ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2020)

Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση

Βασιλική Μπελογιάννη, Δημήτριος Ζμπάινος

doi: 10.12681/hjre.22952

Copyright © 2020, Βασιλική Μπελογιάννη, Δημήτριος Ζμπάινος

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπελογιάννη Β., & Ζμπάινος Δ. (2020). Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *9*(1), 125–139. https://doi.org/10.12681/hjre.22952

Έρευνα στην Εκπαίδευση
eISSN 2241-7303
2020, Τόμος 9, Τεύχος 1, σσ. 125-139
doi: https://doi.org/10.12681/hjre.22952

© Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση[1]

Βασιλική Μπελογιάννη[α], Δημήτριος Ζμπάινος[α]

[α]Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

Περίληψη

Η μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση ή «υποεπίδοση» αποτελεί ένα ιδιαίτερα συχνό και σύνθετο φαινόμενο που απαντά σε μαθητές απ' όλο το εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων και ιδιαίτερα στους μαθητές με υψηλές ικανότητες. Παρά τη συχνότητά της, ωστόσο, η υποεπίδοση αποτελεί ζήτημα που έχει απασχολήσει ελάχιστα την ελληνική εκπαιδευτική έρευνα. Η ανεπαρκής μελέτη του φαινομένου και των παραγόντων που συνδέονται με την εμφάνισή του, καθώς και η απουσία μεθόδων εντοπισμού μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση συνεπάγεται την απουσία στοχευμένων κι αποτελεσματικών μεθόδων για την αντιμετώπισή του. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα εργασία αποβλέπει στον εντοπισμό μαθητών υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με υποεπίδοση και τη διερεύνηση της σχέσης της με μια σειρά παραγόντων, όπως τα κίνητρα, η αυτορρύθμιση, οι στάσεις απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. Προς το σκοπό αυτό στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 519 μαθητές Γυμνασίου από 7 δημόσια σχολεία της Αθήνας με μέση ηλικία τα 13,7 έτη. Για τον εντοπισμό των μαθητών υψηλών ικανοτήτων κι εκείνων που παρουσίαζαν υποεπίδοση χρησιμοποιήθηκαν οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven και το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας Detroit, καθώς και οι καρτέλες της σχολικής βαθμολογίας τους. Από την ανάλυση εντοπίστηκαν συνολικά 76 μαθητές με υποεπίδοση εκ των οποίων 15 παρουσίαζαν υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες, ενώ 61 προέρχονταν από το υπόλοιπο εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων. Περαιτέρω αναλύσεις του ρόλου των στάσεων απέναντι στο σχολείο, όπως προέκυψαν από τη χορήγηση του Ερωτηματολογίου Νοοτροπιών απέναντι στο Σχολείο, κατέδειξαν ότι οι μαθητές με υποεπίδοση παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους συμμαθητές τους στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή αποτίμηση των ακαδημαϊκών στόχων, φτωχά κίνητρα και ελλιπή αυτορρύθμιση έτειναν να παρουσιάζουν σοβαρότερη υποεπίδοση από τους συμμαθητές τους. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να συμβάλουν στην κατεύθυνση της καλύτερης κατανόησης της υποεπίδοσης, αλλά και του σχεδιασμού παρεμβάσεων για την ψυχοπαιδαγωγική αποκατάστασή της.

Abstract

Performing below potential in school, also known as 'academic underachievement' describes a complex phenomenon which may affect students of all cognitive and learning ability ranges and especially high ability students. Underachievement has been often reported as a common issue among educational settings. However, there is still poor research regarding Greek underachieving students. Both the limited investigation of underachievement and the factors that may influence it, and the absence of specific methods of identifying high ability underachievers has led to lack of efficient interventions to prevent or reverse the pattern of underperforming. In this regard, this study aims to identify high ability underachievers and examine the relationship between underachievement and a series of attitudes to towards school based on the Achievement Orientation Model. For the purposes of the research, 519 students from 7 public secondary schools with mean

[1] Η έρευνα συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Βασιλική Μπελογιάννη*, Ελ. Βενιζέλου 70, Καλλιθέα, 176 71, vbeloyianni@hua.gr

URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index

age of 13,7 years participated. Analyses showed that 76 students were underachieving, whilst 15 of them were also displaying high cognitive and learning abilities. Further analysis demonstrated that underachievers tended to differ by typical achievers and overachievers in terms of their motivation and self-regulation. Much more, poor goal valuation, motivation and self-regulation were found to be linked with the severity of underachievement. The results may contribute to further understanding underachievement and designing proper interventions for its prevention and reversal.

© 2020, Β. Μπελογιάννη, Δ. Ζμπάινος
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις κλειδιά: ακαδημαϊκή επίδοση, υποεπίδοση, νοημοσύνη, μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση, στάσεις, μοντέλο προσανατολισμού στην επίδοση
Keywords: academic underachievement, academic achievement, high ability, attitudes towards school, achievement orientation model

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή υποεπίδοση αφορά ένα σύνθετο φαινόμενο κατά το οποίο το νοητικό δυναμικό ενός ατόμου δεν συνεπάγεται ισοδύναμα ή ανάλογα μαθησιακά επιτεύγματα (Baum, Renzulli, & Hebert, 1995· Dowdall & Colangelo, 1982· Emerick, 1992· Frick et al., 1991· Whitmore, 1980). Πρόκειται για μια κατάσταση που συχνά δεν περνά απαρατήρητη από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάνουν λόγο για «έξυπνα παιδιά που όμως δεν δείχνουν τις πραγματικές ικανότητές τους στο σχολείο» χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να ορίσουν την υποεπίδοση ή να εντοπίσουν τα πολλαπλά αίτιά της. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να τονιστεί ότι η υποεπίδοση δεν σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη χαμηλών επιδόσεων, αλλά σημαντικά χαμηλότερων από εκείνες που μπορεί να επιτύχει το παιδί με βάση τη γενική μαθησιακή του ικανότητα, όπως προβλέπεται από το νοητικό του δυναμικό (McCall, 1994).

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν ότι, αν και η υποεπίδοση αφορά μαθητές απ' όλο το εύρος των σχολικών ικανοτήτων, η συχνότητα και οι επιπτώσεις τους τείνουν να αυξάνονται για τους μαθητές υψηλών γνωστικών ικανοτήτων (Montgomery, 2009· Philipson, 2008), δηλαδή παιδιών με εξαιρετικές επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης, που τους τοποθετούν στο ανώτερο 10% των επιδόσεων των συνομηλίκων του (NAGC, 2010). Επιπλέον, η μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να εμφανιστεί είτε με την είσοδο του παιδιού στη σχολική εκπαίδευση είτε σε κάποια φάση της σχολικής του σταδιοδρομίας και ενδέχεται να είναι «επεισοδιακή», δηλαδή πρόσκαιρη, ή χρόνια (Reis & McCoach, 2000). Ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν ότι η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται με την ραγδαία αύξηση της υποεπίδοσης τόσο σε συχνότητα, όσο και σε σοβαρότητα, η οποία μάλιστα τείνει να επιμένει σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας ή ακόμη και στην ενήλικη ζωή του ατόμου εφόσον δεν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά (Peterson & Colangelo, 1996· Ritchotte, Rubenstein, & Murry, 2015· Zabloski & Milacci, 2012). Επί παραδείγματι, έρευνες στις ΗΠΑ υποστηρίζουν ότι έως και το 50% των μαθητών Γυμνασίου τείνουν να παρουσιάζουν ήπια έως σοβαρή υποεπίδοση (Rimm, 1987, 1997). Αντίστοιχα, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι περίπου το 10% των εφήβων παρουσιάζουν σοβαρή υποεπίδοση ανεξάρτητα από τη νοητική τους ικανότητα (Colangelo et al., 2004· Lau & Chan, 2001). Το ποσοστό αυτό, ωστόσο, φαίνεται να εκτινάζεται στο 32% για μαθητές Δημοτικού και το 53% για εφήβους με υψηλό δείκτη νοημοσύνης. (Phillipson, 2008).

Όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στον ελληνικό χώρο, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα παραμένουν περιορισμένα, τόσο ελλείψει σχετικής βιβλιογραφίας, όσο και λόγω της απουσίας κάποιου επίσημου ψυχοπαιδαγωγικού φορέα για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (European Commision, 2017). Προηγούμενη έρευνα σε δείγμα 231 μαθητών κατέδειξε ότι η μη αναμενόμενη χαμηλή σχολική επίδοση αφορούσε το 11,3% των μαθητών Δημοτικού και το 11,8% μαθητών Γυμνασίου (Γκόγκος, Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2020), ενώ άλλη έρευνα σε 215 μαθητές Γυμνασίου διαπίστωσε την ύπαρξη σοβαρής υποεπίδοσης στο 17,6% των συμμετεχόντων απ' όλο το εύρος των ικανοτήτων (Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2019).

Πέρα από τη σπουδαιότητα του εντοπισμού των μαθητών αυτών, η διερεύνηση των πιθανών παραγόντων που συντελούν ή ευθύνονται για την εμφάνιση υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλής ικανότητας αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό πυλώνα της προσπάθειας για την αντιμετώπισή της. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτητικό. Τούτο διότι η μη αναμενόμενη χαμηλή επίδοση φαίνεται συχνά να συνδέεται με έναν μοναδικό συνδυασμό αιτιών για κάθε μαθητή (McCoach & Siegle, 2003a). Κατ' αρχάς, το φύλο έχει συχνά αναφερθεί ως μεταβλητή που συνδέεται με την εμφάνιση υποεπίδοσης, αφού τα αγόρια τείνουν να παρουσιάζουν έως και τρεις φορές συχνότερα υποεπίδοση σε σχέση με τα συνομήλικα τους κορίτσια (Majzub & Rais, 2010· McCall, 1994· McCoach, 2002· Reis & McCoach, 2000· Wood, 2003). Επιπλέον, το φαινόμενο φαίνεται να αφορά συχνότερα μαθητές από μειονεκτικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, όπως είναι τα παιδιά μεταναστευτικής καταγωγής (Mandel & Marcus, 1988· Siegle, 2013). Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι συναισθηματικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εφηβεία φαίνεται με τη σειρά τους να παίζουν κάποιο ρόλο στην εμφάνιση χαμηλότερων σχολικών επιτευγμάτων από τα αναμενόμενα (Peterson & Colangelo, 1996· Ritchotte et al., 2015· Zabloski & Milacci, 2012).

Πέραν των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, ορισμένες νοοτροπίες σε σχέση με το σχολείο και τη μάθηση, όπως οι αντιλήψεις των μαθητών για την αξία της εκπαίδευσης, το σχολείο και το ρόλο του στην επίτευξη των προσωπικών τους στόχων επηρεάζουν τόσο τις επιλογές τους αναφορικά με τον τρόπο και το βαθμό της σχολικής τους εμπλοκής, όσο και τις γενικότερες ακαδημαϊκές τους συμπεριφορές (McCoach & Siegle, 2003b). Για παράδειγμα, οι μαθητές που φέρουν θετικές αντιλήψεις για τη σχολική εκπαίδευση και αναγνωρίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση ως όχημα για την προώθηση των προσωπικών τους στόχων τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και να πετυχαίνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Dagnew, 2017· Moè, Pazzaglia, Tressoldi, & Toso, 2009). Αντιθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με υποεπίδοση συχνά υιοθετούν αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στο σχολείο, με τις αρνητικές απόψεις αυτές να λειτουργούν ως φραγμοί στη σχολική τους εμπλοκή και επιτυχία (Mandel & Marcus, 1988· McCoach & Siegle, 2001, 2003b· Rimm, 1997). Συνολικά, οι ιδιαίτερες νοοτροπίες απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση έχουν βρεθεί να συνδέονται με την ακαδημαϊκή επίδοση μέσα από μία αμφίδρομη σχέση αμοιβαίας συνάφειας (Marjoribanks, 1992· McCoach & Siegle, 2001). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ορισμένες έρευνες καταδεικνύουν πως οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση τείνουν να παρουσιάζουν παρόμοιες ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και συμπεριφορές μάλλον με τους μαθητές μέσης ικανότητας με υποεπίδοση, παρά με τους χαρισματικούς μαθητές που παρουσιάζουν υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Dowdall & Colangelo, 1982· McCoach & Siegle, 2003a).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο, όσο και οι ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις τους επηρεάζουν πολλαπλά την σχολική επίδοση και προσαρμογή, καθώς αποτελούν μεταξύ άλλων στοιχεία που τροφοδοτούν ή παρεμποδίζουν τα κίνητρά τους για σχολική επιτυχία (Siegle, 2013). Μάλιστα, η ύπαρξη ισχυρών κινήτρων μάθησης έχει αναφερθεί συχνά ως προϋπόθεση για την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Berg & Coetzee, 2014· Pintrich, 2000). Αρκετές έρευνες παρέχουν δεδομένα, που υποστηρίζουν την ύπαρξη μειωμένων κινήτρων μάθησης στους μαθητές με υποεπίδοση σε σχέση με τους αριστούχους συνομηλίκους τους (Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 2004· Dunlosky & Rawson, 2012· McCoach & Siegle, 2003a· Preckel, Holling, & Vock, 2006). Εντούτοις, οι μαθητές συχνά παρά τις αναφερόμενες υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και τις προσπάθειές τους, δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκούς στόχους και σχολικές δραστηριότητες. Στην περίπτωση αυτή, η αυτορρύθμιση φαίνεται ότι κατέχει ρόλο-κλειδί στην ερμηνεία της ακαδημαϊκής επίδοσης (Krouse & Krouse, 1981· McCoach & Siegle, 2001). Πράγματι, προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι η έλλειψη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης φαίνεται να συνδέεται σταθερά με την εκδήλωση υποεπίδοσης (Borkowski & Thorpe, 1994· Howse, Lange, Farran, & Boyles, 2003· McCoach & Siegle, 2003b· Zimmerman & Risemberg, 1997).

Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση

Λαμβάνοντας τα παραπάνω, το «Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση» (Achievement Orientation Model) των Siegle και McCoach (2005) έχει προταθεί σε μια προσπάθεια να εξηγήσει γιατί ορισμένοι μαθητές παρουσιάζουν υψηλά επιτεύγματα στο σχολείο, ενώ άλλοι μαθητές δεν τα καταφέρνουν παρά τις αντίστοιχα υψηλές τους ικανότητες (Siegle, 2013). Παράλληλα, το μοντέλο αυτό έχει αξιοποιηθεί ως βάση για το σχεδιασμό στοχευμένων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης (Siegle & McCoach, 2005). Πρόκειται για ένα μοντέλο που αξιοποιεί σημαντικές ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και έννοιες, όπως είναι η αυτεπάρκεια του Bandura, η θεωρία της αιτιακής απόδοσης του Weiner και οι θεωρίες αποτίμησης-προσδοκιών και βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι αντιλήψεις του ατόμου σε τέσσερα επίπεδα (ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, αποτίμηση στόχων, κίνητρα και αυτορρύθμιση, τις αντιλήψεις για τη σχέση του με το σχολικό περιβάλλον -που περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις για το σχολείο και τις αντιλήψεις του για τους εκπαιδευτικούς), επηρεάζουν τα κίνητρα μάθησης και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών υψηλών γνωστικών ικανοτήτων (McCoach & Siegle, 2003b· Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton-Greene, 2012· Siegle & McCoach, 2005· Siegle, McCoach, & Shea, 2014). Σύμφωνα με τον Siegle (2013), εκτιμάται ότι αν ο μαθητής παρουσιάζει χαμηλές αυτοαντιλήψεις έστω σε έναν από τους παραπάνω παράγοντες, τότε είναι πιθανό να εμφανίσει υποεπίδοση. Εντούτοις, παρά τη σπουδαιότητά του Μοντέλου Προσανατολισμού στην Επίδοση, η προβλεπτική του αξία για τον εντοπισμό μαθητών με αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης υποεπίδοσης ή υφιστάμενη υποεπίδοση, έχει ελάχιστα αξιολογηθεί εμπειρικά. Σε σχετική έρευνά τους, οι Ritchotte, Matthews και Flowers (2014) παρατήρησαν ωστόσο ότι οι έφηβοι με υποεπίδοση έτειναν να παρουσιάζουν χαμηλές αυτοαντιλήψεις κατά κανόνα σε τρεις από τους τέσσερις παράγοντες του μοντέλου.

Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση έχει αξιοποιηθεί ερευνητικά σε διαφορετικά πολιτισμικά κι εκπαιδευτικά πλαίσια (π.χ. Afluray, 2016· Barbier, Donche & Verschueren, 2019· Ritchotte, Matthews & Flowers, 2014), ενώ έχει φανεί να σχετίζεται με την εμφάνιση υποεπίδοσης σε ευρωπαϊκές και μεσογειακές χώρες που παρουσιάζουν κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά με το ελληνικό πλαίσιο (π.χ. Minano Perez, Castejon Costa, Gilar Corbi & Veas Iniesta, 2016· Veas, Castejon, Gilar & Minano, 2017). Στον ελληνικό χώρο η έρευνα γύρω από το φαινόμενο της υποεπίδοσης σε μαθητές με μέση ή υψηλή γνωστική και μαθησιακή ικανότητα παραμένει περιορισμένη και συχνά εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ υποεπίδοσης και συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών (π.χ. Γκόγκος, Μπελογιάννη, Ζμπάινος. 2020· Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2020) και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν μαθητές με υποεπίδοση (Παυλάκης, 2019), παραγνωρίζοντας όμως τη σημασία των αυτοαντιλήψεων των μαθητών, καθώς και των αντιλήψεων τους για το σχολικό περιβάλλον και για τη σχέση τους μ' αυτό στην εμφάνιση μη αναμενόμενων χαμηλών σχολικών επιδόσεων.

Με βάση τα παραπάνω, η υποεπίδοση αποτελεί φαινόμενο που επηρεάζεται και τροφοδοτείται από μια ποικιλία ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Η εμφάνιση της χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και στοχευμένης αντιμετώπισης, αφού συνεπάγεται την είσοδο ατόμων με υψηλές ικανότητες στην κοινωνία των ενηλίκων με μια σειρά αναξιοποίητων δεξιοτήτων, χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο και μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού και επαγγελματικού αποκλεισμού (Hébert, 2010· Siegle, 2013). Έτσι, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στον εντοπισμό μαθητών Γυμνασίου με υψηλές ικανότητες μάθησης και υποεπίδοση, τη μελέτη του δημογραφικού τους προφίλ, αλλά και τη διερεύνηση του ρόλου των στάσεών τους απέναντι στο σχολείο στην εμφάνιση μη αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης σύμφωνα με το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκε ευκαιριακή δειγματοληψία σε εφήβους μαθητές από 7 Γυμνάσια της Αθήνας (Κουκάκι, Πετράλωνα, Καλλιθέα, Ταύρος, Πατήσια). Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 519 μαθητές με μέση ηλικία τα 13,7 έτη (ελάχιστη: 12, μέγιστη: 17, τ.α.: 0,70) από τη Β' και τη Γ' τάξη. Αναλυτικότερα, υπήρχε ισοδύναμη εκπροσώπηση των φύλων με το δείγμα να αποτελείται κατά 49,7% από αγόρια (N = 258) και κατά 50,3% από κορίτσια (N = 261). Το 34,7% των μαθητών είχαν αλλοδαπή καταγωγή (N = 180), ενώ το 22,7% αποτελείτο από δίγλωσσους μαθητές (N = 118). Από τους μαθητές του δείγματος, το 9,6% έφερε διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (N = 50), ενώ μόλις το 2,7% των συμμετεχόντων είχαν επαναλάβει κάποια σχολική τάξη στο παρελθόν.

Για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα προηγήθηκε η εξασφάλιση άδειας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν θετικής γνωμοδότησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και η ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων. Επιπλέον, εξασφαλίστηκε η έγκριση του ερευνητικού έργου από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Ερευνητικά εργαλεία

Ακαδημαϊκή επίδοση

Για τη μέτρηση της *ακαδημαϊκής επίδοσης* αξιοποιήθηκε ο συνολικός μέσος όρος από τις πιο σχολικές βαθμολογίες του προηγούμενου τετραμήνου σε σχέση με το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας με βάση τις ατομικές καρτέλες των μαθητών. Αν και η σχολική βαθμολογία συχνά δεν αντανακλά αμιγώς γνωστικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και μια σειρά από ποικίλες ικανότητες και συμπεριφορές που αξιολογούνται υπό άδηλα αξιολογικά κριτήρια, στον ελληνικό χώρο ελλείψει σταθμισμένων τεστ ακαδημαϊκής επίδοσης, η σχολική βαθμολογία είθισται να θεωρείται ως συνώνυμη της σχολικής και ακαδημαϊκής επίδοσης.

Γνωστική και μαθησιακή ικανότητα

Για τη μέτρηση της νοητικής ικανότητας του δείγματος, χορηγήθηκαν οι Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Standard Raven's Progressive Matrices). Πρόκειται για ένα εργαλείο που περιλαμβάνει 60 μη γλωσσικές δοκιμασίες με χαμηλή πολιτισμική ευαισθησία, κατάλληλο για ηλικίες από 6 έως 65 ετών (Raven, 2003). Για καθεμιά από τις δοκιμασίες ο μαθητής καλείται να ολοκληρώσει ένα ημιτελές οπτικό μοτίβο επιλέγοντας από μια σειρά πιθανών απαντήσεων, με κάθε σωστή απάντηση να βαθμολογείται με 1 και κάθε λανθασμένη με 0. Το εργαλείο αυτό δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Για την επιβεβαίωση των υψηλών ικανοτήτων μάθησης χορηγήθηκε το Κριτήριο Μαθησιακής Επάρκειας του Detroit (Detroit Test of Learning Aptitude -DTLA 4) αποκλειστικά στους μαθητές που βρέθηκαν να τοποθετούνται στο υψηλότερο 10% των επιδόσεων στις Προοδευτικές Μήτρες του Raven σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Πρόκειται για μια συστοιχία δοκιμασιών που χορηγούνται σε ατομικές συνεδρίες μέγιστης διάρκειας 90' σε μαθητές ηλικίας 8.00 έως 15.11 ετών. Το εργαλείο περιλαμβάνει 9 υποδοκιμασίες που εντάσσονται σε 3 διαφορετικές αναπτυξιακές περιοχές, που εκφράζονται ως αντιθετικές συνθέσεις (λεκτική/μη λεκτική, κινητική/μη κινητική, περιορισμένη/επαυξημένη προσοχή) και οδηγεί στην εξαγωγή ενός γενικού μαθησιακού πηλίκου, που συνιστά μεταξύ άλλων έναν δείκτη γενικής γνωστικής επάρκειας (Μπάρμπας & Τουτουνζή, 2006· Τζουριάδου, Αναγνωστοπούλου, Τουτουνζή & Ψωινού, 2008). Εν προκειμένω χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη ελληνική έκδοση του εργαλείου (Τζουριάδου και συν., 2008). Πρόκειται για ένα

εργαλείο με υψηλή αξιοπιστία και δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach's α μεταξύ 0.89 έως 0.96 στις επιμέρους κλίμακες και 0.98 συνολικά για τις ηλικιακές ομάδες μεταξύ 13-15 ετών. Επιπλέον, με δεδομένο το γεγονός ότι κατά την αξιολόγηση της συγκλίνουσας εγκυρότητάς του, το εργαλείο παρουσιάζει υψηλή και θετική συσχέτιση με άλλα τεστ γνωστικής, γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας (Τζουριάδου, 2008· 2011), έχει χρησιμοποιηθεί συχνά για τον εντοπισμό μαθητών με υψηλές ικανότητες μάθησης κατά την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και πρακτική (Wright, 2008).

Στάσεις απέναντι στο σχολείο

Η εκτίμηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο έγινε με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου «Νοοτροπίες Απέναντι στο Σχολείο» (School Attitudes Assessment Survey), το οποίο βασίζεται στο Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση (McCoach & Siegle, 2003b). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 35 σενάρια στα οποία καλείται να απαντήσει ο μαθητής επιλέγοντας από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» και 5 = «Συμφωνώ απόλυτα». Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha για το συγκεκριμένο δείγμα με α = 0,93. Αντίστοιχα, υψηλή εσωτερική συνάφεια παρατηρήθηκε και για τις 5 επιμέρους υποκλίμακες του εργαλείου: α) ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις (α = 0,76, 7 σενάρια), β) στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς (α = 0,85, 7 σενάρια), γ) στάσεις απέναντι στο σχολείο (α = 0,87, 4 σενάρια) δ) αποτίμηση σχολικών στόχων και (α = 0,86, 6 σενάρια) ε) κίνητρα και αυτορρύθμιση (α = 0,88, 10 σενάρια).

Βασικά δημογραφικά δεδομένα

Για την συλλογή δεδομένων αναφορικά με το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων, χορηγήθηκε επίσης σύντομο δομημένο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου στο οποίο οι μαθητές καλούσαν να συμπληρώσουν πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, την τάξη φοίτησης, την εθνική τους καταγωγή, την κατοχή επίσημης διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών (χωρίς αναφορά στον κωδικό ή την ονομασία της διαταραχής), τη διγλωσσία ή το ιστορικό επανάληψης φοίτησης σε συγκεκριμένη τάξη.

Διαδικασία της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας προηγήθηκε η εξασφάλιση άδειας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έπειτα από τη θετική γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι μαθητές του δείγματος συμμετείχαν στην έρευνα μόνο έπειτα από την ενδελεχή προφορική και γραπτή ενημέρωση των γονέων τους αναφορικά με τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας και με την εξασφάλιση ενυπόγραφης γονεϊκής συγκατάθεσης. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς τους ενημερώθηκαν ρητά για το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο χωρίς καμία επίπτωση.

Έπειτα από την προσέγγιση του δείγματος, εφαρμόστηκε η χορήγηση των ψυχομετρικών εργαλείων για τα οποία οι ερευνητές έφεραν πιστοποιημένη εκπαίδευση και άδεια χορήγησης, όπου απαιτείται. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι λόγω απροσδόκητων πρακτικών περιορισμών στην πρόσβαση στο δείγμα το Ερωτηματολόγιο των Νοοτροπιών απέναντι στο Σχολείο συμπληρώθηκε από ένα ευκαιριακό δείγμα 253 μαθητών εκ του αρχικού δείγματος των 519 ατόμων. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας του, κάθε συμμετέχων έλαβε έναν ατομικό κωδικό χωρίς να συλλεχθούν ή να διατηρηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα που επιτρέπουν την ταυτοποίησή του. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS 22.0

Αποτελέσματα

Ακαδημαϊκή επίδοση και νοημοσύνη

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του συνολικού δείγματος, όπως αυτά προέκυψαν από τις καρτέλες της σχολικής βαθμολογίας των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, η μέση ακαδημαϊκή τους επίδοση με βάση παραδοσιακή εικοσάβαθμη

κλίμακα ήταν 16,27. Αντίστοιχα, η μέση νοητική επίδοση στις 60 δοκιμασίες του τεστ Raven ήταν 42,61 (Βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1 *Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή στην σχολική βαθμολογία και την επίδοση του συνολικού δείγματος στο τεστ Raven*

	N	**Μέση τιμή**	**Τ.Α.**	**Ελάχιστη τιμή**	**Μέγιστη τιμή**
Σχολική βαθμολογία	519	16,27	2,65	8,00	20,00
Σκορ Raven		43,37	7,46	14,00	58,00

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με το δείκτη Pearson's *r* προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης των μαθητών του δείγματος. Η ανάλυση κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r = 0,43$, $p < 0,001$). Επιπλέον, από την εφαρμογή γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι η νοητική επίδοση μπορούσε να εξηγήσει το 18% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης για το συγκεκριμένο δείγμα ($R^2 = 0,18$, $F(1, 515) = 114,05$, $p < 0,001$).

Εντοπισμός μαθητών με υποεπίδοση

Προκειμένου να καταστεί εφικτή η σύγκριση των τιμών των διαφορετικών κλιμάκων για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης, εφαρμόστηκε η μετατροπή των δεδομένων των δύο μεταβλητών σε τιμές z με μέση τιμή το 100 και τυπική απόκλιση 15 μονάδων. Στη συνέχεια με την εφαρμογή ανάλυσης παλινδρόμησης υπολογίστηκε η αναμενόμενη τιμή (predicted value) της ακαδημαϊκής επίδοσης για κάθε μαθητή βάσει της νοητικής του ικανότητας. Οι περιπτώσεις οπότε εντοπίστηκε απόκλιση μεγαλύτερη των 15 μονάδων ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση ορίστηκαν ως περιπτώσεις μη αναμενόμενης σχολικής επίδοσης. Ειδικότερα, εφόσον η αναμενόμενη επίδοση ήταν μεγαλύτερη από την πραγματική επίδοση κατά τουλάχιστον 15 μονάδες, θεωρήθηκε ότι ο μαθητής φέρει υποεπίδοση. Αντιστρόφως, στις περιπτώσεις που η πραγματική επίδοση υπερείχε της αναμενόμενης κατά τουλάχιστον 15 μονάδες, θεωρήθηκε ότι ο μαθητής παρουσιάζει υπερεπίδοση, δηλαδή επίδοση μεγαλύτερη από αυτή που προβλέπει το νοητικό του δυναμικό.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια εντοπίστηκαν 76 μαθητές με υποεπίδοση, αριθμός που αντιστοιχούσε στο 14,7% του δείγματος. Αντίστοιχα, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών βρέθηκε να παρουσιάζει μη αναμενόμενη υψηλή επίδοση ή «υπερεπίδοση». Στον πίνακα 2 παρατίθεται η κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά τύπο επίδοσης.

Πίνακας 2 *Κατανομή του δείγματος κατά τύπο επίδοσης, σε μαθητές με τυπική επίδοση, υποεπίδοση ή υπερεπίδοση*

Τύπος επίδοσης	***N***	**Ποσοστό %**
Τυπική επίδοση	382	73,6
Υποεπίδοση	76	14,7
Υπερεπίδοση	61	11,8
Σύνολο	519	100

Στον Πίνακα 3 παρατίθενται οι μέσες τιμές της ακαδημαϊκής και της νοητικής επίδοσης των μαθητών με υποεπίδοση. Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, η ακαδημαϊκή επίδοση

παρατίθεται με βάση τις τιμές της εικοσάβαθμης σχολικής κλίμακας βαθμολόγησης, ενώ η νοητική επίδοση παρατίθεται σε τιμή z, που προσομοιάζει με το πηλίκο των παραδοσιακών δεικτών νοημοσύνης.

Πίνακας 3 *Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή στην σχολική βαθμολογία και την επίδοση των μαθητών με υποεπίδοση στο τεστ Raven*

	N	**Μέση τιμή**	**Τ.Α.**	**Ελάχιστη τιμή**	**Μέγιστη τιμή**
Σχολική βαθμολογία	76	12,84	1,44	8,00	15,13
Σκορ Raven		99,01	15,51	51,12	123,37

Όσον αφορά τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι μαθητές με υποεπίδοση αποτελούνταν ως επί το πλείστον από αγόρια, αλλοδαπής καταγωγής. Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών αυτών ανέφεραν ότι είναι δίγλωσσοι, ενώ μόλις μια μικρή μερίδα εξ αυτών έφεραν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή είχαν επαναλάβει κάποια σχολική τάξη στο παρελθόν. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών με υποεπίδοση.

Πίνακας 4 *Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών με υποεπίδοση*

		N	**Ποσοστό %**
Φύλο	Αγόρι	58	76,3
	Κορίτσι	18	23,7
Τάξη	Β' Γυμνασίου	39	51,3
	Γ' Γυμνασίου	37	48,7
Εθνικότητα	Ελληνική	28	36,8
	Άλλη	48	63,2
Διγλωσσία	Ναι	29	38,2
	Όχι	47	61,8
Επανάληψη τάξης	Ναι	7	9,2
	Όχι	69	90,8
Μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	15	19,7
	Όχι	61	80,3
Σύνολο		76	100

Εντοπισμός μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση

Στη συνέχεια επιδιώχθηκε ο εντοπισμός των μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση. Σε πρώτο επίπεδο ως μαθητές υψηλών ικανοτήτων θεωρήθηκαν εκείνοι που βρίσκονταν στο υψηλότερο 10% των επιδόσεων του δείγματος στις Προοδευτικές Μήτρες του Raven. Δευτερευόντως, για την επιβεβαίωση των υψηλών τους ικανοτήτων, οι μαθητές αυτοί αξιολογήθηκαν ατομικά με τη χορήγηση του Κριτηρίου Μαθησιακής Επάρκειας Detroit (DTLA-4), το οποίο είναι σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό εφήβων. Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή, προκειμένου ένας μαθητής να θεωρείται ότι φέρει υψηλές ικανότητες μάθησης θα πρέπει να παρουσιάζει πηλίκο μαθησιακής επάρκειας μεγαλύτερο ή ίσο του 112 στο εργαλείο αυτό.

Μέσω της παραπάνω διαδικασίας εντοπίστηκαν συνολικά 65 μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Ως προς την κατανομή τους κατά τύπο επίδοσης, οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν στην πλειοψηφία τους τυπική σχολική επίδοση, ισοδύναμη αυτών που προβλέπονταν από τη νοητική τους ικανότητα (Βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5 *Κατανομή μαθητών υψηλών ικανοτήτων κατά τύπο σχολικής επίδοσης, σε μαθητές με τυπική επίδοση ή υποεπίδοση*

Τύπος επίδοσης	***N***	**Ποσοστό %**
Τυπική επίδοση	50	76,9
Υποεπίδοση	15	23,1
Σύνολο	65	100

Όπως επισημαίνεται στον Πίνακα 5, εντοπίστηκαν 15 μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 2,9% επί του συνολικού δείγματος. Οι υψηλές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες των μαθητών αυτών επιβεβαιώθηκαν από τη χορήγηση του DTLA-4. Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρατίθενται δεδομένα σχετικά με την μέση νοητική και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών.

Πίνακας 6 *Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή στην σχολική βαθμολογία και την επίδοση των μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση στο τεστ Raven*

	N	**Μέση τιμή**	**Τ.Α.**	**Ελάχιστη τιμή**	**Μέγιστη τιμή**
Σχολική βαθμολογία	15	13,96	1,28	11	15,13
Σκορ Raven		116,14	8,50	91,22	123,37
Πηλίκο DTLA-4		115	4,62	112	124

Αναφορικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση αποτελούνταν κυρίως από αγόρια αλλοδαπής καταγωγής με διγλωσσία και χωρίς διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7 *Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση*

		N	**Ποσοστό %**
Φύλο	Αγόρι	11	73,3
	Κορίτσι	4	26,7
Τάξη	Β' Γυμνασίου	22	57,9
	Γ' Γυμνασίου	16	42,1
Εθνικότητα	Ελληνική	5	33,3
	Άλλη	10	66,7
Διγλωσσία	Ναι	7	46,7
	Όχι	8	53,3

Επανάληψη τάξης	Ναι	0	0
	Όχι	15	100
Μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	1	6,7
	Όχι	14	93,3
Σύνολο		15	100

Στάσεις απέναντι στο σχολείο και υποεπίδοση

Όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από ευκαιριακό δείγμα 253 μαθητών εκ του αρχικού δείγματος. Από την ανάλυση, οι μαθητές φάνηκε να παρουσιάζουν κατά κανόνα παρόμοιες αντιλήψεις πέρα από τον ιδιαίτερο τύπο της σχολικής τους επίδοσης. Αναλυτικότερα, από την εφαρμογή διαδοχικών μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης προέκυψε ότι οι μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων (ΥΙ) με υποεπίδοση δεν παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους μαθητές με υποεπίδοση που προέρχονταν από το υπόλοιπο εύρος ικανοτήτων (ΥΕΙ) σε καμία από τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου[2]. Ωστόσο, και οι δυο κατηγορίες μαθητών με υποεπίδοση παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τους συμμαθητές τους στα κίνητρα και την αυτορρύθμιση με βάση τη δοθείσα κλίμακα αυτοαναφοράς, με $F(3,143) = 2,69$, $p < 0,05$ (Βλ. Πίνακα 8). Ως εκ τούτου, στο σύνολό τους μαθητές με υποεπίδοση φάνηκαν να παρουσιάζουν σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά ως προς τις σχολικές τους νοοτροπίες κι ενδεχομένως να λειτουργούν ως μια ενιαία ομάδα χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις πέρα από τη νοητική και μαθησιακή τους ικανότητα.

Πίνακας 8 *Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων απέναντι στο σχολείο μεταξύ μαθητών με τυπική επίδοση, υποεπίδοση (από όλο το εύρος ικανοτήτων και υψηλών ικανοτήτων) και υπερεπίδοση*

	Τυπική επίδοση *n* = 116	**Υποεπίδοση (ΥΕΙ)** *n* = 61	**Υποεπίδοση (ΥΙ)** *n* = 15	**Υπερεπίδοση** *n* = 61	**Σύνολο** *n* = 253
	***M*(SD)**				
Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις	3,61(0,58)	3,38(0,75)	3,67(0,47)	3,36(0,71)	3,59(0,59)
Στάσεις προς εκπαιδευτικούς	3,52(0,75)	3,56(0,74)	3,45(0,59)	3,50(0,91)	3,52(0,73)
Στάσεις προς σχολείο	3,69(0,89)	3,31(0,90)	3,66(0,62)	3,30(1,27)	3,64(0,87)
Αποτίμηση στόχων	4,24(0,72)	3,92(0,83)	4,15(0,73)	4,08(0,35)	4,19(0,73)
Κίνητρα και αυτορρύθμιση	$3,48^{a}$(0,80)	$3,71^{ab}$(0,32)	$3,12^{ac}$(0,52)	$4,40^{bc}$(0,14)	3,43(0,76)

Σημείωση: Οι μέσες τιμές που έχουν κοινούς δείκτες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων με το δείκτη Pearson' r προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, την ακαδημαϊκή επίδοση και το μέγεθος της υποεπίδοσης. Ως μέγεθος υποεπίδοσης ορίστηκε εν προκειμένω η απόκλιση ανάμεσα στην αναμενόμενη και την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση μόνο για τις περιπτώσεις των μαθητών με υποεπίδοση. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις απέναντι στους εκπαιδευτικούς, η αποτίμηση στόχων, τα κίνητρα και η αυτορρύθμιση παρουσίαζαν μικρή, αλλά θετική και στατιστικά σημαντική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση ($p < 0,05$). Αντίστοιχα, η αποτίμηση στόχων, τα κίνητρα και η αυτορρύθμιση φάνηκαν να σχετίζονται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με το μέγεθος της υποεπίδοσης (Βλ. Πίνακα 9).

[2] *Μαθητές ΥΙ*: Μαθητές υψηλών ικανοτήτων, *Μαθητές ΥΦΙ*: Μαθητές από το υπόλοιπο εύρος ικανοτήτων

Πίνακας 9 Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ στάσεων απέναντι στο σχολείο, ακαδημαϊκής επίδοσης και μεγέθους υποεπίδοσης

	1	2	3	4	5	6	7
Ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις	-						
Στάσεις προς εκπαιδευτικούς	0,36***	-					
Στάσεις προς σχολείο	0,39***	0,68***	-				
Αποτίμηση στόχων	0,48***	0,48***	0,38***	-			
Κίνητρα και αυτορρύθμιση	0,45***	0,54***	0,36***	0,58***	-		
Ακαδημαϊκή επίδοση	0,10	0,17*	0,16	0,24**	0,28***	-	
Υποεπίδοση	-0,04	-0,14	-0,09	-0,20*	-0,25**	-0,90*	-

*$p < 0,05$, **$p < 0,01$, ***$p < 0,001$

Επιπρόσθετα, από την εφαρμογή γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης διαπιστώθηκε ότι η αποτίμηση στόχων μπορούσε να εξηγήσει έως και το 5,1% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης για το παρόν δείγμα ($R^2 = 0,06$, $F(1,515) = 8,87$, $p < 0,001$). Αντίστοιχα, έως και το 7,4% της διακύμανσης της ακαδημαϊκής επίδοσης μπορούσε να εξηγηθεί από τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση ($R^2 = 0,08$, $F(1,515) = 12,70$, $p < 0,001$). Από την άλλη πλευρά, οι ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις και οι στάσεις απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς δεν βρέθηκαν να έχουν στατιστικώς σημαντική προβλεπτική ισχύ για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών του δείγματος.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων κατέδειξαν ότι η υποεπίδοση αφορά μια σημαντική μερίδα των μαθητών απ' όλο το εύρος των γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό των περιστατικών υποεπίδοσης αφορά μαθητές που βρίσκονται στα υψηλότερα επίπεδα των ικανοτήτων μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανεξάρτητα από τις γενικές γνωστικές και μαθησιακές τους ικανότητες, τα αγόρια και οι αλλοδαποί μαθητές φάνηκαν να υπερεκπροσωπούνται μεταξύ των μαθητών με υποεπίδοση, στοιχείο που υποδηλώνει τη συμβολή διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στην εμφάνιση μη αναμενόμενης χαμηλής σχολικής επίδοσης. Δεδομένου του γεγονός ότι η σχολική βαθμολογία συχνά επηρεάζεται μεταξύ άλλων από πολλαπλά άδηλα κριτήρια αξιολόγησης (Zbainos & Hallam, 2002), η υπερεκπροσώπηση αυτή θα μπορούσε ενδεχομένως να αντανακλά την ύπαρξη πιθανής μεροληψίας, αλλά και στερεοτύπων κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι ιδιαίτερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και ακαδημαϊκής επίδοσης, αλλά και οι στάσεις τους απέναντι στους μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση αποτελεί αντικείμενο που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ορισμένοι παράγοντες του Μοντέλου Προσανατολισμού της Επίδοσης μπορούν να συμβάλουν στον εντοπισμό μαθητών με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης υποεπίδοσης στον ελληνικό χώρο. Πράγματι, ορισμένες από τις σχολικές νοοτροπίες που αξιολογήθηκαν, βρέθηκαν να σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση γενικά και την υποεπίδοση ειδικότερα για το σύνολο των μαθητών του δείγματος. Αναλυτικότερα, η φτωχή αποτίμηση στόχων, τα χαμηλά κίνητρα μάθησης και η ελλιπής αυτορρύθμιση φάνηκαν να συνδέονται με την μείωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και την αύξηση του μεγέθους υποεπίδοσης. Μάλιστα, οι παραπάνω παράγοντες ήταν δυνατό να προβλέψουν ως ένα βαθμό τη διακύμανση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι οι επιμέρους παράγοντες βρέθηκαν

να φέρουν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνάφειας κι ως εκ τούτου είναι πιθανό να συνιστούν έναν ενιαίο παράγοντα αυτοαντιλήψεων για τον μαθητικό πληθυσμό των Ελλήνων εφήβων.

Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων για την σύνδεση των προσωπικών στόχων των μαθητών με ακαδημαϊκούς στόχους και επιτεύγματα, την εκ νέου νοηματοδότηση της κοινωνικής αξίας της σχολικής μάθησης και την ενίσχυση των κινήτρων είναι πιθανό να συμβάλει στην αντιμετώπιση της υποεπίδοσης, αλλά και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης σχολικής διαρροής μεταξύ των μαθητών υψηλών ικανοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου συνίσταται η περαιτέρω διερεύνηση της δημογραφίας, της συχνότητας και των πιθανών αιτιών της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών υψηλών ικανοτήτων στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Βιβλιογραφία

Alrurayh, N. (2016). The Phenomenon of Gifted Underachievement in Saudi Arabia. *Dissertation*. Colorado: University of Nothern Colorado.

Barbier, K., Donche, V. & Verschueren, K. (2019). Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. *Frontiers in Psychology, 10*, doi. 10.3389/fpsyg.2019.02533.

Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, T. P. (1995). Reversing Underachievement: Creative Productivity as a Systematic Intervention. *Gifted Child Quarterly, 39*(4), 224-235. doi: 10.1177/001698629503900406

Berg, G. v. d., & Coetzee, L. R. (2014). Academic Self-concept and Motivation as Predictors of Academic Achievement. *International Journal of Educational Sciences, 6*(3), 469-478. doi: 10.1080/09751122.2014.11890158

Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. S. B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, 5,* 13-25.

Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (2004). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. In S. M. Moon (Ed.), *Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students* (pp. 119-132). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Dagnew, A. (2017). The Relationship between Students' Attitudes towards School, Values of Education, Achievement Motivation and Academic Achievement in Gondar Secondary Schools, Ethiopia. *Research in Pedagogy, 7*(1), 30-42.

Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2012). Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction, 22*(4), 271-280. doi: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.003

Emerick, L. J. (1992). Academic Underachievement Among the Gifted: Students' Perceptions of Factors that Reverse the Pattern. *Gifted Child Quarterly, 36*(3), 140-146. doi: 10.1177/001698629203600304

European Commision. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Greece*. Luxembourg: Publication Office of European Union.

Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of consulting and clinical psychology, 59*(2), 289-294.

Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and Self-Regulation as Predictors of Achievement in Economically Disadvantaged Young Children. *The Journal of Experimental Education, 71*(2), 151-174. doi: 10.1080/00220970309602061

Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist, 16*(3), 151-164. doi: 10.1080/00461528109529237

Lau, K.L., & Chan, D. W. (2001). Identification of Underachievers in Hong Kong: Do different methods select different underachievers? *Educational Studies, 27*(2), 187-200. doi: 10.1080/03055690120050419

Majzub, R. M., & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: Causes and strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3160-3164. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.482

Mandel, H. P., & Marcus, S. I. (1988). *The psychology of underachievement*. New York: John Wiley and Sons.

Marjoribanks, K. (1992). The Predictive Validity of an Attitudes-To-School Scale in Relation to Children'S Academic Achievement. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 945-949. doi: 10.1177/0013164492052004017

McCall, R. B. (1994). Academic Underachievers. *Current Directions in Psychological Science, 3*(1), 15-19. doi: 10.1111/1467-8721.ep10769838

McCoach, B. (2002). A validation study of the School Attitude Assessment Survey. . *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 66.

McCoach, B., & Siegle, D. (2001). Why Try? Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students from High Achieving Gifted Students *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Seattle, WA: Office of Educational Research and Improvement.

McCoach, B., & Siegle, D. (2003a). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 47*(2), 144-154. doi: 10.1177/001698620304700205

McCoach, B., & Siegle, D. (2003b). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement, 63*(3), 414-429. doi: 10.1177/0013164403063003005

Minano Perez, P., Castejon Costa, J.L., Gilar Corbi, R. & Veas Iniesta, A. (2016). The SAAS-R: A New Instrument to Assess the School Attitudes of Students With High and Low Academic Achievement in Spain. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 3*, 1–14.

Moè, A., Pazzaglia, F., Tressoldi, P., & Toso, C. (2009). *Attitude towards school, motivation, emotions and academic achievement*. Padova: Nova Science Publishers.

Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? In D. Montgomery (Ed.), Able, gifted and talented underachievers (pp. 3-40). West Sussex: John Wiley & Sons.

Μπάρμπας, Γ., & Τουτουνζή, Ε. Π., Μ. (2006). Κριτήρια αξιολόγησης των προβλημάτων μάθησης στο δημοτικό σχολείο. *Μέντορας, 9*, 60-77.

Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2019). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών με υποεπίδοση*. Paper presented at the Πρακτικά 6ου Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός", Αθήνα.

NAGC. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files. *Journal of Counseling & Development, 74*(4), 399-407. doi: doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01886.x

Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 92-104. doi: https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017

Phillipson, S. N. (2008). The optimal achievement model and underachievement in Hong Kong: an application of the Rasch model. *Psychology Science Quarterly, 50*(2), 147-172.

Preckel, F., Holling, H., & Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. *Psychology in the Schools, 43*(3), 401-411. doi:10.1002/pits.20154

Παυλάκης, Χ. (2019). Αναγνώριση και διαχείριση της υποεπίδοσης των μαθητών στο Γυμνάσιο: Απόψεις φιλολόγων. *Διπλωματική εργασία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R. S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp. 223-237). Boston, MA: Springer US.

Reis, S., & McCoach, B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly, 44*(3), 152-170. doi: 10.1177/001698620004400302

Rimm, S. (1987). Why bright children underachieve: the pressures they feel. *Gifted Child Today, 10*(1), 30-36.

Rimm, S. (1997). An Underachievement Epidemic. *Educational Leadership, 54*(7), 18-22.

Ritchotte, J., Rubenstein, L., & Murry, F. (2015). Reversing the Underachievement of Gifted Middle School Students: Lessons From Another Field. *Gifted Child Today, 38*(2), 103-113. doi: 10.1177/1076217514568559

Ritchotte, J. A., Matthews, M. S., & Flowers, C. P. (2014). The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly, 58*(3), 183-198. doi: 10.1177/0016986214534890

Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S., McCoach, B., & Burton-Greene, M. (2012). A Complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 678-694. doi: doi:10.1002/pits.21620

Siegle, D. (2013). *The Underachieving Gifted Child: Recognizing, Understanding, and Reversing Underachievement*. Waco-Texas: Prufrock Press.

Siegle, D., & McCoach, B. (2005). Making a difference: Motvating gifted students who are not achieving. *TEACHING Exceptional Children, 38*(1), 22-27.

Siegle, D., McCoach, B., & Shea, K. (2014). Applying the Achievement Orientation Model to the Job Satisfaction of Teachers of the Gifted. *Roeper Review, 36*(4), 210-220. doi: 10.1080/02783193.2014.945219

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Τουτουνζή, Ε., & Ψωινού, Μ. (2008). *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA-P:3, DTLA-4): Οδηγός εξεταστή - τεύχος οδηγιών*. Θεσσαλονίκη.

Veas, A., Castejon, J.L., Gilar, R. & Minano, P. (2017). Validation of the Spanish adaptation of the School Attitude Assessment Survey-Revised using multidimensional Rasch analysis. *Anales de Psicología, 33*(1), dx.doi.org/10.6018/analesps.33.1.235271.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.

Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: the case of gender and underachievement. *Research Papers in Education, 18*(4), 365-383. doi: 10.1080/0267152032000176864

Wright, R. J. (2008). *Educational Assessment: Tests and Measurements in the Age of Accountability*. NY: SAGE Publications.

Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 6*, 175-190.

Zbainos, D., & Hallam, S. (2002). Greek Primary School teachers' descriptions of their criteria and practices they adopt in assessing pupils' academic attainment. *The Psychology of Education Review, 26*(2), 26-36.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation *Handbook of academic learning: Construction of knowledge.* (pp. 105-125). San Diego, CA, US: Academic Press.