 4,4           | 100,0              |
|               | Total                      | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing       | System                     | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total         |                            | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.11.** Τόπος μόνιμης κατοικίας των εκπαιδευτικών

| <b>Πίνακας Ε1.11</b>   |                          |           |         |               |                    |
|------------------------|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Μόνιμη κατοικία</b> |                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                  | Κέρκυρα                  | 46        | 66,7    | 67,6          | 67,6               |
|                        | Περιφερειακός Δήμος      | 18        | 26,1    | 26,5          | 94,1               |
|                        | Άλλη περιοχή της Ελλάδας | 4         | 5,8     | 5,9           | 100,0              |
|                        | Total                    | 68        | 98,6    | 100,0         |                    |
| Missing                | System                   | 1         | 1,4     |               |                    |
| Total                  |                          | 69        | 100,0   |               |                    |

**Πίνακας Ε1.12.** Κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το πώς αισθάνονται την εργασία τους στο σχολείο

| <b>Πίνακας Ε1.12</b>                           |                                          |           |         |               |                    |
|------------------------------------------------|------------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| <b>Η εργασία μου στο σχολείο είναι συνήθως</b> |                                          | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid                                          | Απολαυστική                              | 5         | 7,2     | 7,7           | 7,7                |
|                                                | Ευχάριστη                                | 48        | 69,6    | 73,8          | 81,5               |
|                                                | Αδιάφορη                                 | 1         | 1,4     | 1,5           | 83,1               |
|                                                | Δύσκολη και κοπιαστική                   | 11        | 15,9    | 16,9          | 100,0              |
|                                                | Total                                    | 65        | 94,2    | 100,0         |                    |
| Missing                                        | Αντικανονική απάντηση (συνδυασμός 2 & 4) | 4         | 5,8     |               |                    |
| Total                                          |                                          | 69        | 100,0   |               |                    |

**ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Ε2) ΠΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΥΝ**  
**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ**

**14. Αιτίες αδιαφορίας (εκπαιδευτικοί)**

**Πίνακας Ε2.14.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις αιτίες της μαθητικής αδιαφορίας στο σχολείο

| Πίνακας Ε2.14.3          |                     |                     | Φύλο   |         | Σύνολο |
|--------------------------|---------------------|---------------------|--------|---------|--------|
| Αιτίες αδιαφορίας / Φύλο |                     |                     | Ανδρας | Γυναίκα |        |
| Αιτίες αδιαφορίας        | Κοινωνικοπολιτικές  | Αριθμός             | 13     | 31      | 44     |
|                          |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 29,5%  | 70,5%   | 100,0% |
|                          |                     | % Φύλο              | 23,2%  | 25,6%   | 24,9%  |
|                          | Οικογένεια          | Τυπ. υπόλ.          | -,2    | ,2      |        |
|                          |                     | Αριθμός             | 15     | 29      | 44     |
|                          |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 34,1%  | 65,9%   | 100,0% |
|                          | Εκπαιδευτικές       | % Φύλο              | 26,8%  | 24,0%   | 24,9%  |
|                          |                     | Τυπ. υπόλ.          | ,3     | -,2     |        |
|                          |                     | Αριθμός             | 20     | 45      | 65     |
|                          | Μαθητής             | % Αιτίες αδιαφορίας | 30,8%  | 69,2%   | 100,0% |
|                          |                     | % Φύλο              | 35,7%  | 37,2%   | 36,7%  |
|                          |                     | Τυπ. υπόλ.          | -,1    | ,1      |        |
|                          | Σύνολο              | Αριθμός             | 8      | 16      | 24     |
|                          |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 33,3%  | 66,7%   | 100,0% |
|                          |                     | % Φύλο              | 14,3%  | 13,2%   | 13,6%  |
|                          | % Αιτίες αδιαφορίας | Τυπ. υπόλ.          | ,1     | -,1     |        |
|                          |                     | Αριθμός             | 56     | 121     | 177    |
|                          |                     | % Αιτίες αδιαφορίας | 31,6%  | 68,4%   | 100,0% |
|                          | % Φύλο              |                     |        |         |        |
|                          |                     |                     | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

### 15. Αντιμετώπιση αδιαφορίας

**Πίνακας Ε2.15.3.** Οι συνηθέστεροι τρόποι αντιμετώπισης /αντίδρασης των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών

| Πίνακας Ε2.15.3                         |                                                             |                               | Έτος γέννησης |             | Σύνολο |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------|-------------|--------|
| Αντιμετώπιση αδιαφορίας / Έτος γέννησης |                                                             |                               | 1950 - 1960   | 1961 - 1982 |        |
| <b>Αντιμετώπιση αδιαφορίας</b>          | Παραινέσεις - συμβουλές                                     | Αριθμός                       | 12            | 20          | 32     |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 37,5%         | 62,5%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης<br>Τυπ. υπόλ. | 26,7%,8       | 19,0%,5     | 21,3%  |
|                                         | Προσέγγιση και προσπάθεια κατανόησης                        | Αριθμός                       | 9             | 20          | 29     |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 31,0%         | 69,0%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης<br>Τυπ. υπόλ. | 20,0%,1       | 19,0%,1     | 19,3%  |
|                                         | Επικεντρώνοντας στις θετικές πλευρές του παιδιού            | Αριθμός                       | 5             | 25          | 30     |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 16,7%         | 83,3%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης<br>Τυπ. υπόλ. | 11,1%,3       | 23,8%,9     | 20,0%  |
|                                         | Μάθημα ενδιαφέρον και κατανοητό με παραδείγματα             | Αριθμός                       | 13            | 20          | 33     |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 39,4%         | 60,6%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης<br>Τυπ. υπόλ. | 28,9%,0       | 19,0%,6     | 22,0%  |
|                                         | Συνδέοντας το μάθημα με τα ενδιαφ.& τις ανάγκες των παιδιών | Αριθμός                       | 6             | 20          | 26     |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 23,1%         | 76,9%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης<br>Τυπ. υπόλ. | 13,3%,6       | 19,0%,4     | 17,3%  |
|                                         | Σύνολο                                                      | Αριθμός                       | 45            | 105         | 150    |
|                                         |                                                             | % Αντιμετώπιση αδιαφορίας     | 30,0%         | 70,0%       | 100,0% |
|                                         |                                                             | % Έτος γέννησης               | 100,0%        | 100,0%      | 100,0% |

### 16. Συμπεριφορές – εκδηλώσεις αδιαφορίας

**Πίνακας Ε2.16.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας Ε2.16.3<br>Συμπεριφορές αδιαφορίας /Φύλο |                                   |                           | Φύλο   |         | Σύνολο |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------|---------|--------|
|                                                  |                                   |                           | Άνδρας | Γυναίκα |        |
| Συμπεριφορές αδιαφορίας                          | Συμπεριφορές παθητικής αδιαφορίας | Αριθμός                   | 46     | 91      | 137    |
|                                                  |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 33,6%  | 66,4%   | 100,0% |
|                                                  |                                   | % Φύλο                    | 78,0%  | 67,9%   | 71,0%  |
|                                                  | Συγκρουσιακές συμπεριφορές        | Τυπ. υπόλ.                | ,6     | -,4     |        |
|                                                  |                                   | Αριθμός                   | 3      | 18      | 21     |
|                                                  |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 14,3%  | 85,7%   | 100,0% |
|                                                  | Ανησυχία - Φασαρία                | % Φύλο                    | 5,1%   | 13,4%   | 10,9%  |
|                                                  |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -1,3   | ,9      |        |
|                                                  |                                   | Αριθμός                   | 10     | 25      | 35     |
|                                                  |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 28,6%  | 71,4%   | 100,0% |
|                                                  |                                   | % Φύλο                    | 16,9%  | 18,7%   | 18,1%  |
|                                                  |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -,2    | ,1      |        |
|                                                  | Σύνολο                            | Αριθμός                   | 59     | 134     | 193    |
| % Συμπεριφορές αδιαφορίας                        |                                   | 30,6%                     | 69,4%  | 100,0%  |        |
| % Φύλο                                           |                                   | 100,0%                    | 100,0% | 100,0%  |        |

**Πίνακας Ε2.16.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας Ε2.16.4                         |                                   |                           | Έτος γέννησης |             | Σύνολο |  |
|-----------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---------------|-------------|--------|--|
|                                         |                                   |                           | 1950 - 1960   | 1961 - 1982 |        |  |
| Συμπεριφορές αδιαφορίας / Έτος γέννησης |                                   |                           |               |             |        |  |
| Συμπεριφορές αδιαφορίας                 | Συμπεριφορές παθητικής αδιαφορίας | Αριθμός                   | 44            | 91          | 135    |  |
|                                         |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 32,6%         | 67,4%       | 100,0% |  |
|                                         |                                   | % Έτος γέννησης           | 78,6%         | 67,9%       | 71,1%  |  |
|                                         | Συγκρουσιακές συμπεριφορές        | Τυπ. υπόλ.                | ,7            | -,4         |        |  |
|                                         |                                   | Αριθμός                   | 6             | 15          | 21     |  |
|                                         |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 28,6%         | 71,4%       | 100,0% |  |
|                                         | Ανησυχία - Φασαρία                | % Έτος γέννησης           | 10,7%         | 11,2%       | 11,1%  |  |
|                                         |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -,1           | ,0          |        |  |
|                                         |                                   | Αριθμός                   | 6             | 28          | 34     |  |
|                                         |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 17,6%         | 82,4%       | 100,0% |  |
|                                         |                                   | % Έτος γέννησης           | 10,7%         | 20,9%       | 17,9%  |  |
|                                         |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -1,3          | ,8          |        |  |
|                                         |                                   | Αριθμός                   | 56            | 134         | 190    |  |
| Σύνολο                                  |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 29,5%         | 70,5%       | 100,0% |  |
|                                         |                                   | % Έτος γέννησης           | 100,0%        | 100,0%      | 100,0% |  |

**Πίνακας Ε2.16.5.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν από την άποψη της συνολικής τους προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας Ε2.16.5                               |                                         |                              | Συνολική προϋπηρεσία |                    |                             | Σύνολο |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------|----------------------|--------------------|-----------------------------|--------|
| Συμπεριφορές αδιαφορίας /Συνολική προϋπηρεσία |                                         |                              | 0 - 5<br>χρόνια      | 5,1 - 15<br>χρόνια | πάνω<br>από<br>15<br>χρόνια |        |
| Συμπεριφορές<br>αδιαφορίας                    | Συμπεριφορές<br>παθητικής<br>αδιαφορίας | Αριθμός                      | 39                   | 56                 | 40                          | 135    |
|                                               |                                         | % Συμπεριφορές<br>αδιαφορίας | 28,9%                | 41,5%              | 29,6%                       | 100,0% |
|                                               |                                         | % Συνολική προϋπηρεσία       | 65,0%                | 73,7%              | 74,1%                       | 71,1%  |
|                                               | Συγκρουσιακές<br>συμπεριφορές           | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός        | ,6                   | ,3                 | ,3                          |        |
|                                               |                                         |                              | 8                    | 6                  | 7                           | 21     |
|                                               |                                         | % Συμπεριφορές<br>αδιαφορίας | 38,1%                | 28,6%              | 33,3%                       | 100,0% |
|                                               |                                         | % Συνολική προϋπηρεσία       | 13,3%                | 7,9%               | 13,0%                       | 11,1%  |
|                                               | Ανησυχία - Φασαρία                      | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός        | ,5                   | ,8                 | ,4                          |        |
|                                               |                                         |                              | 13                   | 14                 | 7                           | 34     |
|                                               |                                         | % Συμπεριφορές<br>αδιαφορίας | 38,2%                | 41,2%              | 20,6%                       | 100,0% |
|                                               |                                         | % Συνολική προϋπηρεσία       | 21,7%                | 18,4%              | 13,0%                       | 17,9%  |
|                                               | Σύνολο                                  | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός        | ,7                   | ,1                 | ,9                          |        |
|                                               |                                         |                              | 60                   | 76                 | 54                          | 190    |
|                                               |                                         | % Συμπεριφορές αδιαφορίας    | 31,6%                | 40,0%              | 28,4%                       | 100,0% |
|                                               |                                         | % Συνολική προϋπηρεσία       | 100,0%               | 100,0<br>%         | 100,0<br>%                  | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.16.6.** Οι εκτιμήσεις των έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας Ε2.16.6                                 |                                         |                           | Οικογενειακή κατάσταση |         | Σύνολο |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------|------------------------|---------|--------|
| Συμπεριφορές αδιαφορίας /Οικογενειακή κατάσταση |                                         |                           | Άγαμος                 | Έγγαμος |        |
| Συμπεριφορές<br>αδιαφορίας                      | Συμπεριφορές<br>παθητικής<br>αδιαφορίας | Αριθμός                   | 38                     | 91      | 129    |
|                                                 |                                         | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 29,5%                  | 70,5%   | 100,0% |
|                                                 |                                         | % Οικογενειακή κατάσταση  | 63,3%                  | 74,6%   | 70,9%  |
|                                                 | Συγκρουσιακές<br>συμπεριφορές           | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | ,7                     | ,5      |        |
|                                                 |                                         |                           | 9                      | 12      | 21     |
|                                                 |                                         | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 42,9%                  | 57,1%   | 100,0% |
|                                                 |                                         | % Οικογενειακή κατάσταση  | 15,0%                  | 9,8%    | 11,5%  |
|                                                 | Ανησυχία - Φασαρία                      | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | ,8                     | ,6      |        |
|                                                 |                                         |                           | 13                     | 19      | 32     |
|                                                 |                                         | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 40,6%                  | 59,4%   | 100,0% |
|                                                 |                                         | % Οικογενειακή κατάσταση  | 21,7%                  | 15,6%   | 17,6%  |
|                                                 | Σύνολο                                  | Τυπ. υπόλ.<br>Αριθμός     | ,8                     | ,5      |        |
|                                                 |                                         |                           | 60                     | 122     | 182    |
|                                                 |                                         | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 33,0%                  | 67,0%   | 100,0% |
|                                                 |                                         | % Οικογενειακή κατάσταση  | 100,0%                 | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας E2.16.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με παιδιά και χωρίς παιδιά για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας E2.16.7<br>Συμπεριφορές αδιαφορίας /Παιδιά |                                   |                           | Παιδιά       |           | Σύνολο |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|--------------|-----------|--------|
|                                                    |                                   |                           | Χωρίς παιδιά | Με παιδιά |        |
| Συμπεριφορές αδιαφορίας                            | Συμπεριφορές παθητικής αδιαφορίας | Αριθμός                   | 53           | 82        | 135    |
|                                                    |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 39,3%        | 60,7%     | 100,0% |
|                                                    |                                   | % Παιδιά                  | 65,4%        | 75,2%     | 71,1%  |
|                                                    |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -,6          | ,5        |        |
|                                                    | Συγκρουσιακές συμπεριφορές        | Αριθμός                   | 10           | 11        | 21     |
|                                                    |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 47,6%        | 52,4%     | 100,0% |
|                                                    |                                   | % Παιδιά                  | 12,3%        | 10,1%     | 11,1%  |
|                                                    |                                   | Τυπ. υπόλ.                | ,4           | -,3       |        |
|                                                    | Ανησυχία - Φασαρία                | Αριθμός                   | 18           | 16        | 34     |
|                                                    |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 52,9%        | 47,1%     | 100,0% |
|                                                    |                                   | % Παιδιά                  | 22,2%        | 14,7%     | 17,9%  |
|                                                    |                                   | Τυπ. υπόλ.                | ,9           | -,8       |        |
| Σύνολο                                             | Αριθμός                           |                           | 81           | 109       | 190    |
|                                                    | % Συμπεριφορές αδιαφορίας         |                           | 42,6%        | 57,4%     | 100,0% |
|                                                    | % Παιδιά                          |                           | 100,0%       | 100,0%    | 100,0% |

**Πίνακας E2.16.8.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ειδικότητας για τις συνηθέστερες συμπεριφορές – εκδηλώσεις μαθητικής αδιαφορίας

| Πίνακας E2.16.8<br>Συμπεριφορές αδιαφορίας /Ειδικότητα |                                   |                           | Ειδικότητα            |           |                    | Σύνολο |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------|--------------------|--------|
|                                                        |                                   |                           | Μαθηματικοί / Φυσικοί | Φιλολόγοι | Λοιπές ειδικότητες |        |
| Συμπεριφορές αδιαφορίας                                | Συμπεριφορές παθητικής αδιαφορίας | Αριθμός                   | 33                    | 54        | 50                 | 137    |
|                                                        |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 24,1%                 | 39,4%     | 36,5%              | 100,0% |
|                                                        |                                   | % Ειδικότητα              | 80,5%                 | 71,1%     | 65,8%              | 71,0%  |
|                                                        |                                   | Τυπ. υπόλ.                | ,7                    | ,0        | -,5                |        |
|                                                        | Συγκρουσιακές συμπεριφορές        | Αριθμός                   | 4                     | 6         | 11                 | 21     |
|                                                        |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 19,0%                 | 28,6%     | 52,4%              | 100,0% |
|                                                        |                                   | % Ειδικότητα              | 9,8%                  | 7,9%      | 14,5%              | 10,9%  |
|                                                        |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -,2                   | -,8       | ,9                 |        |
|                                                        | Ανησυχία - Φασαρία                | Αριθμός                   | 4                     | 16        | 15                 | 35     |
|                                                        |                                   | % Συμπεριφορές αδιαφορίας | 11,4%                 | 45,7%     | 42,9%              | 100,0% |
|                                                        |                                   | % Ειδικότητα              | 9,8%                  | 21,1%     | 19,7%              | 18,1%  |
|                                                        |                                   | Τυπ. υπόλ.                | -1,3                  | ,6        | ,3                 |        |
| Σύνολο                                                 | Αριθμός                           |                           | 41                    | 76        | 76                 | 193    |
|                                                        | % Συμπεριφορές αδιαφορίας         |                           | 21,2%                 | 39,4%     | 39,4%              | 100,0% |
|                                                        | % Ειδικότητα                      |                           | 100,0%                | 100,0%    | 100,0%             | 100,0% |



### **17. Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αδιάφορου**

**Πίνακας Ε2.17.3.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.3<br>Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου /Φύλο |                                                 |                                    | Φύλο   |         | Σύνολο |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|--------|---------|--------|
|                                                           |                                                 |                                    | Άνδρας | Γυναίκα |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου                          | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | Αριθμός                            | 6      | 12      | 18     |
|                                                           |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 33,3%  | 66,7%   | 100,0% |
|                                                           |                                                 | % Φύλο                             | 11,8%  | 11,5%   | 11,6%  |
|                                                           | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | Τυπ. υπόλ.                         | ,0     | ,0      |        |
|                                                           |                                                 | Αριθμός                            | 16     | 37      | 53     |
|                                                           |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 30,2%  | 69,8%   | 100,0% |
|                                                           | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | % Φύλο                             | 31,4%  | 35,6%   | 34,2%  |
|                                                           |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | -,3    | ,2      |        |
|                                                           |                                                 | Αριθμός                            | 18     | 37      | 55     |
|                                                           | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 32,7%  | 67,3%   | 100,0% |
|                                                           |                                                 | % Φύλο                             | 35,3%  | 35,6%   | 35,5%  |
|                                                           |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | ,0     | ,0      |        |
|                                                           | Σύνολο                                          | Αριθμός                            | 11     | 18      | 29     |
|                                                           |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 37,9%  | 62,1%   | 100,0% |
|                                                           |                                                 | % Φύλο                             | 21,6%  | 17,3%   | 18,7%  |
|                                                           |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | ,5     | -,3     |        |
|                                                           |                                                 | Αριθμός                            | 51     | 104     | 155    |
|                                                           |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 32,9%  | 67,1%   | 100,0% |
|                                                           |                                                 | % Φύλο                             | 100,0% | 100,0%  | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.17.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.4                                  |                                                 |                                    | Έτος γέννησης |             | Σύνολο |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------|--------|
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου / Έτος γέννησης |                                                 |                                    | 1950 - 1960   | 1961 - 1982 |        |
| <b>Κοιν. &amp; οικογ. χαρακτ. αδιάφορου</b>      | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | Αριθμός                            | 8             | 10          | 18     |
|                                                  |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 44,4%         | 55,6%       | 100,0% |
|                                                  |                                                 | % Έτος γέννησης                    | 16,0%         | 9,7%        | 11,8%  |
|                                                  | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | Τυπ. υπόλ.                         | ,9            | -,6         |        |
|                                                  |                                                 | Αριθμός                            | 16            | 36          | 52     |
|                                                  |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 30,8%         | 69,2%       | 100,0% |
|                                                  | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | % Έτος γέννησης                    | 32,0%         | 35,0%       | 34,0%  |
|                                                  |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | -,2           | ,2          |        |
|                                                  |                                                 | Αριθμός                            | 18            | 37          | 55     |
|                                                  | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 32,7%         | 67,3%       | 100,0% |
|                                                  |                                                 | % Έτος γέννησης                    | 36,0%         | 35,9%       | 35,9%  |
|                                                  |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | ,0            | ,0          |        |
|                                                  |                                                 | Αριθμός                            | 8             | 20          | 28     |
|                                                  |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 28,6%         | 71,4%       | 100,0% |
|                                                  |                                                 | % Έτος γέννησης                    | 16,0%         | 19,4%       | 18,3%  |
|                                                  | Σύνολο                                          | Τυπ. υπόλ.                         | -,4           | ,3          |        |
|                                                  |                                                 | Αριθμός                            | 50            | 103         | 153    |
|                                                  |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 32,7%         | 67,3%       | 100,0% |
|                                                  |                                                 | % Έτος γέννησης                    | 100,0%        | 100,0%      | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.17.5.** Οι εκτιμήσεις των έγγαμων και άγαμων εκπαιδευτικών για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.5                                          |                                                 |                                    | Οικογενειακή κατάσταση |         | Σύνολο |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------|---------|--------|
|                                                          |                                                 |                                    | Άγαμος                 | Έγγαμος |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου /Οικογενειακή κατάσταση |                                                 |                                    |                        |         |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου                         | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | Αριθμός                            | 4                      | 14      | 18     |
|                                                          |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 22,2%                  | 77,8%   | 100,0% |
|                                                          |                                                 | % Οικογενειακή κατάσταση           | 8,0%                   | 14,4%   | 12,2%  |
|                                                          | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | Τυπ. υπόλ. Αριθμός                 | -,9                    | ,6      |        |
|                                                          |                                                 |                                    | 17                     | 33      | 50     |
|                                                          |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 34,0%                  | 66,0%   | 100,0% |
|                                                          | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | % Οικογενειακή κατάσταση           | 34,0%                  | 34,0%   | 34,0%  |
|                                                          |                                                 | Τυπ. υπόλ. Αριθμός                 | ,0                     | ,0      |        |
|                                                          |                                                 |                                    | 16                     | 36      | 52     |
|                                                          | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 30,8%                  | 69,2%   | 100,0% |
|                                                          |                                                 | % Οικογενειακή κατάσταση           | 32,0%                  | 37,1%   | 35,4%  |
|                                                          |                                                 | Τυπ. υπόλ. Αριθμός                 | -,4                    | ,3      |        |
|                                                          | Σύνολο                                          |                                    | 13                     | 14      | 27     |
|                                                          |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 48,1%                  | 51,9%   | 100,0% |
|                                                          |                                                 | % Οικογενειακή κατάσταση           | 26,0%                  | 14,4%   | 18,4%  |
|                                                          | Τυπ. υπόλ. Αριθμός                              | 1,3                                | -,9                    |         |        |
|                                                          |                                                 | 50                                 | 97                     | 147     |        |
|                                                          | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου              | 34,0%                              | 66,0%                  | 100,0%  |        |
|                                                          | % Οικογενειακή κατάσταση                        | 100,0%                             | 100,0%                 | 100,0%  |        |

**Πίνακας Ε2.17.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με παιδιά ή χωρίς παιδιά για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.6                           |                                                    |                                       | Παιδιά          |           | Σύνολο |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|-----------|--------|
|                                           |                                                    |                                       | Χωρίς<br>παιδιά | Με παιδιά |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου / Παιδιά |                                                    |                                       |                 |           |        |
| Κοιν. & οικογ.<br>χαρακτ. αδιάφορου       | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό<br>και βιοτικό επίπεδο | Αριθμός                               | 4               | 14        | 18     |
|                                           |                                                    | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 22,2%           | 77,8%     | 100,0% |
|                                           |                                                    | % Παιδιά                              | 6,3%            | 15,6%     | 11,8%  |
|                                           | Προβληματικό οικογενειακό<br>περιβάλλον            | Τυπ. υπόλ.                            | -1,3            | 1,0       |        |
|                                           |                                                    | Αριθμός                               | 22              | 30        | 52     |
|                                           |                                                    | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 42,3%           | 57,7%     | 100,0% |
|                                           | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας<br>από οικογένεια     | % Παιδιά                              | 34,9%           | 33,3%     | 34,0%  |
|                                           |                                                    | Τυπ. υπόλ.                            | ,1              | -,1       |        |
|                                           |                                                    | Αριθμός                               | 22              | 33        | 55     |
|                                           | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο<br>οικογένειας            | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 40,0%           | 60,0%     | 100,0% |
|                                           |                                                    | % Παιδιά                              | 34,9%           | 36,7%     | 35,9%  |
|                                           |                                                    | Τυπ. υπόλ.                            | -,1             | ,1        |        |
|                                           | Σύνολο                                             | Αριθμός                               | 15              | 13        | 28     |
|                                           |                                                    | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 53,6%           | 46,4%     | 100,0% |
|                                           |                                                    | % Παιδιά                              | 23,8%           | 14,4%     | 18,3%  |
|                                           |                                                    | Τυπ. υπόλ.                            | 1,0             | -,9       |        |
|                                           |                                                    | Αριθμός                               | 63              | 90        | 153    |
| % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου        |                                                    | 41,2%                                 | 58,8%           | 100,0%    |        |
| % Παιδιά                                  |                                                    | 100,0%                                | 100,0%          | 100,0%    |        |

**Πίνακας Ε2.17.7.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που διαφέρουν ως προς τον τόπο μόνιμης κατοικίας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.7                                    |                                                       |                                       | Μόνιμη κατοικία |                         | Σύνολο |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------|-------------------------|--------|
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου / Μόνιμη κατοικία |                                                       |                                       | Κέρκυρα         | Περιφέρεια<br>κός Δήμος |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου                | Περιοχή με χαμηλό<br>μορφωτικό και βιοτικό<br>επίπεδο | Αριθμός                               | 9               | 8                       | 17     |
|                                                    |                                                       | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 52,9%           | 47,1%                   | 100,0% |
|                                                    |                                                       | % Μόνιμη κατοικία<br>Τυπ. υπόλ.       | 8,7%<br>-,8     | 18,2%<br>1,3            | 11,6%  |
|                                                    | Προβληματικό οικογενειακό<br>περιβάλλον               | Αριθμός                               | 37              | 13                      | 50     |
|                                                    |                                                       | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 74,0%           | 26,0%                   | 100,0% |
|                                                    |                                                       | % Μόνιμη κατοικία<br>Τυπ. υπόλ.       | 35,9%<br>,3     | 29,5%<br>-,5            | 34,0%  |
|                                                    | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας<br>από οικογένεια        | Αριθμός                               | 37              | 16                      | 53     |
|                                                    |                                                       | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 69,8%           | 30,2%                   | 100,0% |
|                                                    |                                                       | % Μόνιμη κατοικία<br>Τυπ. υπόλ.       | 35,9%<br>,0     | 36,4%<br>,0             | 36,1%  |
|                                                    | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο<br>οικογένειας               | Αριθμός                               | 20              | 7                       | 27     |
|                                                    |                                                       | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ.<br>αδιάφορου | 74,1%           | 25,9%                   | 100,0% |
|                                                    |                                                       | % Μόνιμη κατοικία<br>Τυπ. υπόλ.       | 19,4%<br>,2     | 15,9%<br>-,4            | 18,4%  |
|                                                    | Σύνολο                                                | Αριθμός                               | 103             | 44                      | 147    |
|                                                    |                                                       | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου    | 70,1%           | 29,9%                   | 100,0% |
|                                                    |                                                       | % Μόνιμη κατοικία                     | 100,0%          | 100,0%                  | 100,0% |

**Πίνακας Ε2.17.8.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των γυμνασίων της πόλης και της περιφέρειας για τα συνηθέστερα κοινωνικά /οικογενειακά χαρακτηριστικά των αδιάφορων μαθητών

| Πίνακας Ε2.17.8                            |                                                 |                                    | Γυμνάσια                 |                       | Σύνολο |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------|
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου /Γυμνάσια |                                                 |                                    | Γυμνάσια της περιφέρειας | Γυμνάσια της Κέρκυρας |        |
| Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου           | Περιοχή με χαμηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο | Αριθμός                            | 15                       | 3                     | 18     |
|                                            |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 83,3%                    | 16,7%                 | 100,0% |
|                                            |                                                 | % Γυμνάσια                         | 13,5%                    | 6,8%                  | 11,6%  |
|                                            | Προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον            | Τυπ. υπόλ.                         | ,6                       | -,9                   |        |
|                                            |                                                 | Αριθμός                            | 33                       | 20                    | 53     |
|                                            |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 62,3%                    | 37,7%                 | 100,0% |
|                                            | Αδιαφορία, έλλειψη φροντίδας από οικογένεια     | % Γυμνάσια                         | 29,7%                    | 45,5%                 | 34,2%  |
|                                            |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | -,8                      | 1,3                   |        |
|                                            |                                                 | Αριθμός                            | 40                       | 15                    | 55     |
|                                            | Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας            | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 72,7%                    | 27,3%                 | 100,0% |
|                                            |                                                 | % Γυμνάσια                         | 36,0%                    | 34,1%                 | 35,5%  |
|                                            |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | ,1                       | -,2                   |        |
|                                            | Σύνολο                                          | Αριθμός                            | 23                       | 6                     | 29     |
|                                            |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 79,3%                    | 20,7%                 | 100,0% |
|                                            |                                                 | % Γυμνάσια                         | 20,7%                    | 13,6%                 | 18,7%  |
|                                            |                                                 | Τυπ. υπόλ.                         | ,5                       | -,8                   |        |
|                                            | Σύνολο                                          | Αριθμός                            | 111                      | 44                    | 155    |
|                                            |                                                 | % Κοιν. & οικογ. χαρακτ. αδιάφορου | 71,6%                    | 28,4%                 | 100,0% |
|                                            |                                                 | % Γυμνάσια                         | 100,0%                   | 100,0%                | 100,0% |

### 19. Συμπεριφορές – εκδηλώσεις ενδιαφέροντος

**Πίνακας E2.19.4.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών των δύο φύλων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος

| Πίνακας E2.19.4                  |                                                   |                              | Φύλο     |          | Σύνολο |
|----------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|----------|----------|--------|
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος /Φύλο |                                                   |                              | Ανδρας   | Γυναίκα  |        |
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος       | Συμπεριφορές συμμόρφωσης                          | Αριθμός                      | 50       | 96       | 146    |
|                                  |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 34,2%    | 65,8%    | 100,0% |
|                                  |                                                   | % Φύλο<br>Τυπ. υπόλ.         | 80,6%,8  | 68,6%-,5 | 72,3%  |
|                                  | Συμπεριφορές ενδείξεις ουσιαστικότερης συμμετοχής | Αριθμός                      | 12       | 44       | 56     |
|                                  |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 21,4%    | 78,6%    | 100,0% |
|                                  |                                                   | % Φύλο<br>Τυπ. υπόλ.         | 19,4%-,3 | 31,4%,8  | 27,7%  |
| Σύνολο                           | Αριθμός                                           |                              | 62       | 140      | 202    |
|                                  | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος                      |                              | 30,7%    | 69,3%    | 100,0% |
|                                  | % Φύλο                                            |                              | 100,0%   | 100,0%   | 100,0% |

**Πίνακας E2.19.6.** Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για τις συνηθέστερες συμπεριφορές εκδήλωσης ενδιαφέροντος

| Πίνακας E2.19.6                        |                                                   |                              | Ειδικότητα            |           |                    | Σύνολο |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------|-----------|--------------------|--------|
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος /Ειδικότητα |                                                   |                              | Μαθηματικοί / Φυσικοί | Φιλολόγοι | Λοιπές ειδικότητες |        |
| Συμπεριφορές ενδιαφέροντος             | Συμπεριφορές συμμόρφωσης                          | Αριθμός                      | 37                    | 59        | 50                 | 146    |
|                                        |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 25,3%                 | 40,4%     | 34,2%              | 100,0% |
|                                        |                                                   | Ειδικότητα<br>Τυπ. υπόλ.     | 84,1%,9               | 73,8%,2   | 64,1%-,8           | 72,3%  |
|                                        | Συμπεριφορές ενδείξεις ουσιαστικότερης συμμετοχής | Αριθμός                      | 7                     | 21        | 28                 | 56     |
|                                        |                                                   | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος | 12,5%                 | 37,5%     | 50,0%              | 100,0% |
|                                        |                                                   | Ειδικότητα<br>Τυπ. υπόλ.     | 15,9%-,5              | 26,3%-,3  | 35,9%1,4           | 27,7%  |
| Σύνολο                                 | Αριθμός                                           |                              | 44                    | 80        | 78                 | 202    |
|                                        | % Συμπεριφορές ενδιαφέροντος                      |                              | 21,8%                 | 39,6%     | 38,6%              | 100,0% |
|                                        | Ειδικότητα                                        |                              | 100,0%                | 100,0%    | 100,0%             | 100,0% |