

## Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο

Ξανθάκου Γιώτα\*  
Ανδρεαδάκης Νίκος\*\*  
Καίλα Μαρία\*\*\*

### Θεωρητικό πλαίσιο – προβληματική της έρευνας

Μέσα στην κανονιστική οργάνωση της σχολικής ζωής, όπου τα σενάρια έχουν αργίσι στηθεί με αυστηρότητα, ερήμην των ενδιαφερομένων (μαθητών, εκπαιδευτικών) και οι σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων αποτελούν μια εύθραυστη ισορροπία δυνάμεων, με περισσότερες απαγορεύσεις παρά συναντήσεις ανάμεσα σε φίλους, η κεντρική εκπαιδευτική εξουσία στο σημερινό ελληνικό σχολείο μοιάζει να χαλαρώνει κάπως τον εξοντωτικό της έλεγχο. Ανταλλάσσει ιδεολογήματα με παιδαγωγικές εμπειρίες, ώστε να κατοχυρώνεται, χρησιμοποιεί την ψυχολογία του εξελισσόμενου ατόμου με τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα διαφέροντα, ως την *par excellence* θεραπευνίδα επιστήμη «στο *bricolage*

---

\* Παιδοψυχολόγος.

\*\* Υποψήφιος διδάκτορας, Παν/μίου Κρήτης.

\*\*\* Λέκτορας, Παν/μίου Αιγαίου.

του εκπαιδευτικού πολιτικού λόγου», επισημαίνει την ολόπλευρη ανάπτυξη ως εσχατολογικό στόχο αγωγής, διαγράφει από τον ορίζοντα την αδήριτη αναγκαιότητα της αυστηρότητας στο κλίμα των σχέσεων του σχολείου, εκπέμπει μηνύματα ανοχής σε πολλαπλά επίπεδα.

Το σχολείο, έτσι, παρέχει πολύπτυχες δραστηριότητες, πολύπλευρη μόρφωση, σχολείο «*ίσων ευκαιριών*», με εκσυγχρονισμένη ύλη, με πολύ ελαστικά όρια φραγμών από επίπεδο σε επίπεδο, με φιλικότερο τόνο στις σχέσεις (επίσημα τουλάχιστον!), με συνεργασία ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Σε γενικές γραμμές γίνονται απόπειρες εκδημοκρατισμού με τη μορφή διορθωτικών τακτικών στο σχολείο.

Ο μαθητής έρχεται στο προσκήνιο προς φθόνο του παλιού δυνάστη, του αυθέντου-δασκάλου, γίνεται μέτοχος και απροκάλυπτα συνυπεύθυνος ή ορθότερα υπεύθυνος (μετά της οικογενείας του!) για την πορεία του και τη μοίρα του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσαρμόζεται στα χαλαρά πλαίσια, που προσδιορίζει με κάποια ασάφεια το σύστημα, παύει να είναι τιμωρός, φορέας καταστολής (σε επίπεδο υπουργικών υποδείξεων τουλάχιστον!), δεν είναι πια παντογνώστης, ούτε επομένως και παντοπροσδιορίζονται με πνεύμα πιο ανώδυνο και πιο «*σύγχρονο*», ενώ η συντήρηση του σχολικού θεσμού διαφυλάσσεται χωρίς απώλειες με ό,τι έχουν ενσωματώσει για το ρόλο τους μέσα στο σύστημα, την επιβεβαίωση, που έρχεται με την αντίληψη των μαθητών για την αυτο-εικόνα τους και την εικόνα του πατέρα-δασκαλου-εξουσίας καθώς και την αντίληψη-παραδοχή της κοινής γνώμης για τη χρησιμότητα αυτού του θεσμού, όσο κι αν πολλοί κάνουν διάγνωση ανίατων ασθενειών, που χρήζουν αποφασιστικών αλλαγών, όχι μόνο οργανωτικά, αλλά ουσιαστικά. Εδώ πετυχημένα ταιριάζει ο προσαρμοστικός μηχανισμός του γνωστού ρητού σε κάποια παραλλαγή «*οι ρίζες της παιδείας είναι πικρές*» για όλους (εκδημοκρατισμός), «*οι καρποί είναι γλυκείς*» για λίγους (αξιοκρατία).

Η σχολική μηχανή συντηρείται και λειτουργεί με εκκίνηση και προορισμό τη γνωστική διάσταση της μάθησης και την κοινωνική αγωγή των μαθητών, τροφοδοτούμενη από διαδικασίες αξιολόγησης που επισημοποιούν προς τα έξω το θεσμό. Το σχολείο αξιολογεί, διαφοροποιεί, «*παιδεύει*» την πελατεία του, τη μυσταγωγεί στο κοινωνικό παιχνίδι όπου «*καθένας θα πάρει τη θέση που του αξίζει*» σύμφωνα με τους νόμους της φρονιμάδας, της εργατικότητας καθώς και την «*αρμόζουσα*» για τα κοινωνικά δε-

δομένα οικογενειακή αγωγή. «*Των φρονίμων τα παιδιά*», παιδιά σοβαρά, μη οκνηρά, με αντίληψη, ενδιαφέρον και κίνητρα για τη σχολική εργασία, μ' ευθύνη επωμίζονται τη λογική του σχολείου και αυτό με τη σειρά του τ' ανταμοίβει. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που «*δεν επέλεξαν σωστά τους γονείς τους*», κρίνονται ως άνομοι ή παράνομοι, ταραχοποιοί, αδιάφοροι, τεμπέληδες ή και νοητικά καθυστερημένοι, χωρίς έμφυτη έφεση για γράμματα, χαρακτηρίζονται ως «*κακοί*» και υφίστανται ένα είδος «*σχολικού διωγμού*» με μορφή ποινής ή αδιαφορίας (που είναι η χειρότερη μορφή τιμωρίας για το παιδί) με ικανές προεκτάσεις για την κοινωνική ανέλιξη και προσωπική εξέλιξη του ατόμου.

Το σχολείο πετώντας «*την ήρα από το στάρι*», μεταγράφει τα κοινωνικά κριτήρια σε σχολικά, εξαργυρώνοντας τη φιλοσοφία του σε ουδετεροποιημένα ποσοτικά μεγέθη που βρίσκουν την τελική έκφρασή τους στο διχοτομικό με παραλλαγές (λιγότερο ή περισσότερο) χαρακτήρα της τυπολογίας της πελατείας του σχολείου: «*καλός*»-«*κακός*» μαθητής.

Ακολουθώντας το ρεύμα του αιώνα μας (αιώνας του παιδιού), προσπαθώντας να μη παγιδευτούμε σε παιδαγωγική αντιαυταρχική τρυφερότητα, προσπαθήσαμε να ρίξουμε μια ματιά σε διαδικασίες λιγότερο φανερές, παρασκηνιακές, αναζητώντας τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας μέσα από τις δύο βασικές «*κοινωνικοποιούσες*» δυνάμεις (οικογένεια-σχολείο) που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το νεαρό άτομο, ώστε να παράγουν τις ιεραρχίες μαθητών πάνω σε μια νομοτελειακή σχεδόν βάση. Καταγράφοντας εκπομπές μηνυμάτων μαθητών, δίνοντας το λόγο σε «*καλούς*» και «*κακούς*» μαθητές, προσπαθήσαμε να μελετήσουμε τον «*έλεγχο παραγωγής*» της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, να ανιχνεύσουμε αιτιώδεις σχέσεις μέσα από την «*οικογενειακή*» και «*σχολική*» κουλτούρα, να διαγνώσουμε κίνητρα, ανάγκες, στάσεις, έτσι όπως έχουν καλλιεργηθεί από το στενό περιβάλλον του μαθητή –δημιουργία δομών– και τον τρόπο με τον οποίο ενδεχόμενα επιβιώνουν και συντηρούνται από το σχολείο –έκφραση αυτών των δομών και ενίσχυση σε μια συγκεκριμένη στιγμή– μέσα σ' ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και ντετερμινιστικού feed-back, όπου το περιβάλλον χτίζει ήδη από την προσχολική ηλικία, προτείνει, μεταδίδει, «*εμφυσά*» κάποιες σταθερές ψυχολογικά τάσεις στο άτομο, με τις οποίες το σχολικό σύστημα και οι φορείς του ευθυγραμμίζονται πιστά, χωρίς καμιά προσπάθεια ανατροπής ή τροποποίησης αυτής της εσωτερικευμένης δομής.

Πιστεύουμε δε, ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να απο-

βεί ως αναστρέψιμη μειονεκτικών οικογενειακών παραγόντων και εμπειριών του παιδιού όχι βέβαια με λειτουργίες κοινωνικής ουδετερότητας και της περίφημης αμεροληψίας, καταστάσεις – άλλοι για να καλύψει την αναποτελεσματικότητα και αποσπασματικότητα ημίμετρων πρόληψης – αντισταθμιστικής αγωγής, αλλά με σφαιρική κατανόηση, ευαισθησία και γνώση ψυχολογικών εκφράσεων του ατόμου που έχουν διαμορφωθεί σε διάλογο και κάποτε σε αντίλογο-σύγκρουση με το περιβάλλον του, και των κοινωνικών γεγονότων, που έρχονται να επιβεβαιώσουν με αρκετή πονηρία το μετασχηματισμό των κοινωνικών διαφορών σε ανισότητες.

Τέλος, πιστεύουμε ότι μια μονομερής ψυχολογίζουσα αντιμετώπιση του προβλήματος ή μια μονοδιάστατη κεντρική ιδέα που θέλει τα άτομα παθητικά μοντέλα με βάση τις κοινωνικές τους αφετηρίες λειτουργεί αρνητικά στον ανεφοδιασμό ενός ποινικά βεβαρυμένου ατόμου σε συγκινησιακό και κοινωνικό επίπεδο.

Τι πρέπει να κάνουμε; Ποια λύση μας προτείνετε; Ανορθόδοξα με τη διαδικασία που συνήθως ακολουθείται, οι προτάσεις να είναι το καταληκτικό σημείο μιας ερευνητικής προσπάθειας, απαντούμε με τα λόγια ενός «κακού» μαθητή του δείγματος: *«Μπορεί οι κακοί να κάνουν λίγη φασαρία. Οι κακοί έχουν και αυτοί ικανότητες, αλλά δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν. Χρειάζονται βοήθεια, θέλουν να τους μιλάς με τη δικιά τους γλώσσα, αλλά να τους μιλάς και να καταλαβαίνουν τη δικιά σου. Σα νάναι ξένος και Έλληνας. Αν μάθει κάποιες λέξεις ο ένας από τη γλώσσα του άλλου, θα καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον, θα μάθει σιγά-σιγά».* (Συνέντευξη αριθμός 31).

## Μεθοδολογία (στόχοι, τεχνικές και δείγμα της έρευνας)

Το ερευνητικό πεδίο της παρούσας μελέτης ανιχνεύει ενδεχόμενες διαφορές:

- α) ανάμεσα σε «καλό» και «κακό» μαθητή και
  - β) ανάμεσα στους μαθητές των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης (δημοτικό-γυμνάσιο)
- και αποβλέπει:

1. Να φωτογραφήσει κάποια στοιχεία της προσωπικότητας (ψυχοδυναμική προσέγγιση) των μαθητών που έχουν συνάφεια

με επίδοση επιτέλεσης ενός έργου

2. Να καταγράψει στάσεις των μαθητών απέναντι στις διαδικασίες ιεράρχησης, όπως βιώνονται από το μαθητή στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές, αλληλοσυμπληρωματικές όμως, τεχνικές: προβολικό τεστ (για την ανάλυση της προσωπικότητας) και ημικατευθυνόμενη συνέντευξη (για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών απέναντι σε συγκεκριμένες βιωμένες καταστάσεις όπως καλός-κακός μαθητής, χρησιμότητα σχολείου, κατ' οίκον εργασία κ.ά. σε συσχετισμό πάντα με τις αντιδράσεις του διαπροσωπικού τριγώνου: δάσκαλος, γονείς, συμμαθητές).

Η έρευνα σχεδιάστηκε, προετοιμάστηκε και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε (με μια φάση προέρευνας και δοκιμαστικής εφαρμογής) την Άνοιξη του 1989 στην περιοχή της Ρόδου, αφού λάβαμε υπόψη τα ποσοστά κατανομής των μαθητών που φοιτούν σ' αυτή. Η επιλογή του δείγματος, από την τελευταία τάξη του δημοτικού και την Α' γυμνασίου, έγινε με το εξής σκεπτικό: Ο μαθητής της ΣΤ' δημοτικού έχει διαμορφώσει μια βιωματική εμπειρία –συναισθηματική διάθεση– απέναντι στο σχολείο, τη βαθμολογία, τις σχέσεις ιεράρχησης και συγχρόνως έχει κάποιες προσδοκίες για το γυμνάσιο. Μπορεί επομένως να αντιπαραθέσει τη βιωμένη πραγματικότητα με την αναμενόμενη, να κάνει συγκρίσεις, να εκφράσει στάσεις. Το ίδιο συμβαίνει και για το μαθητή της Α' γυμνασίου.

«Ρωτήσαμε» τους 5 καλύτερους και 5 χειρότερους μαθητές σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του δασκάλου-καθηγητή, σε κάθε σχολείο *intra muros*. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών του δείγματος ήταν 75 μαθητές.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης με βάση το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. Η ανομοιομορφία δε των εισαγομένων στοιχείων μας οδήγησε στην εκπόνηση περισσότερων από 15 στατιστικών προγραμμάτων εισαγωγής και επεξεργασίας δεδομένων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ:  $\chi^2$  και Κοιμογον-Smirnov ενώ χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα και οι στατιστικοί δείκτες Contingency Coefficient (C.C.), Phi( $\Phi$ ), Cramer's V και lamda( $\lambda$ ).

## Μια σύντομη περιγραφή του δείγματος

Η κοινωνικο-επαγγελματική σύνθεση του δείγματος δηλώνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των «καλών» μαθητών προέρχεται από μεσοστρώματα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Αντίθετα οι γονείς των «κακών» μαθητών ανήκουν κυρίως σε εργατικά-αγροτικά στρώματα, που διαθέτουν στοιχειώδη μόρφωση. Διαπιστώσαμε ακόμη στην περίπτωση του δείγματός μας, ότι το περιβάλλον καταγωγής βρίσκεται σε συνάφεια με τα σχέδια των παιδιών για κατοπινή αποκατάσταση καθώς επίσης και με τον τρόπο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου.

### 1. Προβολικό τεστ

Το παιδί, όταν έρχεται στο σχολείο, είναι ασυνείδητα φορέας διαπροσωπικών εμπειριών που είχε μέσα στην οικογένεια. Έχει ενδοβάλλει συναισθήματα, συμπεριφορές, ιδέες και γεγονότα από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, έχει υιοθετήσει αξίες και ένα κοινωνικό ορίζοντα προοπτικών.

Μέσα στο εξελικτικό συνεχές, με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις προσαρμοστικές λειτουργίες του ατόμου και τους εξωτερικούς παράγοντες, οι βιωματικές αντιλήψεις διαμορφώνονται σε κάποια σταθερά ψυχολογικά χαρακτηριστικά, γίνονται δομικά στοιχεία της ταυτότητας του ατόμου, της προσωπικότητάς του. Τα κυρίαρχα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, οι μεγάλες χαρακτηρολογικές διασπορές στο εσωτερικό μιας τάξης προσκρούουν, στο παραδοσιακό σχολείο, στην προκρούστεια στρατηγική της ομοιομορφίας και της συμμόρφωσης. Κατά πόσο διαφοροποιούνται και σε ποια σημεία οι μαθητές των δύο βαθμίδων από ψυχολογική πλευρά στην απεικόνιση εσωτερικών συγκινησιακών καταστάσεων (κίνητρα, ανάγκες, στάσεις), ώστε να συμπεράνουμε για τον τρόπο γένεσής τους και πιθανόν για την πορεία εξέλιξης αυτών των ατόμων, γεγονός που διαφωτίζει τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις του προβλήματος;

Στόχος μας εδώ, είναι να σχεδιάσουμε το πορτραίτο του «καλού» και «κακού» μαθητή, καθώς επίσης και το πορτραίτο των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου.

Υποθέσαμε ότι:

1ο) διαμορφώνεται ένας ιδιαίτερος χαρακτηρολογικός τύπος που χαρακτηρίζει τον «κακό» μαθητή και τον διαφοροποιεί από

τον αποκαλούμενο «καλό» μαθητή.

2ο) τα κίνητρα καθώς και οι στάσεις που υιοθετεί το άτομο προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, οι συνεχιζόμενες αντιληπτικές εμπειρίες κατασκευάζουν τη δομή της προσωπικότητας (αρχή της επιγένεσης) επηρεάζοντας την τωρινή αντίληψη. Σύμφωνα μ' αυτή την αρχή, ενός συνεχούς στην εξελικτική πορεία, δεν υπάρχουν σοβαρές διαφορές στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών δημοτικού και γυμνασίου.

Χρησιμοποιήσαμε ως βασικό υλικό συλλογής πληροφοριών 5 καρτέλλες από το διαγνωστικό τεστ θεματικής αντίληψης T.A.T. του Murray και 3 καρτέλλες από το C.A.T. του Bellak.

Η επιλογή των καρτελλών έγινε με κριτήρια α) την ηλικία των ατόμων β) το περιεχόμενο της μελέτης μας γ) το μέσο επίπεδο ασάφειας των εικόνων.

Για πρακτικούς λόγους, χρησιμοποιήσαμε μόνο 8 καρτέλλες και αφιερώσαμε μια μόνο συνεδρία για το ατομικό δόσιμο του τεστ.

Επικεντρώσαμε τη μελέτη μας σε 4 βασικούς άξονες που πιστεύουμε ότι καθορίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού και συνδέονται άμεσα με την επίδοσή του στο σχολείο.

α) εικόνα του Εγώ – μηχανισμοί άμυνας β) περιβάλλον γ) ανάγκες δ) στάσεις.

## Συμπεράσματα

### Το ψυχολογικό πορτραίτο «καλού»-«κακού» μαθητή

#### α. «κακός» μαθητής

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

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

Πλαισιώνονται από κοινωνικό περιβάλλον ανασταλτικό, αντί-

κανο να διαβάσει τις αγωνίες και τις ανάγκες του παιδιού, απειλητικό, χώρο συγκρούσεων με εξωτερική τιμωρία-καταπίεση ή πρόκληση εσωτερικής κακουχίας με τη μορφή ενοχών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίθετα με την αρχική μας τοποθέτηση, μέσα από τις διηγήσεις των παιδιών, πρόβαλλε και μια κατηγορία γονιών που *«έδειχναν αδύναμοι να συνδράμουν το βασικό ήρωα στη λύση του προβλήματος»*. Γονείς ανεπαρκείς, αδιάφοροι που περιγράφονται από το παιδί ως *«πεθαμένοι»* ή *«χαμένοι»* κατά τη διάρκεια μιας *«καταστροφής»*. Αυτές οι κουρασμένες, λοιπόν, φιγούρες βρίσκονται πίσω από τους *«κακούς»* μαθητές. Πρόκειται για μια διαφορά ψυχολογικά σημαντική, όπου σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας, ιεραρχείται η αδιαφορία ή η ανικανότητα για έμπρακτη και συγκεκριμένη βοήθεια ως βασικός αρνητικός παράγοντας στην εξέλιξη και απόδοση του παιδιού. Αθροιστικά στα προηγούμενα, συμπαραομαρτεί και η αντίληψη που έχουν οι *«κακοί»* μαθητές για τον εξωτερικό κόσμο, το φυσικό περιβάλλον, ως εχθρικό, απειλητικό, αναχαιτιστικό, στις προσπάθειες προσαρμογής τους.

Για τους *«μη παραγωγικούς»* μαθητές του δείγματος, πελατεία με υπονομευμένη στην πλειονότητα αυτοεκτίμηση, οι κυρίαρχες ανάγκες που εκδηλώνονται είναι: η ανάγκη προστασίας-βοήθειας-ασφάλειας ενώ η ανάγκη αποφυγής κατωτερότητας δηλώνει την πρόθεση του ατόμου να ξεφύγει από τα αλληπάλληλα κτυπήματα, τις οδυνηρές τιγμές από το περιβάλλον, τον *«κοινωνικό εξοστρακισμό»* που βιώνει καθημερινά, εκφράζει δε το πρόβλημα και τον προβληματισμό των *«κακών»* μαθητών. Η *«αδιαφορία»* των *«κακών»* μαθητών να ολοκληρωθούν, να εργαστούν δημιουργικά, να μετουσιώσουν, ερμηνεύονται από την ανεπάρκεια, την έλλειψη βασικότερων-απλούστερων αναγκών, που δεν έχουν βρει κανάλια ικανοποίησης στο διάλογο με τους άλλους.

Οι *«κακοί»* μαθητές εκδηλώνουν στάσεις εξάρτησης και υποταγής που αντιστρατεύονται-συγκρούονται με τάσεις φυγής. Η φυγή στους *«κακούς»* μαθητές παίρνει τη μορφή οπισθοχώρησης-απόσυρσης από το πρόβλημα, εγκατάλειψης των συνθηκών που το προκαλούν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στους *«κακούς»* μαθητές κυριαρχεί μια σειρά από συμπεριφορές θα λέγαμε ενστικτώδεις, που δεν ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνικής μάθησης, όπου η παθητικότητα και η φυγή από τη δύσκολη κατάσταση (σύγκρουση) διατυπώνονται με φράσεις όπως οι ακόλουθες: *«πριν έφαγε»* (ο ήρωας) *«μετά θα πάει να κοιμηθεί»*. Το άτομο αφήνεται να παρα-



συρθεί, παραλύει από τη συγκινησιακή κατάσταση που του προκαλεί η εικόνα και καθηλώνεται σε πρωϊμότερα στάδια συμπεριφοράς, όπου κυριαρχεί η ικανοποίηση σπλαχνικών-πρωταρχικών αναγκών. Οι «κακοί» μαθητές αποζητούν κι αυτοί ανταμοιβή, βοήθεια και αναγνώριση από άτομα έξω από το περιβάλλον τους, που θα τους προσφέρουν ως δια μαγείας προστασία και ασφάλεια. Η έλλειψη συντονισμού στα μέτρα που υιοθετούν, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους ή η ανεπάρκεια μέτρων, είναι ένα χαρακτηριστικό σημείο που επιμαρτυρεί την έλλειψη συγκεκριμένων στόχων και συνδέεται άμεσα με τη συμβιβαστικότητα-αμφίρροπες λύσεις των ιστοριών, τον ψηλότερο βαθμό ανασφάλειας και την αμφιθυμία της διάθεσης.

### β. «Καλός» μαθητής

Οι «καλοί» μαθητές δίνουν ενδείξεις για καλή αυτοαντίληψη, διαθέτουν Ισχυρό Εγώ (κοινωνικοποιημένο Εγώ), δομή που εξασφαλίζει σταθερότητα, διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική αλήθεια και την υποκειμενικότητα της φαντασίωσης, ικανοποιητική εικόνα του εαυτού τους (αποζητούν ικανοποίηση στο χώρο της πραγματικότητας).

Οι «καλοί» μαθητές ελλογικεύουν, ενδοβάλλουν και μετουσιώνουν χρησιμοποιώντας τους φυσιολογικότερους μηχανισμούς του Εγώ με μεγάλες κοινωνικές προεκτάσεις. Με άλλα λόγια, οι «καλοί» μαθητές «κάνουν την ανάγκη φιλότιμο» έχουν ικανοποιητικά ενσωματώσει τις ιδιότητες του «αντικειμένου» αγάπης, έχουν βάλλει μέσα τους τις στάσεις των γονιών τους ως τοποτηρητές των πράξεών τους (δημιουργία ηθικής συνείδησης). Έχουν πετύχει μια διπλωματική λύση που τους αποφέρει καρπούς, το τερπνόν μετά του ωφελίμου, εξευγενίζοντας τις ενορμήσεις τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, που όχι μόνο επικροτούνται, αλλά και χειροκροτούνται από το περιβάλλον.

Σε μια ενδοατομική σύγκριση δεδομένων, η μελέτη των σημαντικών άλλων (γονεϊκές φιγούρες) παρουσιάζει την πλειοψηφία των «καλών» μαθητών να πλαισιώνονται είτε από γονείς αυταρχικούς-καταπιεστικούς είτε από γονείς επιβοηθητικούς-προστατευτικούς, ενώ βιώνουν το κοινωνικό περιβάλλον ως ενθαρρυντικό.

Οι «παραγωγικοί» μαθητές του δείγματος, στην πλειοψηφία τους, επιδιώκουν ικανοποίηση ανώτερων-πολύπλοκων (σύμφωνα με την ιεράρχηση του Maslow αναγκών, όπως αυτοπραγμάτωσης, καθώς και αναγκών μαθησιακού-διανοητικού περιεχομένου. Η

ανάγκη υλοποίησης των δυνατοτήτων του καθενός για τελειοποίηση, καταξίωση μέσα από φιλομάθεια, παρουσιάζεται ως κατάληξη *sine qua non* για άτομα που λιγότερο ή περισσότερο δεν έχουν υποστεί μεγάλη «στέρωση» σε απλούστερο επίπεδο αναγκών, έχουν δηλαδή αναγνωριστεί κάπως οι προσπάθειές τους από την κοινότητα, και διαθέτουν μια καλή εικόνα για τον εαυτό τους, μετά από μια αλυσίδα επιτυχιών και επιδοκίμασιών από τον περίγυρό τους.

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

Η ικανοποιητική δε πραγμάτωση των αναγκών μέσα από αισιόδοξη έκβαση των ιστοριών, αποτελεί θετική πρόγνωση για την ικανότητά τους να προσεγγίζουν αποτελεσματικά τους στόχους τους.

## Το ψυχολογικό πορτραίτο των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου

Η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε. Σ' όλες σχεδόν τις ερωτήσεις τα ποσοστά κατανέμονται εξίσου στους μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Το βασικό περιεχόμενο του ρεύματος –σύμφωνα με την πετυχημένη εικόνα– παραμένει η βασική κλίμακα, οι παραπόταμοι –τα καινούργια στοιχεία– μπορούν να την τροποποιήσουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Και στην περίπτωση του δείγματος, ελαχιστοποιείται η επίδραση των νέων στοιχείων, των νέων συνθηκών, των νέων εμπειριών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μια μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται μόνο στην αισιοδοξία της έκβασης των ιστοριών. Εμφανίζεται, δηλαδή, με μεγαλύτερη επάρκεια ο ήρωας, δίνεται επιτυχές αποτέλεσμα στο τέλος των ιστοριών. Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδοθεί στην αλλαγή της σχολικής βαθμίδας, στους νέους ορίζοντες που ανοίγονται γι' αυτούς, στις νέες προοπτικές που διαφαίνονται, στις ελπίδες που καλλιεργεί το άτομο για κάτι το καλύτερο που θα συμβεί, όταν το γνώριμο περιβάλλον δεν το έχει φιλοξενήσει με αρκετή γενναιοδωρία.

## 2. Συνέντευξη

Αναμφίβολα, το ψυχολογικό πρόσωπο, όπως δυναμικά έχει προετοιμαστεί από την οικογενειακή οικολογία και με καθημερινές επαναλήψεις ενισχύεται σε μια αναγκαιότητα, προσανατολίζει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολειοποίησή τους.

Ο προσδιορισμός των στάσεων απέναντι στο σχολείο και τα «εμπορεύσιμα» προϊόντα του, σε συσχετισμό με το περιεχόμενα των απαντήσεων όπως μεταδίδονται στον καθένα και από τις κοινωνικές ομάδες του σχολείου, τείνει να συμπληρώσει την ερμηνεία στη διασπορά ικανοτήτων ανάμεσα σε παιδιά-μαθητές, ή καλύτερα, να προσθέσει φως στους λόγους καλής ή κακής προσαρμογής στο σχολείο, να φωτίσει κάποιες αιτιοκρατικές πτυχές σ' αυτό που κατά το ειωθός ονομάζουμε σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Στη θεωρητική υπόκρουση της σύγχρονης παιδαγωγικής αντίληψης, ο στόχος της αξιοκρατίας, της ανάδειξης παιδιών που φέρνουν φύσει τη σφραγίδα της δωρεάς, τείνει να αντικατασταθεί με την έννοια του εκδημοκρατισμού, με έμφαση και προτεραιότητες στα κοινωνικο-πολιτισμικά μη ευνοημένα στρώματα.

– Ποια απάντηση δίνει το σχολείο στην κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης; Ευνοεί τη σχολική μάθηση, ως προοπτική να εκπαιδεύεται το άτομο μέσα σε μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, αυτοεπιβεβαίωσης, ή μετατοπίζει την έννοια της μάθησης σε παρεμβατικό «ντρεσσάρισμα»;

– Ποια θέση παίρνουν οι εκπαιδευτικοί; Διαφοροποιούνται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, δημιουργώντας διδακτικές προϋποθέσεις για μαθησιακή επιτυχία, αγωνίζονται ενάντια στην κοινωνική κατανομή της εργασίας, ή διατηρούν αλώβητες και διαφανείς τις ιεραρχίες, υποταγμένοι στην ωφελμιστική προστακτική;

– Ποια είναι η στάση και η επιρροή που ασκεί η ομάδα των ομηλίκων, ή οι υπο-ομάδες που απαρτίζουν τη μικρή σχολική κοινότητα της τάξης;

– Ποια δυναμική μεταφέρει και πώς παρεμβαίνει η οικογένεια στην αγωγή που ασκείται στο σχολείο, τις σχολικές κατακτήσεις, το σχολικό προσανατολισμό;

Η κοινωνική γλώσσα των ρόλων που παράγεται μέσα στη σχολική τάξη με προεξέχοντα, βέβαια, το ρόλο του εκπαιδευτικού, σημειολογούν έμμεσα αλλά δυναμικά, ευνοϊκώς ή δυσμενώς, τους μαθητές διαμορφώνοντας στάσεις νικητή ή ηττημένου, που

ξεκινούν από το χώρο τουλάχιστον της στοιχειώδους εκπαίδευσης και διαιωνίζονται αξιωματικά και αργότερα. Η αυτοαντίληψη, οι προσδοκίες, η επίδοση του μαθητή και η συμπεριφορά του, «συμμορφώνονται» άδηλα και ανεπίσημα με τις γνώμες των άλλων, ειδικότερα του εκπαιδευτικού, ώστε να καταγράφονται δεδηλωμένα και επίσημα σε «προφητείες».

Αμφισβητώντας την έννοια της μάθησης, σ' ένα σχολείο, όπου η προσωπική έκφραση του παιδιού κρίνεται αμείλικτα από ενήλικες ή συνομήλικους, υποθέσαμε ότι:

1ο) «πριμοδοτείται» άτυπα, αλλά συστηματικά το «δυναμικό» των «καλών» μαθητών, μαθητών με γνωστική επάρκεια, που έχουν την «κλίση», το «θείο χάρισμα» να διαβάζουν ικανοποιητικά το χάρτη επιτρεπόμενης και απαγορευμένης συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα «ναρκοθετείται» το «δυναμικό» των «κακών» μαθητών που δεν υπακούουν στη λογική του σχολικού μηχανισμού και παρουσιάζουν «μειονεκτήματα» που αντανakλώνται σε επίπεδα γνώσης και συμπεριφοράς.

2ο) παρά τις διαφορές διάρθρωσης και πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών των διαφόρων βαθμίδων, δεν υπάρχουν σοβαρές διαφορές στις στάσεις των μαθητών δημοτικού και γυμνασίου.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τη δύναμη, τη συνοχή και την ιδιαιτερότητα των στάσεων των μαθητών, όπως εκφράζονται με συμπεριφορές, με στερεότυπα και προκαταλήψεις, προσπαθήσαμε να εμβαθύνουμε στις ιδιομορφίες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του σχολείου, μέσα από τις παραστάσεις που τα ίδια τα παιδιά σχηματίζουν για τη σχολική πραγματικότητα που ζουν.

Για την υλοποίηση των στόχων της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε ημικατευθυνόμενη συνέντευξη, λαμβάνοντας υπ' όψη τους παρακάτω 4 παράγοντες: α) το ίδιο το υποκείμενο β) τους δασκάλους-καθηγητές γ) τους συμμαθητές και δ) το οικογενειακό περιβάλλον.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι παράγοντες αυτοί διαπλέκονται και αλληλοερμηνεύονται ο ένας μέσα από τον άλλο, χωρίς να υφίστανται αυτόνομα, παρά μόνο τεχνητά, μέσα από την δεοντολογία του αναλυτικού φακού.

Τέλος, επικεντρώσαμε τη μελέτη μας σε 4 βασικούς άξονες που πιστεύουμε ότι καθορίζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και συνδέονται άμεσα με την επίδοσή του σ' αυτό: α) καλός-κακός μαθητής β) βαθμολογία-αξιολόγηση γ) καλός-κακός βαθμός δ) διαδικασίες διδασκαλίας-εξέτασης.

## Συμπεράσματα

### Στάσεις «καλών»/- «κακών» μαθητών

#### α. «καλός» - «κακός» μαθητής (ή πως ο Δαρβίνος ζει και βασιλεύει στο σχολείο)

Κάνοντας μια προσεκτική ανάγνωση των απαντήσεων, διαπιστώσαμε ομοιογένεια στις απόψεις συνδυασμών μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών. Κατά γενική ομολογία, ο «καλός» μαθητής είναι εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, προσεκτικός, υπάκουος, με καλούς τρόπους απέναντι στο δάσκαλό του, ενώ ακολουθεί πιστά τους δεοντολογικούς κανόνες της θεμιτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Στις κοινωνικές του σχέσεις είναι ευλύγιστος, σ' ότι αφορά τη συμπεριφορά προς το δάσκαλο-καθηγητή, με «υπερκοινωνικότητα» (γλείψιμο) με σύνδρομο ανωτερότητας απέναντι στους «κακούς». Κοντολογής, είναι καλά ενσωματωμένος στο κοινωνικό σύστημα, που τον επιβραβεύει και στη συνείδηση των συμμαθητών του (το προεδρείο της τάξης κατ' αποκλειστικότητα ή κατ' απόλυτη πλειοψηφία αποτελείται από «καλούς» μαθητές).

Στην άλλη όχθη, ο «κακός» μαθητής περιγράφεται ως αδιάφορος χωρίς διάθεση για μάθηση, τεμπέλης, άτομο που χρήζει ειδικής αγωγής, σχεδόν θεραπείας, επιθετικός και ανεύθυνος.

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

Consensus omnium, οι μαθητές, ανεξάρτητα από την ετικέτα, ψηφίζουν, με δυνατή πλειοψηφία, αυτοδυναμία υπέρ της βαθμολογίας, προτιμώντας επιπλέον την ανώτερη βαθμίδα (γυμνάσιο) και ως φάση εξέλιξης-προαγωγής και ως σημείο εκκίνησης της υπαρκτής ποσοτικής αξιολόγησης.

Αναρωτιούνται όμως, για την αποτελεσματικότητα του θεσμού της αξιολόγησης. Για τους «καλούς», η βαθμολογία αποτελεί κίνητρο εξάσκησης των ικανοτήτων τους, συναίσθημα ευφορίας ότι οι κόποι τους δεν πήγαν χαμένοι, αφετηρία μείζονος ανταγωνισμού, που προκαλεί και κάποια αισθήματα φθόνου από το στρατόπεδο των ηττημένων. Για τους «κακούς» η βαθμολογία

νοείται ως μέσο επιλογής, διάκρισης, τιμωρίας στο οποίο κρούσμα απιστίας στις κοινωνικές προσταγές –νομιμοποίηση της δικαστικής λειτουργίας του σχολείου– ιεράρχησης –στο όνομα πάντα της δικαιοσύνης και της αντικειμενικότητας!– «του καθενός εφ' ω ετάχθη» ή πιο θυμοσοφικά «ο κάθε κατεργάρης στον πάγκο του».

Με γνώμονα παιδαγωγικά και θεσμικά κριτήρια, μέσα από κοινωνικά άλλοθι, αντιμετωπίζεται η βαθμολογία ως δόγμα που θα προφητεύσει μέσα από τους φορείς της το μέλλον των μαθητών. Η διαπίστωση του «όλοι πρέπει να μορφωθούν» μετασχηματίζεται με το πέρασμα του χρόνου στην επικύρωση «οι ικανοί πρέπει να μορφωθούν». Η παιδαγωγική δεοντολογία μεταφράζεται σε σχολική αλήθεια, αφομοιώνεται με το κοινωνικό σώμα, για να διατηρηθεί με σταθερότητα μέσα στο χρόνο.

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

Οι μαθητές, ομόφωνα, επιλέγουν την ένταση, την επιμονή, το μόχθο στη δουλειά, έναντι της αξίας του παιδιού-μαθητή ευφυΐα, που σκέφτεται σαν μεγάλος, που το χαρακτηρίζει ωριμότητα και πρωϊμότητα. Βαθμολογούν ίδια αποτελέσματα με ίδιο βαθμό για μαθητές με διαφορετικές τροχιές εκκίνησης, αρνούμενοι, έτσι, τις σχολικές διακρίσεις και καταλήγουν στην περίφημη ουδετερότητα του θεσμού.

Στο ερώτημα σχετικά με την πρακτική της διαβάθμισης, που συνεπάγεται την τοποθέτηση του μαθητή σε ομοιογενείς ομάδες-τάξεις, σύμφωνα με την απόδοσή τους, οι μαθητές του δείγματος στην πλειοψηφία τους απορρίπτουν το streaming system με την ελιτίστικη αιτιολογία ότι το ισχύον σύστημα διευκολύνει τη διδασκαλία και τον ανταγωνισμό, μεγιστοποιώντας τη μάθηση ακόμη και των αδύναμων στελεχών της τάξης. «Πρέπει να καούν τα ξερά για να αναγνωριστούν τα χλωρά» είναι το σκεπτικό τους.

Στον επίσημο θεσμό για εκμάθηση κοινωνικού τρόπου ζωής ανάμεσα σε ισότιμα άτομα, οι κοινωνικές σχέσεις δεν αποκαλύπτουν παρά το διαπροσωπικό ατομισμό και μονόλογο, τη σύγ-

κρουση για τη θέση, μορφές υποτέλειας, παρά ανάγκες φιλίας, ιδιαίτερα σε μια βαθμίδα ανάπτυξης (προεφηβείας) όπου τα πορίσματα της ψυχολογίας, επιμένουν στην αναζήτηση συνομιλήκων, φίλων, κεκτημένη προσπάθεια του ατόμου στην αποσύνδεσή του από την οικογένεια.

Η γνωστικοκεντρική πεμπουσία του Ελληνικού σχολείου, που άμεσα ή έμμεσα προβάλλεται, φαίνεται να στρέφει το ενδιαφέρον του μαθητή στο διδακτικό αντικείμενο με κύρια σύνδεση και μοναδική αναφορά το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Οι σκοποθεσίες που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία, τη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη, τη δημιουργία κινήτρων για προβληματισμό των μαθητών, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, φαίνονται να βρίσκονται κυριολεκτικά στο περιθώριο. Οι μαθητές κατά γενική ομολογία, δεν εκφράζουν απορίες δεν υποβάλλουν ερωτήσεις, εστιάζουν την προσοχή τους στο λόγο του δασκάλου-καθηγητή, είτε γιατί φοβούνται τις συνθήκες απόρριψης («κακοί»), είτε γιατί ντρέπονται να δείξουν άγνοια σε κάποιο θέμα («καλοί»). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές ανεξάρτητα από την απόδοσή τους, βιώνουν το γενικό κλίμα του σχολείου και της τάξης, ως επικριτικό και αυταρχικό, με αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική εργασία, ως προς την κριτική αντιμετώπιση θεμάτων και τον προβληματισμό.

#### *β. Στάσεις-αντιδράσεις εκπαιδευτικών (ή πως διαμορφώνονται οι Γενίτσαροι και οι άλλοι)*

Οι κοινωνικές δυνάμεις του εκπαιδευτικού (δασκάλου-καθηγητή), μέσα στην ισορροπία οργάνων, στο σχολικό κοντσέρτο, φαίνεται να είναι ισχυρότατες. Με τη δύναμη της αμοιβής (ενίσχυση, χαμόγελο, επιδοκίμασία, ενδιαφέρον) με τη δύναμη του εξαναγκασμού (αποβολή, χαμηλοί βαθμοί, αποδοκίμασία, αδιαφορία) με τη νόμιμη δύναμη (χαίρει κύρους παραδοσιακά ως θεματοφύλακας ηθικών και πολιτιστικών αξιών) τη δύναμη γνώσης και κυρίως τη δύναμη αναφοράς (ταύτιση των μαθητών) αναπτύσσει αντιπαλότητες και συμμαχίες μέσα στο μικρόκοσμο της τάξης. Οι «καλοί» μαθητές υποστηρίζουν: «ο δάσκαλος (καθηγητής) σ' όλους φέρεται το ίδιο», ενώ οι «κακοί» μαθητές αντιλέγουν: «ο δάσκαλος (καθηγητής) ξεσπάει σε μας».

Οι απαντήσεις των παιδιών, δείχνουν, ότι ο εκπαιδευτικός διαφοροποιείται όντως, πολλαπλασιάζοντας θετικές εμπειρίες στους μεν, αρνητικές στους δε, συνένοχος στο ρόλο που παίζε-

ται στο σχολείο σε σχέση με τον «αποτυχημένο» ή μη ευνοημένο μαθητή. Δείχνει να διαβεβαιώνει τους «αποτυχημένους» για την αναξιότητά τους, και να διεγείρει το φιλότιμο με στοργή και έγνοια στους «επιτυχημένους» δίδοντας έτσι δάνεια, αφειδώλευτα, σ' αυτούς που υπάρχει η πιθανότητα να τα επιστρέψουν. Η σύσταση, η συμβουλή, η καθοδήγηση, ασκείται και στη διυποκειμενική συναλλαγή ανάμεσα στο δάσκαλο-καθηγητή και τον «καλό» μαθητή. Η συνταγή όμως, εδώ, εκτελείται καλοπροαίρετα, με ενθάρρυνση, σε κάθε βήμα-στραβοτιμονιά άγνοιας ή λαθών με ψυχολογική υποστήριξη και κατανόηση αναγκών. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται να εθελotuφλεί στις γνωστικές αδυναμίες, να επεξηγεί με ιώβεια υπομονή, να παραβλέπει ακόμα και προβληματάκια ήθους-πειθαρχίας, καλλιεργώντας σ' αυτήν την ομάδα μαθητών έντεχνα, τη διάκριση, τον ατομικισμό, τον γενιτσαρισμό, τη σφραγίδα για προβάδισμα με οποιοδήποτε μέσο (γλείψιμο προς το δάσκαλο, υπεροψία προς τους συμμαθητές).

Και ενώ στους «ικανούς» μαθητές καλλιεργείται ένδοξα το γνωστικό στοιχείο με τις παραφυάδες του (κρίση, πρωτοβουλία κ.λπ.), στους «ανεπίδεκτους» μαθητές, το βάρος δίνεται στην ηθική διαπαιδαγώγηση (διορθωτικές παρεμβάσεις).

Όποιος δεν έχει τη δυνατότητα «να κάνει ό,τι του λέει ο δάσκαλος» σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών, στιγματίζεται περνώντας, μέσα από ένα θεματολόγιο κυρώσεων παραδοσιακού ή εκσυγχρονιστικού τύπου, σε πολλά επίπεδα διδακτικής δραστηριότητας:

- στη διόρθωση εργασιών
- στην υποβολή ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού
- στην αποτυχημένη προσπάθεια του μαθητή.

Η βούληση του ενήλικα εκδηλώνεται με «ανώδυνες» τυπικές ρυθμίσεις στο διακανονισμό των θρανίων και την τοποθέτηση του κάθε μαθητή, όπου του αρμόζει. Οι μαθητές χαρτογραφούν την τάξη με άτυπους κανονισμούς, που ομαδοποιούν συμπεριφορές εκπαιδευτικών και τους θέλουν να συμβάλλουν στα επιτρεπτά όρια (αστυνόμευση) –πρώτα οι «κακοί» μαθητές για να τους ελέγχουν– ή σε γειτνίαση με κάποιο «καλό» μαθητή-«καλό παιδί» παθητική αστυνόμευση –σίγουρη για τα αποτελέσματά της –διακοπή όποιας επικοινωνίας – μαζί με τον παιδαγωγικό παραδειγματισμό («Αι καλά συναναστροφαί μεταλλάσσουν ήθη φαύλα»).

Η φυσική ποινή έχει θεωρητικά αποδυναμωθεί, χωρίς να έχει εντελώς εξοβελιστεί, όπως παραθέτουν οι μαθητές, από τα μέσα αντιμετώπισης του δασκάλου-καθηγητή. Συνυπάρχει με τη μη λε-



κτική επίκριση (παιχνίδι βλεμμάτων, γκριμάτσες αποδοκimasίας) και με τις πιο πολιτισμένες, όχι λιγότερο οδυνηρές μορφές επί-πληξης (ειρωνία, οίκτος, αδιαφορία).

Πώς βοηθά ο εκπαιδευτικός τον «αδύνατο» μαθητή; Τον προειδοποιεί, του κάνει συστάσεις, τον εξετάζει συχνά, τον ενθαρρύνει λεκτικά αν διαπιστώσει ότι ο μαθητής προσπαθεί, τον εντάσσει σε μαθήματα αντισταθμιστικής αγωγής, τον παραπέμπει να παραδειγματιστεί από το «υπόδειγμα»-«καλό» μαθητή, τον τιμωρεί, τον αφήνει στη μοίρα του, λειτουργώντας επικυρωτικά στην κοινωνική του εκμηδένιση.

«Ο κακός μαθητής δε θέλει και δεν προσπαθεί. Δίκαια λοιπόν τιμωρείται». Δικαιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, που καταλήγει σε ηττοπάθεια και απαισιοδοξία για το μέλλον του «κακού» μαθητή, κώφωση απέναντι σε κοινωνικές διαστάσεις του προβλήματος, νοοτροπία που φέρνει στο προσκήνιο τον «self-made man» και ταυτόχρονα με πειθώ, απόσπαση ομολογίας ενοχής από την απερίσκεπτη μάζα, έτσι ώστε οι στρατηγικές αποκλεισμού να αντιμετωπιστούν με εμπιστοσύνη για το έντιμο της απόφασης.

Με το αξίωμα *quod licet jovi, non licet boni*, εκπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί το διδακτικό συμβόλαιο, συνδιαλεγόμενοι με την élite που υποτιμά το λαϊκό στοιχείο. Πιστεύουν στην πεφωτισμένη δεσποτεία που την εξασκούν νόμιμα, περιβεβλημένοι με κοινωνικό κύρος. Η μεγάλη απώλεια βρίσκεται, κατά τη γνώμη μας στον επανακαθαρισμό των ζωτικών σχέσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες συνομηλίκων. Κόβεται το νήμα της επικοινωνίας, κανόνας στη λογική κάθε συστήματος πρωτοτοκείας.

#### *γ. Στάσεις-αντιδράσεις συμμαθητών (ή πως τα παιδιά παίζονται – κλέφτες και αστυνόμους)*

Ο μονόλογος στην καθημερινή διδακτική διαδικασία μέσα στη σχολική τάξη, όπου η συνεργασία απομυθοποιείται, μετατοπίζεται άδηλα και ασυνείδητα, αλλά ουσιαστικά και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Το γόητρο του θεσμού (μέσα από μέτρα ελέγχου) δεν αμφισβητείται από τους συνομηλίκους. Βιώνοντας καθημερινά εκκαθαριστικές επιχειρήσεις ή μικρο-στρατηγικές συναίνεσης, ενδοβάλλουν το μοντέλο της απόρριψης, αποστασιοποιούνται από τους διαφορετικούς. «Καλοί» αλλά και «κακοί» «παρηγορούν» τους «νόμιμους» και παρατάσσονται στο πλευρό των «καλών».

Η αποπαγίδευση των μαθητών από το μοντέλο του δασκάλου-

καθηγητή («ο καλός δάσκαλος φαίνεται να γεννά τον καλό μαθητή») που δείχνει όμως και τη φειδωλή φιλική σχέση των παιδιών με τον «απέναντι» διαφαίνεται κάπως στο θέμα των προνομίων της θέσης μέσα από το βαθμό: οι συμμαθητές θωπεύουν, συμπαρίστανται στον «αδύνατο» μαθητή που είχε ευκαιριακή επιτυχία σ' ένα μάθημα, ενώ στοιχειοθετούνται αρνητικά, εχθρικά, με φθόνο, στην καλύτερη περίπτωση με αδιαφορία, απέναντι στην επιτυχία του «καλού». Η συμπεριφορά των μετεχόντων μεταβάλλεται-εξανθρωπίζεται στην εξαίρεση που δεν φοβάται και δεν πιστεύει ότι θα διαιωνιστεί, ενώ συγκρούεται με την κυρίαρχη νόρμα που εκπροσωπείται απ' το «φωστήρα» και κατ' επέκταση τον εκπαιδευτικό. Όπως και να 'ναι, η επικοινωνία είναι μεροληπτική, διαπαιδαγωγώντας έτσι σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια.

#### *δ. Στάσεις-αντιδράσεις γονιών (ή οι τραπεζικές μετοχές των εταίρων)*

Οι μαθητές του δείγματος μιλώντας για τους γονείς τους, τους παρουσιάζουν να συμφωνούν ομόφωνα για το απαραίτητο και χρήσιμο εργαλείο της βαθμολογίας.

Ο καλός βαθμός χαίρει εκτίμησης και ενθαρρύνεται η προσπάθεια σ' όλους ανεξαιρέτως. Στους «καλούς» μαθητές, υπάρχει εντούτοις ενίσχυση και συμπαράσταση και σε περίπτωση αποτυχίας ενώ στους «κακούς», υπερέχει η φυσική ποινή και η τιμωρία, σηματοδοτείται η πράξη, το αποτέλεσμα χωρίς αμοιβαία συναίνεση.

Οι σχολικές αδυναμίες αντιμετωπίζονται με φόβο, απειλή και προθέσεις συμμόρφωσης στην περίπτωση των «κακών» μαθητών. Στο περιβάλλον των «καλών» μαθητών ευνοείται το ατομικό κίνητρο, η συμβουλή, η συζήτηση μεταξύ ίσων, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Η συμμόρφωση βασίζεται περισσότερο σε αισθήματα ενοχής και στην καλλιέργεια του φιλότιμου.

Πρωτοβουλία, τόλμη, ανταγωνισμός, ανοδική κινητικότητα και ψηλές προσδοκίες μαζί με ενθάρρυνση για λειτουργική θέση στη ζωή είναι τα εφόδια των γονιών προς τους «καλούς» μαθητές. Πειθαρχία, υπόληψη, συμμόρφωση, υπακοή, χαμηλές προσδοκίες, αδιαφορία-μοιρολατρεία μαζί με αποθάρρυνση ή άγνοια που μεταφράζεται σε αδιαφορία, είναι τα στοιχεία που μεταφέρουν από την οικογένειά τους οι «κακοί» μαθητές.

## Στάσεις μαθητών δημοτικού-γυμνασίου

Η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε. Σ' όλες σχεδόν τις ερωτήσεις τα ποσοστά κατανέμονται εξίσου στους μαθητές της Στ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου.

Φαίνεται καθαρά, ότι το σκηνικό μιας ενιαίας και ομοιόμορφης μεθόδου στην παιδαγωγική πράξη είναι προ-αποφασισμένο με ελάχιστες αποκλίσεις που συμπληρώνουν το puzzle με νέα εξωτερικά στοιχεία και τις εσωτερικές αλλαγές ωρίμανσης των παιδιών, χωρίς όμως να διαφοροποιούν αισθητά την τελετουργία που διαδραματίζεται.

Μικρές διαφοροποιήσεις διαπιστώσαμε στις εξής περιπτώσεις:

– Οι μαθητές του δημοτικού περιχαράκωνουν «αυστηρότερα» από τους μαθητές του γυμνασίου την άνομη περιοχή του «κακού» μαθητή, τονίζοντας εντονότερα ως χαρακτηριστικό τη μη εκπλήρωση καθήκοντος. Η παράβαση της σχολικής αναπαράστασης του σχολικού κανόνα ελέγχεται «αυταρχικότερα» από το μικρό μαθητή που δικάζει τότε τον ένοχο αξιο-κρατικά.

– Οι μαθητές του γυμνασίου βλέπουν περισσότερο από τους μαθητές του δημοτικού ως μειοτικό χαρακτηριστικό για τους «καλούς» μαθητές τη συμπεριφορά «γλείψιμο» προς το διδάσκοντα. Η ετερο-αντίληψη στα «πρωτάκια» του γυμνασίου δε χαρίζεται «μοιραία» στους ευνοούμενους του σχολείου, που χρησιμοποιούν συχνά κι άλλες συμπεριφορές μη «αυτάρκειας», για να στηρίξουν τις προσωπικές τους σχέσεις με «τα καλά και συμφέροντα».

– Τέλος, οι μαθητές του γυμνασίου περιγράφουν τις αρχές της απόδοσης και της ανταγωνιστικότητας με κοινό γνώμονα τη βαθμολογία (αριθμητική), που επίσημα εμφανίζεται στο γυμνάσιο να επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή σχέση από τον εκπαιδευτικό, με την μορφή της προειδοποίησης, έναντι του νομίσματος του Ιανού κακής παραγωγής έργου ή «κακού» ήθους.

## Αντί επιλόγου

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινωνιολογική ολοκλήρωση του ατόμου παρατηρείται στο σχολικό μηχανισμό με συσσωρευτική αξία της οικογενειακής εκκίνησης σε

μια αέναη κυκλική διαδρομή που αποτελεί το πεπρωμένο του καθενός. Παραφράζοντας τον Bourdieu «Θεός δεν είναι παρά το σχολείο... η κρίση των άλλων (γονιών, εκπαιδευτικών, συμμαθητών) είναι η Δευτέρα Παρουσία και ο σχολικός αποκλεισμός, ο πρώτος επίσημος, συγκεκριμένος τύπος της Κόλασης και του 'Αδη».

Τα αποτελέσματα της μελέτης καταγράφουν έντιμα τα λεγόμενα των μαθητών και αφήνουν να φανούν, κατά τη γνώμη μας, κάποια ερωτήματα που τα αφήνουμε συνειδητά ανοιχτά, κάποιες καταστάσεις σύμπλοκες που δεν προσφέρονται σε εύκολες και μονομερείς λύσεις. Πρόθεσή μας είναι να περιγράψουμε, να κατανοήσουμε, να εξηγήσουμε και όχι να κρίνουμε. Στόχος μας είναι να συμβάλλουμε δυναμικά σ' ένα προβληματισμό για την άδηλη κατάσταση της Παιδείας μας, χωρίς να υιοθετούμε πάντα –όσο ήταν δυνατό– στην ερμηνεία μας κανονιστικές στάσεις πάνω στις συμπεριφορές που περιγράφηκαν. Είναι πολύ πιθανό αυτή η προσπάθεια να μην ευτύχησε σε όλες τις περιπτώσεις. Γιατί είμαστε κι εμείς προϊόντα αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος, με τις αντιφάσεις μας, τις εύνοιες και τις δυσμένειες ως εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές μας. Και συχνά η θεωρία αμφιβάλλει και συγκρούεται με την πρακτική, ο ερευνητής με το δάσκαλο.

## Βιβλιογραφία

- Anzieu D.: *Les méthodes projectives*, P.U.F., Paris, 1980.
- Barre-de-Minia, Bounoure, Declaux: Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation, Coll. *Papports de Recherches*, No 4, 1985.
- Champagnol R.: L'échec scolaire, une conduite programmée, *Révue Française de Pédagogie*, No 77, pp. 47-56, Oct.-Nov.-Dec., 1986.
- Debeauvais M.: Planification de l'éducation pour la reduction des inegalités, un Seminaire de l' IPE, *Les Presses de l' Unesco*, Paris 1981.
- Dupont J.-B. et d' autres: *La psychologie des intérêts*, P.U.F., Paris, 1979.
- Husen T.: a) *Origine sociale et éducation*, O.C.D.E., Paris, 1972, et b) *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, O.C.D.E., Paris, 1975.
- Kaila M.: *L' idéologie du "philologue" en Grèce*, thèse du troisième cycle (sous le professeur V. Isambert – Zamati), Paris V, René Descartes – Sorbonne, Juin, 1984.
- Kaila M., Xanthacou Y., Andreadakis N.: Communication au Colloque International sur le rôle de l'évaluation-notation dans le système scolaire, organisé par les Départements de l' Education de l' Université d' Egée, Phodes, Octobre 18-20, 1989.

- Kaila M., Xanthacou Y., Andreadakis N.: Communication au Second Colloque Grec, sur la recherche en psychologie, à l'initiative du Département de Psychologie de l'Université de Crète, Rethymnon, Mai 18-20, 1990.
- Kaila M., Xanthacou Y., Andreadakis N.: Communication au Congrès Scientifique International Prelude "Réseaux, mode d'emploi", sur l'échec scolaire, Namur, Novembre 21-22-23, 1990.
- Montréal M.: *Le T.A.T. et les fonctions du Moi*, Les Presses de l'Université de Montréal, Québec, 1977.
- Noizet G., Caverni J.P.: *Psychologie de l'évaluation scolaire*, P.U.F., Paris, 1978.
- Peretti A.: *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, I.N.R.P., Paris, 1980.
- Research on Motivation in Education*, Vol. 1, edit. Ames R. – Ames C., Academic Press, U.S.A., 1984.
- Triandis H.C.: *Attitude and attitude change*, New York, Wiley, 1971.
- Tseng M.S. et Carter A.R.: Achievement Motivation and fear of failure as determinants of vocational choice, vocational aspiration, and perception of vocational prestige, *Journal of counseling psychology*, Vol. 17, No 2, pp. 150-156, 1970.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### A. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

#### 0. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### 1. ΠΡΟΒΟΛΙΚΟ ΤΕΣΤ

##### 2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

#### B. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΕΣΤ

#### 0. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- α) Τα ατομικά χαρακτηριστικά "καλών"- "κακών" μαθητών.  
β) Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου.

##### 1. ΠΡΟΒΟΛΙΚΟ ΤΕΣΤ

- α) Το ψυχολογικό πορτραίτο "καλών"- "κακών" μαθητών.  
β) Το ψυχολογικό πορτραίτο των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου.

##### 2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

- α) Στάσεις "καλών"- "κακών" μαθητών.  
β) Στάσεις των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου.

### A. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

#### 0. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

<b>01. Γραμματικές γνώσεις πατέρα</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό	13%	86%	53%	46%
Γυμνάσιο	58%	11%	28%	41%
Ανώτερη-Ανώτατη Σχολή	29%	3%	19%	13%
<b>02. Γραμματικές γνώσεις μητέρας</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δημοτικό	29%	81%	53%	57%
Γυμνάσιο	42%	19%	33%	28%
Ανώτερη-Ανώτατη Σχολή	29%	0%	14%	15%
<b>03. Επάγγελμα πατέρα</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Κατώτερο"	5%	30%	20%	16%
"Μέσο"	34%	65%	47%	51%
"Ανώτερο"	61%	5%	33%	33%

<b>04. Επάγγελμα μητέρας</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Οικιακά"	55%	68%	67%	57%
"Κατώτερο"	8%	13%	8%	13%
"Μέσο"	11%	19%	14%	15%
"Ανώτερο"	26%	0%	11%	15%
<b>05. – 06. Ελεύθερος χρόνος</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Γνωστικές δραστηριότητες	97%	16%	53%	62%
06. Παιχνίδι	66%	95%	83%	77%

"καλοί" μαθητές  
 "κακοί" μαθητές

μαθητές δημοτικού  
 μαθητές γυμνασίου

### 1. ΠΡΟΒΟΛΙΚΟ ΤΕΣΤ

(το ψυχολογικό πορτραίτο "καλών"- "κακών" μαθητών και μαθητών δημοτικού-γυμνασίου)

<b>A1. – A3. Εικόνα του Εγώ</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1. Θετική εικόνα	63%	27%	42%	49%
A2. Αδύν. ασημάτιστο Εγώ	26%	46%	40%	33%
A3. Αρνητική εικόνα	11%	24%	17%	18%
<b>A4. – A5. Μηχανισμοί άμυνας</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4. Ελλογίκευση	68%	41%	46%	64%
A5. Ενδοβολή	34%	8%	17%	26%
A6. Μετουσίωση	29%	3%	17%	16%
A7. Διανοητικοποίηση	16%	2%	3%	15%
A8. Απώθηση	47%	27%	50%	26%
A9. Απομόνωση	18%	68%	42%	44%
A10. Φυγή	8%	22%	11%	18%
A11. Υπερاناπλήρωση	8%	22%	19%	10%
A12. Άρνηση	5%	27%	17%	15%
<b>A13. – A18. Περιβάλλον</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A13. Περιβάλλον ενθαρρυντικό	58%	14%	37%	35%
A14. Περιβάλλον ανασταλτικό	42%	84%	60%	28%
A15. Φυσικό περιβάλλον εχθρικό	13%	46%	31%	28%
A16. Γον. φιγούρες επιβοηθητικές	45%	11%	26%	30%
A17. Γον. φιγούρες αυταρχικές	45%	16%	29%	33%
A18. Γον. φιγούρες ανεπαρκείς	11%	73%	46%	38%
<b>A19. – A25. Ανάγκες</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A19. Μαθησιακές-διανοητικές ανάγκες	71%	8%	34%	45%
A20. Αυτοπραγμάτωση	71%	24%	49%	48%

A21. Συναισθηματικές ανάγκες	47%	65%	49%	63%
A22. Ανάγκη ενσωμάτωσης σε ομάδα	47%	32%	49%	33%
A23. Ανάγκη για παιχνίδι	40%	30%	40%	30%
A24. Ανάγκη προστασίας-βοήθειας	37%	57%	43%	50%
A25. Ανάγκη αποφυγής κατωτερότητας	34%	62%	54%	43%
<b>A26. – A34. Στάσεις</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A26. Φιλοδοξίες	63%	32%	46%	50%
A27. Ανταγωνισμός	55%	11%	34%	33%
A28. Κυριαρχία-επιβολή	49%	24%	34%	39%
A29. Αυτονομία-ανεξαρτησία	42%	5%	26%	23%
A30. Φυγή	42%	43%	43%	43%
A31. Επιθετική αντίδραση	24%	30%	23%	30%
A32. Υποταγή-εξάρτηση	21%	65%	51%	35%
A33. Έλλειψη συντονισμού ενεργειών	21%	81%	14%	15%
A34. Ενστικτώδεις κινήσεις	5%	24%		
<b>A35. – A37. Έκθαση</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A35. Αισιοδοξία	63%	35%	37%	60%
A36. Συμβιβαστικότητα	26%	35%	40%	23%
A37. Απαισιοδοξία	11%	19%	14%	15%

## 2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

(στάσεις "καλών"- "κακών" μαθητών και μαθητών δημοτικού-γυμνασίου)

<b>B15α. Σύνθεση προεδρείου</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όλοι καλοί μαθητές	35%	51%	31%	53%
Η πλειοψηφία καλοί μαθητές	43%	43%	44%	43%
Η πλειοψηφία μέτριοι μαθητές	14%	3%	16%	3%
Συμμετοχή και αδύνατων στο προεδρείο	8%	3%	9%	3%
<b>B15β. Πρόεδρος</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλός μαθητής	87%	87%	76%	94%
Μέτριος μαθητής	13%	13%	24%	6%
Αδύνατος μαθητής	0%	0%	0%	0%
<b>B15γ. Χαρακτήρας μαθητών προεδρείου</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Όλοι έχουν καλό χαρακτήρα	68%	61%	57%	70%
Η πλειοψηφία έχει χαλό χαρακτήρα	16%	27%	23%	20%
Η πλειοψηφία έχει άσχημο χαρακτήρα	16%	12%	20%	10%
<b>B26α. Διορθώσεις εργασιών</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πολύ συχνά	28%	33%	25%	33%
Συχνά	48%	41%	60%	36%
Σπάνια-ποτέ	24%	26%	15%	31%



<b>B266.δ. Διορθώσεις μαθητή</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B266. Διορθώσεις μαθητή: γνωστικό επίπεδο	63%	20%	33%	42%
B26γ. Διορθώσεις μαθητή: θέματα ήθους	42%	90%	64%	71%
B26δ. Διορθώσεις μαθητή: ψυχολ. υποστήριξη	62%	10%	39%	30%
<b>B11α. Καθορισμός θέσης στην τάξη</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Εμείς καθορίζουμε	33%	15%	26%	23%
Εμείς, με άδεια του εκπαιδευτικού	8%	3%	7%	5%
Ο εκπαιδευτικός καθορίζει	58%	82%	68%	72%
<b>B11β. Έγκριση για μετακίνηση από τη θέση</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ναι, ελεύθερα	8%	17%	8%	15%
Ναι, με έγκριση του εκπαιδευτικού	62%	42%	58%	46%
Όχι	31%	42%	33%	39%
<b>B11γ. Διαχωρισμός καλών-κακών μαθητών</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ναι	27%	18%	26%	21%
Ναι, με παρέμβαση του εκπαιδευτικού	21%	27%	15%	31%
Όχι	3%	0%	0%	3%
Όχι, με παρέμβαση του εκπαιδευτικού	49%	55%	59%	46%
<b>B11δ. Οι κακοί κάθονται στα τελευταία θρανία;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ναι	23%	33%	35%	24%
Όχι, είναι διασκορπισμένοι	3%	6%	4%	5%
Στα μπροστινά, με παρέμβαση του εκπαιδευτικού	73%	61%	62%	70%
<b>B25. Σε ποιόν θα έβαζες μεγαλύτερο βαθμό;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σ' αυτόν που προσπαθεί	57%	71%	69%	60%
Σ' αυτόν που λύνει σωστά	22%	20%	22%	20%
Τον ίδιο βαθμό	21%	9%	9%	20%
<b>B13. Συμπεριφορά εκπαιδευτικού σε καλούς-κακούς μαθητές</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλύτερα στους καλούς	46%	77%	44%	75%
Το ίδιο	46%	11%	44%	17%
Καλύτερα στους κακούς	8%	12%	12%	8%
<b>B2. Ποιούς βοηθάει η κατάργηση της βαθμολογίας;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τους καλούς	0%	6%	3%	3%
Όλους	8%	20%	13%	15%
Τους κακούς	67%	51%	59%	59%
Κανένα	25%	23%	25%	23%

<b>B12. Χωρισμός καλών-κακών σε ομοιογενείς τάξεις</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ναι (σε διαφορετικές τάξεις)	19%	37%	31%	25%
Όχι (να παραμείνουν στην ίδια τάξη)	81%	63%	69%	75%
<b>B12α. Αιτιολογία (για το χωρισμό σε ομοιογενείς τάξεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι κακοί ενοχλούν τους καλούς	5%	29%	22%	12%
Αντίστοιχος ρυθμός διδασκαλίας	14%	11%	9%	15%
Στασιμότητα κακών	46%	34%	31%	48%
Ανία-ανταγωνισμός	27%	20%	28%	20%
Χωρισμός από φίλους	8%	6%	9%	5%
<b>B19. Ρωτάς τον εκπαιδευτικό;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ναι, τον ρωτώ	54%	34%	47%	43%
Όχι, δεν τον ρωτώ	46%	66%	53%	57%
<b>B19α. Γιατί δε ρωτάς (ή ρωτάς); Αιτιολογία</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φοβάμαι τον εκπαιδευτικό	0%	50%	23%	25%
Ντρέπομαι τους συμμαθητές	8%	15%	13%	10%
Ντρέπομαι τον εκπαιδευτικό	36%	3%	17%	23%
Μας παρακινούν οι εκπαιδευτικοί	22%	15%	20%	17%
Αν δε ρωτήσω δε θα μάθω	34%	18%	27%	25%
<b>B21α. Ποιός πηγαίνει στο σχολείο να ρωτήσει;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η μητέρα μου	86%	82%	94%	77%
Ο πατέρας μου	14%	15%	3%	23%
Κάποιος άλλος	0%	3%	3%	0%
<b>B21β. Πόσο συχνά πηγαίνει;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάθε βδομάδα	6%	3%	6%	3%
Κάθε 2-3 βδομάδες	39%	18%	26%	31%
Μετά από πρόσκληση του εκπαιδευτικού	56%	79%	68%	66%
<b>B21γ. Αντιμετώπιση από γονείς</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επίπληξη-τιμωρία	15%	25%	27%	14%
Συμβουλές	49%	53%	53%	49%
Πρακτική αντιμετώπιση του προβλήματος	36%	22%	20%	37%
<b>B1α. Στάση απέναντι στη βαθμολογία: Ο ίδιος</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλύτερη	81%	69%	69%	80%
Χειρότερη	19%	31%	31%	20%

<b>B16. Στάση απέναντι στη βαθμολογία*:</b>				
<b>Οι συμμαθητές</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλύτερη	75%	92%	77%	84%
Χειρότερη	25%	8%	23%	16%
<b>B1γ. Στάση απέναντι στη βαθμολογία*:</b>				
<b>Οι γονείς</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καλύτερη	92%	82%	87%	88%
Χειρότερη	8%	18%	13%	12%
<b>B18α. Ερώτ. που δε ξέρεις ν' απαντήσεις:</b>				
<b>Ο ίδιος (συναισθήματα)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητικά συναισθήματα	86%	91%	93%	85%
Επίπεδα-ουδέτερα συναισθήματα	8%	9%	7%	10%
Θετικά συναισθήματα	6%	0%	0%	5%
<b>B18.β Ερώτ. που δε ξέρεις ν' απαντήσεις*:</b>				
<b>Οι συμμαθητές (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσφορά βοήθειας	7%	0%	0%	7%
Κοροϊδία	53%	75%	50%	67%
Ατομισμός-ανταγωνισμός	40%	25%	50%	26%
<b>B18γ. Ερώτ. που δε ξέρεις ν' απαντήσεις*:</b>				
<b>Οι εκπαιδευτικοί (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θετική αντίδραση	71%	6%	34%	43%
Ουδέτερη αντίδραση	18%	61%	41%	38%
Αρνητική αντίδραση	12%	33%	26%	19%
<b>B22. Έλεγχος από γονείς</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δε με ελέγχουν	2%	74%	32%	43%
Με ελέγχουν	42%	23%	43%	23%
Ελέγχω τον εαυτό μου	56%	3%	25%	34%
<b>B17α. Κακός βαθμός: Ο ίδιος (συναισθήματα)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική συγκινησιακή ένταση	87%	100%	97%	90%
Θετική συγκινησιακή ένταση	13%	0%	3%	10%
<b>B17β. Κακός βαθμός: Οι γονείς (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική λεκτική	39%	73%	57%	56%
Αρνητική πρακτική	6%	12%	13%	5%
Αδιαφορία	0%	6%	3%	3%
Θετική λεκτική	55%	9%	27%	36%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%

(\*): Το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν στις ερωτήσεις αυτές, ήταν < 80%. Για το λόγο αυτό, εξαιρέθηκαν της περαιτέρω στατιστικές επεξεργασίας.

<b>B17γ. Κακός βαθμός: Οι συμμαθητές (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική λεκτική	48%	66%	58%	57%
Αρνητική πρακτική	0%	6%	6%	0%
Αδιαφορία	14%	13%	19%	9%
Θετική λεκτική	38%	15%	17%	34%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B17δ. Κακός βαθμός: Οι εκπαιδευτικοί (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική λεκτική	11%	70%	34%	47%
Αρνητική πρακτική	0%	3%	3%	0%
Αδιαφορία	14%	12%	18%	9%
Θετική λεκτική	75%	15%	45%	44%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B13α. Όταν κάνει λάθος ο εκπαιδευτικός</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιβράβευση μαθητή	31%	54%	48%	37%
Ανθρώπινη διάσταση-αναγνώριση σφάλματος	11%	3%	0%	13%
Ουδετερότητα-έλλειψη αντίδρασης	14%	6%	17%	5%
Εκνευρισμός-διαμαρτυρία	37%	31%	22%	45%
Εκπαιδευτικός αλάνθαστος	6%	6%	13%	0%
<b>B13β. Φέρεται το ίδιο ο εκπαιδευτικός: σε καλό-κακό μαθητή*;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρεται το ίδιο	55%	63%	88%	27%
Καλύτερα στον καλό	27%	31%	16%	55%
Καλύτερα στον κακό	18%	6%	6%	18%
<b>B14. Βοήθεια σε κακό μαθητή</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τιμωρία	46%	64%	50%	60%
Ενίσχυση	26%	21%	31%	16%
Τιμωρία και ενίσχυση	28%	15%	19%	24%
<b>B14α. – B14ν. Τρόποι βοήθειας σε κακό μαθητή</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B14α. Σύσταση-απειλή	69%	76%	69%	76%
B14β. Προειδοποίηση αξιολόγησης-βαθμολογίας	23%	38%	16%	43%
B14γ. Κοινωνική υποτίμηση-μοιρολατρία	11%	32%	25%	19%
B14δ. Τιμωρία-ειρωνεία	9%	27%	13%	22%
B14ε. Εκτόνωση προβλημάτων εκπαιδευτικού	0%	3%	0%	3%
B14στ. Απομόνωση-αποκλεισμός	0%	9%	6%	3%
B14ζ. Αδιαφορία	6%	9%	6%	8%
B14η. Συχνή προφορική εξέταση	14%	0%	6%	8%
B14θ. Ενίσχυση με ιδιαίτερα μαθήματα	3%	3%	6%	0%
B14ι. Αναλυτικότερη εξήγηση	14%	12%	22%	5%
B14κ. Ενίσχυση με επείκεια στη βαθμολογία	6%	6%	0%	11%
B14λ. Λεκτική ενίσχυση	26%	12%	28%	11%

B14μ. Καθοδήγηση ως προς βοηθήματα	6%	0%	3%	3%
B14ν. Παραδειγματισμός με καλό μαθητή	29%	27%	28%	27%
<b>B16α. – B16δ. Καλός βαθμός: Ο ίδιος (συναισθήματα)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B16α. Θετικά συναισθήματα	87%	97%	94%	90%
B16β. Κίνητρο για επανάληψη της προσπάθειας	57%	26%	31%	50%
B16γ. Standards d' excellence	60%	9%	34%	35%
B16δ. Ουδετερότητα	16%	3%	9%	10%
<b>B163. Καλός βαθμός: Οι συμμαθητές (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	61%	35%	55%	41%
Θετική λεκτική	39%	65%	45%	59%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B16στ'. Καλός βαθμός: Οι εκπαιδευτικοί (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	31%	47%	38%	39%
Θετική λεκτική	52%	53%	53%	52%
Θετική πρακτική	17%	0%	9%	9%
<b>B16ζ. Καλός βαθμός: Οι γονείς (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	10%	22%	8%	23%
Θετική λεκτική	73%	68%	72%	69%
Θετική πρακτική	17%	10%	20%	8%
<b>B9α. – B9δ. Χαρακτηριστικά του κακού μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9α. Κακή προσαρμογή σε σχολικές νόρμες	100%	97%	100%	97%
B9β. Μη εκπλήρωση καθήκοντος	65%	46%	68%	45%
B9γ. Έλλειψη νοημοσύνης	5%	3%	6%	3%
B9δ. Στασιμότητα εξέλιξης	35%	20%	28%	28%
<b>B9ε. – B9δ. Αντιδράσεις εκπαιδευτικού απέναντι στον κακό μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9ε. "Εν αρχή ην ο λόγος"	51%	60%	53%	58%
B9στ'. "Εν αρχή ην η πράξη"	43%	57%	41%	58%
B9ζ. Αδιαφορία	33%	20%	28%	26%
B9η. Ενθάρρυνση	0%	11%	0%	11%
<b>B7α. – B7δ. Χαρακτηριστικά καλού μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7α. Συμμόρφωση στο σχολικό κώδικα	89%	97%	90%	95%
B7β. Εκπλήρωση καθήκοντος	87%	83%	94%	78%
B7γ. Νοημοσύνη	0%	9%	9%	0%
B7δ. Προσπάθεια συνεχούς εξέλιξης	16%	11%	9%	18%

<b>B17γ. Κακός βαθμός: Οι συμμαθητές (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική λεκτική	48%	66%	58%	57%
Αρνητική πρακτική	0%	6%	6%	0%
Αδιαφορία	14%	13%	19%	9%
Θετική λεκτική	38%	15%	17%	34%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B17δ. Κακός βαθμός: Οι εκπαιδευτικοί (αντιδράσεις)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική λεκτική	11%	70%	34%	47%
Αρνητική πρακτική	0%	3%	3%	0%
Αδιαφορία	14%	12%	18%	9%
Θετική λεκτική	75%	15%	45%	44%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B13α. Όταν κάνει λάθος ο εκπαιδευτικός</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Επιβράβευση μαθητή	31%	54%	48%	37%
Ανθρώπινη διάσταση-αναγνώριση σφάλματος	11%	3%	0%	13%
Ουδετερότητα-έλλειψη αντίδρασης	14%	6%	17%	5%
Εκνευρισμός-διαμαρτυρία	37%	31%	22%	45%
Εκπαιδευτικός αλάνθαστος	6%	6%	13%	0%
<b>B13β. Φέρεται το ίδιο ο εκπαιδευτικός: σε καλό-κακό μαθητή*</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρεται το ίδιο	55%	63%	88%	27%
Καλύτερα στον καλό	27%	31%	16%	55%
Καλύτερα στον κακό	18%	6%	6%	18%
<b>B14. Βοήθεια σε κακό μαθητή</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τιμωρία	46%	64%	50%	60%
Ενίσχυση	26%	21%	31%	16%
Τιμωρία και ενίσχυση	28%	15%	19%	24%
<b>B14α. – B14ν. Τρόποι βοήθειας σε κακό μαθητή</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B14α. Σύσταση-απειλή	69%	76%	69%	76%
B14β. Προειδοποίηση αξιολόγησης-βαθμολογίας	23%	38%	16%	43%
B14γ. Κοινωνική υποτίμηση-μοιρολατρία	11%	32%	25%	19%
B14δ. Τιμωρία-ειρωνεία	9%	27%	13%	22%
B14ε. Εκτόνωση προβλημάτων εκπαιδευτικού	0%	3%	0%	3%
B14στ. Απομόνωση-αποκλεισμός	0%	9%	6%	3%
B14ζ. Αδιαφορία	6%	9%	6%	8%
B14η. Συχνή προφορική εξέταση	14%	0%	6%	8%
B14θ. Ενίσχυση με ιδιαίτερα μαθήματα	3%	3%	6%	0%
B14ι. Αναλυτικότερη εξήγηση	14%	12%	22%	5%
B14κ. Ενίσχυση με επιείκεια στη βαθμολογία	6%	6%	0%	11%
B14λ. Λεκτική ενίσχυση	26%	12%	28%	11%

B14μ. Καθοδήγηση ως προς βοηθήματα	6%	0%	3%	3%
B14ν. Παραδειγματισμός με καλό μαθητή	29%	27%	28%	27%
<b>B16α. – B16δ. Καλός βαθμός: Ο ίδιος (συναισθήματα)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B16α. Θετικά συναισθήματα	87%	97%	94%	90%
B16β. Κίνητρο για επανάληψη της προσπάθειας	57%	26%	31%	50%
B16γ. Standards d' excellence	60%	9%	34%	35%
B16δ. Ουδετερότητα	16%	3%	9%	10%
<b>B163. Καλός βαθμός: Οι συμμαθητές (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	61%	35%	55%	41%
Θετική λεκτική	39%	65%	45%	59%
Θετική πρακτική	0%	0%	0%	0%
<b>B16στ'. Καλός βαθμός: Οι εκπαιδευτικοί (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	31%	47%	38%	39%
Θετική λεκτική	52%	53%	53%	52%
Θετική πρακτική	17%	0%	9%	9%
<b>B16ζ. Καλός βαθμός: Οι γονείς (αντιδράσεις)</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αρνητική-ουδέτερη αντίδραση	10%	22%	8%	23%
Θετική λεκτική	73%	68%	72%	69%
Θετική πρακτική	17%	10%	20%	8%
<b>B9α. – B9δ. Χαρακτηριστικά του κακού μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9α. Κακή προσαρμογή σε σχολικές νόρμες	100%	97%	100%	97%
B9β. Μη εκπλήρωση καθήκοντος	65%	46%	68%	45%
B9γ. Έλλειψη νοημοσύνης	5%	3%	6%	3%
B9δ. Στασιμότητα εξέλιξης	35%	20%	28%	28%
<b>B9ε. – B9δ. Αντιδράσεις εκπαιδευτικού απέναντι στον κακό μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9ε. "Έν αρχή ην ο λόγος"	51%	60%	53%	58%
B9στ'. "Έν αρχή ην η πράξη"	43%	57%	41%	58%
B9ζ. Αδιαφορία	33%	20%	28%	26%
B9η. Ενθάρρυνση	0%	11%	0%	11%
<b>B7α. – B7δ. Χαρακτηριστικά καλού μαθητή</b>				
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7α. Συμμόρφωση στο σχολικό κώδικα	89%	97%	90%	95%
B7β. Εκπλήρωση καθήκοντος	87%	83%	94%	78%
B7γ. Νοημοσύνη	0%	9%	9%	0%
B7δ. Προσπάθεια συνεχούς εξέλιξης	16%	11%	9%	18%

<b>Β8α. Είναι σ' όλα καλοί, οι καλοί μαθητές;</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι σ' όλα καλοί	59%	42%	53%	50%
Είναι σ' όλα κακοί	6%	4%	11%	0%
Σ' άλλα είναι καλοί και σ' άλλα κακοί	0%	12%	11%	0%
Άλλοι είναι καλοί και άλλοι κακοί	35%	42%	25%	50%

<b>Β8β. – Β8η. Χαρακτήρας καλών μαθητών</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Β8β. "Γλείψιμο"	76%	66%	56%	83%
Β8γ. Έχουν καλό χαρακτήρα	79%	20%	62%	46%
Β8δ. Καλοί σε καταγωγή	3%	3%	6%	0%
Β8ε. Σύνδρομο ανωτερότητας	88%	92%	86%	93%
Β8στ. Ζήλεια-ανταγων. απέναντι στους καλούς	62%	83%	69%	76%
Β8ζ. Καλή συμπεριφορά προς τους συμμαθητές	24%	24%	19%	28%
Β8η. "Κάρφωμα" στον εκπαιδευτικό	5%	9%	9%	5%

<b>Β3α. Στάσεις και προσδοκίες απέναντι στο γυμνάσιο</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Β3α. Ανώτερη βαθμίδα (θετική στάση)	68%	54%	53%	68%
Β3β. Προσωπική εξέλιξη ( " " )	49%	43%	47%	45%
Β3γ. Ανάγκες φιλίας ( " " )	0%	6%	0%	5%
Β3δ. Βαθμολ.-ανταγωνισμός ( " " )	65%	29%	59%	38%
Β3ε. Ανώτερη βαθμίδα (αρνητική στάση)	22%	40%	25%	35%
Β3στ. Προσωπική εξέλιξη ( " " )	5%	6%	6%	5%
Β3ζ. Ανάγκες φιλίας ( " " )	14%	6%	9%	10%
Β3η. Βαθμ.-ιεράρχ.-τιμωρία ( " " )	5%	31%	13%	23%

## B. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΤΕΣΤ\*\*

### Ο. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### α) Τα ατομικά χαρακτηριστικά "καλών"-“κακών” μαθητών

Μεταβλητή	$\chi^2$	$\alpha$	$\lambda$	c.c	$\phi$	Cramer's V
01.	41.59186	.0000	.54326	.59375	–	.74721
02.	29.49856	.0002	.35146	.47125	–	.54123
03.	34.47953	.0001	.39234	.51356	–	.59876
04.	13.35789	.0410	.12373	.22146	–	.22865
05.	33.67532	.0000	.59625	.56312	.66814	–
06.	9.74563	.0018	.33376	.34254	.36525	–

(\*\*): Στους πίνακες περιέχονται μόνον οι στατιστικά σημαντικές διαφορές: α) σε επίπεδο σημαντικότητας:  $\alpha < .05$ , και β) με E.F.  $< 5$  μικρότερο του 25%.



**β) Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου**

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συγκρίσεις ανάμεσα στη μεταβλητή: δημοτικό-γυμνάσιο και τις μεταβλητές που αναφέρονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

**1. ΠΡΟΒΟΛΙΚΟ ΤΕΣΤ****α) Το ψυχολογικό πορτραίτο “καλών”-“κακών” μαθητών**

Μεταβλητή	$\chi^2$	$\alpha$	$\lambda$	c.c	$\phi$	Cramer's V
A1.	9.87508	.0017	.32394	.36286	.34110	—
A2.	3.91645	.0466	.15496	.21054	.21315	—
A4.	3.86123	.0492	.15264	.20756	.21009	—
A5.	7.61234	.0063	.25932	.31567	.32837	—
A6.	9.61315	.0019	.33856	.34276	.36527	—
A9.	18.49218	.0000	.35342	.43675	.49184	—
A12.	6.61318	.0098	.27315	.29654	.31152	—
A13.	16.02655	.0001	.34375	.41960	.46226	—
A14.	13.91923	.0002	.32308	.39565	.43080	—
A15.	9.74176	.0018	.30121	.33675	.35489	—
A16.	10.70285	.0011	.20690	.35339	.37776	—
A17.	7.17189	.0074	.16667	.29543	.30923	—
A18.	30.14745	.0000	.58824	.53546	.63401	—
A19.	30.94772	.0000	.58209	.54047	.64237	—
A20.	16.39984	.0001	.45205	.42359	.46762	—
A25.	5.86805	.0154	.26027	.26938	.27972	—
A26.	7.09049	.0077	.28767	.29389	.30747	—
A27.	16.66963	.0000	.32258	.42643	.47145	—
A28.	4.72340	.0298	.14063	.24495	.25265	—
A29.	13.84293	.0002	.23636	.39473	.42962	—
A32.	14.71021	.0001	.39130	.40494	.44287	—
A33.	27.15673	.0000	.55186	.52126	.61017	—
A34.	5.43145	.0200	.21235	.24304	.27045	—
A35.	5.88956	.0152	.27027	.26983	.28023	—

**β) Το ψυχολογικό πορτραίτο των μαθητών δημοτικού-γυμνασίου**

Μεταβλητή	$\chi^2$	$\alpha$	$\lambda$	c.c	$\phi$	Cramer's V
A35.	3.90165	.0482	.19444	.22237	.22808	—

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

## 2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

### α) Στάσεις “καλών”-“κακών” μαθητών

Μεταβλητή	$\chi^2$	$\alpha$	$\lambda$	c.c	$\phi$	Cramer's V
B26δ.	10.13377	.0015	.33333	.39750	.43320	-
B26γ.	14.52524	.0001	.36364	.45383	.50929	-
B26δ.	16.50404	.0000	.42222	.47711	.54288	-
B13.	10.41568	.0055	.17460	.35550	-	.38034
B19α.	30.44573	.0000	.36047	.55055	-	.65950
B18γ.	29.41214	.0000	.52703	.55233	-	.66256
B22.	43.43836	.0000	.56250	.61343	-	.77673
B17α.	5.08270	.0242	.07500	.25678	.26569	-
B17β.	16.65122	.0008	.32258	.44885	-	.50229
B17δ.	27.83289	.0000	.55556	.55975	-	.67548
B14γ.	4.43829	.0351	.14286	.24584	.25362	-
B14δ.	3.84596	.0499	.13043	.22977	.23609	-
B14η.	5.23661	.0221	.10256	.26559	.27549	-
B16δ.	7.13090	.0076	.23077	.30019	.31471	-
B16γ.	20.54924	.0000	.40000	.47121	.53423	-
B16ε.	3.93057	.0474	.20000	.24992	.25811	-
B8γ.	8.06074	.0045	.52381	.50142	.57954	-
B3γ.	9.50596	.0020	.33333	.34151	.36336	-
B3ζ.	8.16457	.0041	.25136	.41375	.47326	-

### β) Στάσεις μαθητών δημοτικού-γυμνασίου

Μεταβλητή	$\chi^2$	$\alpha$	$\lambda$	c.c	$\phi$	Cramer's V
B9δ.	4.06125	.0439	.12500	.23107	.23750	-
B8δ.	5.92941	.0149	.13208	.27584	.28697	-
B14δ.	6.18205	.0129	.11321	.28675	.29932	-

