

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ «ΕΤΙΚΕΤΑΣ»

STUDENTS WITH LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LABELING THEORY

Ειρήνη Βαρελτζή
Εκπαιδευτικός
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
socm14001@soc.aegean.gr

Παναγιώτης Γιαβρίμης
Τμήμα Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
giavrimis@soc.aegean.gr

Abstract

The purpose of the present paper is to explore the perceptions of general education teachers (PE70) of the island of Lesvos for the student's "profile" with low school performance, using Labeling Theory as interpretive tool. To carry out this research, we have chosen semi-structured interviews as the method of research method, with the participation of 16 general education teachers from Lesvos. The findings of the research have shown that: (a) teachers can identify and "recognize" specific characteristics as identifying elements of a low school performance; (b) teachers find it difficult to attribute low school performance to its real dimension; and that (c) the label of the "bad" student is attributed to the student who is "weak" in learning and adapting socially to the school environment.

Key words

Low school achievement, Labeling Theory.

Λέξεις κλειδιά

Χαμηλή σχολική επίδοση, Θεωρία της Ετικέτας.

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή ο όρος επίδοση καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος του βιόκοσμου, χαρακτηρίζοντας τις κοινωνίες (Κωνσταντινίδης, 1997: 101) και αναδεικνύοντας την επιτυχία ως κυρίαρχη αξία (Blackledge & Hunt, 2000). Η επίδοση και η αποτελεσματικότητα του ατόμου στα έργα, που αναλαμβάνει στην κοινωνική δομή, είναι αυτά, που προσδιορίζουν την κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική του θέση του ατόμου, τοποθετώντας την κοινωνική καταγωγή σε δεύτερο επίπεδο σημαντικότητας. Το σχολείο στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός

θεσμός, έχοντας ως βασικές λειτουργίες την κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Parsons, 1991).

Με το πέρασμα από την προβιομηχανική στη βιομηχανική κοινωνία, το σχολείο παρουσιάζεται σαν ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός κατανομής ευκαιριών ζωής. Η κοινωνικοποιητική και ταξινομητική του λειτουργία, μέσω της σχολικής επίδοσης συμβάλλει αποφασιστικά για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική πορεία των μαθητών. Η σχολική αξιολόγηση αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Bowles & Gintis, 1976: 131, Gewirtz & Cribb, 2011: 52, Φραγκουδάκη, 1985: 19) και διασυνδέεται με την ένταξη στην αγορά εργασίας μέσω της λειτουργίας της ως μηχανισμού της επιλογής και ταξινόμησης των μαθητών με βάση τη σχολική τους επίδοση (Parsons, 1991). Ο Althusser επισημαίνει ότι το σχολείο: «... είναι ένας Ιδεολογικός Μηχανισμός του Κράτους, παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, έστω κι αν δεν ακούει κανείς τη μουσική του: είναι τόσο αθόρυβος!» (Althusser, 1999: 74). Στο έργο του «Ideology and Ideological State Apparatuses» ο Althusser (1999) υποστηρίζει ότι το σχολείο εμφανίζεται ως ουδέτερο ενώ δεν είναι, καθώς αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, που αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα και «αλλοτριώνει» τους μαθητές, αφού «μεταδίδει στους νέους τις κατάλληλες για το ρόλο του εργαζόμενου νοοτροπίες» (Λάμνιαν, 2002: 149). Ο Giroux (1981: 14) αναφερόμενος στις διατυπώσεις του Άλτουσέρ, επισημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν το χαρακτήρα του αποδέκτη αξιών, με παθητικό ουσιαστικά ρόλο στο σχολικό σύστημα, που αντανακλά και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες. Ο Hall (2001: 219) επισημαίνει στην ίδια βάση ότι το σχολείο είναι ένας από τους θεσμικούς χώρους όπου «δομείται, παράγεται και αναπαράγεται η κοινωνική τάξη».

Αυτή η ταξινομητική λειτουργία εκφράζεται μέσω της ιεράρχησης των μαθητών με εργαλείο αξιολόγησης μια 10βαθμη ή μια 20βαθμη κλίμακα (Αβδάλη, 1989) ή σε ένα γενικότερο επίπεδο με τη διαφοροποίηση: «άριστος/η», «μέτριος/ια» και «κακός/ή» μαθητής/τρια (Λάππα & Βαρδουλής, 2006). Παράλληλα, οι αξιολογήσεις της επίδοσης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς δε στηρίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια, αλλά περισσότερο στα στερεότυπα των τελευταίων για τη «σωστή» μαθησιακή συμπεριφορά και την «ιδανική» σχολική επίδοση. Οι μαθητές που αναπτύσσουν έναν αρνητικό «αυτοπροσδιορισμό», στρέφονται σε αποκλίνουσες υποκουλτούρες για να αντισταθμίσουν την έλλειψη του κύρους, που δεν τους αποδίδει ο εκπαιδευτικός (Banks, 1987: 196, Blackledge & Hunt, 2000: 387-390, Γιαβρίμης κ.ά., 2009: 221). Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η σχολική επίδοση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αξιολογική αποτύπωση της διαπραγμάτευσης μεταξύ των νοηματοδοτήσεων του μαθητή για τον εαυτό του, των υπολοίπων μελών του εκπαιδευτικού συστήματος (διαχειριστές, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) και της ιδεολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γιαβρίμης, 2010: 289). Παράλληλα, ο Παρασκευόπουλος (1985) προσδιορίζει τη σχολική επίδοση ως ένα συνεχές στα άκρα του

οποίου βρίσκονται από τη μία η σχολική επιτυχία και από την άλλη η σχολική αποτυχία.

Η σχολική αποτυχία αναφέρεται στην αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, που σχετίζονται με τη γνωστική απόδοση και τη συμπεριφορική προσαρμογή στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος και των στόχων των Α.Π. και με δεξιότητες γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού περιεχομένου (Αμπατζόγλου, 2001: 1, Δήμου, 1999) ή στη διαδικασία κατά την οποία το σχολικό πλαίσιο δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα του μαθητή και να τον εντάξει σε αυτό (Γιαβρίμης, 2015). Παράλληλα, η σχολική επιτυχία σχετίζεται με διαδικασίες αναπαραγωγής της κυριαρχικά δομημένης γνώσης και της προσαρμοστικής ικανότητας του μαθητή στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος γίνονται η μόνη διέξοδος επιτυχίας, οτιδήποτε άλλο διαφορετικό απομονώνεται και περιθωριοποιείται (Θεοδοσιάδου, 2013: 74). Μελέτες, όπως αυτή του Becker (1966) και Rist (1977: 42-49), επιβεβαιώνουν ότι ιδανικοί μαθητές τείνουν να είναι μαθητές, που έχουν προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του κρυφού, ανεπίσημου προγράμματος. Προβάλλονται, δηλαδή, ως «καλοί» όσοι δεν αποκλίνουν από τους κανόνες που κατασκεύασαν οι κοινωνικές ομάδες διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την έννοια του «περιθωρίου» (Becker, 1966: 9). Είναι σε γενικές γραμμές παιδιά από τη μεσαία τάξη, που έχουν μάθει να αποδέχονται παθητικά την «εξουσία», την «αρχή» του δασκάλου (Gewirtz & Cribb, 2011: 50-51).

Στο πλαίσιο αυτό, η χαμηλή σχολική επίδοση αποτελεί προαπαιτούμενο της σχολικής αποτυχίας (Αβδάλη, 1989. Γιαβρίμης, 2010. Λάππα & Βαρδουλής, 2006. Παρασκευόπουλος, 1985) και επιδέχεται πολλαπλών νοηματοδοτήσεων. Έτσι, αυτή εκφράζεται μέσα από τις χαμηλές βαθμολογίες ή και τη σχολική διαρροή και αναφέρεται στην αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί (Αμπατζόγλου, 2001: 1) και να προσαρμοστεί στους στόχους του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 1985, Τζάνη, 1998, 2004), καθώς και σε χαμηλή απόδοση σε επίπεδο δεξιοτήτων γνωστικού, ψυχοκινητικού και συναισθηματικού περιεχομένου ή χαμηλότερη του αναμενομένου (Δήμου, 1999, Erickson, 1987, Reis & McCoach, 2000). Παράλληλα, σχετίζεται με την αδυναμία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) και την ένταξη στην αγορά της εργασίας σε επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους και σε μειωμένη έως ανύπαρκτη κοινωνική κινητικότητα (Bol et al., 2013, French et al., 2015). Η χαμηλή επίδοση συμπεριλαμβάνει περιπτώσεις μαθητών, όπως αυτή του «αργού» μαθητή, που δε συμβαδίζει με την πλειοψηφία των συμμαθητών του και αυτή του μαθητή με υπο-επίδοση, που ενώ έχει τις ικανότητες δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη επίδοση (Γιαβρίμης, 2010: 121-122, Reis & McCoach, 2000).

1. Η Θεωρία της «Ετικέτας»

Στην παρούσα προσέγγιση μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα το πώς επιδρά η διάδραση δασκάλου - μαθητή στη σχολική επίδοση στο μικροεπίπεδο του σχολικού πλαισίου. Η διάδραση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή και η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας αποτελούν δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του ατόμου (Νόβα – Καλτσούνη, 2010: 265).

Αυτή τη σχέση διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στους σχολικούς παράγοντες και ιδιαίτερα στις προσδοκίες, που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, προσπαθεί να ερμηνεύσει η θεωρία της ετικέτας (Becker, 1966). Οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και απευθύνονται στους μαθητές στη διαδικασία της αλληλόδρασης, κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, ασκούν καταλυτική επίδραση στη σχολική επίδοση των τελευταίων (Λάμνιαν, 2002: 225). Ο τύπος δασκάλου μέσα σε μια σχολική αίθουσα επηρεάζει τη συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης και την έκβαση αυτής, δηλαδή την κατάκτηση μιας υψηλής βαθμολογίας ή την ενδεχόμενη χαμηλή σχολική επίδοση (Brophy & Good, 1970).

Ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική αποτυχία του μαθητή αναδεικνύεται ως σημαντικός, καθώς οι προσδοκίες και οι ερμηνείες του στην επικοινωνία του με τον μαθητή (Erickson, 1987), οδηγούν σε μια διαδικασία - δικαιολογημένης ή μη - απόδοσης χαρακτηρισμών, κινήτρων, ορίων δράσης κ.ά. στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985: 98-99, 101). Η ετικετοποίηση είναι μια ιδεολογική διαδικασία (Γιαβρίμης 2010: 134), που λαμβάνει χώρα στο σχολείο ως μέρος της διαδικασίας της κοινωνικής αναπαραγωγής. Οδηγεί τους μαθητές με χαμηλή επίδοση σε μια περαιτέρω μείωση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και στην υιοθέτηση, σε μερικές περιπτώσεις, μιας κουλτούρας αντίστασης στο χώρο του σχολείου, καθώς αποδέχονται, τελικά, τον ετερο-προσδιορισμό ως αυτό-προσδιορισμό τους (Gewirtz & Crib, 2011: 54-55, Giroux, 1981: 97-98, Hall, 2001: 220, Ottaway, 1953: 117, Willis, 1977: 122). Η πρώτη εντύπωση του δασκάλου με βάση την οποία ιεραρχεί - ετικετοποιεί τους μαθητές του είναι διαισθητική (Perrenoud, 1979), με βάση παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη (Αλεξάνδρου, 2006, Coleman & Cressey, 1992: 88, Μυλωνά & Μάνεση, 2000), το φύλο, η φυλή, η συμπεριφορά, η στάση και η εμφάνιση (Beaman et al., 2006, McLoyd, 1998, Tsouroufli, 2002), περισσότερο απ' ό,τι απλά με βάση την ικανότητα και την ευφυΐα. Παράλληλα, οι διαφορές στο επικοινωνιακό στυλ, εξαιτίας της κοινωνικής προέλευσης (Bernstein, 2003, Erickson, 1987), αλλά και οι διαφορετικοί χώροι αναφοράς σύμφωνα με τη πολιτισμικο-οικολογική θεωρία (cultural-ecological theory) του Ogbu (Foley, 2004), αποτελούν τα πλαίσια νοηματοδότησης και ερμηνείας του εκπαιδευτικού, αλλά και των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές της μεσαίας τάξης γίνονται αποδεκτοί ως οι «ιδανικοί» μαθητές. Σε παρόμοια λογική κινείται και η τοποθέτηση της Archer ότι οι μαθητές, που ανήκουν σε φυλετικοποιημένες ομάδες ή εθνικές μειονότητες αντιμετωπίζονται ως «Άλλοι» και ξένοι προς το πρότυπο του

ιδανικού μαθητή, βιώνοντας τη σχολική επιτυχία με αβεβαιότητα και ως προσωρινή ή τυχαία (Archer, 1979: 89-98, Gewirtz, Cribb, 2011: 110). Σε έρευνα των Μυλωνά και Μάνεση (2000), που έγινε σε μαθητές 12 Δημοτικών Σχολείων της Πάτρας, με βαθμό κάτω του «7», οι οποίοι προέρχονταν από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, η πρόβλεψη των εκπαιδευτικών δεν ήταν ευνοϊκή για τη συνέχιση των σπουδών τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που διαφάνηκε και σε έρευνα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας (Αλεξάνδρου, 2006). Η σχολική επίδοση επηρεάζει τόσο την εννοιολόγηση του εαυτού όσο και τον ετερο-προσδιορισμό του μαθητή, όσον αφορά τις ικανότητές του και την αξία του (Γιαβρίμης, 2010: 126-127). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή, που οι σημαντικοί «Άλλοι» αναδεικνύουν ως ιδιαιτέρως σημαντικό κριτήριο της αξίας τα σχολικά επιτεύγματα και προσεγγίζουν τη χαμηλή σχολική επίδοση σαν μειωμένη ικανότητα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Rosenthal και Jacobson (1968) για την επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού στη σχολική επίδοση των μαθητών, στο έργο τους «Ο Πυγμαλίων στη σχολική τάξη», οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν (άμεσα ή έμμεσα) τις προσδοκίες-κρίσεις τους για τους μαθητές μέσω της καθημερινής διάδρασης με αυτούς στη σχολική τάξη. Οι μαθητές εσωτερικεύουν αυτές τις θετικές ή αρνητικές ετικέτες (Coleman & Cressey, 1992: 88, Roland, 1986: 136) και τις εκπληρώνουν με έναν τρόπο προφητικό (αυτοεκπληρούμενη προφητεία) (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 269, Roland, 1986: 130-140). Σύμφωνα με τον Merton (1968: 477), η αυτοεκπληρούμενη προφητεία βασίζεται σε ένα λανθασμένο ή μη ορισμό μιας παροδικής ή μόνιμης κατάστασης, που όμως οδηγεί το «θύμα» σε ενέργειες, που τον επιβεβαιώνουν. Σ' αυτό το πλαίσιο θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές στην τάξη στην οποία απευθύνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβαδίζει με τη σχηματισμένη άποψη (ετικέτα) για τους μαθητές τους (Boaler et al., 2000). Ενώ και οι μαθητές καταλήγουν να βλέπουν τους εαυτούς τους και να δρουν στη βάση της ετικέτας, που αποδόθηκε σε αυτούς από τον εκπαιδευτικό (Erickson, 1987, Foley, 2004). Η Keddie (1973) αποδίδει την εκπαιδευτική αποτυχία στο πώς ορίζει ο εκπαιδευτικός την ικανότητα, την ευφυΐα και στους παράγοντες, που οδηγούν στις συγκεκριμένες αντιλήψεις και αξιολογήσεις από μέρους του. Άμεσο αποτέλεσμα είναι η απάντηση στην προσδοκία της χαμηλής επίδοσης από τον εκπαιδευτικό με χαμηλή επίδοση, μιας και η λειτουργία της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας οδηγεί τους μαθητές να γίνουν αυτό, που αναμένει ο εκπαιδευτικός. Η όλη διαδικασία της στερεοτυποποίησης - ετικετοποίησης - αυτοεκπληρούμενης προφητείας ανανεώνεται συνεχώς σε μια κυκλική ροή έχοντας ως αναπόφευκτες συνέπειες τη μαθησιακή υποστήριξη ή την περιθωριοποίηση των μαθητών (Κωνσταντινίδης, 1997: 121).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) του Ν. Λέσβου για το «προφίλ» του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση.

2. Μέθοδος

2.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 16 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Από αυτούς 8 ήταν άντρες και 8 γυναίκες, και η ηλικιακή τους κατανομή ήταν ίδια (2 γυναίκες και 2 άντρες) στις ακόλουθες ηλικιακές ομάδες: 25-33, 34-42, 43-51, 52-60.

2.2. Εργαλείο Έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέξαμε το εργαλείο της συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα την ημι-δομημένη συνέντευξη. Η μέθοδος αυτή μας έδωσε τη δυνατότητα να αποτυπώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Λέσβου για τα χαρακτηριστικά τα οποία εντοπίζουν ως «ταυτοποιητικά» της χαμηλής σχολικής επίδοσης και να σκιαγραφήσουμε το «προφίλ» των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση, όπως ακριβώς «κατασκευάζεται» από αυτούς. Ο οδηγός συνέντευξης που συντάχθηκε είχε ως θεματικούς άξονες: α) Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι δάσκαλοι στη χαμηλή σχολική επίδοση, β) τον ορισμό της χαμηλής σχολικής επίδοσης από τους δασκάλους, γ) τις απόψεις των δασκάλων για τους παράγοντες που οδηγούν στη χαμηλή σχολική επίδοση και δ) τις αντιλήψεις των δασκάλων για τις συνέπειες της χαμηλής σχολικής επίδοσης.

3. Ευρήματα

Μέσα από το λόγο των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν τα «χαρακτηριστικά» των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση. Το πιο έκδηλο ταυτοποιητικό χαρακτηριστικό της χαμηλής σχολικής επίδοσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι οι χαμηλές βαθμολογίες. Αυτές προκύπτουν μέσα από δοκιμασίες αξιολόγησης του μαθητή, γραπτές ή προφορικές επί της διδακτέας ύλης, με τις οποίες ο μαθητής, που αξιολογείται και αναδεικνύεται «ανεπαρκής» μερικώς ή ολικώς, χαρακτηρίζεται ως «κακός» [E2.. «Και φυσικά οι επιδόσεις του στα μαθητικά αντικείμενα είναι πολύ χαμηλές.» E3. «Σημαντικότερο πιστεύω είναι η επίδοσή του στα μαθήματα... Στις γραπτές ή τις προφορικές δοκιμασίες...»]. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν ως «χαμηλή σχολική επίδοση» τη χαμηλή βαθμολογία, τη μειωμένη απόδοση. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός εντοπίζει διαβαθμίσεις στη χαμηλή σχολική επίδοση. Την προσδιορίζει ως την επίδοση, που αξιολογείται από «χαμηλή» έως «πολύ χαμηλή», όταν κρίνεται ότι ο μαθητής ενδιαφέρεται για τα σχολικά καθήκοντα από λίγο έως καθόλου [E14. «Υπάρχουνε παιδιά, που είναι σε «λίγο» χαμηλό επίπεδο, οπότε μπορούν να παρακολουθήσουνε... Δηλαδή, αν θέλουμε να τα βαθμολογήσουμε είναι γύρω στο 7 και από 'κει και μετά υπάρχει το «πολύ χαμηλό», που ανήκει στην κλίμακα στο 5... Είναι δηλαδή τα παιδιά εκείνα, που ενδιαφέρονται από λίγο μέχρι καθόλου.»].

Η μειωμένη μαθησιακή απόδοση των μαθητών συσχετίζεται με βασικές γνωστικές αδυναμίες και γνωστικά κενά των συγκεκριμένων μαθητών. Ειδικότερα, παρατηρούν έλλειψη ή μη κατάκτηση βασικών γνώσεων και γνωστικών διαδικασιών, σε βασικά στοιχεία της διδακτέας ύλης, στους βασικούς κανόνες της γραμματικής και στην εκτέλεση βασικών πράξεων [E6. «...δυσκολεύονται στην ανάγνωση, σε γλωσσικές δραστηριότητες, στα μαθηματικά»], ενώ συνδέουν τις ελλείψεις σε άλλα γνωστικά αντικείμενα – τα λεγόμενα «προφορικά μαθήματα» - με τις ελλείψεις στη Γλώσσα. Αναλυτικότερα, στο μάθημα της Γλώσσας, η χαμηλή επίδοση εντοπίζεται σε αδυναμίες στον γραπτό και προφορικό λόγο. Παρατηρούν, δηλαδή, ότι πολλές φορές ο μαθητής έχει μειωμένη αναγνωστική ικανότητα, δυσκολίες στη γραφή, στην κατανόηση κειμένου και δεν τηρεί τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού. Μάλιστα, οι δάσκαλοι διατυπώνουν την πεποίθηση ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συνδέεται και με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσγραφία [E4. «Στη Γλώσσα είναι το ... η αναγνωστική ικανότητα...η ικανότητα στη γραφή και στην κατανόηση κειμένου...» E8. «Ένας μαθητής ο οποίος παρουσιάζει δυσγραφία»]. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηρίζεται ως άτομο με χαμηλή ευφυΐα [E8. «Ένας μαθητής με λίγη ευφυΐα, με μικρή ευφυΐα και ένας μαθητής παραμελημένος... ή και τα δυο μαζί..... E1. «Ο μαθητής που έχει χαμηλή σχολική επίδοση κατά μεγάλο ποσοστό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τάξης, γιατί έχει χαμηλό νοητικό επίπεδο.» E.2. «Υπάρχουν φορές, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο ίδιος ο μαθητής είναι αυτό που παλιά χαρακτηρίζαν «βαρύ κεφάλι», «βαρύ μυαλό», «αργόβαρος», «βραδύνους»...»].

Πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη μη ανταπόκριση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και στο επίπεδο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το χαρακτήρα της συστηματικής σχολικής αποτυχίας του μαθητή, καθώς θεωρούν ότι ο «κακός» μαθητής είναι αυτός που κατ' επανάληψη εμφανίζει μειωμένη απόδοση σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η επάρκεια των μαθητών κρίνεται με βάση την προγραμματισμένη ύλη και τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για το επίπεδο της τάξης, έχοντας λάβει υπόψη τους γενικούς σκοπούς και στόχους του αναλυτικού προγράμματος [E9. «Και γενικά, αν το πάρουμε έτσι μονολεκτικά... Δηλαδή, εάν κάποιος ανταποκρίνεται σε χαμηλό βαθμό στους στόχους κάθε φορά, που βάζει είτε το σχολείο.... η πολιτεία, τους στόχους, που βάζει η πολιτεία» E 13. «Επομένως, το πλαίσιο και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος θέτουν και τους κανόνες της αξιολόγησης του μαθητή...»].

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν, επίσης, στην αρνητική ή παθητική στάση, που έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που «ταυτίζεται» με την αδιαφορία από μέρους τους απέναντι στους κανόνες, που πρέπει να ακολουθούν, τις υποχρεώσεις τους για το μάθημα και γενικά για το πλαίσιο του σχολείου. Ταυτόχρονα, εντοπίζεται στους μαθητές αυτούς απουσία κινήτρων και

πρωτοβουλιών [E2. «Αδιαφορία για καθετί που αφορά το σχολείο, για τις σχολικές υποχρεώσεις, για τη συμπεριφορά, τη σωστή στάση, τη συμμόρφωση στους σχολικούς κανόνες» E14. «δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα, δε θέτουν ποτέ ερωτήσεις... ...είναι οι «τουρίστες» που λέμε της τάξης.» E15. «όταν βλέπω μια αδιαφορία μέσα στην τάξη και δεν προσπαθεί μαζί με τ' άλλα τα παιδιά να κάνει αυτά που λέμε...» E11. Αρχικά χάνει...Δεν έχει το κίνητρο...Χάνει το κίνητρο για μάθηση. E...Κι αυτό μετά λειτουργεί σαν αλυσίδα]. Όλα αυτά οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μια κακή εικόνα ως προς τις μαθητικές υποχρεώσεις τους, με μειωμένη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, λόγω δυσκολιών ή έλλειψης προσοχής και με μειωμένη ή ανύπαρκτη «παρουσία» στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία [E2. «Απουσία εσωτερικών κινήτρων, από πλευράς του μαθητή...για να επιτύχει στα μαθητικά αντικείμενα» E1. «...απογοητεύεται που δεν τα καταφέρνει, οπότε δε διαβάζει ή και να τα διαβάζει δεν τα καταλαβαίνει...» E5. «Επομένως, δεν προσπαθούν καν ή δεν μπορούν μάλλον, εξαιτίας των γεγονότων αυτών, να αποδώσουν.» E14. «έρχονται χωρίς να είναι προετοιμασμένα κατάλληλα από το σπίτι, σε ό,τι αφορά το γραπτό αντικείμενο ή το προφορικό, στα προφορικά μαθήματα.» E15. «Όταν έρχεται στο σχολείο και δεν έχει γράψει τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί για το σπίτι.....είναι άγραφος, αδιάβαστος, δεν είναι επιμελής, μπορεί να αισθάνεται άσχημα»]. Επίσης, στο κομμάτι της αμέλειας ως προς τις σχολικές υποχρεώσεις, εν προκειμένω, δίνεται βάση και τονίζεται η «ανικανότητα» του συγκεκριμένου μαθητή να λειτουργήσει ανεξάρτητα και φέρνοντας σε πέρας μόνος τις εργασίες, λόγω των δυσκολιών, που αναφέρθηκαν παραπάνω (σε γραπτό και προφορικό λόγο, κατανόηση, κτλ.) [E10. «να μπορέσει να πάει σπίτι του και να εργαστεί μόνος και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα μαθήματά του...»].

Οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν στους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση προβλήματα επικοινωνιακού χαρακτήρα. Αναλυτικότερα, θεωρούν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τους συμμαθητές. Επισημαίνουν δυσκολίες κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας και στη διάρκεια της διάδρασης δασκάλου – μαθητή. Βέβαια, το χαρακτηριστικό αυτό το ανάγουν και το συνδέουν άμεσα με τις εγγενείς αδυναμίες, αλλά και με τις ελλείψεις του μαθητή που στοχοποιούνται ως αιτίες των μαθησιακών κενών. Διαπιστώνουν ότι οι μαθητές αυτοί δεν έχουν μεταγνωστικές δεξιότητες και ανταπεξέρχονται μηχανικά στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων [E12. «Δηλαδή λεκτικά να μη μπορεί να εκφραστεί λέγοντας μια ολόκληρη πρόταση, να μεταφέρει ένα κείμενο, να απαντήσει στις ερωτήσεις με ένα σωστό τρόπο, να καταλάβει ένα πρόβλημα τι ακριβώς ζητάει, τότε πιστεύω ότι σταδιακά θα οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία...» «Ας πετυχαίνει κάτι αλλά όταν δεν μπορεί να τ' αναλύσει ένα βήμα παραπάνω...»].

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα «εντόπισαν» ως χαρακτηριστικό της χαμηλής σχολικής επίδοσης και τις μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές. Έτσι, θεωρούν ότι οι

μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, «αποστασιοποιούνται» απ' το κοινωνικό σύνολο και βρίσκονται στο περιθώριο της «κοινωνίας» του σχολείου και της τάξης [E2. «Θεωρώ ότι συμβαδίζουν παράλληλα αυτά τα δύο...Εμφανίζουν μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές, είναι λίγο περιθωριοποιημένα αυτά τα παιδιά από την κοινωνική ομάδα, από τη σχολική ομάδα...» E3. «...αν δεν υπάρχει κάποιο θετικό...να δείξουν στους συμμαθητές τους, ότι ίσως να πάνε και σε μία παραβατική συμπεριφορά...» βλέπουμε ότι είναι περισσότερο επιρρεπείς σε μπλεξίματα, σε φασαρίες, γενικά σε παραβατική συμπεριφορά» E6. «Συνήθως είναι οι «άτακτοι» μαθητές αυτοί...οι ταραξίες...» E8.....να... υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν είναι καλοί μαθητές αλλά είναι και τα...εντός εισαγωγικών, τα «παλιόπαιδα» της τάξης, οι ταραξίες της τάξης»]. Στο κομμάτι της ελλιπούς κοινωνικοποίησης, μάλιστα, προστίθεται η περίπτωση της εμπλοκής σε παραβατικές συμπεριφορές και υποκοουλτούρες, πχ. ναρκωτικά [E12..Και πιο μορφωμένοι παίρνουν ναρκωτικά και πιο αμόρφωτοι παίρνουν ναρκωτικά... Αλλά γενικά, αν είσαι αποκλεισμένος από το ένα, από το άλλο, από το τρίτο από το τέταρτο...E κάπου θα πρέπει να βρεις μια «παρηγοριά». Μ' αυτή την έννοια, ίσως...]. Στο ίδιο πλαίσιο ο μαθητής με χαμηλή επίδοση χαρακτηρίζεται από ανασφάλεια, αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματικά κενά, που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις [E12 «δηλαδή να νιώθεις ότι κάπου δεν τα καταφέρνεις, κάπου είσαι αποκλεισμένος, κάπου να φοβάσαι...Η ανασφάλεια, που νιώθει ένα παιδί μες στην τάξη ...» E6. Γιατί είναι παιδιά ανασφαλή, θέλουν να μπούνε σε μια ομάδα, δε νιώθουνε τόσο δυνατοί για να «σταθούνε» παντού...»]. Επίσης, ένας άλλος εκπαιδευτικός αποδίδει χαρακτηριστικά ταξικότητας, συσχετίζοντας τα κατώτερα οικονομικο-κοινωνικά στρώματα με τη χαμηλή σχολική επίδοση [E2. «...Είναι η εικόνα εκείνη, που εμφανίζουνε κάποιοι μαθητές, οι οποίοι κατά κανόνα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα...» E2. «Τα παιδιά τα οποία προέρχονται από στερημένες οικονομικά οικογένειες εμφανίζουνε μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας... συνήθως δε διατηρούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο Φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα, φτωχά όσο σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο...» E5. «όταν κάποιος έχει ν' αντιπαλέψει με τον ίδιο τον αγώνα της επιβίωσής του, είναι λογικό, να τον θέτει σε θέση πρότερη έναντι του σχολείου, το οποίο έπεται ως κοινωνικό αγαθό» E10. «Αν υπάρχει χαμηλό κοινωνικό status, σημαίνει το οικονομικό background είναι πολύ χαμηλό, το μορφωτικό πολύ χαμηλό... Επομένως, αν δεν έχουμε το οικονομικό, δεν έχουμε το μορφωτικό... Δεν έχει στέρεες βάσεις, να «χτίσει», να δώσει στο παιδί κάτι, να το βοηθήσει να ονειρευτεί, να διεκδικήσει, να έχει φιλοδοξίες...»].

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να προσεγγίσει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών της

Α/βάθμιας Εκπ/σης του Ν. Λέσβου. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε συνάρτηση με την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης από πλευράς του μαθητή και της μειωμένης απόδοσης σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας του σχολείου και δη της τάξης. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στη σημασία του επιπέδου κατάρκτησης των γνώσεων και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτοί τίθενται θεσμικά (από το σχολείο ως όργανο του κράτους) ή από τους ίδιους και συνδέουν τη χαμηλή σχολική επίδοση με το χαμηλό επίπεδο κατάρκτησης των παραπάνω στόχων γεγονός που συνάδει με την ελληνική βιβλιογραφία (Αβδάλη, 1989, Λάππα & Βαρδουλής, 2006, Παρασκευόπουλος, 1985). Η ιεράρχηση γίνεται τελικά βάσει υποκειμενικών κριτηρίων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, αλλά και πώς αυτός ερμηνεύει τους στόχους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, που οριοθετούν το πλαίσιο μάθησης, ενώ η σύγκριση ανόμοιων, εξ αρχής άνισων (κοινωνικά) μαθητών (Φραγουδάκη, 1985) οδηγεί το δάσκαλο σε μια ιεράρχηση των τελευταίων που στερείται αντικειμενικότητας. Έτσι, αγνοώντας ή «αποσιωπώντας» τις αρχικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών, τα αποτελέσματα της προσωπικής εργασίας αξιολογούνται και ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς με αυθαίρετα κριτήρια (Κελπανίδης, 2009: 222-223). Παράλληλα, η αξιολόγηση και η ιεράρχηση των μαθητών που πραγματώνεται μέσα από αυτή τη διαδικασία συσχετίζεται με τη μελλοντική θέση τους στην κατανομή των θέσεων εργασίας και στην ευρύτερη κοινωνία. Πολλοί συμμετέχοντες ορίζουν ως χαμηλή τη σχολική επίδοση, που δε δύναται να οδηγήσει σε κάποιο Α.Ε.Ι. – Α.Τ.Ε.Ι, όπως ήδη επισημάνθηκε και είδαμε και σε παλιότερες έρευνες (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007, Bol et al., 2013, French et al., 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση χαρακτηριστικά, όπως είναι οι γνωστικές ελλείψεις, οι αδυναμίες σε επίπεδο δεξιοτήτων, ότι δεν έχει μεταγνώση και ανταπεξέρχεται μηχανικά στις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων, η μειωμένη αποτελεσματικότητα του μαθητή μέσα στο πλαίσιο της τάξης και συγκριτικά με τους συμμαθητές του και την ηλικία του, οι χαμηλές βαθμολογίες, αμέλεια-αδιαφορία ως προς τις μαθητικές υποχρεώσεις, μειωμένη συμμετοχή στη διαδικασία και η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Στα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά, στο μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση για κάποιους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνεται η μειωμένη ευφυΐα ή η μειωμένη ικανότητα. Επιπλέον, οι μειωμένες κοινωνικές συναναστροφές, η «κακή» διαγωγή και η παραβατικότητα αναφέρονται αρκετές φορές από τους εκπαιδευτικούς του Ν. Λέσβου στα χαρακτηριστικά και στον ορισμό της έννοιας. Όπως αναφέρεται από τους συμμετέχοντες, όταν ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες για τον μαθητή, πολλές φορές εγκλωβίζεται σε μια διαδικασία ενστερνισμού των χαρακτηρισμών, που του αποδίδονται, καθώς και αυτοπροσδιορισμού μέσω αυτών. Τα παραπάνω σχετίζονται άμεσα με τον τύπο του εκπαιδευτικού και με το αν αυτός ενθαρρύνει ή όχι τη συμμετοχή του μαθητή

στη εκπαιδευτική διαδικασία (Brophy & Good, 1970). Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής έρευνας (Cornwall & Bawden, 1992, Crick & Dodge, 1994, Παπαθεοφίλου και συν., 1989, Stanton et al., 1990, Χατζηχρήστου & Hopf, 1991, Vazsonyi & Flannery, 1997).

Ωστόσο, ο κατανομητικός αυτός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί και πολλούς εκ των συμμετεχόντων να διαπιστώσουν τις ταξικές ανισότητες, που ακολουθούν τα παιδιά και στη μαθησιακή τους πορεία και να ταυτίσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση με την επίδοση, που έχουν στο σχολείο οι ανήκοντες στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Τα παραπάνω παραπέμπουν σε πορίσματα ερευνών που έχουν γίνει και αναδεικνύουν την κοινωνική χροιά και συγκεκριμένα το αρνητικό κοινωνικό πρόσημο, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην έννοια της χαμηλής σχολικής επίδοσης (Αλεξάνδρου, 2006, Κωνσταντινίδης, 1997: 97-98, Μυλωνά & Μάνεση, 2000). Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ετικέτα του «κακού» μαθητή διαισθητικά, με βάση παράγοντες άσχετους ως προς την έννοια, όπως είναι εν προκειμένω η κοινωνική τάξη (Αλεξάνδρου, 2006, Coleman & Cressey, 1992: 88, Μυλωνά & Μάνεση, 2000) περισσότερο απ' ό, τι απλά με βάση την ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας τονίζουν ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση ενδέχεται να έχουν διάφορα τάλεντα και ανάγουν τη χαμηλή σχολική επίδοση σε ελλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σκιαγραφείται μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ένα πολύ συγκεκριμένο προφίλ για τον μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό περιλαμβάνει τις δυσκολίες στη μάθηση, την «κακή» απόδοση στα γνωστικά αντικείμενα, αδιαφορία και αμέλεια για τις σχολικές υποχρεώσεις που συνοδεύονται από προβλήματα συμπεριφοράς, δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές και παραβατικότητα και συνήθως αφορούν άτομα που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Οι συγκεκριμένοι χαρακτηρισμοί, ετικέτες, τοποθετούνται ως αναλλοίωτα στοιχεία της μαθητικής ταυτότητας των ατόμων με χαμηλή σχολική επίδοση. Οι προσδοκίες του δασκάλου τον οδηγούν στη δικαιολογημένη ή μη απόδοση χαρακτηρισμών (Φραγκουδάκη, 1985: 98-99, 101), με τελική συνέπεια η συγκεκριμένη ετικέτα του μαθητή να νομιμοποιείται μέσα από τις σχολικές πρακτικές και να περιλαμβάνει στοιχεία της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του, που αυθαίρετα ταυτίζονται με την επίδοσή του. Το δομούμενο αυτό προφίλ αποτελεί κοινωνική κατασκευή με βάση τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, για την «πρέπουσα» συμπεριφορά, την καλή διαγωγή και την επίδοση των μαθητών (Κωνσταντινίδη, 1997: 120-121), αλλά και στο πώς ο δάσκαλος ορίζει την ικανότητα, την ευφυΐα και τους παράγοντες, που οδηγούν στην αξιολόγηση αυτού του μαθητή ως «κακού», κάτι που τον εγκλωβίζει στη διαδικασία της αυτό-εκπληρούμενης προφρητείας (Γιαβρίμης, 2010, Keddie, 1973). Η νομιμοποιημένη ετικέτα εσωτερικεύεται από τον μαθητή και οικοδομεί την αυταξία του, αλλά και την αντίστοιχη μαθησιακή

συμπεριφορά του, εμπερικλείοντας όλα τα χαρακτηριστικά που έχουν συμπεριληφθεί στην κατασκευασμένη ταυτότητα.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την έννοια της χαμηλής σχολικής επίδοσης με βάση τα αίτια που πιστεύουν ότι την προκαλούν και τα συμπτώματα τα οποία αυτοί αναζητούν στο άκουσμά της, πολλές φορές αυθαίρετα και χωρίς να υπάρχει ουσιαστική σχέση μεταξύ της έννοιας και των στοιχείων αυτών (π.χ. συμπεριφορά, γενικότερες ικανότητες). Ο στερεοτυπικός χαρακτήρας των απαντήσεων, που συγκλίνουν σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για τη χαμηλή σχολική επίδοση, αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δομήσει με συγκεκριμένο τρόπο την έννοια αυτή, με αποτέλεσμα μια πολύ ευρεία ετικέτα, που αφορά όλους τους μαθητές με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (Μτφ. Ξ. Γαϊταγάνας) (1999) *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί: Το σχολείο σαν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Archer, M. (1979) *The Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Banks, O. (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Beaman, R., K. Wheldall, & C. Kemp (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational review*, 58(3): 339-366.
- Becker, H. (1966) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Bernstein, B. (2003) *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge (Vol. 1).
- Blackledge, D. & B. Hunt (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη) (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boaler, J., D. William, & M. Brown (2000) Student's Experiences of Ability Grouping – disaffection, polarization, and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5): 631-648.
- Bol, T., & H. G. Van de Werfhorst (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2): 285-308.
- Bowles, S. & H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Coleman, J.W. & D.R Cressey (1992) *Problems of Education*. USA: Harper Collins College Publishers.

- Cornwall, A. & H. N. Bawden (1992) Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25: 281-288.
- Crick, N. & K. Dodge (1994) A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115: 74-101.
- Erickson, F. (1987) Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4): 335-356.
- Foley, D. (2004) Ogbu's theory of academic disengagement: Its evolution and its critics. *Intercultural Education*, 15(4): 385-397.
- French, M. T., J. F. Homer, I. Popovici & P. K. Robins (2015) What you do in high school matters: High school GPA, educational attainment, and labor market earnings as a young adult. *Eastern Economic Journal*, 41(3): 370-386.
- Gewirtz, S. & A. Cribb (Μτφ. Ε. Πανάγου) (2011) *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giroux, H. (1981) Ideology, Culture and the Hidden Curriculum. *Special Issue of the Journal of Education*, 162(1): 5-27.
- Good, T. L. & J. E. Brophy (1970) Teacher-child dyadic interactions: A new method of classroom observation. *Journal of School Psychology*, 8(2): 131-138.
- Hall, P.M. (2001) Social Class, Poverty, and Schooling. Social Contexts, Educational Practices, and Policy Options. In B.J. Biddle (Ed.), *Social class, Poverty, and Education. Policy and Practice*. New York: Routledge Falmer, 213-242.
- Hargreaves, D. (1975) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Keddie, N. (1973) *The Myth of Cultural Deprivation*. UK: Penguin Books.
- McLoyd, V. C. (1998) Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2): 185.
- Merton, R. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Ottaway, A.K.C. (1953) *Education and Society*. An introduction to the Sociology of Education. London, Melbourne, Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, T. (1991) *The Social System*. London: Routledge.
- Perrenoud, Ph. (1979) Des différences culturelles aux inégalités scolaires: l'évaluation et la norme dans un enseignement indifférencié. In Allal, L., Cardinet, J. et Perrenoud, Ph. (Dir.) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, 20-55.
- Reis, S. M., & D. B. McCoach (2000) The underachievement of gifted students: What do know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44:152-170.

- Rist, R. (1977) On the Relations among Educational Research Paradigms: from Disdain to Détente. *Anthropology and Education Quarterly*, 8(2): 42-49.
- Roland, M. (1986) *A Sociology of Educating*. London: Cassell Educational Ltd.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanton, W. R., M. Feehan, R. McGee & P. A. Silva (1990) The relative values of reading ability and IQ as predictors of teacher-reported behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 23: 514-517.
- Tsouroufli, M. (2002) Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2): 135-147.
- Vazsonyi, A.T. & D.J. Flannery (1997) Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *Journal of Early Adolescence*, 17: 271-293.
- Vygotsky, L.S. (Μτφ. Α. Ρόδη) (1998) *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Weinster, R. (2002) *Reaching higher. The power of expectations in schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977) *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Coger.
- Αβδάλη, Α. (1989) *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές – κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αλεξάνδρου, Α. (2006). Χαμηλή Σχολική Επίδοση και Προβλήματα Μάθησης: Συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε γηγενείς μαθητές και αντίστοιχους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στο Ε. Φτιάκα, Α., Γαγάτσης, Ι., Ηλία, & Μ., Μοδέστου (2006) Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο». Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2-3 Ιουνίου, 2006. Από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/6.%20Kefalaio%206%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis/6.10.%20A.%20Alexandrou.pdf [20/4/2017]
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001) Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική αποτυχία. Στο Α.Φ. Χρηστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 297- 300.
- Γιαβρίμης, Π. (2010) *Ζητήματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης
- Γιαβρίμης, Π. (2015) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα (έκδ. συγγρ.).
- Γιαβρίμης, Π., Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου (2009) *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Δήμου, Γ. (1999) *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013) Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2013).
- Κελπανίδης, Μ. (2009) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997) *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λάππα, Κ. & Α. Βαρδουλής (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 169-176.
- Μυλωνάς, Θ. & Ν. Μάνεσης (2000) Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο. Στο Θ. Πάκος (επιμ.), *Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του κοινωνικού προβλήματος*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 563-578.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Κ. Σώκου-Μπάδα, Ι. Μιχελογιάννης, & Σ. Παντελάκης, (1989) Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα*, 1(3): 211-229.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα (έκδ. συγγρ.).
- Τζάνη, Μ. (1988) *Σχολική επιτυχία - Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζάνη, Μ. (2004) *Κοινωνιολογία Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ (2007) *Μελέτη για την Καταπολέμηση της Σχολικής Διαρροής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ./ Ανώνυμη Εταιρεία Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1991) Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15: 107-143.