



«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών»

«Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της
σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των
μαθητών»

«Κατερίνα Κρικέλη»

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλειος Πανταζής

Πάτρα, «Μήνας» «Έτος»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της
σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των
μαθητών»

«Κατερίνα Κρικέλη»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Βασίλειος Πανταζής»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Γεώργιος Σιμόπουλος»

Πάτρα, «Μήνας» «Έτος»

*«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής
προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής
συμπεριφοράς των μαθητών»*

«Ευχαριστίες ή Αφιέρωση»

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα, έχει ως στόχο της τη διερεύνηση, μέσα από έναν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η έρευνα, έλαβε χώρα μέσω του διαμοιρασμού ερωτηματολογίων σε ένα στατιστικά σημαντικό δείγμα εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στη βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων οι οποίες θα δοθούν εκ μέρους τους. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η κοινωνική ισότητα στο σχολείο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και τα χαμηλά επίπεδα γονικής εμπλοκής. Αναφορικά με την επίδραση του κοινωνικού υπόβαθρου στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο είναι πιο επιρρεπείς στην πρόκληση διαταραχών στο σχολικό περιβάλλον ή την ανεπαρκή κοινωνικοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν πλήθος τεχνικών και προσεγγίσεων που υιοθετούν για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ η επαγωγική ανάλυση ανέδειξε διαφοροποιήσεις σχετικές με το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, τον αριθμό των τέκνων και την ηλικία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε ερευνητικό επίπεδο, παρέχοντας κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και ανάλυση, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, με την αξιοποίησή τους στον τομέα της εκπαίδευσης, παρέχοντας γνώσεις αλλά και προτάσεις που αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Λέξεις – Κλειδιά

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, στάσεις εκπαιδευτικών, κοινωνική προέλευση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική εκπαίδευση

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

«Perceptions and attitudes of primary school teachers on the relationship between social background, school performance and students' social behaviour»

«Krikeli Katerina»

Abstract

The current study intends to examine primary school teachers' perspectives and attitudes towards the correlation between social background, academic achievement, and students' social conduct using a quantitative research approach. The study involved distributing questionnaires to a statistically significant sample of Primary level instructors and analysing the replies provided. The findings of the quantitative survey showed that the majority of participants believe that social equality at school can have a significant impact on academic performance. The majority of participating teachers argued that inadequate access to educational resources plays a significant role in students' academic performance, as well as low levels of parental involvement. Regarding the impact of social background on social behaviour within the school environment, fewer teachers felt that students from lower socioeconomic backgrounds are more prone to causing disruption in the school environment or inadequate socialisation. Teachers reported a multitude of techniques and approaches they adopt to address social inequalities, and inductive analysis revealed differences related to gender, educational level, number of children and age. This research findings can be applied in both academic and practical contexts, offering guidance for future research and analysis, as well as insights for educators and educational administrators.

Keywords

Primary education, perceptions of teachers, attitudes of teachers, social origin, social behaviour, school education

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Γραφημάτων.....	xii
Κατάλογος Πινάκων	xiv
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xvi
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά.....	3
1.1 Ορισμός της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	3
1.1.1 Ορισμός της κοινωνικής προέλευσης	3
1.1.2 Ορισμός της σχολικής επίδοσης.....	5
1.1.3 Ορισμός της κοινωνικής συμπεριφοράς.....	6
2 Κεφάλαιο 2 ^ο : Η σχέση κοινωνικής προέλευσης,σχολικής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών	9
2.1 Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση	10
2.1.1 Συναινετικές θεωρίες	13
2.1.2 Συγκρουσιακές θεωρίες.....	16
2.1.3 Θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.....	17
2.1.4 Η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων	20
2.2 Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση	21
2.3 Κοινωνική προέλευση και κοινωνική συμπεριφορά	24
3 Κεφάλαιο 3 ^ο : Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά	27
3.1 Σημασία κατανόησης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές.....	28
3.2 Η έννοια των αντιλήψεων και των στάσεων	27

3.3	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση	31
3.4	Ανάλυση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό	34
3.5	Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη σχέση της με την κοινωνική συμπεριφορά	36
3.6	Στρατηγικές εκπαιδευτικών για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή απόδοση	39
3.7	Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαιώνιση ή τον μετριασμό των επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους	42
B.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	45
4	Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	45
4.1	Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	45
4.1.1	Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	46
4.2	Συμβολή της έρευνας	47
4.3	Μέθοδος	48
4.4	Συμμετέχοντες/ουσες - Δείγμα	49
4.4.1	Δειγματοληψία σκοπιμότητας (purpose sample) και αντιπροσωπευτικότητα.. ..	49
4.5	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	50
4.6	Ερευνητική διαδικασία	51
4.7	Χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας	52
4.8	Δυσκολίες	53
4.8.1	Δυσκολίες στην πιλοτική έρευνα	53
4.9	Αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα	54
4.10	Δεοντολογία της έρευνας.....	56
4.11	Φάσεις της έρευνας.....	56
4.12	Ανάλυση δεδομένων	57
4.13	Το προφίλ του δείγματος	57

5	Κεφάλαιο 5 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας	64
5.1	Επίδραση κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή	64
5.2	Στάσεις σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό.....	73
5.3	Αντίκτυπος κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον	81
5.4	Τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά	88
5.5	Επιρροή φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών	92
5.6	Επιρροή ηλικίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών	93
5.7	Επιρροή μορφωτικού επιπέδου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών	96
5.8	Επιρροή του αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παιδιά στις απαντήσεις τους	98
6	Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα και Συζήτηση	101
6.1	Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	106
	Βιβλιογραφικές αναφορές	107
	Ελληνόγλωσσες.....	107
	Ξενόγλωσσες.....	108
	ΠαράρτημαΑ: Ερωτηματολόγιο	118

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Κατανομή φύλου.....	58
Γράφημα 2: Κατανομή ηλικίας	59
Γράφημα 3: Κατανομή ετών προϋπηρεσίας	60
Γράφημα 4: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης.....	61
Γράφημα 5: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου	62
Γράφημα 6: Κατανομή απάντησης για την τεκνοποίηση	63
Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο η κοινωνική ισότητα στο σχολείο, οδηγεί στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών	65
Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων για την επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	66
Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων για τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών	70
Γράφημα 10: Κατανομή απαντήσεων για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα	71
Γράφημα 11: Κατανομή απαντήσεων για την πρόσβαση των μαθητών από μειονεκτικά υπόβαθρα σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία	72
Γράφημα 12: Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις προκλήσεις των μαθητών από μειονεκτούντα υπόβαθρα	73
Γράφημα 13: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους	75
Γράφημα 14: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα.....	76
Γράφημα 15: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο- οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη.....	77
Γράφημα 16: Απαντήσεις στην ερώτηση για το αν η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια ..	78

Γράφημα 17: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών αυτών	79
Γράφημα 18: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές	81
Γράφημα 19: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράζουν το σχολικό κλίμα	82
Γράφημα 20: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές	83
Γράφημα 21: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές	84
Γράφημα 22: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού	85
Γράφημα 23: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στο σχολείο	86
Γράφημα 24: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν περιορισμένες παρέες στο σχολικό περιβάλλον.	88

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιοπιστίας.....	55
Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων για την επιρροή παραγόντων στην επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.....	67
Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για τις τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.....	89
Πίνακας 4: Απαντήσεις για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη ανάλογα με το φύλο	92
Πίνακας 5: Chisquare για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη ανάλογα με το φύλο	93
Πίνακας 6: Απαντήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, ανάλογα με την ηλικία.....	93
Πίνακας 7: Chisquare για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα ανάλογα με την ηλικία.....	94
Πίνακας 8: Απαντήσεις για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία	95
Πίνακας 9: Chisquare για την συχνότητα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία	96
Πίνακας 10: Απαντήσεις για την επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο.....	97
Πίνακας 11: Chisquare για την επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο	98

Πίνακας 12: Απαντήσεις για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με το αν έχουν παιδιά.....98

Πίνακας 13: Chisquare για την συχνότητα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία.....99

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα:

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΠΕ	Πτυχιακή Εργασία
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΥΝ	Συντονιστής/Συντονίστρια

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν κομβικό τομέα, ο οποίος ασκεί ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην κοινωνία, διαμορφώνοντας τους μελλοντικούς πολίτες. Αντίστοιχα, και η ίδια η κοινωνία επηρεάζει σημαντικά την εκπαίδευση, καθώς η κοινωνική προέλευση τείνει να επιδρά στην σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών (Kröner et al., 2012).

Ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, αρκετά ευρήματα ερευνών αναδεικνύουν ότι τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή από ορισμένες εθνικές μειονότητες τείνουν να έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις κατά μέσο όρο. Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν μια ανεπάρκεια της εκπαίδευσης για τη μείωση των ανισοτήτων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Heyneman, 2005).

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα έχουν πάντα χειρότερες σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τα παιδιά εύπορων γονέων (Major et al., 2013). Οι διαφορές στις επιδόσεις και την κοινωνική συμπεριφορά εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως το γνωστικό αντικείμενο, η ηλικία των μαθητών και το φύλο, μεταξύ άλλων. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, το σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν εξισορροπητικό ρόλο, εξαλείφοντας τις κοινωνικές ανισότητες, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες, για όλους τους μαθητές (Boyles et al., 2009).

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παίζουν κομβικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφορικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Για την επίτευξη του ερευνητικού στόχου, υιοθετήθηκε μία ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίου, το διαμοιρασμό του σε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Κατόπιν μίας θεωρητικής παρουσίασης του θεωρητικού υποβάθρου και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του θέματος, τα οποία συνιστούν το θεωρητικό μέρος της

έρευνας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία καθώς και τα ευρήματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, και, τέλος, τα συμπεράσματα και η συζήτηση.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται ουσιαστικά σε δύο εκτενή μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει την έρευνα που διεξήχθη και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Ξεκινώντας από το πρώτο κεφάλαιο, αυτό επιδιώκει την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται ο ορισμός της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς

Εν συνεχεία, ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο αφορά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης, σχολικής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναλύονται οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, μέσα από την παρουσίαση θεωριών και δίνεται έμφαση στη σχέση κοινωνική προέλευσης και σχολικής επίδοσης, καθώς και κοινωνικής προέλευσης και κοινωνικής συμπεριφοράς.

Το τρίτο κεφάλαιο της έρευνας, αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η σημασία κατανόησης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές και παρουσιάζονται βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Στο ίδιο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή απόδοση καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαιώνιση ή τον μετριασμό των επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους.

Περνώντας στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, αυτό παρουσιάζει με τρόπο εκτενή και περιγραφικό τη μεθοδολογία της έρευνας, ενώ, στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα αλλά και η συζήτηση.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο: Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά

1.1 Ορισμός της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς

Στο παρόν υποκεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστούν σύντομα οι τρεις βασικοί ορισμοί, οι οποίοι και θα αποτελέσουν τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Η έννοια της κοινωνικής προέλευσης, η έννοια της σχολικής επίδοσης και η έννοια της κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι οι τρεις αυτές έννοιες θα αποτελέσουν κομβικά σημεία της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η παρουσίαση των ορισμών τους, πριν τη μετάβαση στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

1.1.1 Ορισμός της κοινωνικής προέλευσης

Η έννοια της κοινωνικής προέλευσης αναφέρεται στο υπόβαθρο, την ανατροφή και το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ένα άτομο. Η κοινωνική προέλευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αξιών, των πεποιθήσεων και των ευκαιριών ενός ατόμου ως προς την εξέλιξη του. Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Pierre Bourdieu, η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου επηρεάζει το πολιτιστικό του κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του που αποκτήθηκαν μέσω της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης (Bourdieu, 1986).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου μπορεί να επηρεάσει την πρόσβασή του σε πόρους και ευκαιρίες, όπως η εκπαίδευση, η υγειονομική περίθαλψη και η απασχόληση (Breen, 2010). Μάλιστα, έχει αναδειχθεί ερευνητικά, ότι το μορφωτικό επίπεδο και υπόβαθρο του περιβάλλοντος, μπορεί να επηρεάσει ακόμη περισσότερο τα κοινωνικά αποτελέσματα του ατόμου που αναπτύσσεται, σε σχέση με τον οικονομικό παράγοντα (Κυρίδης, 1996).

Στο σημείο αυτό, αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι η κοινωνική προέλευση μπορεί να διαμορφώσει την κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου και την αίσθηση ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινότητα ή κοινωνική ομάδα (Portes, 1998), καθώς συνδέεται στενά με την ιδέα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, η οποία αναφέρεται στην ιεραρχική διάταξη των ατόμων και των ομάδων μέσα σε μια κοινωνία με βάση παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το εισόδημα και η εκπαίδευση (Grusky, 2019). Υπό αυτή την έννοια, η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου μπορεί να καθορίσει την κοινωνική του θέση και την πιθανότητα να βιώσει προνόμια ή μειονεκτήματα στην κοινωνία.

Με τον τρόπο αυτό, η κοινωνική προέλευση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την κοινωνική κινητικότητα ενός ατόμου ή την ικανότητα ανόδου ή να καθόδου στην κοινωνική κλίμακα (Boudon, 1974). Για παράδειγμα, άτομα με μειονεκτική κοινωνική προέλευση μπορεί να αντιμετωπίσουν εμπόδια στην ανοδική κινητικότητα, ενώ άτομα από προνομιούχο υπόβαθρο μπορεί να έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες για επιτυχία. Αυτή η έννοια συχνά μελετάται στο πλαίσιο της κινητικότητας μεταξύ των γενεών, η οποία εξετάζει τον βαθμό στον οποίο η κοινωνική προέλευση των ατόμων επηρεάζει τα δικά τους και τα κοινωνικά αποτελέσματα των παιδιών τους (Erikson, 1987).

Κλείνοντας, η έννοια της κοινωνικής προέλευσης είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει το υπόβαθρο, την κοινωνικοποίηση και την πρόσβαση ενός ατόμου σε πόρους και ευκαιρίες. Έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική ταυτότητα, την κοινωνική διαστρωμάτωση και την κοινωνική κινητικότητα. Η κατανόηση του ρόλου της κοινωνικής προέλευσης είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην κοινωνία. Αξίζει να αναφερθεί, στο πλαίσιο της κατανόησης της κοινωνικής προέλευσης, ότι έχει πολλές διαφορετικές διαστάσεις και δεν αφορά αποκλειστικά την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας, καθώς συνδέεται άμεσα με την οικονομική δυνατότητα, τον τόπο διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και άλλους, πολιτισμικούς, συγκυριακούς και οικογενειακούς παράγοντες που διαμορφώνουν το κοινωνικό περιβάλλον όπου ένα παιδί αναπτύσσεται (Αραβανής, 2000).

1.1.2 Ορισμός της σχολικής επίδοσης

Η σχολική επίδοση είναι μια ευρέως μελετημένη και σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και της επιτυχίας ενός μαθητή σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών (NCES), η σχολική επίδοση μετρείται συχνά με τυποποιημένες βαθμολογίες εξετάσεων, ποσοστά αποφοίτησης και άλλους δείκτες ακαδημαϊκής επιτυχίας (NCES, 2021). Ωστόσο, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης περιλαμβάνει ακόμη την ποιότητα της διδασκαλίας, τους σχολικούς πόρους και τη συμμετοχή των μαθητών στο μαθησιακό περιβάλλον.

Σαφώς, η σχολική επίδοση μπορεί να αξιολογηθεί σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της απόδοσης μεμονωμένων μαθητών, της απόδοσης στην τάξη, της επίδοσης σε επίπεδο σχολείου, ακόμη και της επίδοσης σε επίπεδο περιοχής ή σε εθνικό επίπεδο (Moore and Esselman, 1992). Αυτή η πολυεπίπεδη προσέγγιση για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Εκτός από τα ακαδημαϊκά μέτρα, η σχολική επίδοση μπορεί επίσης να επηρεαστεί από μη γνωστικούς παράγοντες όπως τα κίνητρα των μαθητών, η φοίτηση, η συμπεριφορά και η κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία (McEwan, 2015). Αυτοί οι μη ακαδημαϊκοί παράγοντες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής επίδοσης ενός μαθητή και μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητά τους να επιτύχουν στο σχολείο. Επιπλέον, οι σχολικές επιδόσεις δεν αφορούν μόνο μεμονωμένους μαθητές, αλλά έχουν επίσης ευρύτερες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν δεδομένα σχολικής επίδοσης για να ενημερώσουν τη λήψη αποφάσεων, να καταναείμουν πόρους και να εντοπίσουν τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Κατανοώντας τις διάφορες διαστάσεις της σχολικής επίδοσης, μπορούν να δημιουργηθούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης που μεγιστοποιούν τις δυνατότητες των μαθητών (Schildkamp et al., 2008).

Σύμφωνα με διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, τόσο το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο όσο και η οικογένεια επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους μέσω της

γενετικής κληρονομιάς (στην περίπτωση των οικογενειών) και μέσω της άμεσης επιρροής, όπως το στυλ ανατροφής και η επιλογή σχολείου (Björklund & Salvanes, 2011). Ταυτόχρονα, πολλοί μελετητές συμφωνούν ότι η σχολική επιτυχία είναι το αποτέλεσμα της μάθησης, η οποία ξεκινά από τις διδακτικές προσπάθειες του διδάσκοντα και εκτελείται από τον μαθητή. Ο Martinez (2007) ορίζει την σχολική επίδοση ως το αποτέλεσμα των προσπαθειών των μαθητών, που συνήθως φαίνεται από τους σχολικούς βαθμούς τους. Πριν από δεκαπέντε χρόνια, ο Pizarro (1985) όρισε την σχολική επίδοση ως μια τεχνική για την ποσοτικοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει μάθει ένα άτομο και οι οποίες προκύπτουν από το σχολείο ή την εκπαίδευση. Οι Caballero et al. (2007) ορίζουν την σχολική επιτυχία ως την επίτευξη των στόχων, των επιτευγμάτων και των σκοπών που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του προγράμματος ή του μαθήματος που παρακολουθεί ένας μαθητής (Lamas, 2015).

Η σχολική επίδοση αναγνωρίζεται ότι επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι βιολογικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που διαμορφώνουν τις δεξιότητες και τις εμπειρίες. Ακόμη, επηρεάζεται από στοιχεία όπως η διανοητική ικανότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα κίνητρα, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι συνήθειες μελέτης, η αυτοεκτίμηση και η σχέση δασκάλου-μαθητή (Lamas, 2015).

1.1.3 Ορισμός της κοινωνικής συμπεριφοράς

Η κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται στις ενέργειες, τις αντιδράσεις και τις αλληλεπιδράσεις που εκδηλώνουν τα άτομα όταν συναναστρέφονται με άλλα άτομα. (Fiske, 2003). Περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας, της συνεργασίας, του ανταγωνισμού και της επίλυσης συγκρούσεων (Buss, 1997).

Η έννοια αυτή, έχει τη δυνατότητα να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες, όπως η κουλτούρα, οι κοινωνικοί κανόνες και οι ατομικές προσωπικότητες (Mc Adams, 2006). Η μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι σημαντική γιατί μας βοηθά να κατανοήσουμε πώς τα άτομα αλληλεπιδρούν μέσα σε κοινωνικά πλαίσια (Eagly & Wood, 1999). Μια βασική πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η επικοινωνία, η οποία περιλαμβάνει την

ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και συναισθημάτων μεταξύ των ατόμων (Reis & Shaver, 1988). Η επικοινωνία μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων λεκτικών και μη λεκτικών ενδείξεων και μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες όπως το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κοινωνική θέση (Tannen, 1990).

Μια ακόμη σημαντική πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι η συνεργασία, η οποία περιλαμβάνει τα άτομα που εργάζονται μαζί για έναν κοινό στόχο (Axelrod, 1984). Η συνεργασία μπορεί να φανεί σε διάφορα πλαίσια, όπως ομαδικά έργα, ομαδικά αθλήματα και κοινοτικές πρωτοβουλίες, και είναι απαραίτητη για τη λειτουργία των κοινωνικών ομάδων (Nowak & Sigmund, 1998).

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει επίσης τον ανταγωνισμό, ο οποίος αφορά τα άτομα που συναγωνίζονται για περιορισμένους πόρους ή επιθυμητά αποτελέσματα (Messick & Brewer, 1983). Ο ανταγωνισμός μπορεί να οδηγήσει σε θετικά και αρνητικά αποτελέσματα, καθώς μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσει σε σύγκρουση και επιθετικότητα (White, 1988).

Η επίλυση συγκρούσεων είναι μια ακόμη σημαντική πτυχή της κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς περιλαμβάνει τη διαχείριση και την επίλυση διαφορών μεταξύ ατόμων ή ομάδων (Deutsch, 1973). Μάλιστα, η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων απαιτεί δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η ενσυναίσθηση και είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη διατήρηση υγιών κοινωνικών σχέσεων (Fisher, Ury, & Patton, 2011).

Σύμφωνα με τους Rubenstein & Rubenstein (2013), η κοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και περιλαμβάνει συμπεριφορές οι οποίες κυμαίνονται από επιθετικές έως συνεργατικές, αλληλοϋποστηρικτικές, αλτρουιστικές και γονικές. Κοινωνικοί δεσμοί μπορούν να προκύψουν μεταξύ ατόμων που συναντώνται συχνά, ανεξάρτητα από το αν είναι ξένοι, συγγενείς, άτομα του ίδιου ή του αντίθετου φύλου ή διαφορετικών γενεών.

Οι γνώσεις μας για τις εγκεφαλικές διεργασίες που ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά είναι ανεπαρκείς, παρά την πλήρως αναγνωρισμένη σημασία της για τον

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

άνθρωπο. Η πληρέστερη κατανόηση της νευροβιολογίας της ανθρώπινης κοινωνικής συμπεριφοράς επικεντρώνεται στην επιθετικότητα. Η έρευνα για την επιθετικότητα έχει οδηγήσει στη χρήση εκλεκτικών αναστολέων επαναπρόσληψης σεροτονίνης (SSRI) για τη θεραπεία της παρορμητικής επιθετικότητας, αποδεικνύοντας πώς η κοινωνική νευροεπιστήμη μπορεί να οδηγήσει σε θεραπείες για τη διαταραγμένη κοινωνική συμπεριφορά (Young, 2008). Παρά τις ελλείψεις γνώσεις στον τομέα, η σημασία της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι αδιαμφισβήτητη για τη δόμηση των ανθρωπίνων σχέσεων και των κοινωνικών δεσμών (Fisher, Ury, & Patton, 2011).

2 Κεφάλαιο 2^ο: Η σχέση κοινωνικής προέλευσης, σχολικής επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών

Η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό υπόβαθρο, τις σχολικές επιδόσεις και την κοινωνική συμπεριφορά έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα, αντιμετωπίζουν συχνά εμπόδια που μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Δυστυχώς, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μυριάδες προκλήσεις που μπορούν να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Θεοδοσιάδου, 2012).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο γενικά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε τυποποιημένα τεστ και έχουν χαμηλότερους βαθμούς σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Sirin, 2005; Reardon, 2011). Αυτή η διαφορά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αποδίδεται συχνά σε παράγοντες όπως η περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, τα ασταθή οικογενειακά περιβάλλοντα και η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευσή τους (Walker, Greenwood, Hart, & Carta, 1994; Pong, 1998).

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διατρέχουν επίσης υψηλότερο κίνδυνο για κοινωνικά και συμπεριφορικά ζητήματα στο σχολείο. Αυτά τα ζητήματα μπορεί να περιλαμβάνουν υψηλότερα ποσοστά πειθαρχικών προβλημάτων, χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στην τάξη και δυσκολίες στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους (Bradley & Corwyn, 2002; Ladd & Parke, 2021). Αυτό συνδέεται συχνά με το άγχος και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα έξω από το σχολικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Evans & English, 2002; Blair & Raver, 2012).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο ρόλος της κοινωνικής τάξης και του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στη σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά μπορεί να επιδεινωθεί από την παρουσία άλλων παραγόντων κινδύνου, όπως η διαβίωση σε γειτονιές υψηλής εγκληματικότητας, η εμπειρία της οικογενειακής αστάθειας και η αντιμετώπιση διακρίσεων (Hertz et al., 2008; Sharkey, 2010). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να εμποδίσουν περαιτέρω την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, δημιουργώντας έναν κύκλο μειονεκτημάτων που είναι δύσκολο να σπάσει χωρίς στοχευμένη υποστήριξη και παρέμβαση (Mendelson, 2014; Souto-Manning, 2013).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, έχει διεξαχθεί εκτεταμένη συζήτηση σχετικά με τις ανισότητες στις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και της εκπαιδευτικής και οικονομικής κατάστασης της οικογένειάς τους. Ένα πιθανό συμπέρασμα το οποίο έχει διατυπωθεί είναι ότι οι μαθητές από εύπορο κοινωνικό περιβάλλον έχουν άφθονες ευκαιρίες πρόσβασης σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δυνατότητες εκμάθησης του γλωσσικού κώδικα των γονέων τους, απόκτησης εξωσχολικών γνώσεων και τελικά ανάπτυξης μιας κουλτούρας παρόμοιας με αυτή που διδάσκεται στο σχολείο. Οι μαθητές από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις μπορεί να μην έχουν κίνητρα για μάθηση και να μην είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να αποδέχονται τη σχολική αποτυχία ως ένα συνηθισμένο φαινόμενο (Αραβανής, 2000; Θεοδοσιάδου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, είναι εξαιρετικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες αυτών των μαθητών και να εφαρμόζουν στρατηγικές που αντιμετωπίζουν τα συστημικά εμπόδια που συμβάλλουν σε αυτές τις ανισότητες, προκειμένου να δημιουργηθούν πιο δίκαια περιβάλλοντα μάθησης για όλους τους μαθητές.

2.1 Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Οι θεωρίες των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις για τη σύνθετη δυναμική που συμβάλλει και διαιωνίζει άνισα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες δομικών-λειτουργικών και μοντέλων

σύγκρουσης, καθώς και τις συνεισφορές μελετητών όπως ο Bourdieu και ο Bernstein, μπορούμε να αποκτήσουμε μια βαθύτερη κατανόηση της πολύπλευρης φύσης των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996).

Σύμφωνα με τη δομική-λειτουργική προσέγγιση, η εκπαίδευση εξυπηρετεί το σκοπό της κοινωνικοποίησης των ατόμων και την προετοιμασία τους για τους ρόλους που θα διαδραματίσουν στην κοινωνία. Αυτή η προοπτική βλέπει την εκπαίδευση ως μέσο μετάδοσης πολιτιστικών αξιών και κανόνων, καθώς και παροχής στα άτομα με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να λειτουργήσουν στην κοινωνία. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση παραβλέπει το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και αποτυγχάνει να αντιμετωπίσει τις ανισότητες στην πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες (Θάνος, 2017). Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες μοντέλων σύγκρουσης, οι οποίες βασίζονται σε μαρξιστικές και βεμπεριανές προοπτικές, τονίζουν τον ρόλο της κοινωνικής σύγκρουσης και της δυναμικής εξουσίας στην παραγωγή και τη διαίωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αυτές οι θεωρίες υπογραμμίζουν την επίδραση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ευκαιρίες, καθώς και την αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Θάνος, 2012).

Η θεωρία του Bourdieu για το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι τα άτομα από ανώτερες κοινωνικές τάξεις διαθέτουν πολιτιστικό κεφάλαιο, όπως γνώσεις, δεξιότητες και πολιτιστικούς πόρους, που τους παρέχουν πλεονεκτήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διαίωση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς όσοι προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω της έλλειψης πολιτιστικού κεφαλαίου τους (Κυρίδης, 1996). Η θεωρία του Bernstein για τους γλωσσικούς κώδικες υπογραμμίζει περαιτέρω τον ρόλο των πολιτισμικών και γλωσσικών παραγόντων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα και τα στυλ επικοινωνίας διαφορετικών κοινωνικών ομάδων μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα αποτελέσματά τους, συμβάλλοντας περαιτέρω στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Θάνος, 2017).

Ο τρόπος με τον οποίο η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τα κοινωνικά αποτελέσματα του ατόμου, συνδέεται σημαντικά με την εκπαίδευση, καθώς έχει αναδειχθεί ότι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις και το εκπαιδευτικό επίπεδο, με τους μαθητές που προέρχονται από πιο προνομιούχα περιβάλλοντα να έχουν συνήθως καλύτερες επιδόσεις από τους υπόλοιπους μαθητές στο σχολείο και να αποκτούν υψηλότερο επίπεδο κατάρτισης, λόγω της πρόσβασής τους σε περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και της παροχής υποστήριξης και ενός περιβάλλοντος που είναι πιο πιθανό να περιλαμβάνει άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου (Walters, 2001).

Στον αναπτυσσόμενο κόσμο, η σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων είναι πιο έντονη σε σύγκριση με τις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, ωστόσο, σε πολλά διαφορετικά πλαίσια έχει αναδειχθεί ότι η εκπαίδευση είναι εξαιρετικής σημασίας για τη διαίونيση της κοινωνικής ανισότητας, καθώς επηρεάζει σημαντικά τα επιτεύγματα των ενηλίκων και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως ένα είδος «κοινωνικού κεφαλαίου» το οποίο επιτρέπει τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης από γενιά σε γενιά στο σύγχρονο κόσμο (Bourdieu, 1986).

Υποστηρίζεται, συνεπώς, ότι οι οικογένειες που ανήκουν στα υψηλότερα στρώματα, ενώ παλαιότερα εξασφάλιζαν τη μελλοντική θέση των παιδιών τους μέσω της κληρονομιάς, πλέον, το επιτυγχάνουν βοηθώντας τα να αποκτήσουν κορυφαία εκπαιδευτικά προσόντα. Ωστόσο, ακόμη και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές της θεωρίας της ταξικής αναπαραγωγής αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση δεν αναπαράγει πλήρως την ιεραρχία τάξης/στάτους στα σύγχρονα έθνη. Προσφέρει επίσης δυνατότητες σε άτομα από μη προνομιούχα περιβάλλοντα τα οποία έχουν ικανότητες, να τις καλλιεργήσουν και να διακριθούν για αυτές. Εδώ και δεκαετίες, οι κοινωνικοί επιστήμονες προσπαθούν να κατανοήσουν τους λόγους των ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την τάξη και την κοινωνική θέση. Ο λόγος, όπως αναλύεται παρακάτω, αποδίδεται ή έχει αποδοθεί στις άνισες εκπαιδευτικές δυνατότητες. Η επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο έχει ισοπεδώσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε διάφορα στάδια, όπως η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυγμένες χώρες (Walters, 2001).

Παρά την επίτευξη τυπικής ισότητας στην εκπαιδευτική πρόσβαση, οι ανισότητες στα αποτελέσματα εξακολουθούν να υφίστανται. Εν μέρει αυτό είναι αποτέλεσμα του ταξικού ή καταστατικού διαχωρισμού στα σχολεία ή στα σχολικά συστήματα. Οι μη προνομιούχοι μαθητές μερικές φορές φοιτούν σε σχολεία με κυρίως μη προνομιούχους μαθητικούς πληθυσμούς (εξωσχολικός διαχωρισμός) ή τοποθετούνται σε ομάδες εντός των σχολείων που είναι μάλλον κοινωνικά ομοιόμορφες (ενδοσχολικός διαχωρισμός). Η σχολική εμπειρία είναι σε μεγάλο βαθμό διαιρεμένη με βάση την τάξη και την κοινωνική θέση σε πολλά έθνη, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μη προνομιούχων μαθητών (Oakes et al., 1992).

Διάφορες κοινωνίες έχουν εφαρμόσει εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για να βοηθήσουν τα μη προνομιούχα παιδιά να αντισταθμίσουν τις μαθησιακές ελλείψεις που σχετίζονται με την οικογένειά τους, όπως το Project Head Start στις ΗΠΑ. Με εξαίρεση τις εκτεταμένες εκπαιδευτικές αλλαγές σε ορισμένες σοσιαλιστικές χώρες, οι μεταρρυθμίσεις αυτές δεν έχουν ως στόχο την αφαίρεση των περισσότερων εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων από τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών.

2.1.1 Συναινετικές θεωρίες

Οι συναινετικές θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, που έχουν τις ρίζες τους στις δομικές-λειτουργικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας, τονίζουν την ιδέα ότι η κοινωνία είναι ένα συνεκτικό σύστημα που διατηρείται μέσω της συναίνεσης μεταξύ των διαφόρων ομάδων της (Γιαβρίμης et al., 2009). Σύμφωνα με τους Durkheim και Parsons, το εκπαιδευτικό ίδρυμα παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Μέσω της κοινωνικοποίησης, οι μαθητές διδάσκονται τη συλλογική συνείδηση και τα ιδανικά της κοινωνίας, καλλιεργώντας την αίσθηση του ανήκειν και την τήρηση των κοινωνικών κανόνων (Θάνος, 2012). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την επιλογή και την κατανομή μαθητών σε διάφορες θέσεις και επαγγέλματα, συμβάλλοντας στη διαιώνιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο Durkheim πίστευε ότι όλα τα μέρη του κοινωνικού συστήματος και των θεσμών συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή, με την εκπαίδευση να χρησιμεύει ως μέθοδος συστηματικής κοινωνικοποίησης (Κυρίδης, 2017). Ο Parsons, από την άλλη πλευρά, προσδιόρισε την κοινωνικοποίηση και την επιλογή ως τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της αρμονίας και της τάξης στην κοινωνία (Saha, 2001). Η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει τη μετάδοση κοινών ιδανικών και την κατανόηση του ατόμου για τον μελλοντικό του ρόλο στην κοινωνία, ενώ η επιλογή κατανέμει τους μαθητές σε διάφορες θέσεις με βάση το φύλο και τους επαγγελματικούς ρόλους ((Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Στην ίδια κατεύθυνση, ο Parsons εκλογικεύει την κοινωνική διαστρωμάτωση ως απαραίτητη ταξινόμηση που βασίζεται σε ανώτερες αξίες και ιδανικά της κοινωνίας, εξυπηρετώντας τις ανάγκες της. Τονίζει επίσης το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη δημιουργία συγκεκριμένων αναγκών στους νέους, οδηγώντας σε διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις και τα αποτελέσματά τους (Καντζάρα, 2008). Η έλξη του δομικού λειτουργισμού, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αμερικανικής κοινωνίας και του «αμερικανικού ονείρου», έγκειται στην εστίασή του στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και συνοχής. Η έννοια του «αμερικανικού ονείρου» υπογραμμίζει την πίστη στις ίσες ευκαιρίες για επιτυχία και κοινωνική κινητικότητα, ευθυγραμμισμένη με την έννοια της εκπαίδευσης ως μέσου για την επίτευξη αυτού του ιδανικού (Σιάνου - Κύργιου, 2005).

Σύμφωνα με τις συναινετικές θεωρίες, οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση δικαιολογούνται ως αποτέλεσμα της αξιοκρατικής διαδικασίας επιλογής που πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Φραγκουδάκης (1985) τονίζει τη σημασία των ατομικών ικανοτήτων και κινήτρων, καθώς και της αποδοχής των ηθικών αξιών, για την επιτυχία ενός μαθητή. Αυτή η προοπτική ευθυγραμμίζεται με τη δομική-λειτουργική προσέγγιση, η οποία υποστηρίζει ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως αξιοκρατικός θεσμός όπου τα καλύτερα άτομα από όλα τα κοινωνικά στρώματα ανεβαίνουν στην κορυφή (Φραγκουδάκη, 1985). Επιπλέον, οι θεωρητικοί της συναίνεσης τονίζουν ότι τα άτομα ταξινομούνται και κατατάσσονται στην κοινωνική ιεραρχία με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2017) υπάρχουν έξι βασικά κριτήρια για αυτήν την ταξινόμηση τα οποία περιλαμβάνουν: δεσμούς συγγένειας, μεμονωμένα ποιοτικά στοιχεία, αξιολογημένα αποτελέσματα πράξεων, κατοχή υλικών και μη αγαθών, εξουσία και αναγνωρισμένο κύρος. Αυτό το πλαίσιο υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι αποτέλεσμα ατομικών χαρακτηριστικών και επιτευγμάτων, καθώς και του κοινωνικού και οικογενειακού τους υπόβαθρου (Κυρίδης, 2017). Οι Davis, Moore, Turner και Hooper υποστηρίζουν περαιτέρω ότι η αξιοκρατική επιλογή των ικανότερων μαθητών είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (Τσούσης, 1993). Υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στην προετοιμασία και την επιλογή ατόμων για ηγετικές θέσεις και ότι η κοινωνία τα αποζημιώνει με υψηλές οικονομικές ανταμοιβές και κύρος (Τσούσης, 1993). Αυτή η προοπτική υπογραμμίζει την πεποίθηση ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες δικαιολογούνται με βάση την ατομική αξία και την προσφορά στην κοινωνία, όπως διευκολύνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπροσθέτως, οι Davis και Moore εστιάζουν στην επιλεκτική φύση του σχολείου, τονίζοντας τον ρόλο του στον εντοπισμό και την προώθηση ταλαντούχων ατόμων, ενώ οι Turner και Hooper τονίζουν τη νομιμοποίηση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου στην κοινωνία (Λαμνιάς, 2001). Αυτό υποδηλώνει ότι οι θεωρητικοί της συναίνεσης θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα ως βασικό θεσμό για την ταξινόμηση και την επιβράβευση των ατόμων με βάση τις ικανότητές τους, δικαιολογώντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες ως αποτέλεσμα αξιοκρατικών διαδικασιών.

Οι συναινετικές θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση τονίζουν τον αξιοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Υποστηρίζουν ότι οι ικανότητες, τα κίνητρα και τα επιτεύγματα των ατόμων, καθώς και το κοινωνικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο, συμβάλλουν στη διαστρωμάτωση της κοινωνίας. Επιπλέον, οι θεωρητικοί της συναίνεσης υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στον εντοπισμό και την προώθηση ταλαντούχων ατόμων, δικαιολογώντας τελικά τις κοινωνικές ανισότητες που βασίζονται στην ατομική αξία και προσφορά στην κοινωνία. Οι συναινετικές θεωρίες για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση αναδεικνύουν το ρόλο του εκπαιδευτικού ιδρύματος ως βασικό παράγοντα για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, τη μετάδοση των κοινωνικών αξιών και τη συμβολή

στη διαιώνιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η έμφαση στην κοινωνικοποίηση και την επιλογή ως λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κατανόησης των ρόλων τους στην κοινωνία και των ευκαιριών τους για μελλοντική επιτυχία. Αυτή η κοινωνιολογική προοπτική παρέχει πληροφορίες για τους δομικούς μηχανισμούς που διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα.

2.1.2 Συγκρουσιακές θεωρίες

Από την άλλη πλευρά, οι συγκρουσιακές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας αξιοκρατικός θεσμός που προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα με βάση τις ικανότητες και τα επιτεύγματά τους (Collins, 2007). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτών των θεωριών, η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξης, παρέχοντας στα άτομα τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία της κοινωνίας (Σιάνου - Κυργίου, 2006).

Αυτή η προσέγγιση, που εκπροσωπείται από τον Emile Durkheim, βλέπει την εκπαίδευση ως εργαλείο για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας, καθώς και για την προώθηση της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής (Καντζάρα, 2008). Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιβραβεύει τα άτομα με βάση τα ταλέντα και τις προσπάθειές τους και ότι η άνιση κατανομή των ανταμοιβών αντανακλά την άνιση κατανομή ταλέντων και προσπαθειών στην κοινωνία (Λαμνιάς, 2001). Πιστεύουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι αποτέλεσμα ατομικών διαφορών και όχι συστημικών παραγόντων και ότι η εκπαίδευση παρέχει δίκαιες και ίσες ευκαιρίες στα άτομα να επιτύχουν με βάση τα δικά τους πλεονεκτήματα (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Ενδεικτικά, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μια προοπτική στη συγκρουσιακή προσέγγιση, προτείνει ότι η εκπαίδευση είναι μια επένδυση στις δεξιότητες και τις ικανότητες των ατόμων και ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης κερδίζουν υψηλότερα εισοδήματα και επιτυγχάνουν καλύτερα κοινωνικά και οικονομικά αποτελέσματα (Φραγουδάκη, 1985). Η θεωρία αυτή, εστιάζει στο άτομο και το ανθρώπινο δυναμικό του ως τον κύριο καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας στην αγορά εργασίας,

παραβλέποντας τους κοινωνικούς και δομικούς παράγοντες που συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές και οικονομικές ανισότητες (Κυρίδης, 2015).

Οι αντικρουόμενες θεωρίες των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζουν την ευρύτερη συζήτηση σχετικά με τη φύση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαίωνιση ή την προώθηση της κοινωνικής κινητικότητας. Οι συγκρουσιακές θεωρίες υπογραμμίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή και ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων και τονίζουν την αξιοκρατική φύση της εκπαίδευσης και τις δυνατότητές της να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα. Αυτές οι αντικρουόμενες προοπτικές αποκαλύπτουν την πολυπλοκότητα της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής ανισότητας και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και κριτική ανάλυση για την κατανόηση και την αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού ζητήματος (Althusser, 1999).

2.1.3 Θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο δεν αφορά μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά και στάσεις και προτιμήσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά (Ασκούνης, 2007). Αυτό το πολιτιστικό κεφάλαιο δίνει σε ορισμένες ομάδες μαθητών ένα πλεονέκτημα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς είναι ήδη εξοικειωμένοι με τους πολιτιστικούς κώδικες και πρακτικές που εκτιμά το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις μπορεί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να πλοηγηθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες του σχολείου, οδηγώντας σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Φραγκουδάκη, 1985).

Η αναπαραγωγή του πολιτιστικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική κινητικότητα. Οι Bourdieu και Passeron υποστηρίζουν ότι το σχολείο διαιώνίζει την άνιση κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου, δημιουργώντας έναν κύκλο πλεονεκτημάτων για όσους έχουν ήδη πολιτιστικό κεφάλαιο και μειονέκτημα για εκείνους που δεν έχουν (Παναγιωτόπουλος, 2013). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο σχολείο και να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές από

μειονεκτούντα υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να αγωνίζονται και να αποκλειστούν από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Θάνος, 2012).

Αναλυτικότερα, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου ρίχνει φως στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δίνει προτεραιότητα στις αξίες και τις γνώσεις της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Αυτό το κρυφό πρόγραμμα σπουδών χρησιμεύει ως μια μορφή πολιτιστικής αναπαραγωγής, παρέχοντας προνόμια σε ορισμένες πολιτισμικές μορφές και περιθωριοποιώντας άλλες (Καντζάρα, 2008). Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο αντανakλά τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, αλλά τις ενισχύει και τις διαιώνίζει (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Ως εκ τούτου, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου παίζει καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εκπαίδευση που αποκτά ένα άτομο μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησής του. Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο την επίσημη εκπαίδευση αλλά και τους πολιτιστικούς πόρους και εμπειρίες που συμβάλλουν στην κοινωνική θέση ενός ατόμου (Bourdieu, 1977). Η κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι άνισα κατανομημένη μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, με την κυρίαρχη τάξη να έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε πολιτιστικούς πόρους και επομένως υψηλότερο πολιτιστικό κεφάλαιο.

Το εκπαιδευτικό ίδρυμα τείνει να εκτιμά και να επιβραβεύει το πολιτιστικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης, οδηγώντας στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Το πολιτιστικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης συχνά επιβάλλεται ως κανόνας, περιθωριοποιώντας έτσι το πολιτιστικό κεφάλαιο άλλων κοινωνικών ομάδων (Bourdieu & Passeron, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι μπορεί να διαθέτουν διαφορετικές μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου που δεν αναγνωρίζονται ή δεν εκτιμώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό σύστημα διαιώνίζει και ενισχύει τις υπάρχουσες κοινωνικές ιεραρχίες ευνοώντας το πολιτιστικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης.

Επιπλέον, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι στενά συνδεδεμένη με το *habitus*, το οποίο επηρεάζει τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις προτιμήσεις ενός ατόμου.

Το *habitus* διαμορφώνεται από το πολιτιστικό κεφάλαιο που διαθέτει κανείς, καθώς και από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει (Bourdieu, 1986, σ. 53). Ως αποτέλεσμα, άτομα από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα μπορεί να έχουν διαφορετική συνήθεια, οδηγώντας σε διαφορετικές αντιλήψεις και ενέργειες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να συμβάλει περαιτέρω στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς το *habitus* της κυρίαρχης τάξης είναι συχνά προνομιακό και ανταμείβεται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου παρέχει ένα πολύτιμο πλαίσιο για την κατανόηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η άνιση κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών τάξεων, σε συνδυασμό με το προνόμιο του πολιτιστικού κεφαλαίου της κυρίαρχης τάξης, έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και τον περιθωριοποίηση των μαθητών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι βαθιά ενσωματωμένο στο οικογενειακό περιβάλλον και επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες των μαθητών (Silva, 2005).

Η άνιση κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου στην κοινωνία και η μεροληπτική φύση του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Αναγνωρίζοντας τον αντίκτυπο του πολιτισμικού κεφαλαίου στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν προς τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικού συστήματος που εκτιμά και σέβεται τις διαφορετικές μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου (Πατερέκα, 1986, σ. 10-11).

Η έννοια του *habitus* περιπλέκει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία, καθώς άτομα από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα μπορεί να έχουν διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές που δεν αναγνωρίζονται ή δεν εκτιμώνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναγνωρίζοντας τον ρόλο του πολιτιστικού κεφαλαίου και του συνήθους στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, μπορούν να γίνουν προσπάθειες για τη δημιουργία ενός πιο περιεκτικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος που αναγνωρίζει και εκτιμά τους διαφορετικούς πολιτιστικούς πόρους και εμπειρίες όλων των μαθητών.

2.1.4 Η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, που εισήγαγε ο Γάλλος κοινωνιολόγος Bourdieu, συμπληρώνει τη θεωρία του Bernstein για τους γλωσσικούς κώδικες, αντιμετωπίζοντας όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και τις πολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους (Askouni, 2003).

Ο Bourdieu υποστήριξε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και κοινωνικές συμπεριφορές, κατανέμεται άνισα στις κοινωνικές τάξεις και είναι βασικός παράγοντας στον καθορισμό της επιτυχίας ενός ατόμου σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πλαίσια (Bourdieu, 1986). Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις μορφές: ενσωματωμένο, αντικειμενοποιημένο και θεσμοθετημένο (Bourdieu, 1986). Το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στις εσωτερικευμένες πολιτισμικές διαθέσεις, γεύσεις και συνήθειες που αποκτούν τα άτομα μέσω της ανατροφής και της κοινωνικοποίησής τους μέσα σε μια συγκεκριμένη τάξη (Καντζάρα, 2008). Το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε υλικά αντικείμενα όπως βιβλία, έργα τέχνης, μουσικά όργανα και άλλα πολιτιστικά τεχνουργήματα που σχετίζονται με την πολιτιστική γνώση και το καθεστώς (Gundara & Jacobs, 2019).

Το θεσμοθετημένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται στα εκπαιδευτικά προσόντα, τα πιστοποιητικά και τη θεσμική αναγνώριση που αντικατοπτρίζουν το πολιτιστικό κεφάλαιο ενός ατόμου και συμβάλλουν στην κοινωνική του κινητικότητα (Bourdieu, 1986). Ο Bourdieu υποστήριξε ότι τα άτομα από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις διαθέτουν μεγαλύτερη ποσότητα πολιτιστικού κεφαλαίου, το οποίο τους παρέχει πλεονεκτήματα σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα (Ασκούνη, 2003). Αυτή η συσσώρευση πολιτιστικού κεφαλαίου συχνά μεταβιβάζεται μέσω γενεών και συμβάλλει στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων (Gundara & Jacobs, 2019). Ο ίδιος, τόνισε το ρόλο του πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαδικασία της κοινωνικής διάκρισης, όπου τα άτομα χρησιμοποιούν τις πολιτισμικές γνώσεις και τις προτιμήσεις τους για να διαφοροποιηθούν από τους άλλους και να αποκτήσουν κοινωνική αναγνώριση και θέση (Bourdieu, 1986). Οι έννοιες των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι στενά

αλληλένδετες, καθώς και οι δύο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι γλωσσικοί κώδικες, όπως προτείνονται από τον Bernstein, είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου που κατανέμεται άνισα στις κοινωνικές τάξεις και επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία (Ασκούνη, 2003). Επιπλέον, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται από μαθητές της εργατικής τάξης συχνά υποτιμάται και θεωρείται κατώτερος από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αντανακλώντας την άνιση αναγνώριση και μεταχείριση του πολιτισμικού κεφαλαίου (Δραγώνα et al., 2001).

Οι θεωρίες των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου παρέχουν πολύτιμες γνώσεις για το ρόλο της γλώσσας, της πολιτιστικής γνώσης και της κοινωνικής τάξης στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής κινητικότητας. Η αναγνώριση της σημασίας των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προώθηση των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Είναι επιτακτική ανάγκη για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να εξετάσουν τον αντίκτυπο των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου προκειμένου να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς και δίκαια.

2.2 Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση

Η σύνδεση μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου και σχολικής επίδοσης αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος στην εκπαιδευτική έρευνα εδώ και πολλά χρόνια. Ένας σημαντικός όγκος βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι η κοινωνική θέση των γονέων ενός μαθητή ενός μαθητή, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως το οικογενειακό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το ακαδημαϊκό του επίτευγμα (Sirin, 2005, Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Για παράδειγμα, οι μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος είναι πιο πιθανό να έχουν κακές επιδόσεις στο σχολείο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος (Reardon, 2011). Αυτό συχνά αποδίδεται στην έλλειψη πρόσβασης σε

ποιοτικούς πόρους και εκπαιδευτικές ευκαιρίες για παιδιά από οικονομικά μειονεκτικά περιβάλλοντα (Reardon, 2013).

Η δομή της οικογένειας παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών. Η έρευνα έχει δείξει σταθερά ότι τα παιδιά από μονογονεϊκά νοικοκυριά ή οικογένειες με υψηλό επίπεδο γονεϊκών συγκρούσεων τείνουν να έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Amato, 2001· McLanahan and Sandefur, 1994). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο αυξημένο άγχος και την αστάθεια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από τέτοιες οικογένειες, η οποία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Amato, 2010).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ενός παιδιού σχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Hill and Tyson, 2009). Οι μαθητές των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη σχολική τους εκπαίδευση είναι πιο πιθανό να διακριθούν ακαδημαϊκά σε σύγκριση με εκείνους των οποίων οι γονείς συμμετέχουν λιγότερο (Fan and Chen, 2001). Επιπλέον, χαρακτηριστικά της γειτονιάς, όπως η διαθεσιμότητα σχολείων υψηλής ποιότητας, ασφαλών περιβαλλόντων και υποστηρικτικών κοινοτικών πόρων, μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Durlak, Weissberg και Pachan, 2010). Οι μαθητές που ζουν σε μειονεκτικές γειτονιές με περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς πόρους διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο ακαδημαϊκής υποεπίδοσης (Fauth, Decristan and Gnambs, 2014). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στις αρνητικές επιρροές και τους περισπασμούς που υπάρχουν σε τέτοια περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να εμποδίσουν την ικανότητα των μαθητών να επικεντρωθούν στις σπουδές τους και να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους στο σχολείο (Sharkey, 2010).

Ο αντίκτυπος του κοινωνικού υπόβαθρου στις σχολικές επιδόσεις μπορεί επίσης να διαμεσολαβηθεί από παράγοντες όπως οι φυλετικές και εθνοτικές ανισότητες. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από μειονοτικές φυλετικές και εθνοτικές ομάδες, ιδιαίτερα οι Αφροαμερικανοί και οι Ισπανόφωνοι μαθητές, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκές προκλήσεις σε σύγκριση με τους λευκούς ομολόγους τους (Riegle-Crumb and King, 2010). Αυτό συχνά αποδίδεται σε συστημικές ανισότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα,

συμπεριλαμβανομένης της άνισης πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες, καθώς και σε προκαταλήψεις και διακρίσεις που μπορούν να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές εμπειρίες των μαθητών (Carter, Skiba, Arredondo and Pollock, 2017).

Εκτός από αυτούς τους κοινωνικούς παράγοντες, οι ατομικές ψυχολογικές διεργασίες μπορούν επίσης να παίξουν ρόλο στη σύνδεση μεταξύ του κοινωνικού υπόβαθρου και της σχολικής επίδοσης. Για παράδειγμα, η αυτοαντίληψη και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση μπορεί να επηρεαστούν από το κοινωνικό τους υπόβαθρο, ιδιαίτερα όσον αφορά την αντιληπτή κοινωνική θέση και την ταυτότητά τους (Ramos, Wilkins and Vargas, 2018).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες μπορεί να αντιμετωπίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη κινήτρων λόγω των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Steele, 1997), γεγονός το οποίο, μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Cohen, Garcia, Apfel and Master, 2006). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η σύνδεση μεταξύ του κοινωνικού υπόβαθρου και της σχολικής επίδοσης είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη και επηρεάζεται από διάφορους αλληλένδετους παράγοντες. Επιπλέον, ο αντίκτυπος του κοινωνικού υπόβαθρου στις σχολικές επιδόσεις μπορεί να διαφέρει σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και πληθυσμούς μαθητών. Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες έχουν βρει ότι η σχέση μεταξύ της οικογενειακής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι ισχυρότερη σε ορισμένες χώρες σε σύγκριση με άλλες (Reardon, 2013). Αυτό υποδηλώνει ότι πολιτιστικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν επίσης να διαδραματίσουν ρόλο στη διαμόρφωση της σύνδεσης μεταξύ του κοινωνικού υπόβαθρου και της σχολικής επίδοσης.

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η σύνδεση μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου και σχολικής επίδοσης είναι ένα κρίσιμο ζήτημα στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική. Ένα σημαντικό σύνολο στοιχείων υποδηλώνει ότι το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως το οικογενειακό εισόδημα, η εκπαίδευση των γονέων και τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την

ακαδημαϊκή τους επίδοση. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους ερευνητές να εξετάσουν τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου στις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα των μαθητών, προκειμένου να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση και τον μετριασμό των ανισοτήτων που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

2.3 Κοινωνική προέλευση και κοινωνική συμπεριφορά

Η σύνδεση ανάμεσα στο κοινωνικό υπόβαθρο και την κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο είναι αυτή που έχει ερευνηθεί και συζητηθεί εκτενώς στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Η κοινωνική προέλευση, η οποία περιλαμβάνει παράγοντες όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η οικογενειακή δομή και το πολιτισμικό υπόβαθρο, έχει συσχετιστεί σταθερά με διάφορες πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ο σημαντικός ρόλος της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο. Οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να εκδηλώνουν διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές στο σχολείο σε σύγκριση με τους πιο εύπορους συνομηλίκους τους (Sirin, 2005). Για παράδειγμα, οι μαθητές από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος είναι πιο πιθανό να βιώσουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους και την κοινωνική απομόνωση, καθώς και να εμπλακούν σε ανατρεπτική ή επιθετική συμπεριφορά (Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι το κοινωνικό υπόβαθρο μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους σε ένα σχολικό περιβάλλον.

Εκτός από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η οικογενειακή δομή παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες για παράδειγμα, μπορεί να αντιμετωπίσουν μοναδικές κοινωνικές προκλήσεις που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Demo & Acock, 1988). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν κοινωνικές δυσκολίες, όπως η δημιουργία και η διατήρηση φιλικών σχέσεων και μπορεί να παρουσιάσουν υψηλότερα επίπεδα

προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο (Amato, 2000). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης της οικογενειακής δομής ως βασικό παράγοντα για την κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Επιπλέον, το πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει επίσης την κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο.

Οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα μπορεί να φέρουν μαζί τους διαφορετικούς κοινωνικούς κανόνες, αξίες και στυλ επικοινωνίας που μπορούν να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές και τους δασκάλους στην τάξη. (Gibson, 2001). Για παράδειγμα, οι μαθητές από κollectivistic κουλτούρες μπορεί να δώσουν προτεραιότητα στην ομαδική αρμονία και συνεργασία έναντι των ατομικών επιτευγμάτων, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική τους συμπεριφορά σε ομαδικά περιβάλλοντα στο σχολείο (Triandis, 1995). Αντίθετα, οι μαθητές από ατομικιστικές κουλτούρες μπορεί να επιδεικνύουν πιο διεκδικητικές και ανεξάρτητες κοινωνικές συμπεριφορές στο σχολείο (Markus & Kitayama, 1991). Ως εκ τούτου, το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την εξέταση της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Επιπλέον, ο αντίκτυπος του κοινωνικού υποβάθρου στην κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο εκτείνεται πέρα από την τάξη, επηρεάζοντας τη συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τη συνολική τους σχολική δέσμευση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και έχουν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής δέσμευσης σε σύγκριση με τους πιο εύπορους συνομηλίκους τους (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003). Αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στην κοινωνική τους ανάπτυξη και τη συνολική ευημερία στο σχολικό περιβάλλον.

Ομοίως, μαθητές από διαφορετικές οικογενειακές δομές και πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν μοναδικά εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο, που μπορεί να επηρεάσουν περαιτέρω την κοινωνική συμπεριφορά και την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.

Το κοινωνικό πλαίσιο και η κοινωνική προέλευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Παράγοντες όπως η

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η οικογενειακή δομή και το πολιτισμικό υπόβαθρο έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ κοινωνικού υπόβαθρου και κοινωνικής συμπεριφοράς είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στο σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων και συστημάτων υποστήριξης για την αντιμετώπιση των ποικίλων κοινωνικών αναγκών των μαθητών στα σχολεία (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003).

3 Κεφάλαιο 3^ο: Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική προέλευση, σχολική επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά

3.1 Η έννοια των αντιλήψεων και των στάσεων

Σύμφωνα με τον Ponte (1994) «οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις θεωρούνται μέρος της γνώσης. Οι πεποιθήσεις είναι αναμφισβήτητες προσωπικές αλήθειες που τις έχει ο κάθε άνθρωπος και προέρχονται από την εμπειρία ή την φαντασία με ισχυρό συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα. Θέτουν ότι κάτι είναι σωστό ή εσφαλμένο και έτσι έχουν ένα προθετικό χαρακτήρα. Οι αντιλήψεις είναι γνωστικές κατασκευές που ίσως μπορούν να αντιμετωπισθούν ως τα οργανωμένα πλαίσια που χαρακτηρίζουν τις έννοιες. Η φύση τους είναι μεταφορική»

Αντίστοιχα, η στάση ως έννοια, εκφράζει τη συναισθηματική διάθεση του ατόμου απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Πόταρη & Σακονίδης, 2023). Η μελέτη των στάσεων περιλαμβάνει την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα κοινωνικά φαινόμενα από τη δική τους οπτική γωνία, συγκεκριμένα πώς αξιολογούν τους διάφορους κοινωνικούς παράγοντες στο περιβάλλον τους. Η αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα παρατηρούν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ως απάντηση σε διάφορα συμβάντα στο ψυχολογικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Morrison et al., 1981).

Έρευνες έχουν αναδείξει ποιοι είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις. Η οικογένεια είναι ο κύριος κοινωνικός παράγοντας, ενώ το σχολείο, οι δάσκαλοι και ο κοινωνικός περίγυρος μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις ενός ατόμου. Οι στάσεις που δημιουργούνται από την οικογένεια είναι οι πιο βαθιά ριζωμένες και λιγότερο ανθεκτικές στην αλλαγή. Στη σύγχρονη εποχή, τα μέσα ενημέρωσης μπορούν επίσης να επηρεάσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις (Γεώργας, 1995).

3.2 Σημασία κατανόησης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές

Η κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές είναι εξαιρετικής σημασίας για την αποτελεσματική εκπαίδευση και τα δίκαια αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές και τελικά τις επιδόσεις των μαθητών (Muijs & Reynolds, 2015).

Όταν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική προέλευση των μαθητών, είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να παρέχουν υποστήριξη και να δημιουργούν ένα περιβάλλον στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς. Μελέτες έχουν δείξει ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών μπορεί να επηρεάσει τις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις τους για τις ικανότητες των μαθητών (Minor, 2014). Ως εκ τούτου, η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της επιρροής του κοινωνικού υπόβαθρου είναι απαραίτητη για δίκαιες και αμερόληπτες πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης. Αναγνωρίζοντας τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου, οι δάσκαλοι μπορούν να προσπαθήσουν να παρέχουν ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να επιτύχουν, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο ή τις περιστάσεις τους. Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι η στάση των δασκάλων απέναντι σε μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τις διδακτικές πρακτικές τους στην τάξη (Levi-Sudai et. al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Crawshaw, 2015). Αυτή η επίγνωση μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικές διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες για μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα. Επιπλέον, η κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές είναι σημαντική για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει

σταθερά ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν μια σειρά από εκπαιδευτικά μειονεκτήματα (Berkowitz et al., 2016).

Είναι αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν αυτές τις ανισότητες μπορούν να εργαστούν για να μετριάσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού υποβάθρου παρέχοντας πρόσθετους πόρους, υποστήριξη και ενθάρρυνση σε μαθητές που μπορεί να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Αυτή η κατανόηση είναι σημαντική για την προώθηση της ισότητας και τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν. Επιπλέον, η έρευνα έχει επισημάνει το ρόλο των πεποιθήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση (Vanden Bergh et al., 2010). Καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αντιμετωπίζουν τον αντίκτυπο του κοινωνικού υποβάθρου στους μαθητές, μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση ενός θετικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί μια νοοτροπία ανάπτυξης και ανθεκτικότητα σε όλους τους μαθητές (Dweck, 2006). Αυτό μπορεί τελικά να οδηγήσει σε βελτιωμένα κίνητρα, δέσμευση και ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Η κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο του κοινωνικού υποβάθρου στους μαθητές είναι απαραίτητη για την προώθηση της ισότητας και τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν. Η έρευνα έχει δείξει ότι η επίγνωση των εκπαιδευτικών για την επιρροή του κοινωνικού υποβάθρου μπορεί να οδηγήσει σε δίκαιες πρακτικές αξιολόγησης και βαθμολόγησης, πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μετριασμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Francis et al., 2017). Αυτή η κατανόηση είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός θετικού και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης και τελικά για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές.

Το ελληνικό Σύνταγμα εγγυάται δωρεάν δημόσια εκπαίδευση και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 14). Ωστόσο, η άνιση μεταχείριση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των κοινωνικά άνισων μαθητών απειλεί την αξιοκρατία και τον δημοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής διαλογής και διαιώνίζει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες.

Μέσα σε αυτό το περιορισμένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως θετική επιρροή και να ενισχύει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες και θετική στάση (Τζερικτίδου, 2022).

Στην κατεύθυνση αυτή, και σε σχέση με το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, η ποιοτική έρευνα της Τζερικτίδου (2022) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες δώδεκα εκπαιδευτικών Γυμνασίου στη Δυτική Αττική σχετικά με το πώς μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ακαδημαϊκή πρόοδο των μειονεκτούντων μαθητών μέσω της θετικής στάσης και προοπτικής τους και των προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας. Η έρευνα χρησιμοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων και θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το κοινωνικό υπόβαθρο ενός παιδιού επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή του πρόοδο στο σχολείο. Το υψηλό ποσοστό αποτυχίας των μη προνομιούχων παιδιών συνδέεται κυρίως με το χαμηλό εισοδήματος οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, καθώς και με το εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν περιπτώσεις μαθητών από κοινωνικά μειονεκτική θέση που διακρίθηκαν ακαδημαϊκά, απέδωσαν την επιτυχία τους κυρίως στα ατομικά τους χαρακτηριστικά και στο υποστηρικτικό οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι μπορούν να συμβάλουν στην πρόοδο των παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα μέσω της θετικής προοπτικής, του ενθουσιασμού και της υποστήριξής τους, παρά την έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την αναγκαιότητα της συνεχούς κατάρτισης και της εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Τζερικτίδου, 2022).

Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα της Αθανασού (2022) ανέδειξε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται κυρίως από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Παράγοντες όπως η οικονομική θέση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας αναδείχθηκαν ως σημαντικοί. Ακόμη, υποστηρίχθηκε ότι οι κοινωνικές ανισότητες διαιώνίζονται από το σχολείο λόγω της αδυναμίας του να αντιμετωπίσει τις ατομικές απαιτήσεις κάθε μαθητή και της έλλειψης

τόσο ανθρώπινων όσο και υλικών πόρων. Η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων και η εφαρμογή διορθωτικών μαθημάτων μπορεί να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες και να ενισχύσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων του σχολείου κρίθηκε η παροχή σχολικού εξοπλισμού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή διαφόρων πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

3.3 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί, στις περισσότερες έρευνες οι οποίες εντοπίζονται στη βιβλιογραφία θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την κοινωνική ισότητα στο σχολείο, καθώς μακροπρόθεσμα οδηγεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδόσεων όλων των μαθητών και επηρεάζει την επαγγελματική τους πορεία, ενώ τείνουν να εντοπίζουν πως στα σχολεία που διδάσκουν υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές, οι οποίες θεωρούν ότι οφείλονται κυρίως στη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (Τζερικτίδου, 2022).

Επιπροσθέτως, αντιλαμβάνονται μια σημαντική επίδραση του κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του επίδοση. Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Rumberger and Palardy (2005) διαπίστωσε ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν σταθερά χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από τους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους. Αυτή η διαφορά αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και η αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες. Επιπλέον, μια μελέτη από τον Carter (2005) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι συχνά έχουν προκατειλημμένες αντιλήψεις για μαθητές από διαφορετικά

κοινωνικά υπόβαθρα, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις ακαδημαϊκές προσδοκίες και την υποστήριξή τους για αυτούς τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί άθελά τους να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, οδηγώντας σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία όπου αυτοί οι μαθητές δεν φτάνουν στο πλήρες ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Επιπλέον, η έρευνα του Sacerdote (2011) έδειξε ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε δασκάλους υψηλής ποιότητας, επιδεινώνοντας περαιτέρω τον αντίκτυπο του κοινωνικού υποβάθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Εκτός από την έρευνα που προαναφέρθηκε, άλλες μελέτες έχουν επίσης διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μια τέτοια μελέτη από τους Silverman et al. (2023) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι τείνουν να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η μελέτη τόνισε επίσης τη σημασία των πεποιθήσεων και των προσδοκιών των δασκάλων στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων των μαθητών, τονίζοντας την ανάγκη για παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και την προώθηση της ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών στην τάξη.

Μια ακόμη μελέτη από τους Riegle-Crumb και Humphries (2012) εξέτασε τη διασταύρωση της φυλής, του φύλου και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στις αντιλήψεις των δασκάλων για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τις ικανότητες των μαθητών επηρεάζονταν από την κοινωνική τους προέλευση, με τους μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα να είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν το ίδιο επίπεδο υποστήριξης και ενθάρρυνσης με τους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους. Αυτό ενισχύει περαιτέρω την ιδέα ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για την κοινωνική προέλευση των μαθητών μπορούν να έχουν βαθύ αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα.

Στην ίδια κατεύθυνση, μια μελέτη του Reardon (2011) εξέτασε τον ρόλο του σχολικού διαχωρισμού και την επίδρασή του στην εκπαιδευτική ανισότητα. Η μελέτη διαπίστωσε ότι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να φοιτούν σε σχολεία

με λιγότερους πόρους και δασκάλους χαμηλότερης ποιότητας, συμβάλλοντας στη διεύρυνση του χάσματος επιδόσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Αυτή η έρευνα ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως και τονίζει την ανάγκη για συστημικές αλλαγές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την παροχή σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, η έρευνα της Κέλμαλη (2015) διερευνήσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα χαρακτηριστικά μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία, διαπιστώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον σημαντικό ρόλο του κοινωνικού υποβάθρου για την σχολική επίδοση των μαθητών.

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει σταθερά την ιδέα ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται μια σημαντική επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην ακαδημαϊκή επιτυχία, συμπεριλαμβανομένης της ανεπαρκούς πρόσβασης σε πόρους, των χαμηλότερων προσδοκιών από τους δασκάλους και των συστημικών ανισοτήτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις, επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς και αλλαγές πολιτικής για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων και τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις υποστηρίζονται από ένα σημαντικό σύνολο ερευνών. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη διάχυτη επίδραση της κοινωνικής ανισότητας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και συστημικές αλλαγές για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων. Με την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, τη βελτίωση της κατανομής των πόρων και την προώθηση της ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μπορούν να εργαστούν για τη δημιουργία ενός πιο περιεκτικού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος για όλους. Η έρευνα υποστηρίζει

σταθερά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το κοινωνικό υπόβαθρο ενός μαθητή επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή του επίδοση, με τους μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις για την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και συστήματα υποστήριξης για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων και τη διασφάλιση δίκαιων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

3.4 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό

Έρευνα που διεξήχθη σε διάφορα περιβάλλοντα υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι έχουν πράγματι προκατειλημμένη στάση απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, ιδιαίτερα όσον αφορά το αντιληπτό ακαδημαϊκό δυναμικό τους. Μια μελέτη από τους Podadera και González-Jimenez (2023) στην Ισπανία διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι έτειναν να υποτιμούν το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών από μεταναστευτικό υπόβαθρο, συχνά αποδίδοντας τους ακαδημαϊκούς αγώνες τους στις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές τους. Ομοίως, έρευνα των Costa et al. (2021) στις Ηνωμένες Πολιτείες αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι συχνά είχαν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα, θεωρώντας ότι είναι λιγότερο ικανοί ακαδημαϊκά σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση από τους Tobisch και Dresel (2017) που συνέθεσε δεδομένα από πολλαπλές διεθνείς μελέτες βρήκε συνεπή στοιχεία μεροληπτικής στάσης των δασκάλων απέναντι σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών καταβολών. Αυτή η ανασκόπηση έδειξε ότι οι δάσκαλοι ήταν πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τους μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα ως έχοντες χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ακόμη, μια μελέτη από τους Spreybroek et al. (2012) ανέφερε παρόμοια ευρήματα, με τους δασκάλους να επιδεικνύουν διαφορετική μεταχείριση και χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Υπό το πρίσμα αυτής της διεθνούς έρευνας, είναι εύλογο να υποτεθεί ότι οι δάσκαλοι διατηρούν προκατειλημμένες στάσεις απέναντι σε μαθητές διαφορετικών πολιτιστικών καταβολών, θεωρώντας τους ότι έχουν χαμηλότερο

ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα.

Τα ευρήματα της έρευνας που αναφέρθηκαν παραπάνω ευθυγραμμίζονται με ένα ευρύτερο σύνολο βιβλιογραφίας που έχει δείξει σταθερά ότι οι στάσεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Για παράδειγμα, μια μελέτη από τους Denessen et al. (2020) στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών συσχετίστηκαν ισχυρά με την πραγματική ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Αυτό υποδηλώνει ότι η μεροληπτική στάση απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή χαμηλότερων προσδοκιών και διαφορετικής μεταχείρισης, οδηγώντας τελικά σε αρνητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα για αυτούς τους μαθητές.

Αντίστοιχα, μια μελέτη των Schotte et al. (2022) στη Γερμανία τόνισε το ρόλο των σιωπηρών προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν σιωπηρές προκαταλήψεις εναντίον μαθητών μειονοτήτων ή μεταναστών ήταν πιο πιθανό να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές, ακόμη και όταν οι πραγματικές ακαδημαϊκές τους ικανότητες ήταν ίσες με εκείνες των συνομηλίκων τους. Αυτό υποδηλώνει ότι οι προκατειλημμένες στάσεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών, οδηγώντας σε διαφορετική μεταχείριση στην τάξη. Εκτός από τις ατομικές προκαταλήψεις, θεσμικοί παράγοντες παίζουν επίσης ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Στην ίδια κατεύθυνση, η μελέτη των Blazar και Kraft (2016) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι σε σχολεία με υψηλότερο ποσοστό μαθητών από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν προκατειλημμένη στάση απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, πιθανώς λόγω της επιρροής του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι ατομικές στάσεις αλλά και το

ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν μεροληπτικές αντιλήψεις για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε επίσης ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης μπορεί να επηρεαστεί από το δικό τους υπόβαθρο και τις εμπειρίες τους. Ιδιαίτερα, η μελέτη από τους Villegas και Irvine (2010) στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι που είχαν περιορισμένη έκθεση σε διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα ήταν πιο πιθανό να έχουν προκατειλημμένη στάση απέναντι στους μαθητές από αυτά τα υπόβαθρα. Αυτό υποδηλώνει ότι η αντιμετώπιση μεροληπτικών στάσεων απαιτεί όχι μόνο επίγνωση των ατομικών προκαταλήψεων, αλλά και εστίαση στην παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για εκπαίδευση πολιτιστικών ικανοτήτων και διαφορετικότητας.

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω, μαζί με άλλες μελέτες στη βιβλιογραφία, καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις αντιλήψεις τους για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών. Αυτές οι στάσεις προκατάληψης, μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλότερες προσδοκίες και διαφορετική μεταχείριση, επηρεάζοντας τελικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Η αντιμετώπιση αυτών των προκαταλήψεων απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις ατομικές στάσεις, τους θεσμικούς παράγοντες και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Υπογραμμίζει επίσης τη σημασία της παροχής στους εκπαιδευτικούς ευκαιριών για πολιτιστικές ικανότητες και κατάρτιση για την ποικιλομορφία προκειμένου να διασφαλιστούν δίκαιες εκπαιδευτικές εμπειρίες για όλους τους μαθητές.

3.5 Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη σχέση της με την κοινωνική συμπεριφορά

Οι δάσκαλοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ενός μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Έρευνα που διεξήχθη από τους Nolkemper et al.

(2018) στην Γερμανία διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών επηρέασαν σημαντικά τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι τείνουν να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και συχνά τους χαρακτηρίζουν ως ταραχοποιούς, κάτι που με τη σειρά του επηρεάζει τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ομοίως, μια μελέτη από τους Redding et al. (2019) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν τους μαθητές από πιο εύπορα υπόβαθρα ως έχοντες περισσότερο αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους λιγότερο προνομιούχους ομολόγους τους. Η μελέτη υπογράμμισε την προκατάληψη που μπορεί να έχουν οι δάσκαλοι προς μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, οδηγώντας σε διαφορετική μεταχείριση και προσδοκίες εντός της τάξης. Σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα, οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται το κοινωνικό υπόβαθρο ενός μαθητή να επηρεάζει την κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα να παρουσιάζουν πιο θετικές συμπεριφορές. Αυτή η υπόθεση βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές διαμορφώνονται από το κοινωνικό τους υπόβαθρο, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον.

Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Spreybroeck et al. (2012), διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης έχει άμεσο αντίκτυπο στο ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Η μελέτη αποκάλυψε ότι οι δάσκαλοι έχουν συχνά χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οδηγώντας σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία όπου αυτοί οι μαθητές έχουν χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αυτό υποστηρίζεται περαιτέρω από την εργασία των Akifeva και Alieva (2018), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι συχνά παρέχουν προνομιακή μεταχείριση σε μαθητές από πιο εύπορα υπόβαθρα, παρέχοντάς τους περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή ανάπτυξη και επιτυχία.

Επιπροσθέτως, μια μελέτη των Peterson et al. (2016) εστίασε στους λόγους πίσω από τις στάσεις των δασκάλων που εκφράζουν προκατάληψη απέναντι σε μαθητές από

διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι συχνά έχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους καταγωγή, οδηγώντας σε διαφορετική μεταχείριση μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα, οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά χαρακτηρίστηκαν ως ακαδημαϊκά αμφισβητούμενοι, οδηγώντας σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες από τους δασκάλους, ενώ σε μαθητές από πιο εύπορα υπόβαθρα δόθηκε συχνά περισσότερη προσοχή και υποστήριξη.

Για να προσθέσουμε μια διαπολιτισμική προοπτική, μια μελέτη των Lee et al. (2020) συνέκρινε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών καταβολών τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές. Η μελέτη διαπίστωσε ότι και στα δύο περιβάλλοντα, οι δάσκαλοι έτειναν να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαιωνίζοντας τον κύκλο της χαμηλής επίδοσης για αυτούς τους μαθητές. Επιπλέον, η μελέτη διαπίστωσε ότι στις αγροτικές περιοχές οι δάσκαλοι είχαν ακόμη χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από περιθωριοποιημένα κοινωνικά υπόβαθρα, επιδεινώνοντας περαιτέρω τις ανισότητες στο ακαδημαϊκό δυναμικό.

Σε αντίθεση με αυτά τα ευρήματα, μια μελέτη των Abacıoglu et al. (2020) τόνισε τη σημασία της κατάρτισης και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για τον μετριασμό των προκατειλημμένων στάσεων απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Η μελέτη υλοποίησε ένα πρόγραμμα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς με στόχο την αντιμετώπιση ασυνείδητων προκαταλήψεων και στερεοτύπων, με αποτέλεσμα τη σημαντική βελτίωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών καταβολών. Αυτό υποδηλώνει ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στις στάσεις των εκπαιδευτικών και, στη συνέχεια, στο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ένα σταθερό μοτίβο προκατειλημμένων στάσεων από τους εκπαιδευτικούς απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, που οδηγεί σε διαφορετική μεταχείριση και προσδοκίες εντός της

τάξης. Αυτές οι μεροληπτικές συμπεριφορές έχουν άμεσο αντίκτυπο στο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών, διαιωνίζοντας τον κύκλο των χαμηλών επιδόσεων για μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, η βιβλιογραφία προτείνει επίσης ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων μπορούν να μετριάσουν αυτές τις επιπτώσεις. Είναι επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν τέτοιες παρεμβάσεις για να εξασφαλίσουν ίση μεταχείριση και ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

3.6 Στρατηγικές εκπαιδευτικών για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή απόδοση

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω υπογραμμίζουν τη σημασία των στρατηγικών των εκπαιδευτικών για τον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού υποβάθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η βιβλιογραφία τονίζει την ανάγκη δημιουργίας ενός θετικού κλίματος στην τάξη που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτό το θετικό κλίμα είναι απαραίτητο για τη διασφάλιση της εμπλοκής των μαθητών και των κινήτρων για μάθηση (Μανιάτης, 2014; Varga, 2017). Εκτός από τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, οι δάσκαλοι πρέπει να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που παρέχουν υποστήριξη και ενθαρρύνουν την αίσθηση προσωπικής επιτυχίας και μαθησιακής ικανότητας των μαθητών (Luz, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει σχεδιαστεί με βάση τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα των μαθητών, μπορεί να βοηθήσει στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών και να προωθήσει την καθολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Κλουβάτος, 2014). Επιπλέον, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές ισότιμα και να παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής ανεξάρτητα από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Η χρήση μιας λίστας ομιλίας, όπου οι δάσκαλοι καταγράφουν τα ονόματα των μαθητών που μιλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μπορεί να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές έχουν φωνή και να αναπτύξουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην τάξη (Varga, 2017; Χατζηδήμου, 2015).

Η έκφραση θετικών προσδοκιών για όλους τους μαθητές είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας για τη μείωση των προκαταλήψεων και τη δημιουργία θετικών σχέσεων στην τάξη. Η πίστη των εκπαιδευτικών στις ικανότητες των μαθητών τους μπορεί να συμβάλει στην ευημερία των μαθητών και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Rubie-Davies, 2007). Οι υψηλές προσδοκίες μπορούν να αποδειχθούν μέσω της προσφοράς ίσων ευκαιριών για συμμετοχή και της επιβράβευσης κάθε συνεισφοράς σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Van den Bergh et al., 2010).

Επιπλέον, είναι ωφέλιμο για τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν διδακτικές πρακτικές που εστιάζουν στη μαθησιακή διαδικασία και δίνουν έμφαση στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές, αντί να εστιάζουν αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα (Γιαννούδης, Δινγκελίδης & Παπαϊωάννου, 2009). Συνολικά, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τονίζει τη σημασία των στρατηγικών των εκπαιδευτικών για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, η ίση μεταχείριση όλων των μαθητών και η έκφραση θετικών προσδοκιών για όλους τους μαθητές είναι σημαντικοί παράγοντες για τον μετριασμό της μεροληψίας και την προώθηση θετικών σχέσεων στην τάξη.

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται υπογραμμίζουν τη σημαντική επίδραση των προσδοκιών και των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τονίζοντας την ανάγκη για στρατηγικές για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει πληροφορίες για διάφορες στρατηγικές εκπαιδευτικών που μπορούν να βοηθήσουν στον μετριασμό αυτών των επιπτώσεων. Πρώτον, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και να κατανοήσουν τον αντίκτυπό τους στην ψυχολογία και την απόδοση των μαθητών (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης και της απόκτησης νέων γνώσεων σχετικά με τις προσδοκίες και τα αποτελέσματά τους, καθώς και τις ενέργειες που εκδηλώνουν είτε υψηλές είτε χαμηλές προσδοκίες και γίνονται αντιληπτές από όλους τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στις επιπτώσεις των χαμηλών προσδοκιών και προκαταλήψεων που μπορεί να εκφράσουν στην τάξη (De Boer, Timmermans & Van Der Werf, 2018; Καμάρη, 2022). Η διάταξη των θρανίων στην τάξη τονίζεται επίσης ως αντανάκλαση των προσδοκιών και των προκαταλήψεων των δασκάλων, με τους μαθητές υψηλών επιδόσεων να τοποθετούνται συχνά στο μπροστινό μέρος. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και δασκάλων, καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Gremmen et al., 2016; Kinahan, 2017). Προτείνεται ότι οι δάσκαλοι πρέπει συνειδητά να τοποθετούν τα θρανία χωρίς προκατάληψη και να αλλάζουν τακτικά τις θέσεις για να διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

Επιπλέον, η υποστήριξη των μαθητών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα και η προώθηση μεθόδων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Δασκαλάκη, 2017). Ο καθορισμός ρεαλιστικών μαθησιακών στόχων με βάση αντικειμενικούς παράγοντες, καθώς και η παροχή ανατροφοδότησης και επιβράβευσης προσπάθειας και συνεισφοράς, τονίζονται επίσης ως αποτελεσματικές στρατηγικές για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση (Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στην τάξη και να χρησιμοποιούν ποικίλες και αντικειμενικές μεθόδους αξιολόγησης που ευθυγραμμίζονται με τις μαθησιακές ανάγκες (Νιάρη & Μανούσου, 2013). Εφαρμόζοντας αυτές τις στρατηγικές, οι δάσκαλοι μπορούν να εργαστούν για να μειώσουν τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση και να δημιουργήσουν ένα περιεκτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει πολύτιμες γνώσεις για διάφορες στρατηγικές εκπαιδευτικών για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στην ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την αναγνώριση και αντιμετώπιση προκαταλήψεων, τη συνειδητή τακτοποίηση θρανίων στην

τάξη, την υποστήριξη των μαθητών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων μάθησης, την παροχή ανατροφοδότησης και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Εφαρμόζοντας αυτές τις στρατηγικές, οι δάσκαλοι μπορούν να εργαστούν για τη δημιουργία ενός περιεκτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές.

3.7 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαίωνιση ή τον μετριασμό των επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης στους μαθητές και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαίωνιση ή τον μετριασμό των επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να έχουν χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης σε σύγκριση με τους πιο εύπορους συνομηλίκους τους (Sirin, 2005). Αυτό το χάσμα επιδόσεων αποδίδεται συχνά στην έλλειψη πόρων και υποστήριξης που διατίθενται σε μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα (O'Connor & McCartney, 2007).

Ωστόσο, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν και να αλλάξουν αυτά τα αποτελέσματα μέσω των διδακτικών τους πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές. Ένας τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να διαιωνίσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού υπόβαθρου είναι μέσω της σιωπηρής προκατάληψης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές συχνά επηρεάζονται από το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετική μεταχείριση των μαθητών, με τους δασκάλους να παρέχουν λιγότερη υποστήριξη και ενθάρρυνση σε μαθητές από μειονεκτήματα (Carter, 2005).

Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν τους πόρους και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να διαιωνίσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού υπόβαθρου με το να μην ανταποκρίνονται πολιτισμικά. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές από μειονότητα και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά

αισθάνονται περιθωριοποιημένοι και αποκομμένοι από το πρόγραμμα σπουδών και το περιβάλλον της τάξης (Howard, 2019). Αυτή η έλλειψη πολιτισμικής ανταπόκρισης μπορεί να οδηγήσει σε αποδέσμευση και χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μεταξύ αυτών των μαθητών (Gay, 2018).

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης τη δυνατότητα να μετριάσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή μπορούν να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, ιδιαίτερα μαθητών από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Όταν οι δάσκαλοι χτίζουν σχέσεις υποστήριξης και φροντίδας με τους μαθητές τους, περιορίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις του κοινωνικού υπόβαθρου στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να μετριάσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού υπόβαθρου με το να ανταποκρίνονται πολιτισμικά. Μελέτες έχουν δείξει ότι όταν οι δάσκαλοι ενσωματώνουν πολιτιστικά σχετικό υλικό και πρακτικές στη διδασκαλία τους, οι μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα είναι πιο αφοσιωμένοι και παρακινούνται να μάθουν (Ladson-Billings, 2002). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και σε μια αίσθηση ότι ανήκουν σε μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαίωνιση ή τον μετριασμό των επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές. Ενώ η σιωπηρή μεροληψία και η έλλειψη πολιτισμικής ανταπόκρισης μπορούν να διαιωνίσουν το χάσμα επιδόσεων, οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή και οι πολιτιστικά ανταποκρινόμενες διδακτικές πρακτικές μπορούν να μετριάσουν αυτές τις επιπτώσεις. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου στους μαθητές και να εργάζονται ενεργά για να δημιουργήσουν ένα δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές.

Φυσικά, ποικίλες έρευνες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, μέσα από ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους διερεύνησης.

Η έρευνα της Αρβανιτίδου (2022) εντόπισε ως στοιχεία που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την ηγετική συμπεριφορά και τα

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, διαπιστώνοντας πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας, όσο των ίδιων των δημογραφικών και ατομικών χαρακτηριστικών τους.

Στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών, μπορούν να ενταχθούν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία, οι πεποιθήσεις καθώς και η προετοιμασία και η εκπαίδευση και κατάρτισή τους (Κωφίδου & Μαντζίκου, 2016).

B. ΕΡΕΥΝΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4 Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, περιγράφεται η ταυτότητα της έρευνας που διεξήχθη. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, αφού ακολουθήσει η παρουσίαση της σημασίας και της αναγκαιότητας της έρευνας. Έπειτα ακολουθεί η παρουσίαση της μεθόδου, του δείγματος και του εργαλείου συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή των στοιχείων ηθικής και δεοντολογίας, όπως και των περιορισμών της έρευνας.

4.1 Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία πραγματοποιήθηκε στα πρώτα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, συνέβαλε στη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και την τελική ανάδειξη του σκοπού της παρούσας έρευνας, μέσα από τον εντοπισμό ενός σημαντικού ερευνητικού κενού για τα ελληνικά δεδομένα. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή με τη σχολική του επίδοση και την κοινωνική του συμπεριφορά.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι οποίοι δίνουν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση στην έρευνα ήταν:

- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πώς επιδρά η κοινωνική προέλευση των μαθητών στην ακαδημαϊκή επίδοση.
- Να αναλυθεί η στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση.
- Να διερευνηθεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, στο σχολικό περιβάλλον.

- Να αναζητηθούν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.

4.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Μέσω του διαχωρισμού του σκοπού της παρούσας έρευνας, προέκυψαν τέσσερις βασικοί επιμέρους στόχοι. Οι στόχοι έδωσαν στην ερευνήτρια την ευκαιρία να δώσει συγκεκριμένες πτυχές του θέματος της έρευνας για διερεύνηση. Μέσω αυτών των πτυχών – επιμέρους στόχων, στη συνέχεια, διατυπώθηκαν τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία ήταν:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του επίδοση;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό;
3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον αντίκτυπο της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην κοινωνική του συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον;
4. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να μετριάσουν τυχόν αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά;

Πέραν των ερευνητικών ερωτημάτων, διατυπώθηκαν και ερευνητικές υποθέσεις. Οι ερευνητικές υποθέσεις συναντώνται συχνά σε ποσοτικές έρευνες και στηρίζονται στη θεωρία και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Μέσω των υποθέσεων, οι ερευνητές μπορούν να καθορίσουν το πρόβλημα που πρόκειται να διερευνηθεί και να καθοδηγήσουν την ερμηνεία των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Robson, 2005). Έχοντας μια εικόνα των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, στηριζόμενη στα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια κατέληξε στις εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική προέλευση ενός μαθητή έχει σημαντικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, με τους μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις.

2. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν προκατειλημμένες στάσεις έναντι των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θεωρώντας τους ως με χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που είναι από την Ελλάδα.

3. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική καταγωγή ενός μαθητή επηρεάζει την κοινωνική τους συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου, με μαθητές από προνομιά να εκδηλώνουν πιο θετικές συμπεριφορές.

4. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη για να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.

4.2 Συμβολή της έρευνας

Αυτή η μελέτη επιχειρεί να ρίξει φως στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών αλλά και στις πιθανές προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια σημαντική συμβολή αυτής της έρευνας είναι η διορατικότητα που παρέχει για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών καταβολών. Βοηθά την ερευνητική κοινότητα να κατανοήσει πώς οι προκαταλήψεις των δασκάλων σχετικά με την κοινωνική προέλευση ενός μαθητή μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες και τις αλληλεπιδράσεις τους με αυτούς τους μαθητές.

Αυτή η κατανόηση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την προώθηση πιο δίκαιων περιβαλλόντων μάθησης. Επιπλέον, αυτή η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και αυτών των αποτελεσμάτων, η μελέτη προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα.

4.3 Μέθοδος

Η μέθοδος στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα ήταν η ποσοτική. Γενικότερα, οι ερευνητές μπορούν να επιλέξουν είτε ποσοτική, είτε ποιοτική μέθοδο στις έρευνές τους. Στη βιβλιογραφία εντοπίζεται και η μικτή μέθοδος, η οποία στηρίζεται σε στοιχεία και ιδιότητες της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου ταυτόχρονα (Creswell, 2017).

Στην ποιοτική μέθοδο, η εστίαση γίνεται στο βάθος και στο άτομο. Κάθε άτομο μπαίνει στην εστίαση του ερευνητή και εξετάζεται η οπτική γωνία μέσα από την οποία βλέπει ένα φαινόμενο. Μέσω της ποιοτικής μεθόδου, οι ερευνητές αναζητούν να ανακαλύψουν νέες πτυχές σε ένα φαινόμενο ή ακόμα και τους λόγους που υπάρχει το φαινόμενο που μελετάται. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται ποιοτικά δεδομένα.

Στην ποσοτική μέθοδο, η εστίαση γίνεται στις τάσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων και στο σύνολο των ατόμων. Τα άτομα ως σύνολο μπαίνουν στην εστίαση και εξετάζονται συνολικά οι απόψεις των συμμετεχόντων μέσω των τάσεων που δημιουργούν. Στην ποσοτική μέθοδο, οι ερευνητές αναζητούν τη γενική οπτική που οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν ένα φαινόμενο. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται ακρίβεια και αντικειμενικότητα και έτσι απαιτούνται ποσοτικά δεδομένα. Επίσης, στις ποσοτικές έρευνες μπορούν να διερευνηθούν με ακρίβεια οι στάσεις των συμμετεχόντων πάνω σε ένα θέμα ενδιαφέροντος. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης σχέσεων μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων. Τέλος, μέσω της ποσοτικής μεθόδου μπορούν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα που μπορούν να αναχθούν στον πληθυσμό (Creswell, 2017).

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής και της ποσοτικής μεθόδου, επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, καθίσταται σαφές από το ερευνητικά ερωτήματα πως απαιτούνται ακριβείς μετρήσεις και αντικειμενικότητα στην έρευνα με σκοπό την εξαγωγή συγκεκριμένων και ποσοτικών ευρημάτων. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε η εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων, τα οποία προέκυψαν από τις τάσεις στα ερευνητικά δεδομένα. Δεν ήταν στους στόχους της ερευνήτριας μια υποκειμενική διερεύνηση του θέματος, αλλά μια αντικειμενική διερεύνηση η οποία θα στηριχθεί στην αντικειμενικότητα με όσο το δυνατόν ισχυρότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Επομένως, ήταν σημαντικό όλα τα δεδομένα που θα παράγονταν να είναι

αριθμητικά και να περιγράφουν με ακρίβεια όσα ζητούνται και όχι να περιγράφουν όσα ενδεχομένως θα έπρεπε να ζητούνται. Τέλος, η ποσοτική μέθοδος παρείχε την δυνατότητα ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με στατιστικές αναλύσεις, έτσι ώστε να προκύψουν τα συγκεκριμένα και γενικεύσιμα συμπεράσματα που αναζητούνταν στην παρούσα έρευνα (Creswell, 2017).

4.4 Συμμετέχοντες/ουσες-Δείγμα

Κριτήριο για την εισαγωγή στην παρούσα έρευνα ήταν οι συμμετέχοντες να είχαν την ιδιότητα εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τελικά συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην παρούσα έρευνα.

4.4.1 Δειγματοληψία σκοπιμότητας (purpose sample) και αντιπροσωπευτικότητα

Το να λάβουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πληθυσμός στην έρευνα ήταν αδύνατο. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία. Κατά την δειγματοληψία, οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνο ένα κομμάτι του συνολικού πληθυσμού στην έρευνα που διεξάγουν. Οι δειγματοληψίες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: σε αυτές με πιθανότητα και σε αυτές χωρίς πιθανότητα (Robson, 2005).

Από τη μία, οι δειγματοληψίες με πιθανότητα δημιουργούν συνήθως ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Η αντικειμενικότητα των μετρήσεων επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό, ενώ αποφεύγονται οι στρεβλώσεις των αποτελεσμάτων. Παράλληλα, αποφεύγεται και η εισαγωγή προκαταλήψεων στα αποτελέσματα, καθώς τα δείγματα που δημιουργούνται με δειγματοληψίες με πιθανότητα είναι αντιπροσωπευτικά. Ωστόσο, συνήθως απαιτούν χρόνο και κόπο από τους ερευνητές, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων στηρίζεται σε καταλόγους που περιλαμβάνουν όλα τα άτομα του πληθυσμού.

Από την άλλη, οι δειγματοληψίες χωρίς πιθανότητα δεν δημιουργούν συνήθως ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ωστόσο, συνήθως απαιτούν λιγότερο χρόνο και κόπο από τους ερευνητές καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων στηρίζεται στα κριτήρια των ερευνητών. Παράλληλα, εφόσον η επιλογή των συμμετεχόντων γίνεται στρατηγικά, η

αντικειμενικότητα των μετρήσεων αποτελεί ένα στοιχείο που μπορεί να επιτευχθεί. Τέλος, η εξοικονόμηση πόρων θεωρείται αυτονόητη εφόσον οι συμμετέχοντες είναι συγκεκριμένοι και όχι τυχαίοι (Delice, 2010).

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε δειγματοληψία σκοπιμότητας όπου η ερευνήτρια προσέγγιζε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που γνώριζε και μπορούσε να προσεγγίσει εύκολα. Επίσης, τα άτομα που προσεγγίζονταν ήταν διαθέσιμα αλλά και πρόθυμα να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η συγκεκριμένη δειγματοληπτική τεχνική μπορεί να οδηγήσει σε μικρό χρόνο ένα ικανοποιητικό δείγμα, το οποίο δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί το ίδιο εύκολα μέσω άλλων δειγματοληπτικών τεχνικών. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τον σημαντικότερο λόγο επιλογής των δειγματοληπτικών τεχνικών αυτών, εφόσον αφενός ήταν αδύνατο να λάβουν μέρος στην έρευνα όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – ακόμα και από μια συγκεκριμένη περιοχή και αφετέρου υπήρχε περιορισμένος χρόνος για την ολοκλήρωση της έρευνας εφόσον διενεργήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας. Παράλληλα, εφόσον δεν δαπανήθηκε πολλή ενέργεια στη σύσταση του δείγματος, εξοικονομήθηκε χρόνος, όπως και πόροι για την αποτελεσματικότερη ολοκλήρωση της έρευνας και κατ' επέκταση της παρούσας ΜΔΕ. Επίσης, επιτεύχθηκε και η αντικειμενικότητα της έρευνας εφόσον το δείγμα επιλέχθηκε με συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως το δείγμα το οποίο δημιουργήθηκε στην έρευνα δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και τα αποτελέσματα θα πρέπει να επιβεβαιωθούν μελλοντικά (Emerson, 2021).

4.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε σημαντικά πλεονεκτήματα όπως: η εύκολη αποστολή, η οικονομία που προσφέρει, η ανωνυμία που προσφέρει στους συμμετέχοντες, η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων που προσφέρει στους συμμετέχοντες, η ευκολία συμπλήρωσης, η παροχή δεδομένων κατάλληλα για στατιστικές αναλύσεις, η παροχή πολλών απαντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα και η αδυναμία επιρροής των απαντήσεων από τους ερευνητές (Bryman & Bell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, χωρίστηκε σε πέντε βασικά τμήματα. Το πρώτο αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και περιείχε έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το τμήμα αυτό ήταν χρήσιμο καθώς μέσω αυτού προέκυψε η βασική εικόνα του δείγματος της έρευνας.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκαν οχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονταν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Οι απαντήσεις στηρίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα πολύ).

Στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκαν έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονταν με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Οι απαντήσεις στηρίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκαν έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονταν με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις σχετίζονταν με τον αντίκτυπο της κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις στηρίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Στο πέμπτο τμήμα του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε μία ερώτηση κλειστού τύπου με 14 δηλώσεις που σχετίζονταν με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Οι απαντήσεις στηρίζονταν σε κλίμακα Likert 5 βαθμών από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα πολύ).

4.6 Ερευνητική διαδικασία

Το έναυσμα της έρευνας αποτέλεσε η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η έγκριση αυτών από τον επιβλέπων της παρούσας έρευνας. Έπειτα, δημιουργήθηκε το

ερωτηματολόγιο, το οποίο στη συνέχεια εγκρίθηκε από τον επιβλέπων και πάλι. Μετά την έγκριση του ερωτηματολογίου, αυτό πήρε τη μορφή φορμών της Google προκειμένου να διανεμηθεί ηλεκτρονικά στο δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω της Google Forms, δινόταν η δυνατότητα καταγραφής των απαντήσεων στην υπηρεσία αυτή και έπειτα η μεταφορά τους σε αρχείο Excel. Τονίζεται πως το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε πέντε εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αποφευχθούν εμπόδια κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μελετήσουν το σχετικό περιεχόμενο και να εντοπίσουν – εφόσον υπήρχαν – λάθη ή ερωτήσεις που δεν ήταν εύκολο να κατανοηθούν. Βασιζόμενη στα σχόλιά τους, η ερευνήτρια προχώρησε στις τελικές διορθώσεις και βελτιώσεις και έπειτα ξεκίνησε η διαδικασία διανομής το ερωτηματολογίου. Η διανομή έγινε με ηλεκτρονικά μέσα. Μετά το πέρας της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μεταφέρθηκαν σε αρχείο Excel το οποίο μεταφέρθηκε στον υπολογιστή της ερευνήτριας, προκειμένου να γίνει η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.

4.7 Χρονικό πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας ξεκίνησε ως διαδικασία τον Οκτώβριο του 2023, μέσω της σύνταξης του εντύπου Β στα πλαίσια της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας. Στη συνέχεια και μετά την έγκριση του εντύπου Β στο οποίο περιλαμβάνονταν τα βασικά στοιχεία της έρευνας, ακολούθησε η έναρξη της διαδικασίας δημιουργίας του ερωτηματολογίου. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου προηγήθηκε η μελέτη προηγούμενων ερευνών, ενώ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία είχε ο επιβλέπων της εργασίας. Μέσω του επιβλέπων έγιναν οι κατάλληλες προσθήκες, αφαιρέσεις και τροποποιήσεις στο υλικό των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση και την σύνταξη της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου, ακολούθησε στο τέλος του Νοεμβρίου 2024 η διανομή του μέσω Google Forms. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ολοκληρώθηκε την 29^η Φεβρουαρίου 2024. Έπειτα, ακολούθησε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και η συγγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαδικασίες που ολοκληρώθηκαν στα τέλη του Μαρτίου του ίδιου έτους. Έπειτα, ακολούθησε η συγγραφή

των συμπερασμάτων, των προτάσεων για μελλοντική έρευνα και του επιλόγου. Παράλληλα, έγινε και γενικός έλεγχος της εργασίας η οποία έφτασε στην τελική της μορφή στις 20 Απριλίου 2024.

4.8 Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία

Οι δυσκολίες με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπη η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα δεν ήταν, ευτυχώς, ιδιαίτερα σημαντικές. Η μεγαλύτερη δυσκολία αφορούσε στην σύσταση του ερωτηματολογίου, η οποία απαιτούσε συστηματική μελέτη παρόμοιων ερευνών, μέσα από τις οποίες θα έπρεπε να προκύψουν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η οργάνωση του υλικού και η χρήση του για την δημιουργία ερωτήσεων αποτέλεσε σημαντική πρόκληση για την ερευνήτρια. Η σύσταση ενός έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου που την ίδια στιγμή είναι σύντομο και συμπληρώνεται εύκολα δεν ήταν απλή διαδικασία. Ειδικά αν αναλογιστεί κανείς πως στα πλαίσια των σπουδών δεν υπάρχει σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που εστιάζει στην ορθή σχεδίαση ενός εργαλείου συλλογής δεδομένων όπως το ερωτηματολόγιο. Οι σημαντικότερες δυσκολίες κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου αφορούσαν την σύνταξη των ερωτήσεων έτσι ώστε να είναι κατανοητές, σύντομες και να δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Παράλληλα, μια δυσκολία μικρής κλίμακας αντιμετωπίστηκε στην σύσταση ενός δείγματος 100 ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, χρειάστηκε αρκετό χρονικό διάστημα για να βρεθούν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι θα μπορούσαν και επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα. Σε μια εποχή που ο χρόνος είναι περιορισμένος και οι εκπαιδευτικοί είναι γεμάτοι με υποχρεώσεις κάθε φύσης, ήταν δύσκολο να αναπτυχθεί δείγμα 100 ατόμων καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν ούτε πρόθυμοι, ούτε και διαθέσιμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα καθώς δεν είχαν αρκετό διαθέσιμο χρόνο στη διάθεσή τους για να τον επενδύσουν στην συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα και στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

4.8.1 Δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Πριν την επίσημη έναρξη της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πρώτα μία πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου και αντίστοιχα μια πιλοτική έρευνα. Κατά τη διαδικασία

αυτή, προσεγγίστηκαν 10 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους ζητήθηκε να σχολιάσουν το ερωτηματολόγιο, χωρίς απαραίτητα να το συμπληρώσουν. Τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου δεν έλαβαν μέρος στην κύρια έρευνα. Ζητήθηκε, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της πιλοτικής έρευνας, να σχολιάσουν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Θα έπρεπε να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις ως προς το αν ήταν κατανοητές, αν υπήρχαν σημεία που δεν μπορούσαν να καταλάβουν την σημασία τους, αν ήταν ενδιαφέρουσες και αν απαιτούσαν πολύ χρόνο στο να απαντηθούν όλες. Κατά την πιλοτική έρευνα μετρήθηκε και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Κατά την πιλοτική έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή είχαν σημειώσει ορισμένα αρνητικά στοιχεία για το ερωτηματολόγιο. Αρχικά, ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες ήταν λίγες αλλά συγκεκριμένες δεν ήταν απόλυτα κατανοητές. Επομένως, η δυσκολία αυτή αντιμετωπίστηκε με την αλλαγή της σύνταξης των ερωτήσεων έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές. Παράλληλα όμως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είχαν σημειώσει πως αντιμετώπισαν δυσκολία στη συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου καθώς ήταν πολλές σε αριθμό και απαιτούσαν αρκετό χρόνο για την απάντησή τους. Για την αντιμετώπιση της δυσκολίας αυτής, αφαιρέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις έτσι ώστε να μειωθεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και να μην επιβαρύνονται σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί.

4.9 Αξιοπιστία και εγκυρότητα στην έρευνα

Αρχικά σημειώνεται πως η μεθοδολογία που επιλέχθηκε θεωρείται κατάλληλη για να απαντηθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, όπως και να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Τονίζεται, μάλιστα, πως οι ερευνητικές υποθέσεις συναντώνται κυρίως στις ποσοτικές έρευνες. Επίσης, το εργαλείο συλλογής δεδομένων κρίθηκε ως κατάλληλο από τον επιβλέπων της παρούσας εργασίας και έτσι τα αποτελέσματα που προέκυψαν θεωρούνται έγκυρα. Η φαινομενική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε από τον επιβλέπων, όντας ειδικός επί του θέματος, η οποίος επιβεβαίωσε πως οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Παράλληλα, ανεξάρτητα από τον περιορισμό της αντιπροσωπευτικότητας, το δείγμα

θεωρήθηκε έγκυρο εφόσον στο πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα, το οποίο είχε χρονικούς περιορισμούς, οδήγησε σε σημαντικά ευρήματα (Babbie, 2013). Ακόμα, στηρίχθηκε αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ικανοποιώντας τα κριτήρια της παρούσας έρευνας. Τα παραπάνω στοιχεία ενίσχυσαν την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Ως προς την αξιοπιστία, σημειώνεται πως σχετικά με το ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Ο δείκτης αυτός ελέγχει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων και μέσω της εσωτερικής συνοχής, εξετάζεται η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Ο δείκτης ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επιστρέφει τιμές πάνω από 0,7 οδηγεί σε ικανοποιητική αξιοπιστία (Tavakol & Dennick, 2011). Οι τιμές που μπορεί να πάρει κυμαίνονται σε απόλυτες τιμές από 0 έως 1 και οι τιμές που πλησιάζουν την μονάδα αντιστοιχούν σε μεγαλύτερα επίπεδα αξιοπιστίας (Cronbach, 1951). Επίσης, τα δεδομένα ελέγχθηκαν ως προς την σωστή κωδικοποίηση και πάλι από τον επιβλέπων ενισχύοντας την αξιοπιστία της μετέπειτα ανάλυσής τους.

Η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων έγινε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha. Τα σχετικά αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά εφόσον ο δείκτης επέστρεψε ανώτερες τιμές από το 0,7 σε όλες τις περιπτώσεις. Πιο αναλυτικά, ο δείκτης κυμάνθηκε από 0,769 έως 0,908 για τα διακριτά τμήματα του ερωτηματολογίου, ενώ για το σύνολο του ερωτηματολογίου, ο δείκτης έφτασε την τιμή 0,848 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα αξιοπιστίας

Τμήμα	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης Cronbach's α
2. Επίδραση κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή	8	0,769
3. Στάσεις σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό	6	0,799

4. Αντίκτυπος κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον	6	0,825
5. Τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά	14	0,908
Σύνολο	36	0,848

4.10 Δεοντολογία της έρευνας

Στα πλαίσια μιας ηθικής έρευνας που ακολουθεί τους κανόνες δεοντολογίας, σημειώνεται πως κανένα άτομο δεν δέχθηκε πίεση για να λάβει μέρος στην έρευνα, όλα τα άτομα συμμετείχαν εθελοντικά και κανείς δεν έλαβε έπαθλο για τη συμμετοχή του – οποιασδήποτε φύσεως. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για την έρευνα πριν λάβουν μέρος μέσω του εντύπου ενημέρωσης, το οποίο συνόδευε το ερωτηματολόγιο. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιβεβαιώσουν την συνειδητή συμμετοχή τους μέσω του εντύπου συγκατάθεσης, το οποίο συνόδευε και αυτό το ερωτηματολόγιο. Τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων προστατεύονταν με βάση τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679 (ΓΚΠΔ), όλες οι απαντήσεις δόθηκαν εμπιστευτικά και διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες διατηρούσαν το δικαίωμα να αποσύρουν τη συμμετοχή τους και να διαγράψουν τα δεδομένα τους μέχρι και 10 ημέρες μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη διαδικασία αυτή δεν δέχονταν κάποια ποινή. Τέλος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν δόθηκαν σε τρίτους και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

4.11 Φάσεις της έρευνας

Οι φάσεις της έρευνας ήταν πέντε συνολικά. Η πρώτη φάση της έρευνας σχετίζονταν με την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η διαδικασία της διατύπωσης στηρίχθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της έρευνας και στο ερευνητικό πρόβλημα

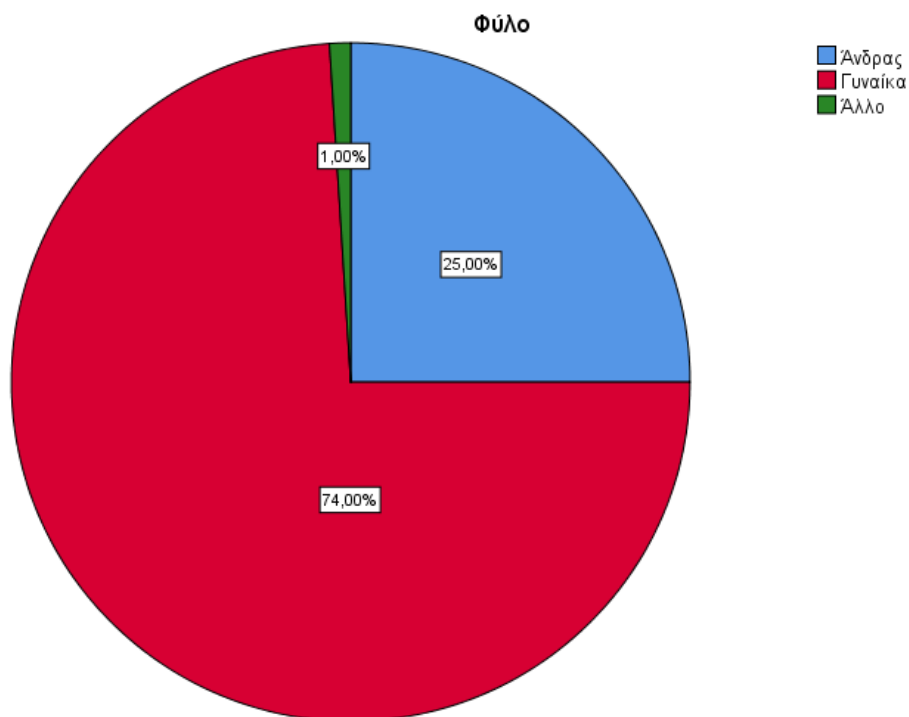
που προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η δεύτερη φάση της έρευνας περιελάμβανε τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Η τρίτη φάση της έρευνας σχετίζονταν με την εκτέλεση του ερευνητικού σχεδίου, το οποίο είχε σχεδιαστεί στην δεύτερη φάση της έρευνας. Στην επόμενη φάση, δηλαδή την τέταρτη φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο το οποίο μοιράστηκε στο δείγμα της παρούσας έρευνας. Τέλος, στην πέμπτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε η συγγραφή και ολοκλήρωση της ερευνητικής μελέτης (Babbie, 2013).

4.12 Ανάλυση δεδομένων

Για να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες – έκδοση 25.0.0. Το λογισμικό κυκλοφορεί από την IBM και είναι γνωστό ως SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν έτσι ώστε να είναι δυνατή η στατιστική ανάλυσή τους. Κατά την κωδικοποίηση, κάθε απάντηση μετατράπηκε σε συγκεκριμένο αριθμό και κάθε ερώτηση σε μία μεταβλητή. Η ανάλυση που έγινε αρχικά ήταν περιγραφική. Στο πλαίσιο αυτής, παράχθηκαν διαγράμματα και πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, μέσω σχετικών και απόλυτων συχνοτήτων. Παράλληλα, ελέγχθηκε η ανεξαρτησία ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και στις απόψεις των συμμετεχόντων μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας chi-square. Το επίπεδο σημαντικότητας (α) τέθηκε στο 0,05.

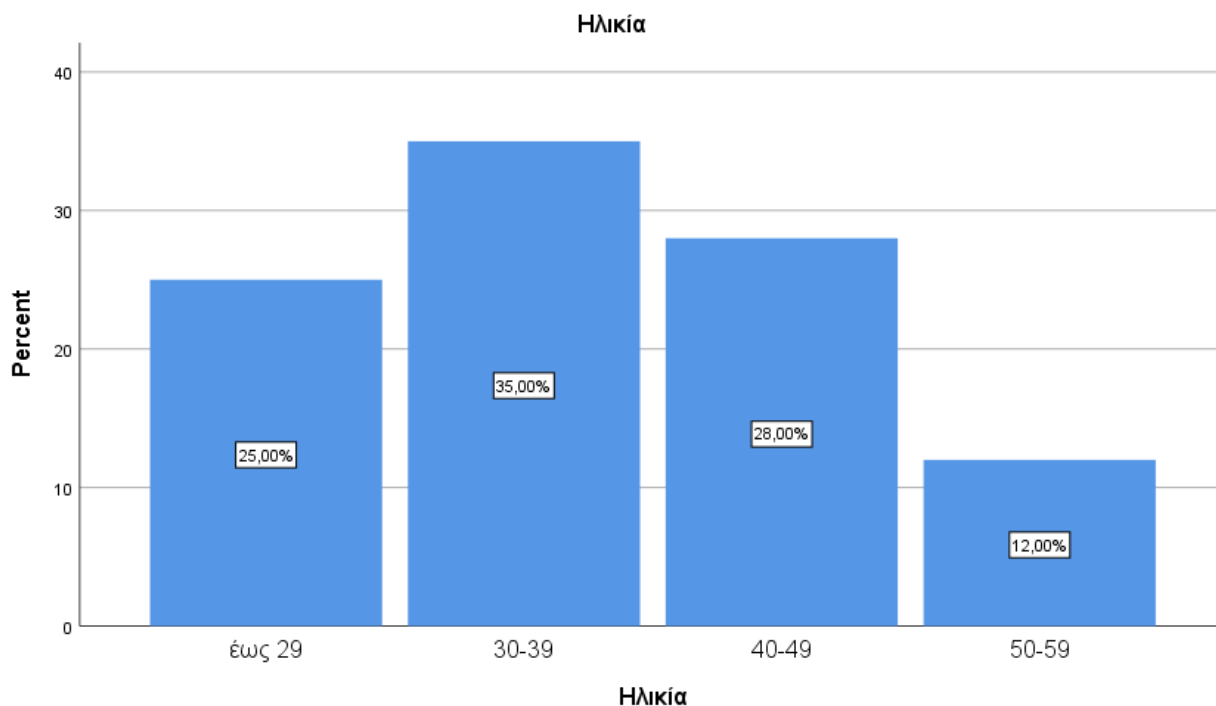
4.13 Το προφίλ του δείγματος

Το σύνολο του δείγματος έφτασε τα 100 άτομα στο σύνολό του. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 74% ανήκε στις γυναίκες και το 25% σε άνδρες. Μόνο ένα άτομο δήλωσε τρανς (Γράφημα 1).



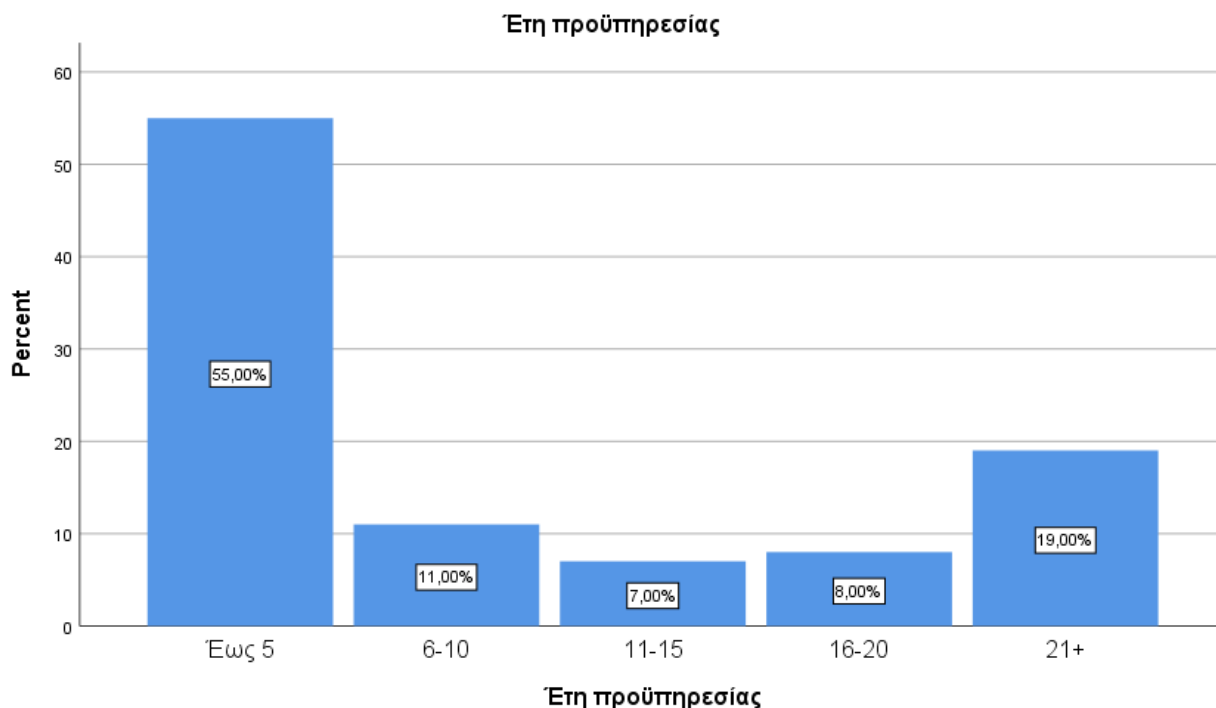
Γράφημα 1: Κατανομή φύλου

Αναφορικά με την ηλικία, στο δείγμα ξεχώρισαν τα άτομα που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες των 30-39 και 40-49 ετών. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκε το 35% του δείγματος και στην δεύτερη κατηγορία εντάχθηκε το 28%. Παράλληλα, το 25% των συμμετεχόντων ανήκε σε ηλικίες έως 29 ετών και το 12% ανήκε σε ηλικίες 50-59 ετών (Γράφημα 2).



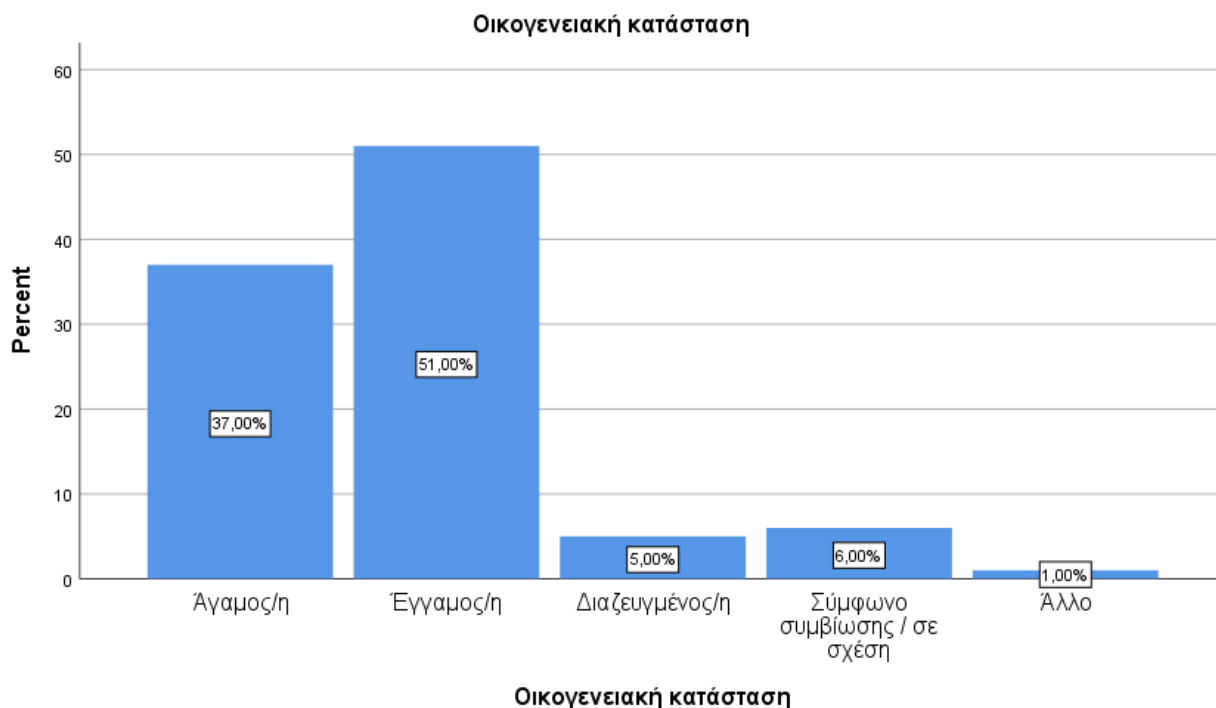
Γράφημα 2: Κατανομή ηλικίας

Η πλειοψηφία του δείγματος, η οποία έφτασε το 55%, δήλωσε πως είχε έως 5 χρόνια προϋπηρεσίας. Παράλληλα, το 19% του δείγματος σημείωσε πως είχε πάνω από 21 έτη προϋπηρεσίας και το 11% δήλωσε πως είχε 6-10 έτη προϋπηρεσίας. Μικρότερα ποσοστά στο δείγμα κάλυψαν τα άτομα με 11-15 έτη προϋπηρεσίας και 16-20 έτη προϋπηρεσίας. Τα ποσοστά αυτά ήταν 7% και 8% αντίστοιχα (Γράφημα 3).



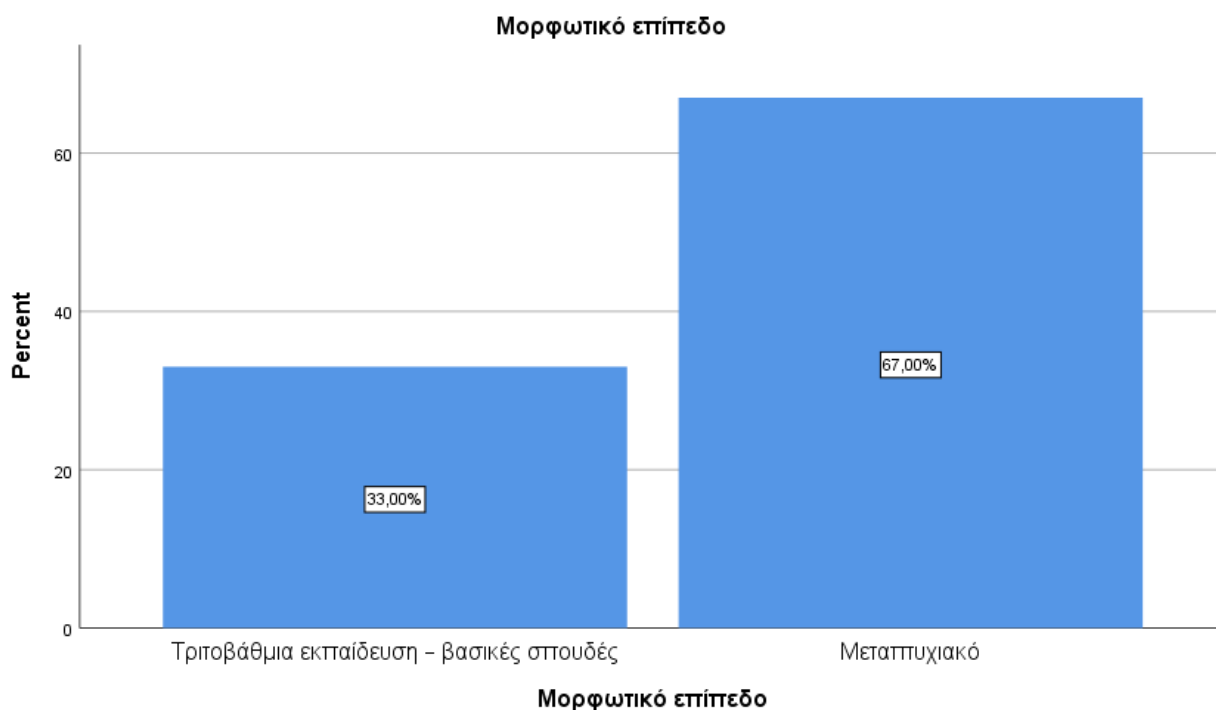
Γράφημα 3: Κατανομή ετών προϋπηρεσίας

Η οικογενειακή κατάσταση ήταν το επόμενο στοιχείο, το οποίο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, το 51% επέλεξε την κατηγορία των έγγαμων και το 37% επέλεξε την κατηγορία των άγαμων. Ποσοστά κοντά στο 5% αντιστοιχήθηκαν στις ομάδες των διαζευγμένων και στα άτομα που είχαν σύμφωνο συμβίωσης ή βρίσκονταν απλώς σε σχέση (Γράφημα 4).



Γράφημα 4: Κατανομή οικογενειακής κατάστασης

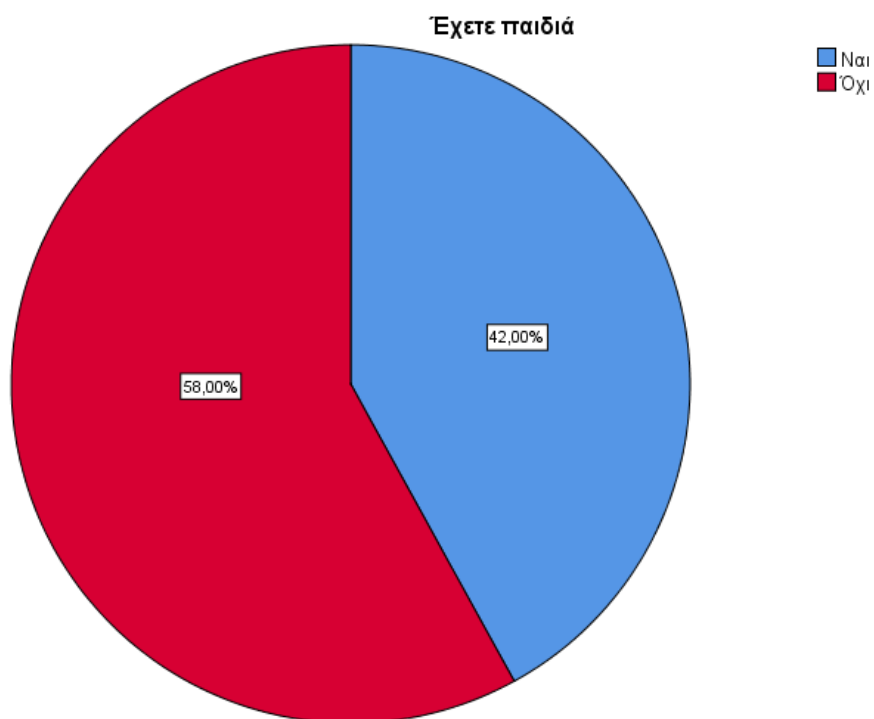
Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, τοποθετήθηκε μια ερώτηση σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση αυτή, το 67% απάντησε πως είχε μεταπτυχιακό τίτλο και το υπόλοιπο 33% επέλεξε την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το βασικό πτυχίο (Γράφημα 5).



Γράφημα 5: Κατανομή μορφωτικού επιπέδου

Η τελευταία ερώτηση που κλήθηκε να απαντήσει το δείγμα στο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ήταν το αν είχαν παιδιά. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 58% του δείγματος δήλωσε πως δεν είχε παιδιά, ενώ το 42% δήλωσε το αντίθετο (Γράφημα 6).

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»



Γράφημα 6: Κατανομή απάντησης για την τεκνοποίηση

5 Κεφάλαιο 5^ο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

5.1 Επίδραση κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί επτά ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Στην πρώτη ερώτηση, το δείγμα σε ποσοστό 83% απάντησε πως η κοινωνική ισότητα στο σχολείο, οδηγεί αρκετά ή πάρα πολύ στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Το εύρημα αυτό, δείχνει ότι η ισχυρότατη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την κοινωνική ισότητα στην εκπαίδευση, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει πως έχουν κατανοήσει τον δυνητικό αντίκτυπο των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αναγνωρίζουν σχεδόν στο σύνολό τους ότι η κοινωνική ισότητα, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, γεγονός που σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και το χρέος τους ως εκπαιδευτικών να συμβάλλουν με τον τρόπο που μπορούν στην διατήρηση της κοινωνικής ισότητας στο πλαίσιο της τάξης (Γράφημα 7). Το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνει και η Τζερικτίδου (2022), σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την κοινωνική ισότητα στο σχολείο, θεωρώντας πως μακροπρόθεσμα οδηγεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδόσεων.

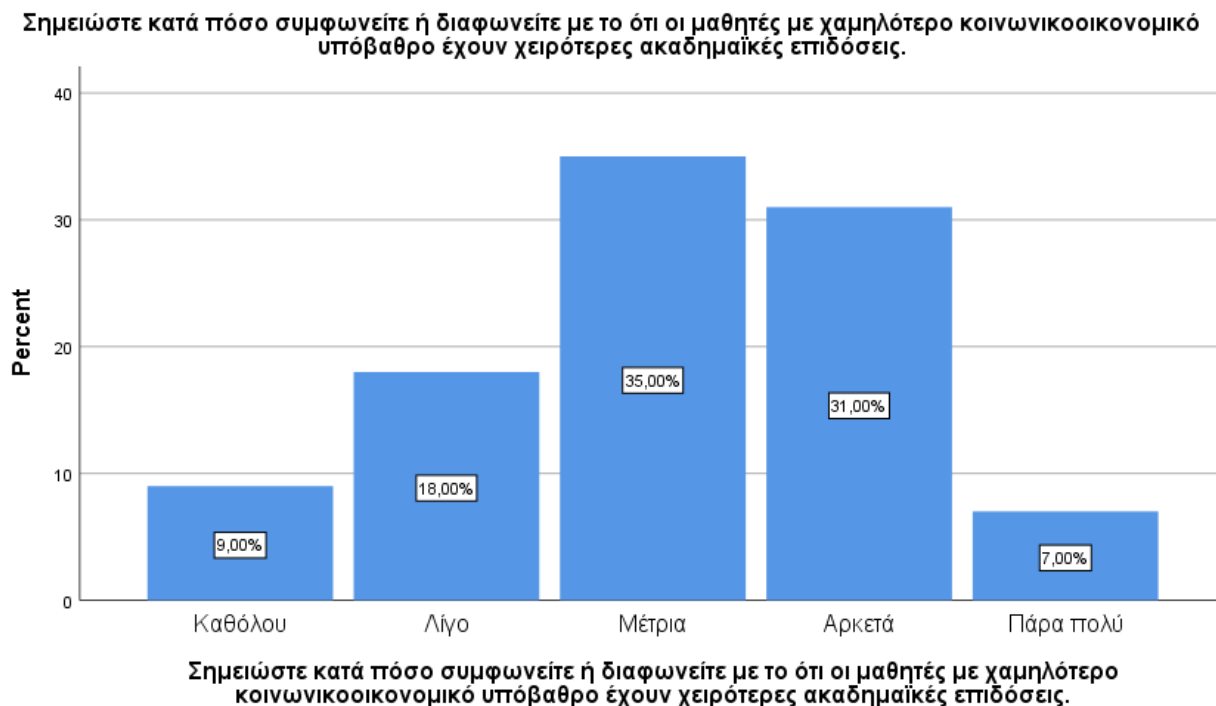


Γράφημα 7: Κατανομή απαντήσεων για το πόσο η κοινωνική ισότητα στο σχολείο, οδηγεί στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τις επιδόσεις των μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η ανάλυση έδειξε πως το 38% του δείγματος έδειξε θετική στάση στο ότι οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Παράλληλα όμως, το 35% του δείγματος διατήρησε ουδέτερη στάση. Με βάση τα παραπάνω, η στάση των εκπαιδευτικών είναι μάλλον μοιρασμένη, γεγονός που αναδεικνύει ότι τουλάχιστον το συγκεκριμένο δείγμα δεν εντοπίζει τόσο σημαντικές ανισότητες στις ακαδημαϊκές επιδόσεις σχετιζόμενες με το υπόβαθρο των μαθητών.

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη του διαγράμματος, ένα μικρό μόνο ποσοστό των εκπαιδευτικών, που συνολικά δεν ξεπερνά το 30% του δείγματος υποστηρίζει ότι το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν οδηγεί σε χαμηλότερες επιδόσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο, γεγονός το οποίο δείχνει πως η επίδραση του υποβάθρου είναι σημαντική, αλλά και πως ενδεχομένως υπάρχει ένα ισχυρό επίπεδο προκαταλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως προς τις δυνατότητες των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Γράφημα 8). Στην κατεύθυνση αυτή, και η βιβλιογραφική έρευνα έχει αναδείξει ότι οι μαθητές από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες αισθάνονται χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη κινήτρων λόγω των αρνητικών

στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που αντιμετωπίζουν από τους εκπαιδευτικούς, στοιχείο το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Cohen, Garcia, Apfel and Master, 2006).



Γράφημα 8: Κατανομή απαντήσεων για την επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Έπειτα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν την σημαντικότητα επιρροής τεσσάρων παραγόντων στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, το 79% των συμμετεχόντων δήλωσε πως η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους επηρεάζει αρκετά ή πάρα πολύ την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Επιπλέον, το 79% και πάλι δήλωσε πως η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση επηρεάζει αρκετά ή πάρα πολύ την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Επίσης, το 68% σημείωσε πως η αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες επηρεάζει αρκετά ή πάρα πολύ την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τέλος, το

58% δήλωσε πως το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει αρκετά ή πάρα πολύ την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Γενικότερα, διαπιστώνεται μία διαφοροποίηση ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών επί του συγκεκριμένου ζητήματος, γεγονός το οποίο ωστόσο, μπορεί να ερμηνευτεί, αν αναλογιστεί κανείς ότι κάθε εκπαιδευτικός ασπάζεται διαφορετικές θεωρίες για τις επιδράσεις διαφόρων παραγόντων στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα, έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και χρόνια διδακτικής εμπειρίας, που τον έχουν οδηγήσει σε διαφορετικά συμπεράσματα (Πίνακας 2). Αντίστοιχα με την παρούσα έρευνα, και η βιβλιογραφική έρευνα έχει αναδείξει πολλά και αντικρουόμενα ευρήματα επί του θέματος. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα είναι πιο πρόθυμοι να τροποποιήσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους και να προσφέρουν συμπληρωματική υποστήριξη για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των μαθητών (Crawshaw, 2015).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των ανισοτήτων μπορούν να προσπαθήσουν να μετριάσουν τον αντίκτυπο του κοινωνικού πλαισίου προσφέροντας συμπληρωματικούς πόρους, ενθάρρυνση και υποστήριξη στους μαθητές που ενδέχεται να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Επιπλέον, η έρευνα έχει υπογραμμίσει την επίδραση των πεποιθήσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση (Vanden Bergh et al., 2010). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός θετικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη νοοτροπία ανάπτυξης και την ανθεκτικότητα όλων των μαθητών, αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τον αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου (Dweck, 2006). Επιπρόσθετα, από την έρευνα των Schotte et al. (2022) διαπιστώθηκε ότι, θεσμικοί παράγοντες, εκτός από τις ατομικές προκαταλήψεις, επηρεάζουν επίσης τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο.

Πίνακας 2: Κατανομή απαντήσεων για την επιρροή παραγόντων στην επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
---------	------	--------	--------	-----------

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους	1	1,0%	7	7,0%	13	13,0%	51	51,0%	28	28,0%
Έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση	0	0,0%	6	6,0%	15	15,0%	54	54,0%	25	25,0%
Αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες	0	0,0%	10	10,0%	22	22,0%	41	41,0%	27	27,0%
Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων	1	1,0%	11	11,0%	30	30,0%	27	27,0%	31	31,0%

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, οι πιο σημαντικοί παράγοντες ως προς την επιρροή που έχουν στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ήταν η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Έπειτα, ακολούθησε η αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων.

Μέσα από τη συγκεκριμένη απάντηση, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν κατευθύνσεις σε σχέση με τα ιδιαίτερα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν οι μελλοντικές παρεμβάσεις με στόχο την εξισορρόπηση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, τουλάχιστον στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Δράσεις για την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αλλά και την παροχή εκπαιδευτικών πόρων, θα μπορούσαν να φανούν επωφελείς σε αυτό το πλαίσιο και να συμβάλλουν σε σημαντικές βελτιώσεις στις προσεγγίσεις που υιοθετούνται.

Η επόμενη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο αφορούσε τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την ανάλυση το 55% του δείγματος έδειξε θετική στάση στο ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών. Παράλληλα όμως, το 29% έδειξε ουδέτερη στάση στην σχετική ερώτηση. Το συγκεκριμένο εύρημα, δείχνει πως δυστυχώς, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα, εξακολουθούν να υπάρχουν, γεγονός το οποίο συνιστά σημαντικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ταυτόχρονα, ωστόσο, το εύρημα ανέδειξε και πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον πιθανό αντίκτυπο του υποβάθρου στην υποεπίδοση των μαθητών, συνεπώς, μέσα από τις παρεμβάσεις τους, μπορούν να λάβουν υπ' όψιν και τον συγκεκριμένο παράγοντα, γεγονός το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Γράφημα 9).

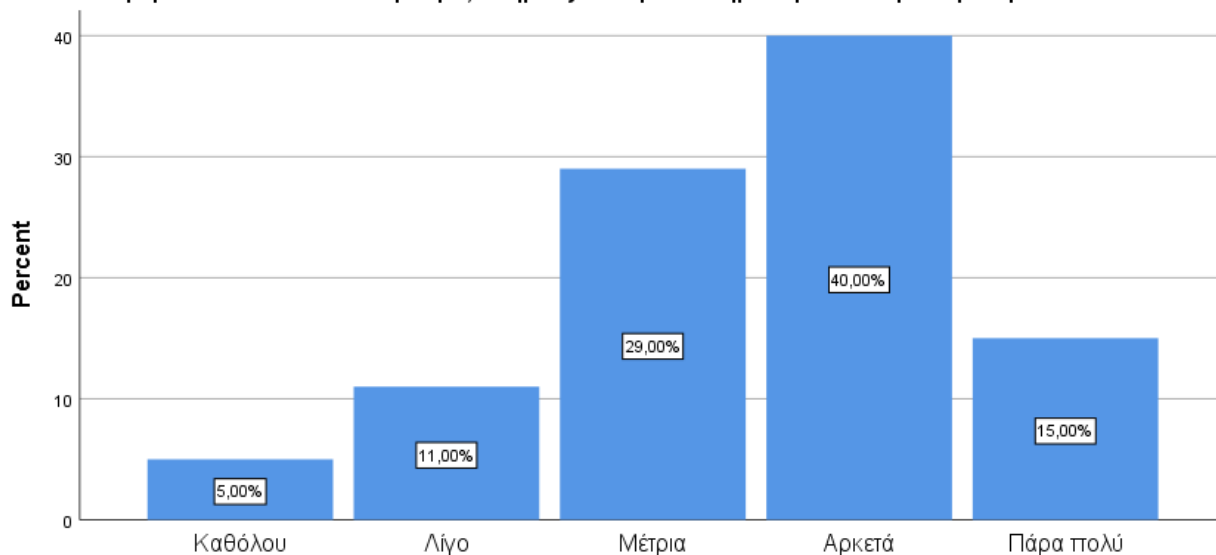
Πλήθος ερευνών, έχουν διεξαχθεί σε σχέση με την παρουσία προκαταλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, μια μελέτη που διεξήχθη από τους Denessen et al. (2020) ανακάλυψε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των φοιτητών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτών για τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες. Η έρευνα αυτή διαπίστωσε ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να εκδηλωθούν με τη μορφή χαμηλότερων προσδοκιών και διαφορετικής μεταχείρισης, γεγονός που μπορεί τελικά να οδηγήσει σε δυσμενή εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους εν λόγω μαθητές.

Στο ίδιο πνεύμα, μια μελέτη που διεξήχθη στη Γερμανία από τους Schotte et al. (2022) υπογράμμισε την επίδραση των σιωπηρών προκαταλήψεων των εκπαιδευτών στις εκτιμήσεις τους για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί που έτρεφαν σιωπηρές προκαταλήψεις κατά των μαθητών από μειονοτικές ομάδες είχαν μεγαλύτερη τάση να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές αυτούς, ακόμη και όταν οι ακαδημαϊκές τους ικανότητες ήταν συγκρίσιμες με εκείνες των συμμαθητών τους. Άρα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετική μεταχείριση στην τάξη, καθώς δύνανται να επηρεαστούν από τις αντιλήψεις τους για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών.

Επίσης, η έρευνα των Blazar και Kraft (2016) ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με υψηλότερο ποσοστό μαθητών από μετανάστες ή μειονότητες ήταν πιο πιθανό να έχουν στάση προκατάληψης απέναντι στους μαθητές αυτούς, ενδεχομένως ως αποτέλεσμα του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της εξέτασης όχι μόνο των ατομικών προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο λειτουργούν όταν έρχονται αντιμέτωποι με αντιλήψεις που βασίζονται σε προκαταλήψεις για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών τους.

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών.



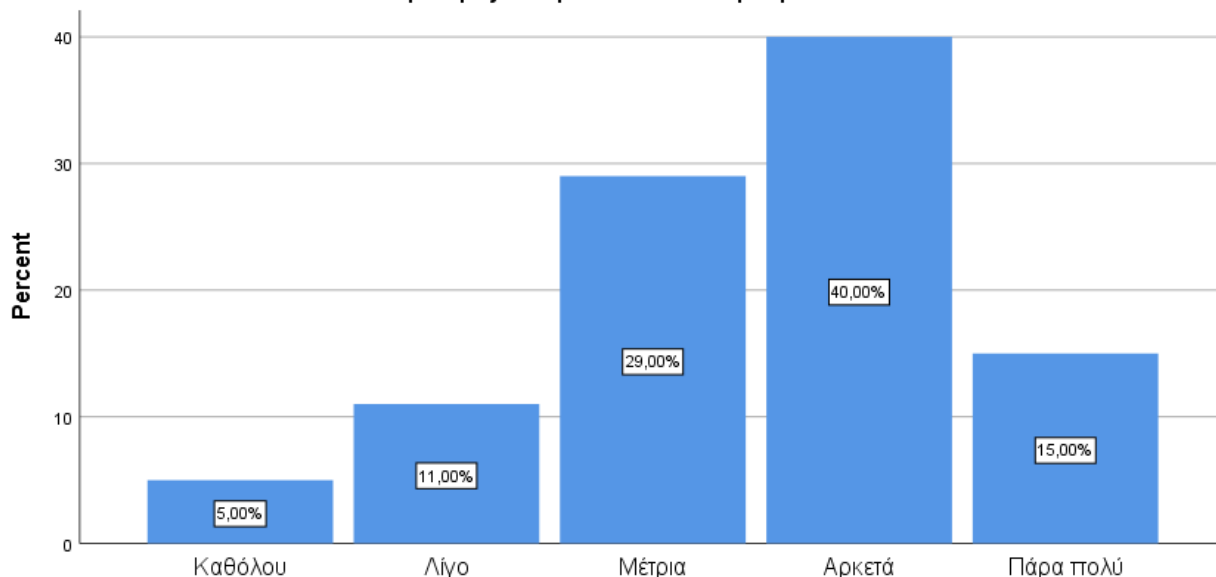
Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών.

Γράφημα 9: Κατανομή απαντήσεων για τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών

Η επόμενη ερώτηση στο ερωτηματολόγιο αφορούσε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την ανάλυση το 55% του δείγματος έδειξε θετική στάση στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα. Παράλληλα όμως, το 29% έδειξε ουδέτερη στάση στην σχετική ερώτηση.

Το εύρημα αυτό, επιβεβαιώνει την ίδια διαπίστωση, ότι δηλαδή, οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών είναι υπαρκτές και ως προς τις πιθανές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και πως οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ότι ορισμένοι μαθητές δεν ευθύνονται για τις χαμηλές επιδόσεις τους, οι οποίες δεν οφείλονται απαραίτητα σε μειωμένη ικανότητα ή προσπάθεια, αλλά ενδεχομένως να συνδέονται και με το υπόβαθρο των μαθητών και των μαθητριών (Γράφημα 10).

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα.



Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα.

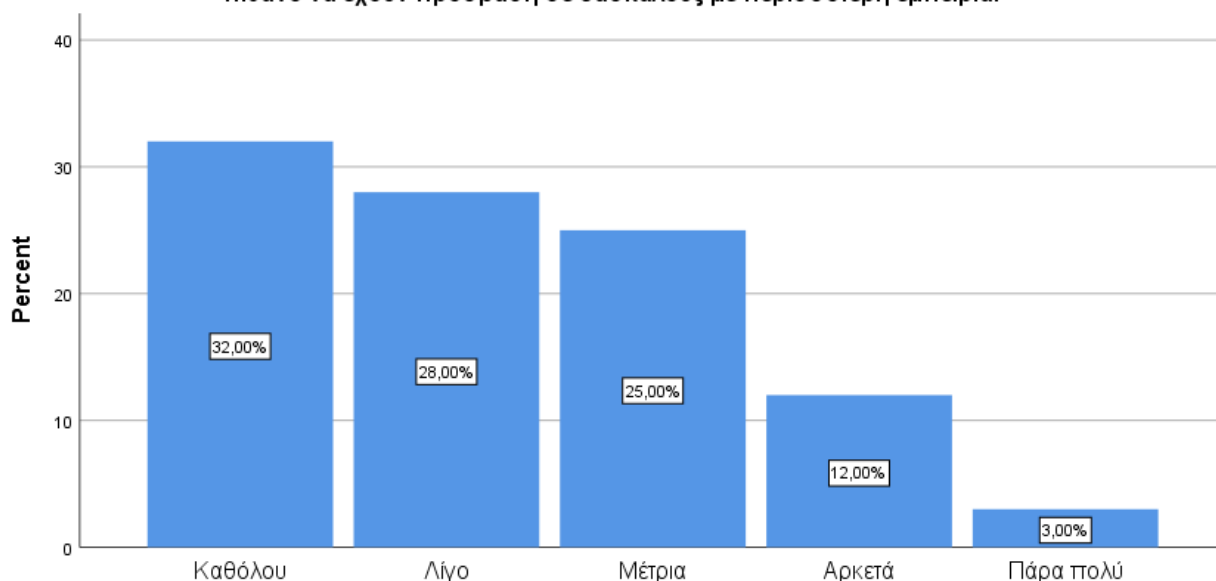
Γράφημα 10: Κατανομή απαντήσεων για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα

Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η στάση των εκπαιδευτικών για την πρόσβαση των μαθητών από μειονεκτικά υπόβαθρα σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία. Πιο αναλυτικά, η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε πως το 60% των συμμετεχόντων φανέρωσε αρνητική στάση στο ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία. Παράλληλα όμως, το 25% διατήρησε ουδέτερη στάση στο θέμα αυτό.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι εξαιρετικά θετικές, καθώς υποδεικνύουν πως στις περισσότερες περιπτώσεις όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους, έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς με περισσότερη εμπειρία και πείρα, άρα διαθέτουν και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, τουλάχιστον στο Δημόσιο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Γράφημα 11). Το θετικό αυτό εύρημα, έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα από άλλες έρευνες οι οποίες έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, όπως η έρευνα της Τζερικτίδου (2022). Αν και το ελληνικό Σύνταγμα εγγυάται δωρεάν δημόσια εκπαίδευση και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Σύνταγμα της Ελλάδας, Άρθρο 14). Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε ότι το σχολείο στην

Ελλάδα λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής διαλογής και διαιώνίζει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Τζερικτίδου, 2022).

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία.



Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία.

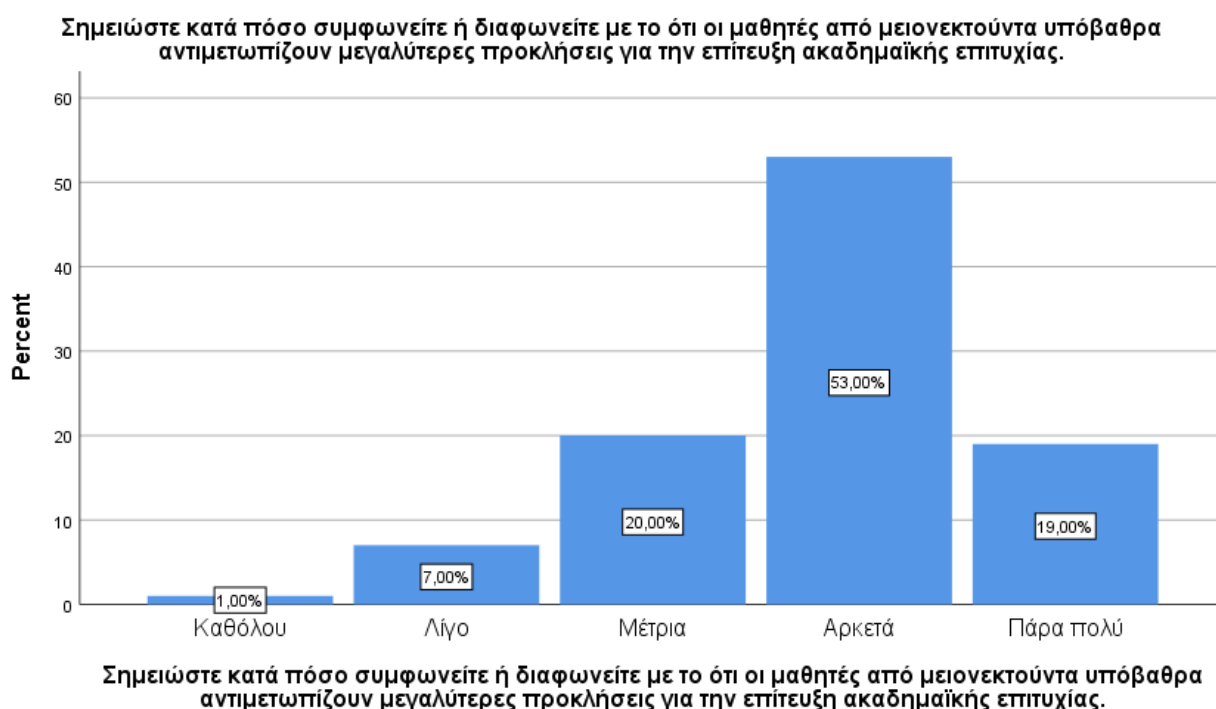
Γράφημα 11: Κατανομή απαντήσεων για την πρόσβαση των μαθητών από μειονεκτικά υπόβαθρα σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία

Η τελευταία ερώτηση στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου, σχετίζονταν με τις προκλήσεις των μαθητών από μειονεκτούντα υπόβαθρα. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν, το 72% του δείγματος έδειξε θετική στάση στο ότι οι μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις για την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ωστόσο, στο 20% τάχθηκε στην ουδέτερη στάση. Σύμφωνα με τους Berkowitz et al. (2016), οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα υπόκεινται σταθερά σε ποικίλες εκπαιδευτικές δυσκολίες, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της τρέχουσας έρευνας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφενός δείχνουν ότι υπάρχουν προκαταλήψεις σε σχέση με τα παιδιά από μειονεκτούντα υπόβαθρα και αφετέρου, δείχνουν ότι η επίγνωση

της πιθανής αρνητικής επίδρασης του υποβάθρου των παιδιών, μπορεί να τους παρακινήσει σε κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις προκλήσεις των μαθητών από πιο χαμηλά υπόβαθρα για την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για τη ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών (Γράφημα 12).



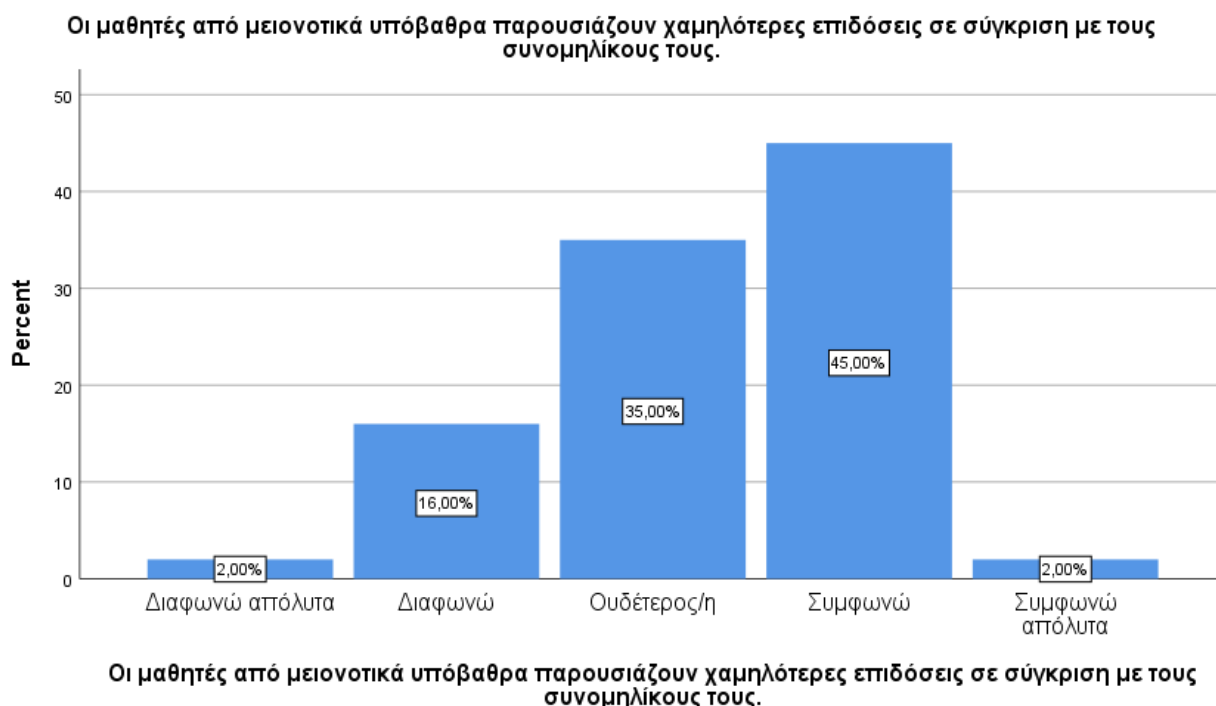
Γράφημα 12: Απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις προκλήσεις των μαθητών από μειονεκτούντα υπόβαθρα

5.2 Στάσεις σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό

Στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί έξι ερωτήσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Στην πρώτη ερώτηση, το 47% του δείγματος έδειξε θετική στάση και συμφώνησε με το ότι οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Παρόλα αυτά, το 35% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αναδεικνύει πως υπάρχει μία γενικότερη διάσταση ως προς τις στάσεις των εκπαιδευτικών, η οποία ενδεχομένως να επηρεάζεται από τις προσωπικές εμπειρίες τους, αλλά και άλλους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες που πιθανότατα επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Γενικότερα, ένα σημαντικό ποσοστό, το οποίο πλησιάζει το μισό του δείγματος, εντοπίζει τις δυσκολίες των παιδιών από μειονοτικά υπόβαθρα, οι οποίες ενδεχομένως να επηρεάζουν τις επιδόσεις τους οδηγώντας σε χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους, γεγονός το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Γράφημα 13). Όπως αναδείχθηκε από την βιβλιογραφική έρευνα, μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ζουν σε χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διατρέχουν κίνδυνο να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν αυξημένα ποσοστά πειθαρχικών προβλημάτων, μειωμένα επίπεδα συμμετοχής στην τάξη και δυσκολίες στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Bradley & Corwyn, 2002- Ladd & Parke, 2021). Τα προαναφερθέντα, συνδέονται συχνά με τις εντάσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Evans & English, 2002- Blair & Raver, 2012).



Γράφημα 13: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους

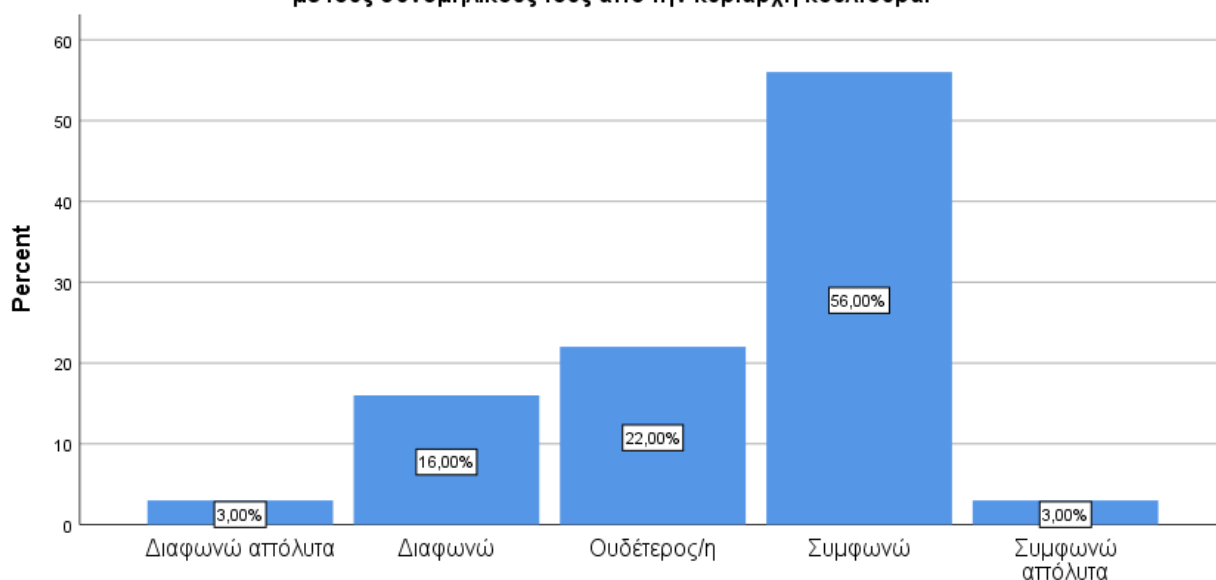
Η επόμενη ερώτηση σχετίζονταν με το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 59% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα με το ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Παράλληλα όμως το 22% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Όπως διαπιστώνεται, οι διαφορές ως προς το ακαδημαϊκό δυναμικό, είναι ακόμη σημαντικότερες με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνιστά ότι ενδεχομένως, οι παρεμβάσεις στον τομέα αυτό θα μπορούσαν να είναι εξαιρετικά αποδοτικές. Κατ' επέκταση, κρίνεται απαραίτητο να διαμορφωθούν αντίστοιχες παρεμβάσεις, που θα παρέχουν στους μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι προέρχονται από την κυρίαρχη κουλτούρα (Γράφημα 14). Η σημασία των στρατηγικών των εκπαιδευτικών για τον μετριασμό των αρνητικών επιπτώσεων του κοινωνικού πλαισίου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις υπογραμμίζεται επίσης από τα βιβλιογραφικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της

δημιουργίας ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη, το οποίο ορίζεται από το σεβασμό, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς η δέσμευση των μαθητών και τα κίνητρα μάθησης εξαρτώνται από αυτό το ευνοϊκό περιβάλλον (Μανιάτης, 2014- Varga, 2017). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν την αίσθηση της προσωπικής επιτυχίας και της μάθησης μεταξύ των μαθητών, εκτός από τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος στην τάξη (Luz, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στα μοναδικά μαθησιακά προφίλ, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών, έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει την καθολική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών (Κλουβάτος, 2014). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και ότι τους παρέχονται ευκαιρίες συμμετοχής, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Varga, 2017- Χατζηδήμου, 2015).

Οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα.



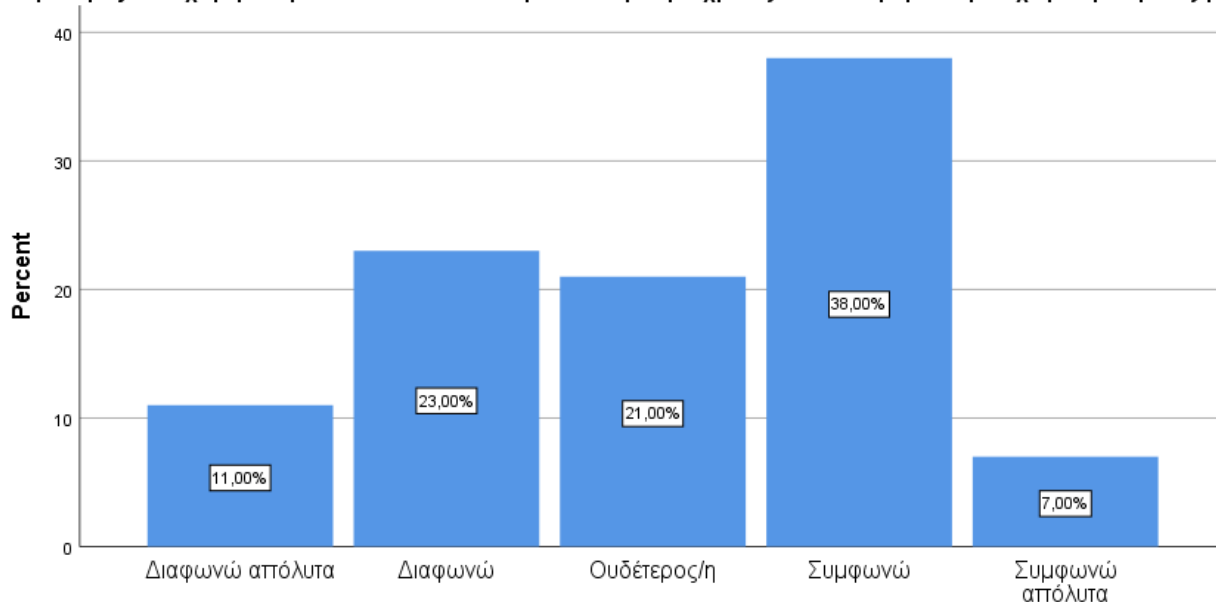
Οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα.

Γράφημα 14: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερώτηση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα. Αναλυτικότερα, το 45% του δείγματος διατήρησε θετική στάση στο ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη. Αντίθετα, το 34% κράτησε αρνητική στάση ενώ το 21% διατήρησε ουδέτερη στάση στη σχετική ερώτηση.

Οι θετικές απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν ήταν οι περισσότερες, γεγονός το οποίο αναδεικνύει ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την ανάγκη μίας προσέγγισης διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση (Κλουβάτος, 2014). Αν και το ποσοστό που διαφωνεί είναι μικρό, το γεγονός ότι υπάρχει ακόμη και ένα ποσοστό που ξεπερνά το 30% που δεν αντιλαμβάνεται την ανάγκη διαφορετικής διαχείρισης μαθητών από διαφορετικό υπόβαθρο στην τάξη, αναδεικνύει πόσο αναγκαία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα (Γράφημα 15).

Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη.



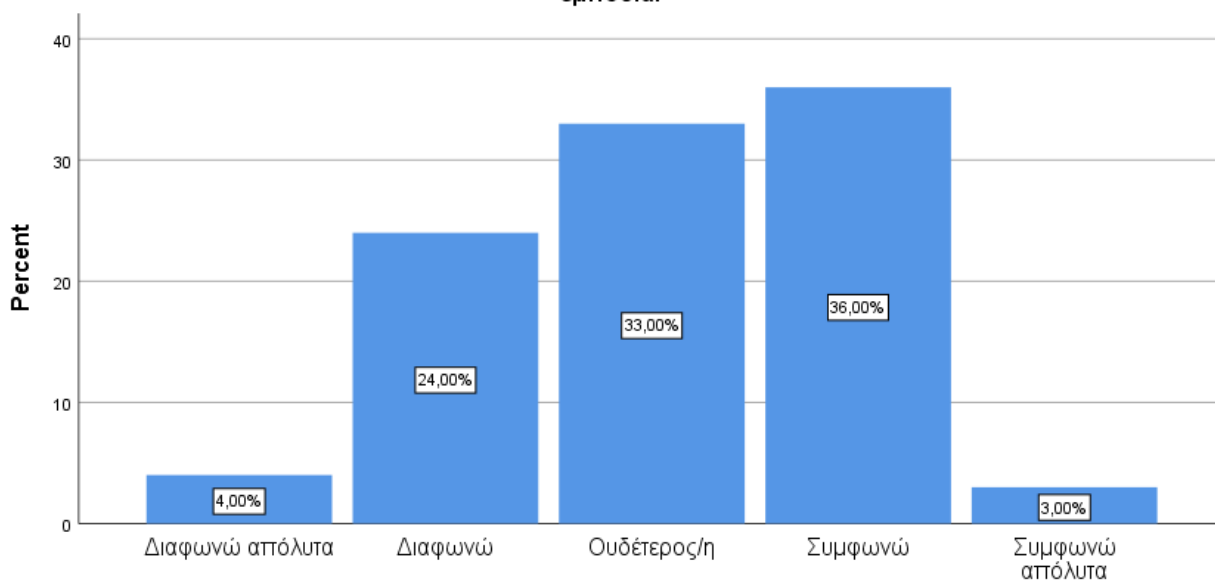
Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη.

Γράφημα 15: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη

Από την ανάλυση των απαντήσεων στην επόμενη ερώτηση, προέκυψε πως το 39% των συμμετεχόντων συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα με το ότι η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια. Ωστόσο, το 28% διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα και το 33% επέλεξε να είναι ουδέτερο.

Μέσα από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον παράγοντα αυτό είναι αρκετά διχασμένες, ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός, αναγνωρίζει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα. Οι διαφορετικές απόψεις, μπορούν να ερμηνευτούν αν αναλογιστεί κανείς τις διαφορετικές εμπειρίες του κάθε εκπαιδευτικού, τις σπουδές του καθώς και την εμπειρία του με μαθητές από διάφορα υπόβαθρα (Γράφημα 16). Το γεγονός αυτό, δείχνει πως ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμο η έρευνα να επεκταθεί σε έναν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να διαπιστωθούν οι κεντρικές τάσεις.

Η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια.



Η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια.

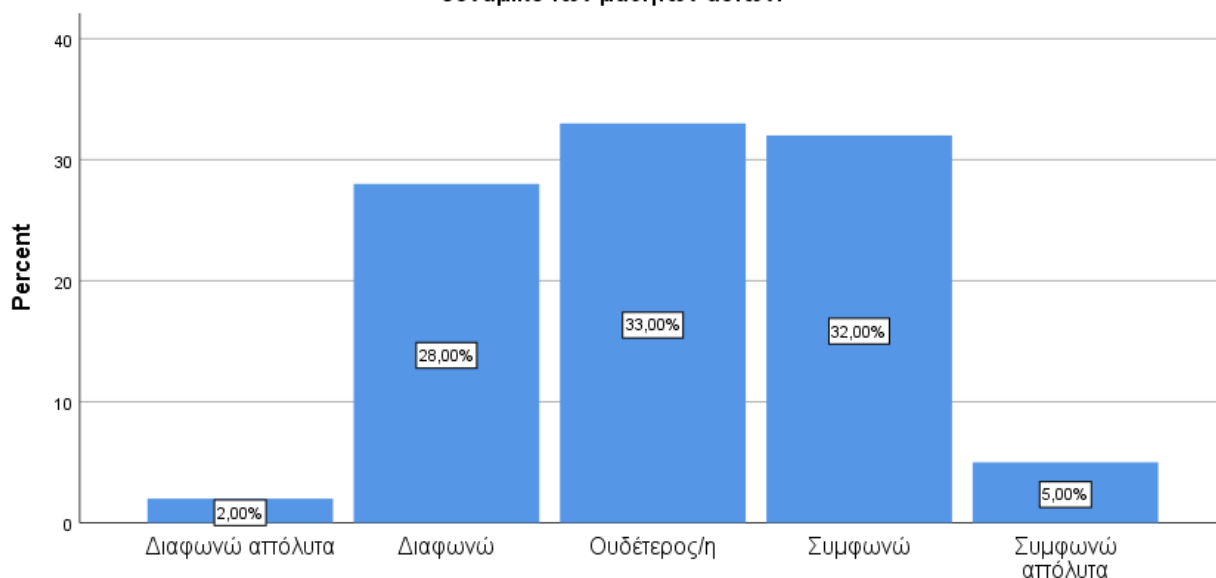
Γράφημα 16: Απαντήσεις στην ερώτηση για το αν η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια

Προχωρώντας στο ερωτηματολόγιο, η επόμενη ερώτηση αφορούσε τις οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Η ανάλυση έδειξε πως το 37% του

δείγματος διατήρησε θετική στάση στο ότι οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών αυτών. Αντίθετα, το 30% έδειξε αρνητική στάση και το 33% ουδέτερη.

Για άλλη μία φορά, το δείγμα έδειξε να διατηρεί εξαιρετικά αντικρουόμενες απόψεις, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπ' όψιν ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικές εμπειρίες και άλλα κριτήρια σε σχέση με το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζεται από διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρίες. Η ανάλυση συσχέτισης που θα παρουσιαστεί παρακάτω, θα προσπαθήσει να φωτίσει τους εξατομικευμένους αυτούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τις απόψεις και τις θέσεις των εκπαιδευτικών (Γράφημα 17).

Οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών αυτών.



Οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών αυτών.

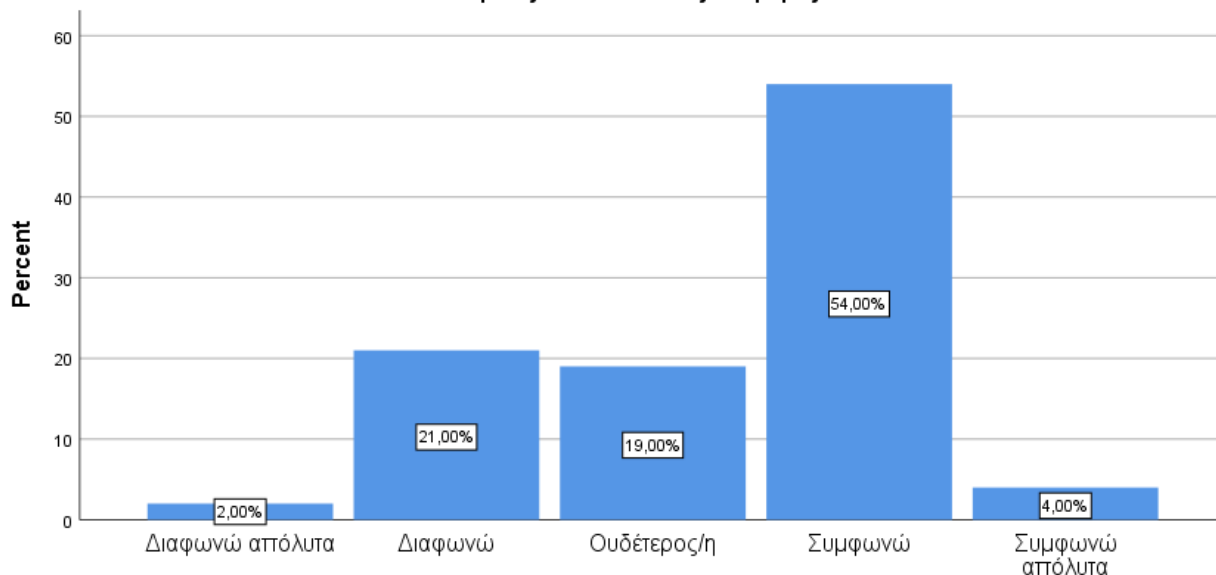
Γράφημα 17: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών αυτών

Στην τελευταία ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δείξουν την στάση τους αναφορικά με το αν το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές. Στην

ερώτηση αυτή, το 58% έδειξε θετική στάση, ενώ το 23% έδειξε αρνητική στάση. Παράλληλα, το 19% έδειξε ουδέτερη στάση.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί δείχνει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εντοπίζει τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές, ως πολύ σημαντικότερες σε σχέση με την επίδραση της οικογένειας. Το γεγονός αυτό, δείχνει πως είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σημασία των παρεμβάσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψιν και τις οικογένειες των μαθητών από διάφορα υπόβαθρα, και κατ' επέκταση μπορούν να τις εφαρμόσουν με επιτυχία, αν δεν το κάνουν ήδη (Γράφημα 18). Οι ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η μορφωτική και οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε διάφορες μελέτες. Μία πιθανή ερμηνεία για το γεγονός αυτό, είναι ότι οι μαθητές από εύπορα κοινωνικά στρώματα έχουν πληθώρα ευκαιριών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να αποκτούν εξωσχολικές γνώσεις και, τελικά, να καλλιεργούν μια κουλτούρα ανάλογη με αυτή που διδάσκεται στο σχολείο. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα μπορεί να μην είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και να μην έχουν κίνητρα για μάθηση, με αποτέλεσμα να αποδέχονται τη σχολική αποτυχία ως ένα σύνηθες φαινόμενο (Αραβανής, 2000- Θεοδοσιάδου, 2012).

Το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές.



Το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές.

Γράφημα 18: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές

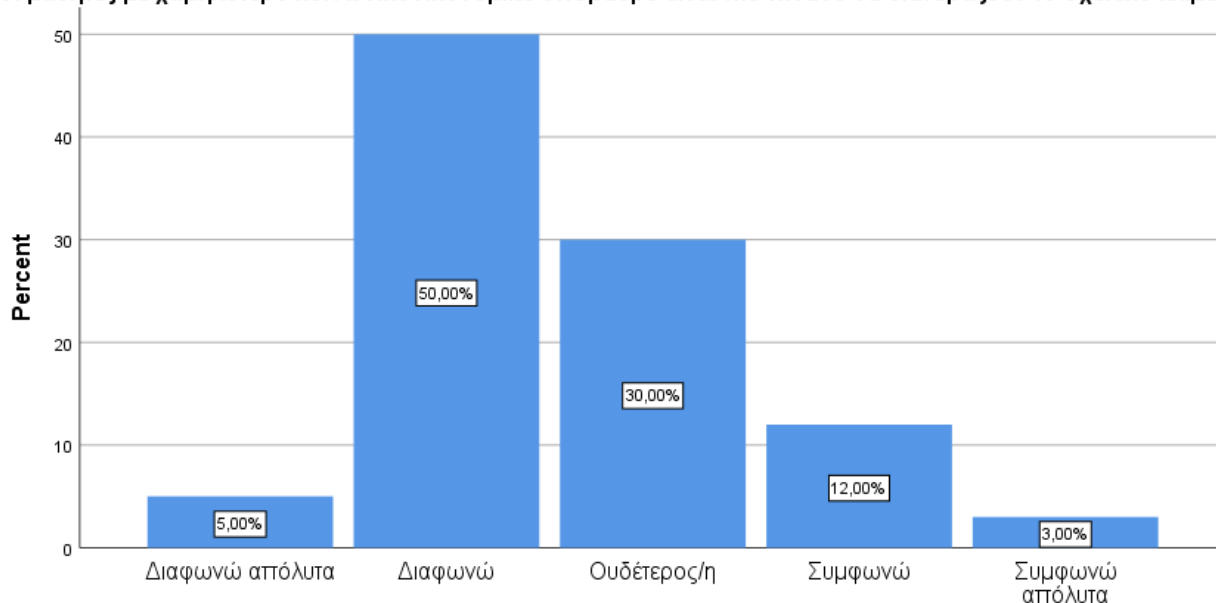
5.3 Αντίκτυπος κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον

Στο τέταρτο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί έξι ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον αντίκτυπο της κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στην πρώτη ερώτηση, το 55% του δείγματος έδειξε αρνητική στάση και διαφώνησε με το ότι οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράξουν το σχολικό κλίμα. Παρόλα αυτά, το 30% διατήρησε ουδέτερη στάση.

Σε γενικές γραμμές, από τη σύγκριση με τις προηγούμενες απαντήσεις φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν λιγότερο σημαντική την επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου στην συμπεριφορά των μαθητών και την πιθανότητα να διαταράξουν το σχολικό κλίμα. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με αρκετές έρευνες (Nolkemper et al., 2018; Peterson, 2016) που δείχνουν σχετικές προκαταλήψεις των

εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και της συμπεριφοράς και είναι ιδιαίτερα θετικό (Γράφημα 19).

Οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράξουν το σχολικό κλίμα.

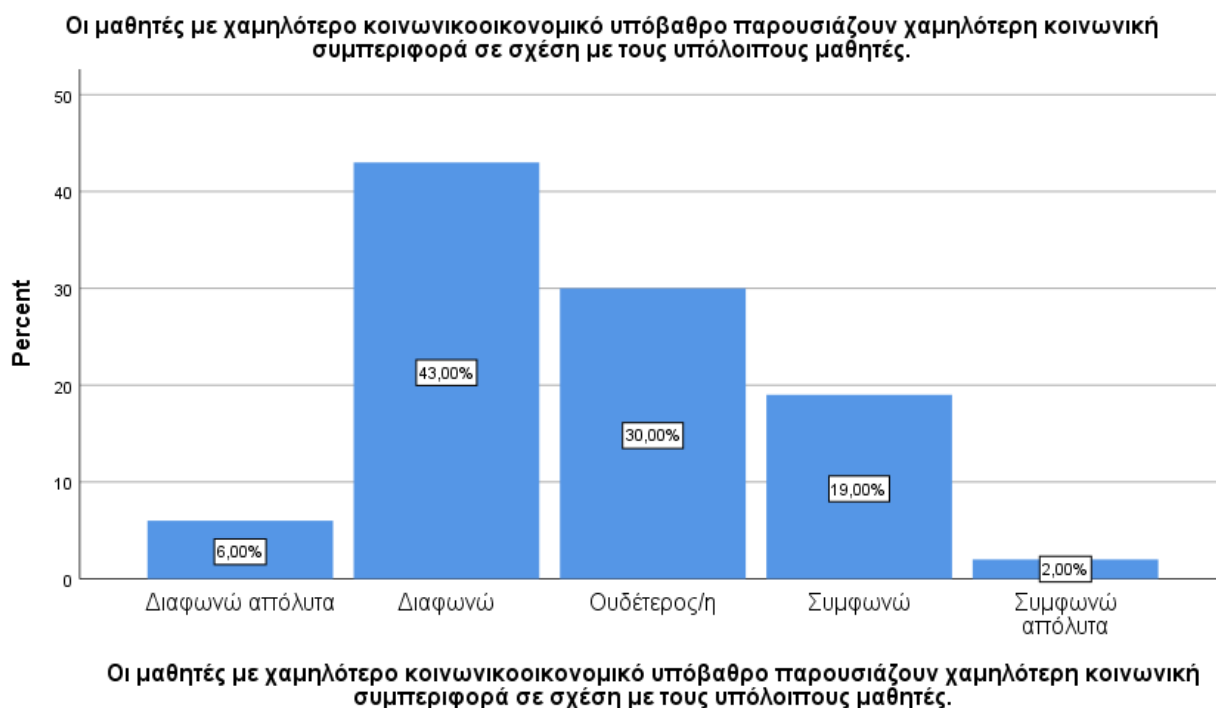


Οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράξουν το σχολικό κλίμα.

Γράφημα 19: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράξουν το σχολικό κλίμα

Η ερώτηση που ακολούθησε σχετίζονταν με το αν οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Στην ερώτηση αυτή το 49% διατήρησε αρνητική στάση ενώ το 21% διατήρησε θετική στάση. Η ουδέτερη στάση αφορούσε το 30% του δείγματος.

Αντίστοιχα, και για την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν έδειξαν να πιστεύουν ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο διαδραματίζει έναν τόσο σημαντικό ρόλο, εύρημα το οποίο είναι αξιοσημείωτο, καθώς δείχνει πως πλέον οι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν πλέον την κοινωνικά μη αποδεκτή ή παραβατική συμπεριφορά με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και θεωρούν σημαντικότερους άλλους παράγοντες (Γράφημα 20).

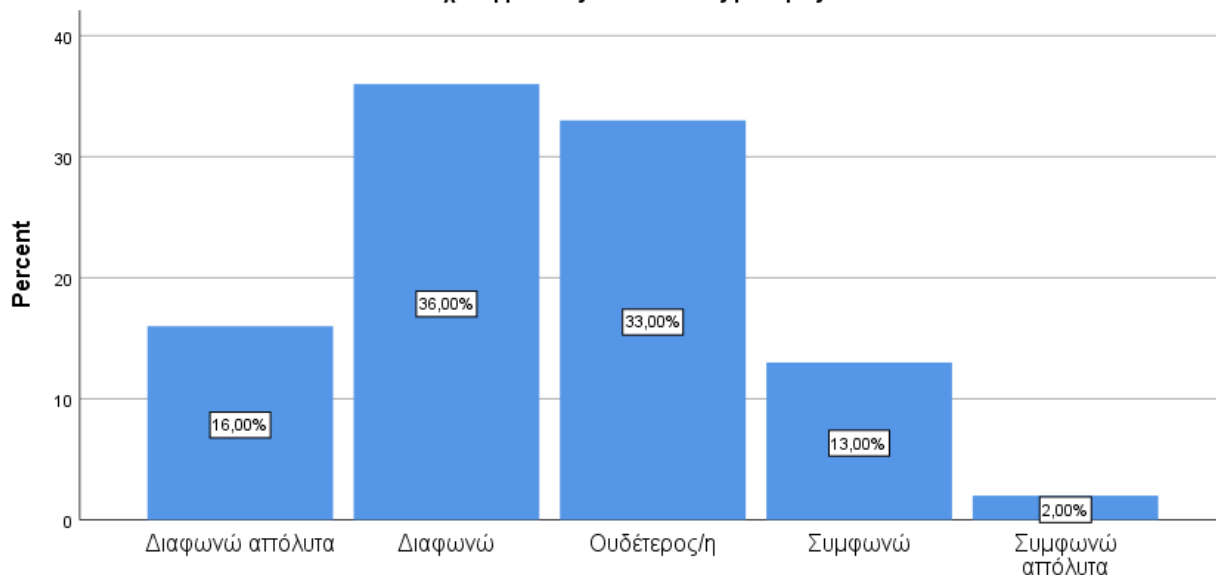


Γράφημα 20: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές

Μεγάλο ποσοστό αρνητικής στάσης έδειξε το δείγμα και στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η αρνητική στάση στην ερώτηση έφτασε το 50% ενώ η θετική στάση έφτασε μόλις το 15%. Η ουδέτερη στάση αφορούσε το 33% του δείγματος.

Το γεγονός ότι οι θετικές απαντήσεις ήταν ένα μικρό ποσοστό, αποτελεί ένα θετικό στοιχείο για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, καθώς δείχνει ότι τουλάχιστον, οι διακρίσεις κατά των μαθητών από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, δεν είναι εκτεταμένες και δεν αφορούν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η ελληνική κοινωνία βίωσε μία σημαντική οικονομική κρίση, ενδεχομένως επέδρασε σημαντικά στην άρση ορισμένων προκαταλήψεων για τον ρόλο του οικονομικού υποβάθρου στη συμπεριφορά (Γράφημα 21).

Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.



Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Γράφημα 21: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές

Η συμμετοχή των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ήταν το βασικό θέμα της επόμενης ερώτησης. Σύμφωνα με την ανάλυση, το 46% των εκπαιδευτικών διατήρησε αρνητική στάση στο ότι οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με άλλους μαθητές. Ωστόσο, το 36% του δείγματος διατήρησε ουδέτερη στάση και μόνο το 18% διατήρησε θετική στάση.

Για άλλη μία φορά, το χαμηλό ποσοστό θετικής απάντησης, έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προκαταλήψεις ως προς την συμπεριφορά των μαθητών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα (Γράφημα 22).

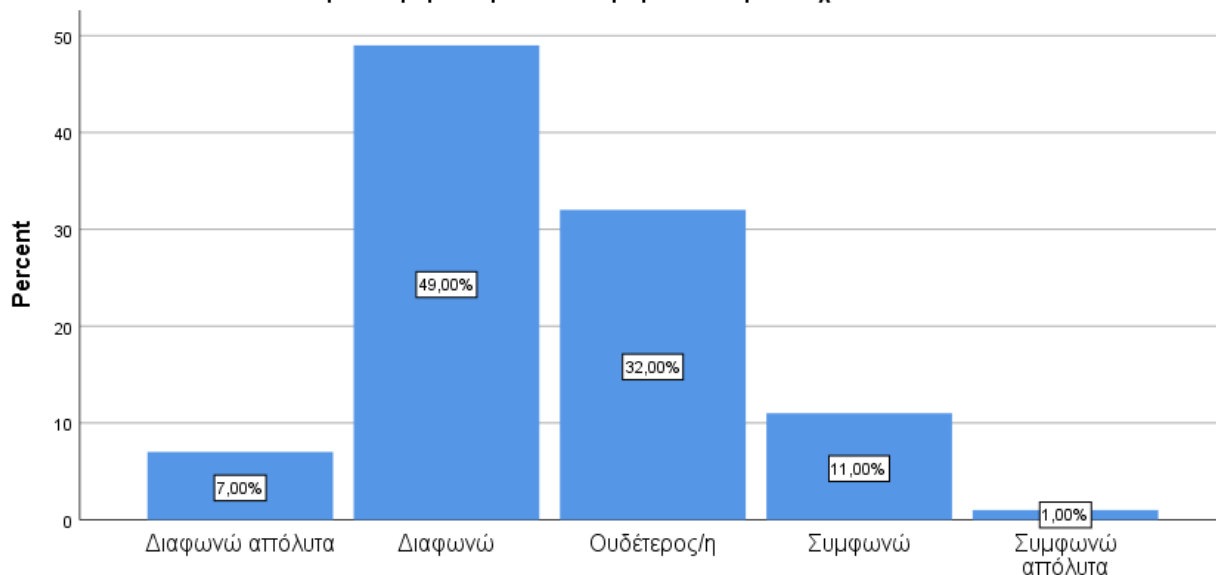


Γράφημα 22: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στο σχολείο. Στην ερώτηση αυτή, το 56% του δείγματος διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα και το 32% παρέμεινε ουδέτερο.

Το εύρημα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς αναδεικνύει σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό, την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το υπόβαθρο των μαθητών δεν επηρεάζει έντονα την κοινωνικότητα και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμμετέχουν σε ομάδες αλλά και σε παρέες στο σχολείο (Γράφημα 23).

Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στο σχολείο.



Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στο σχολείο.

Γράφημα 23: Κατανομή απαντήσεων για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση στο σχολείο

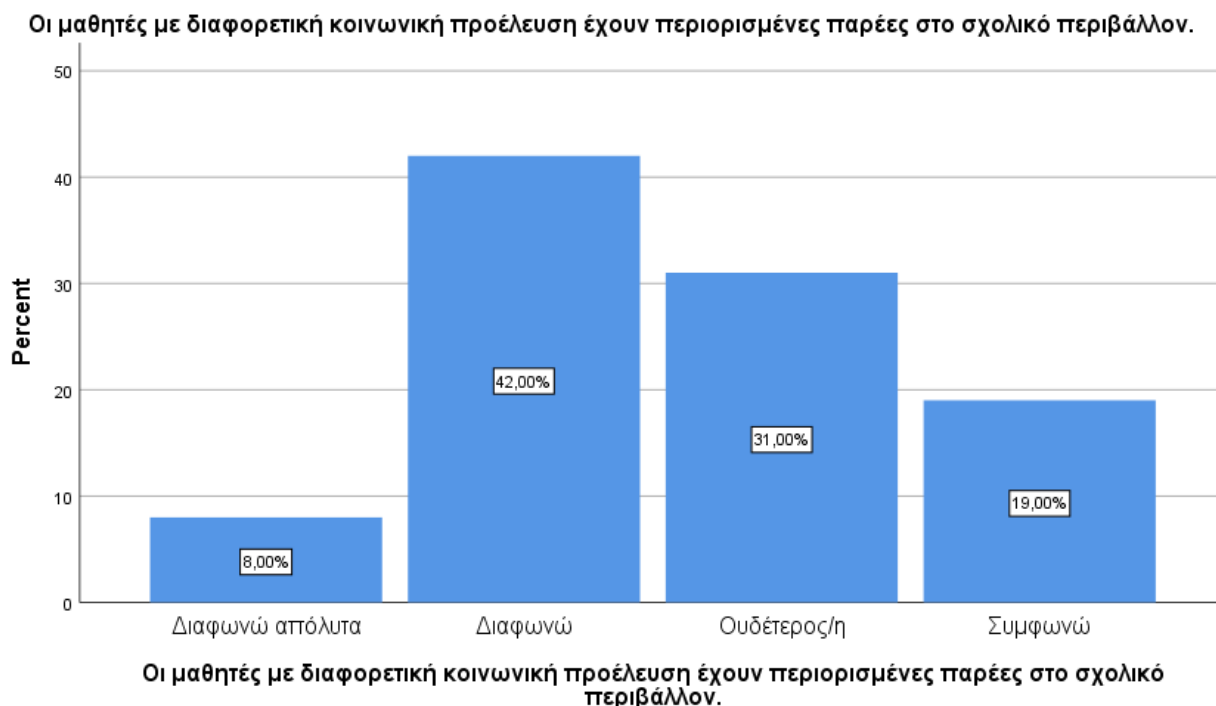
Η τελευταία ερώτηση στο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με τον αντίκτυπο κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αφορούσε τις παρέες των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, το 50% του δείγματος έδειξε αρνητική στάση στο ότι οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν περιορισμένες παρέες στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, το 19% φανέρωσε θετική στάση, ενώ το 31% παρέμεινε ουδέτερο. Κατά συνέπεια, από τη συνολική ανάλυση του συγκεκριμένου άξονα, διαπιστώνεται ότι σύμφωνα με το δείγμα, η επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, είναι εντονότερη στον τομέα των γνώσεων και της μάθησης και χαμηλότερη στον τομέα της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων (Γράφημα 24).

Αντίστοιχα με την τρέχουσα έρευνα, στη Γερμανία, οι Nolkemper et al. (2018) διεξήγαγαν έρευνα που ανέδειξε ότι οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτών προς τους μαθητές καθορίζονται ουσιαστικά από τις αντιλήψεις τους για το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν συχνά τους

μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ως ταραχοποιούς και είχαν μειωμένες προσδοκίες από αυτούς, γεγονός που με τη σειρά του επηρέαζε τη συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Redding et al. (2019) ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τους μαθητές από πιο εύπορο περιβάλλον ως μαθητές που επιδεικνύουν πιο αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά από τους λιγότερο προνομιούχους συνομηλίκους τους. Η μελέτη υπογράμμισε την πιθανή προκατάληψη που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει σε διαφορετικές προσδοκίες και μεταχείριση εντός της τάξης.

Αντίστοιχα, οι Spreybroeck et al. (2012) πρότειναν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές δυνατότητες των μαθητών από διάφορα κοινωνικά υπόβαθρα. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά χαμηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές που μεγάλωσαν σε χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία κατά την οποία οι μαθητές αυτοί έχουν χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αυτό υποστηρίζεται περαιτέρω από την έρευνα των Akifeva και Alieva (2018), που ανακάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παρέχουν στους μαθητές από πιο εύπορα κοινωνικά στρώματα προνομιακή μεταχείριση, ενισχύοντας έτσι τις πιθανότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας και ανάπτυξής τους.



Γράφημα 24: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για το αν οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν περιορισμένες παρέες στο σχολικό περιβάλλον.

5.4 Τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου είχαν τοποθετηθεί 14 δηλώσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Η άμβλυνση των προκαταλήψεων των μαθητών χρησιμοποιείται αρκετά ή πάρα πολύ συχνά για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά από το 81% των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η εργασία των μαθητών σε ομάδες, η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη και η καλλιέργεια σεβασμού μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιούνται αρκετά ή πάρα πολύ συχνά από το 85%, το 92% και το 94% του δείγματος αντίστοιχα. Οι ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη καθώς και η ανάπτυξη θετικού κλίματος και η καλλιέργεια σεβασμού αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθώς συμβάλλουν στην άρση των αποστάσεων μεταξύ των

μαθητών, την άμβλυνση των προκαταλήψεων καθώς και την υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Παράλληλα, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά τις τεχνικές: α) Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από τους μαθητές, β) Δημιουργία και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών, γ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη, δ) Ισότιμη μεταχείριση μαθητών και ε) Έκφραση θετικών προσδοκιών σε όλους τους μαθητές ήταν 92%, 93%, 71%, 92% και 92% αντίστοιχα.

Τέλος, τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούσαν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά τις τεχνικές: α) Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, β) Κατανομή μαθητών σε θρανία με σκοπό την ισοκατανομή αλληλεπιδράσεων μαθητών – εκπαιδευτικού, γ) Κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη, δ) Συνεργασία σχολείου – οικογένειας και ε) Εφαρμογή διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή ήταν 57%, 71%, 74%, 66% και 60% αντίστοιχα.

Οι πρακτικές αυτές, συνιστούν σημαντικά ευρήματα, καθώς, θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για την ενίσχυση των πρακτικών εκπαιδευτικών, υπέρ της ενίσχυσης της κοινωνικής ισότητας στο σχολείο. Ακόμη, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, γνωρίζουν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι, προσπαθώντας με ενεργό τρόπο να παρέχουν ίσες ευκαιρίες, σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από υπόβαθρο και τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατανομή απαντήσεων στην ερώτηση για τις τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Αρκετά		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Άμβλυνση προκαταλήψεων μαθητών	3	3,0%	4	4,0%	12	12,0%	49	49,0%	32	32,0%
Εργασία μαθητών σε ομάδες	1	1,0%	4	4,0%	10	10,0%	53	53,0%	32	32,0%

Ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη	0	0,0%	3	3,0%	5	5,0%	33	33,0%	59	59,0%
Καλλιέργεια σεβασμού μεταξύ μαθητών	0	0,0%	3	3,0%	3	3,0%	26	26,0%	68	68,0%
Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από τους μαθητές	1	1,0%	2	2,0%	5	5,0%	26	26,0%	66	66,0%
Δημιουργία και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών	1	1,0%	3	3,0%	3	3,0%	43	43,0%	50	50,0%
Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη	2	2,0%	12	12,0%	25	25,0%	45	45,0%	16	16,0%
Ισότιμη μεταχείριση μαθητών	0	0,0%	3	3,0%	5	5,0%	25	25,0%	67	67,0%
Έκφραση θετικών προσδοκιών σε όλους τους μαθητές	0	0,0%	3	3,0%	5	5,0%	32	32,0%	60	60,0%
Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης	4	4,0%	9	9,0%	30	30,0%	39	39,0%	18	18,0%
Κατανομή μαθητών σε θρανία με σκοπό την ισοκατανομή αλληλεπιδράσεων μαθητών – εκπαιδευτικού	1	1,0%	9	9,0%	19	19,0%	46	46,0%	25	25,0%
Κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη	3	3,0%	4	4,0%	19	19,0%	43	43,0%	31	31,0%
Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	2	2,0%	10	10,0%	22	22,0%	43	43,0%	23	23,0%
Εφαρμογή διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή	12	12,0%	3	3,0%	25	25,0%	45	45,0%	15	15,0%

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως η τεχνική για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά που χρησιμοποιείται περισσότερο συχνά είναι η καλλιέργεια του σεβασμού μεταξύ των μαθητών. Η καλλιέργεια του σεβασμού αποτελεί μία σημαντικότερη δεξιότητα, η οποία ανταποκρίνεται στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μπορεί να οδηγήσει σε εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, βελτιώνοντας ταυτόχρονα το κλίμα της τάξης.

Αρκετά συχνή όμως είναι και η χρήση τεχνικών όπως:

- Η ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, η προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από τους μαθητές,
- Η έκφραση θετικών προσδοκιών σε όλους τους μαθητές, η ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη,
- Η δημιουργία και η διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών,
- Η εργασία των μαθητών σε ομάδες και
- Η άμβλυνση των προκαταλήψεων των μαθητών.

Σε περισσότερο μέτρια συχνότητα χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως:

- Η κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη,
- Η κατανομή μαθητών σε θρανία με σκοπό την ισοκατανομή αλληλεπιδράσεων μαθητών – εκπαιδευτικού,
- Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη.

Τέλος, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά ήταν η επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και η εφαρμογή διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή.

Όλες οι παραπάνω τεχνικές, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν εξαιρετική εφευρετικότητα και φαντασία και πρότειναν καινοτόμους και πρωτότυπους μεθόδους για να καλύψουν την κοινωνική ανισότητα η οποία εκδηλώνεται εντός της τάξης. Ακόμη, αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα

ευαισθητοποιημένοι και θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους οι οποίοι ξεπερνούν την απλή επίτευξη της απόκτησης νέων γνώσεων.

5.5 Επιρροή φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της επιρροής του φύλου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square. Αρχικά, παρατηρείται πως 40% των ανδρών και το 47,3% των γυναικών έδειξαν θετική στάση στο ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη. Παράλληλα, το 40% των ανδρών και το 31,1% των γυναικών έδειξαν αρνητική στάση στο ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Απαντήσεις για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη ανάλογα με το φύλο

			Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη.				Total
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/ η	Συμφωνώ απόλυτα	
Φύλο	Ανδρας	Count	6	4	5	10	25
		% within Φύλο	24,0%	16,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	Γυναίκα	Count	4	19	16	28	74
		% within Φύλο	5,4%	25,7%	21,6%	37,8%	100,0%
Total		Count	10	23	21	38	99
		% within Φύλο	10,1%	23,2%	21,2%	38,4%	100,0%

Επιπλέον, ο έλεγχος chi square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $X^2(4, N = 99) = 9,560, p = 0,049$. Επομένως, οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να δείξουν θετική στάση στο ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη, σε σχέση με τους άνδρες. Το φύλο, έχει αναδειχθεί από πλήθος ερευνών ως ένας σημαντικός, επιδραστικός παράγοντας που διαμορφώνει τις

απόψεις, αλλά και τη συμπεριφορά των ατόμων. Συνεπώς, δεν είναι παράδοξο το γεγονός ότι σημειώνεται μία διαφοροποίηση μεταξύ των αντιλήψεων των γυναικών και των αντρών και για το συγκεκριμένο ζήτημα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Chi square για το αν οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη ανάλογα με το φύλο

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,560 ^a	4	,049
Likelihood Ratio	10,320	4	,035
Linear-by-Linear Association	2,800	1	,094
N of Valid Cases	99		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,77.

5.6 Επιρροή ηλικίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της επιρροής της ηλικίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square. Αρχικά, παρατηρείται πως το 48% των εκπαιδευτικών έως 29 ετών, το 60% των εκπαιδευτικών από 30 έως 39 ετών, το 35,7% των εκπαιδευτικών από 40 έως 49 ετών και το 33,3% των εκπαιδευτικών από 50 έως 59 ετών έδειξαν θετική στάση στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, φαίνεται πως επηρέασε σαφώς τα αποτελέσματα (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Απαντήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, ανάλογα με την ηλικία

			Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα.					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	
Ηλικία	έως 29	Count	0	6	7	12	0	25
		% within Ηλικία	0,0%	24,0%	28,0%	48,0%	0,0%	100,0%
		Count	2	1	11	16	5	35

30-39	% within Ηλικία	5,7%	2,9%	31,4%	45,7%	14,3%	100,0%
40-49	Count	6	2	10	9	1	28
	% within Ηλικία	21,4%	7,1%	35,7%	32,1%	3,6%	100,0%
50-59	Count	3	0	5	4	0	12
	% within Ηλικία	25,0%	0,0%	41,7%	33,3%	0,0%	100,0%
Total	Count	11	9	33	41	6	100
	% within Ηλικία	11,0%	9,0%	33,0%	41,0%	6,0%	100,0%

Επιπλέον, ο έλεγχος chi square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $X^2(12, N = 100) = 25,698, p = 0,012$. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί από 30 έως 39 ετών είναι πιο πιθανό να δείξουν θετική στάση ότι έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιών. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να δείξουν θετική στάση ότι έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα, σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιών.

Ωστόσο, το 70% των κελιών στον έλεγχο έχουν συχνότητα κάτω του 5, οπότε τα παραπάνω συμπεράσματα συνοδεύονται από τον περιορισμό αυτό εφόσον το ανώτερο επιτρεπτό όριο για τον έλεγχο είναι 20% (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Chi square για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα ανάλογα με την ηλικία

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,698 ^a	12	,012
Likelihood Ratio	28,264	12	,005
Linear-by-Linear Association	3,349	1	,067
N of Valid Cases	100		

a. 14 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Επίσης, μέσα από την ανάλυση παρατηρείται πως το 64% των εκπαιδευτικών έως 29 ετών, το 36,2% των εκπαιδευτικών από 30 έως 39 ετών, το 82,1% των εκπαιδευτικών από 40 έως 49 ετών και το 66,7% των εκπαιδευτικών από 50 έως 59 ετών δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Απαντήσεις για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία

			Εφαρμογή διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	
Ηλικία	έως 29	Count	1	0	8	12	4	25
		% within Ηλικία	4,0%	0,0%	32,0%	48,0%	16,0%	100,0%
	30-39	Count	10	2	10	10	3	35
		% within Ηλικία	28,6%	5,7%	28,6%	28,6%	8,6%	100,0%
	40-49	Count	0	1	4	17	6	28
		% within Ηλικία	0,0%	3,6%	14,3%	60,7%	21,4%	100,0%
	50-59	Count	1	0	3	6	2	12
		% within Ηλικία	8,3%	0,0%	25,0%	50,0%	16,7%	100,0%
	Total	Count	12	3	25	45	15	100
		% within Ηλικία	12,0%	3,0%	25,0%	45,0%	15,0%	100,0%

Επιπλέον, ο έλεγχος chi square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $X^2 (12, N = 100) = 22,319, p = 0,034$. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί από 30 έως 39 ετών είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με εκπαιδευτικούς

άλλων ηλικιών. Επιπλέον, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αρκετά συχνά ή πάρα πολύ συχνά την συγκεκριμένη τεχνική, σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιών.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα ο οποίος έχει ιδιαίτερη επίδραση στις παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές, τις απόψεις και τις θέσεις τους. Αυτό συμβαίνει διότι κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με την ηλικία του έχει διαφορετικά έτη εμπειρίας, ενώ ταυτόχρονα έχει γαλουχηθεί και αναπτυχθεί σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλάζει σημαντικά από δεκαετία σε δεκαετία, με αποτέλεσμα, συχνά, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να έχουν διαφορετικές απόψεις, μεθόδους αλλά και προσεγγίσεις από τους μεγαλύτερους.

Ωστόσο, το 60% των κελιών στον έλεγχο έχουν συχνότητα κάτω του 5, οπότε τα παραπάνω συμπεράσματα συνοδεύονται από τον περιορισμό αυτό εφόσον το ανώτερο επιτρεπτό όριο για τον έλεγχο είναι 20% (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Chi square για την συχνότητα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της εφαρμογής διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,319 ^a	12	,034
Likelihood Ratio	25,265	12	,014
Linear-by-Linear Association	1,351	1	,245
N of Valid Cases	100		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,36.

5.7 Επιρροή μορφωτικού επιπέδου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση της επιρροής του μορφωτικού επιπέδου στις απαντήσεις των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square. Αρχικά, παρατηρείται πως το

86,9% των εκπαιδευτικών με βασικές σπουδές και το 74,6% των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δήλωσαν πως η επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Απαντήσεις για την επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο

			Ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	
Μορφωτικό επίπεδο	Τριτοβάθμια εκπαίδευση – βασικές σπουδές	Count	1	3	0	17	12	33
		% within Μορφωτικό επίπεδο	3,0%	9,1%	0,0%	51,5%	36,4%	100,0%
	Μεταπτυχιακό	Count	0	4	13	34	16	67
		% within Μορφωτικό επίπεδο	0,0%	6,0%	19,4%	50,7%	23,9%	100,0%
Total	Count		1	7	13	51	28	100
	% within Μορφωτικό επίπεδο		1,0%	7,0%	13,0%	51,0%	28,0%	100,0%

Επιπλέον, ο έλεγχος chi square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $X^2(4, N = 100) = 9,974, p = 0,041$. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως η επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, είναι αρκετά ή πάρα πολύ μεγάλη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό.

Είναι σαφές ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε σχέση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από τις Μεταπτυχιακές σπουδές, ανάλογα βέβαια και με το αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με νέες προοπτικές επί του θέματος καθώς και με διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές θεωρίες. Συνεπώς, η

διάσταση ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευτεί λόγω των εκπαιδευτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών με Μεταπτυχιακό .

Ωστόσο, το 50% των κελιών στον έλεγχο έχουν συχνότητα κάτω του 5, οπότε τα παραπάνω συμπεράσματα συνοδεύονται από τον περιορισμό αυτό εφόσον το ανώτερο επιτρεπτό όριο για τον έλεγχο είναι 20% (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Chi square για την επιρροή που έχει η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,974 ^a	4	,041
Likelihood Ratio	14,108	4	,007
Linear-by-Linear Association	,769	1	,380
N of Valid Cases	100		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

5.8 Επιρροή του αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παιδιά στις απαντήσεις τους

Για την διερεύνηση της επιρροής του αν οι εκπαιδευτικοί είχαν παιδιά στις απαντήσεις τους χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος chi square. Αρχικά, παρατηρείται πως το 92,9% των εκπαιδευτικών με παιδιά και το 88,4% των εκπαιδευτικών χωρίς παιδιά δήλωσαν πως χρησιμοποιούν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Απαντήσεις για το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με το αν έχουν παιδιά

Ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη				Total
Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ	

Έχετε παιδιά	Ναι	Count	3	0	12	27	42
		% within Έχετε παιδιά	7,1%	0,0%	28,6%	64,3%	100,0%
	Όχι	Count	0	5	21	32	58
		% within Έχετε παιδιά	0,0%	8,6%	36,2%	55,2%	100,0%
Total		Count	3	5	33	59	100
		% within Έχετε παιδιά	3,0%	5,0%	33,0%	59,0%	100,0%

Επιπλέον, ο έλεγχος chi square επέστρεψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα $\chi^2(3, N = 100) = 8,537, p = 0,036$. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με παιδιά είναι πιο πιθανό να δηλώσουν πως χρησιμοποιούν αρκετά ή πάρα πολύ συχνά την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς παιδιά.

Το παραπάνω εύρημα, μπορεί να αναδείξει ενδεχομένως ότι η εκτενέστερη εμπειρία των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, ίσως διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διαχειριστούν την ανισότητα στο πλαίσιο της τάξης. Πρόκειται για μία προοπτική η οποία θα μπορούσε ενδεχομένως να μελετηθεί μελλοντικά, ως υπόθεση εργασίας.

Ωστόσο, το 50% των κελιών στον έλεγχο έχουν συχνότητα κάτω του 5, οπότε τα παραπάνω συμπεράσματα συνοδεύονται από τον περιορισμό αυτό εφόσον το ανώτερο επιτρεπτό όριο για τον έλεγχο είναι 20% (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Chi square για την συχνότητα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της ανάπτυξης θετικού κλίματος στην τάξη, για την αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά, ανάλογα με την ηλικία

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,537 ^a	3	,036
Likelihood Ratio	11,429	3	,010
Linear-by-Linear Association	,054	1	,816
N of Valid Cases	100		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,26.

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

6 Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η παραπάνω έρευνα είχε ως στόχο της τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή και της σχολικής του επίδοσης και κοινωνικής συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πως επιδρά η κοινωνική προέλευση των μαθητών στην ακαδημαϊκή επίδοση, τη στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για το ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, την αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά.

Για την παρούσα έρευνα, έχουν διατυπωθεί 4 ερευνητικές υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση οι οποία τέθηκε όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική προέλευση ενός μαθητή έχει σημαντικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, με τους μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε πλήρως, γεγονός που δείχνει πως τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Mendelson, 2014).

Αντίστοιχα, η δεύτερη υπόθεση όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν προκατειλημμένες στάσεις έναντι των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θεωρώντας τους ως έχοντες χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που είναι από την Ελλάδα. Μέσα από την έρευνα η οποία έλαβε χώρα επιβεβαιώθηκε και αυτή η υπόθεση, ερχόμενη έτσι σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα από προγενέστερες έρευνες (Mendelson, 2014; Souto-Manning, 2013).

Η τρίτη υπόθεση η οποία διατυπώθηκε, ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική καταγωγή ενός μαθητή επηρεάζει την κοινωνική του συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου, με μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα να εκδηλώνουν πιο θετικές συμπεριφορές. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, γεγονός το οποίο αναδεικνύει μία διάσταση μεταξύ της παρούσας έρευνας και της διεθνούς βιβλιογραφίας (Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002).

Τέλος, η τέταρτη υπόθεση όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη για να μετριάσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία μάλιστα έχει προταθεί κι από άλλες έρευνες (Κλουβάτος, 2014).

Αναλύοντας τα ευρήματα, αρχικά, μέσα από τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η κοινωνική ισότητα στο σχολείο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην πρόοδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών, ενώ μία μειοψηφία εκπαιδευτικών πίστευε ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Σε σχέση με τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά υποστρώματα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους επηρεάζει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, καθώς και ότι η ανεπαρκής γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των εφήβων που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων αναγνώρισε ότι η αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικές πιέσεις επηρεάζει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Με βάση τις απόψεις του δείγματος, συνάγεται ότι οι πρωταρχικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι η ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και η περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

Αναφορικά με τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, λίγο περισσότερο από το 1/2 του δείγματος επέδειξε θετική στάση απέναντι στην άποψη ότι οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο έχουν αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών των μαθητών, ενώ το ίδιο ποσοστό υποστήριξε και την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τα παιδιά τα οποία προέρχονται από ένα χαμηλό κοινωνικοεκπαιδευτικό υπόβαθρο. Συνολικά, από μία ισχυρή

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά από μειονεκτούντα υπόβαθρα, συναντούν περισσότερα εμπόδια και δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Όσον αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα, έχουν και χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά στην τάξη.

Σε σχέση με την επίδραση του κοινωνικού υπόβαθρου στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, λίγο περισσότερο από το μισό του δείγματος διαφώνησε με την άποψη ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ήταν πιο επιρρεπείς στην πρόκληση διαταραχών στο σχολικό περιβάλλον.

Αντίστοιχα, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, θεωρούσαν ότι τα παιδιά από διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο συμμετέχουν συχνότερα σε επεισόδια εκφοβισμού σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Έπειτα, με βάση τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων, διαπιστώθηκε ότι μόλις το 19% των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών αντιλαμβάνονταν ότι τα παιδιά από πιο χαμηλά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, ήταν λιγότερο κοινωνικά.

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν μέτρια έως σημαντική επίδραση του κοινωνικού-οικονομικού υποβάθρου στους μαθητές αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλή επίδραση σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά.

Το εύρημα αυτό, συνδέεται με πλήθος ερευνών οι οποίες έχουν διεξαχθεί στον τομέα και μπορούν να φωτίσουν περισσότερο τα ευρήματα. Ενδεικτικά, αντίστοιχα με την τρέχουσα έρευνα, και η μελέτη των Peterson et al. (2016) ανέδειξε ότι οι μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συνδέθηκαν με χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Peterson et al. (2016) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικότερα βασίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες οδηγούν και σε διαφορετική μεταχείριση μέσα στην τάξη, θεωρώντας πως τα παιδιά γονέων με χαμηλότερο εισόδημα και χαμηλότερη κοινωνική θέση θα έχουν και χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντίστοιχα, η τρέχουσα έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί, βρίσκουν πως το κοινωνικό υπόβαθρο, επηρεάζει σημαντικά της

ακαδημαϊκές απόψεις, γεγονός που δείχνει ότι επηρεάζονται ως ένα βαθμό από προκαταλήψεις.

Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των Nolkemper et al. (2018) στην Γερμανία εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλότερες προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά για τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά υπόβαθρα. Η έρευνα αυτή έρχεται σε αντίθεση με την τρέχουσα έρευνα καθώς, παρά το γεγονός ότι και οι δύο δείχνουν έναν βαθμό προκατάληψης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς η τρέχουσα έρευνα, δεν ανέδειξε προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών που να σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δε θεωρούσαν πιθανότερο οι μαθητές από χαμηλότερο υπόβαθρο να παρουσιάζουν οποιουδήποτε είδους προβλήματα συμπεριφοράς, παρά μόνο χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Αντίστοιχα, και η μελέτη των Redding et al. (2019) ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τους μαθητές από πιο εύπορα υπόβαθρα ως έχοντες περισσότερο αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Και η έρευνα αυτή, παρουσιάζει διαφορετικά ευρήματα με την παρούσα έρευνα, καθώς οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην τρέχουσα έρευνα δεν έκριναν πως το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει την συμπεριφορά των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στο πλαίσιο αυτό, έχει να συσχετιστεί η μελέτη η οποία διεξήχθη από τους Spreybroeck et al. (2012), με βάση την οποία διαπιστώθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης έχει άμεσο αντίκτυπο στο ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Συνεπώς, ενδεχομένως η ίδια η στάση των εκπαιδευτικών και οι προκατάληψή τους, να λειτουργεί σε ορισμένες περιπτώσεις ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Επίσης, σε σχέση με τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσμενών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά του, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί στρατηγικές για τον μετριασμό των προκαταλήψεων εναντίον των μαθητών, οι οποίες αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των δυσμενών επιπτώσεων του κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την κοινωνική του συμπεριφορά. Ομοίως, η

πρακτική της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες, της καλλιέργειας ευνοϊκής ατμόσφαιρας στην τάξη και της προώθησης του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών χρησιμοποιείται συχνά.

Με βάση τις παρεχόμενες πληροφορίες, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη προσέγγιση για τον μετριασμό της αρνητικής επιρροής του κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά του είναι η καλλιέργεια του αισθήματος σεβασμού μεταξύ των μαθητών.

Ευρέως διαδεδομένη, ωστόσο, είναι η αξιοποίηση μεθόδων όπως η διασφάλιση της ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών και προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από αυτούς, η καλλιέργεια αισιόδοξων προσδοκιών για όλα τα παιδιά και η καλλιέργεια θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, η δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, και οι συνεργατικές δραστηριότητες των μαθητών.

Ακόμη, οι λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι περιλάμβαναν τη διδασκαλία μαθητών από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τη χρήση ποικίλων μορφών αξιολόγησης προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Τα παραπάνω ευρήματα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάσεις για σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο την καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας στην τάξη, καθώς φαίνεται πως ιδιαίτερα οι πρώτες δύο αποτελούν καλές πρακτικές που επιλέγονται από μία ισχυρή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Η επαγωγική ανάλυση σχετικά με το φύλο, έδειξε ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να δείξουν θετική στάση στο ότι οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη, σε σχέση με τους άνδρες. Αναφορικά με την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30 έως 39 ετών τείνουν περισσότερο να διατηρούν χαμηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές από χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ηλικιακών ομάδων.

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πτυχίο θεωρούν σημαντικότερο τον αντίκτυπο της ανεπαρκούς πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους των παιδιών από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το εύρημα αυτό μπορεί να φωτιστεί από

την έρευνα των Abacioglu et al. (2020), η οποία τόνισε τη σημασία της κατάρτισης και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών για τον μετριασμό των προκαταλήψεων απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης.

Τέλος, σε σχέση με τον τελευταίο παράγοντα που διερευνήθηκε, τον αριθμό των τέκνων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά έχουν μεγαλύτερη τάση να χρησιμοποιούν τη στρατηγική της καλλιέργειας μιας ευνοϊκής ατμόσφαιρας στην τάξη για να αντισταθμίσουν τον αρνητικό αντίκτυπο του κοινωνικού υπόβαθρου ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά του, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδιά.

6.1 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα, ανέδειξε ορισμένα σημαντικά ευρήματα, τόσο προς πρακτική αξιοποίηση στην τάξη, μέσα από την ανάδειξη στοχευμένων στρατηγικών, όσο και ως προς την ακαδημαϊκή έρευνα, καθώς ανέδειξε ένα πεδίο προς περαιτέρω διερεύνηση, αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα τόσο κρίσιμο θέμα. Θα ήταν ενδιαφέρον, συνεπώς, η έρευνα αυτή να επεκταθεί, φωτίζοντας περισσότερο τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής ανάλυσης. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας θα συμπληρώσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και θα προσθέσει νέες πτυχές που θα εστιάσουν σε βάθος. Φυσικά, η έρευνα είχε και ορισμένους περιορισμούς, με κυριότερο το μικρό αριθμό του δείγματος, που αποτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Κατ' επέκταση, η διερεύνηση των ίδιων ερωτημάτων σε ένα μεγαλύτερο δείγμα σε μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε ενδεχομένως να ενισχύσει την εγκυρότητα και την δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων. Παράλληλα, θα μπορούσε το μελλοντικό δείγμα να στηριχθεί σε δειγματοληψία με πιθανότητα έτσι ώστε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς τον πληθυσμό αποτέλεσε έναν ακόμα περιορισμό της έρευνας, ο οποίος προτείνεται να αντιμετωπισθεί με την επιλογή μιας δειγματοληψίας με πιθανότητα σε μελλοντική έρευνα. Τέλος, προτείνεται η σύσταση δείγματος με έλεγχο ως προς τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά για να υπάρχει ισορροπία των στοιχείων αυτών ως προς την κατανομή τους στο δείγμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αραβανής, Γ. (2000). Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αρβανιτίδου, Κ. Λ. (2022). *Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον θεσμό της αξιολόγησης* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Αθανασού, Ε. (2022). Σχολική Επίδοση και Κοινωνική Προέλευση: Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική ψυχολογία. *Στάσεις–αντίληψη του προσώπου–στερεότυπα–επιθετικότητα–δυσδικές σχέσεις και επικοινωνία*. Τόμος Δ', έκδοση δ'. Αθήνα.
- Θεοδοσιάδου, Κ. Σ. (2012). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: μια εμπειρική έρευνα υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Κέλμαλη, Μ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών για το προφίλ του μαθητή με χαμηλή σχολική επίδοση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κυρίδης, Α. (1996). Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β', (2), 4-25.
- Πόταρη, Δ. & Σακονίδης, Χ. (2023). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας στη Διδακτική των Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Τζερικτίδου, Χ. (2022). Κοινωνική προέλευση και εκπαιδευτική πορεία. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων και τη σχολική επιτυχία μη προνομιούχων παιδιών. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσσες

- AbaciogluCS, VolmanM, FischerAH. Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *Br J Educ Psychol*. 2020 Sep;90(3):736-752. doi: 10.1111/bjep.12328.
- Akifeva, R., & Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia State of Art 11*(1), 106-124. DOI: 10.11621/pir.2018.0109
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370.
- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 650-666.
- Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Boston: Cengage Learning.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. doi:10.3102/0034654316669821.
- Björklund, A., & Salvanes, K. G. (2011). Education and family background: Mechanisms and policies. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 201-247). Elsevier.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2016). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146–170. doi:10.3102/0162373716670260.

- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society. Wiley.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & de Saint Martin, M. (1996). *Academic discourse: Linguistic misunderstanding and professorial power*. Stanford University Press.
- Boyles, D., Carusi, T., & Attick, D. (2009). Historical and critical interpretations of social justice. *Handbook of social justice in education*, 2, 30-42.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Breen, R. (2010). Social mobility in Europe. Oxford University Press.
- Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Carter, P. (2005). *Keepin' it Real: School Success beyond Black and White*. Oxford University Press.
- Carter, P. L., Skiba, R., Arredondo, M. I. and Pollock, M. (2017). *Critical Race-Based Policy Analysis: An Education Introduction*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N. and Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310.
- Costa S, Langher V, Pirchio S. Teachers' Implicit Attitudes Toward Ethnic Minority Students: A Systematic Review. *Front Psychol*. 2021 Sep 3;12:712356. doi: 10.3389/fpsyg.2021.712356.

- Crawshaw, M. (2015). Secondary school teachers' perceptions of student misbehaviour: A review of international research, 1983 to 2013. *Australian Journal of Education*, 59(3), 293-311.
- Creswell, J.W. (2017). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2017). *Research design. qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Delice, A. (2010). The Sampling Issues in Quantitative Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2001-2018.
- Demo, D. H., & Acock, A. C. (1988). The impact of divorce on children. *Journal of Marriage and Family*, 50(3), 619-648.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 101437. doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101437.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. and Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Erikson, R. (1987). *Social class of men, women, and families*. Transaction Publishers.
- Emerson, R. W. (2021). Convenience sampling revisited: Embracing its limitations through thoughtful study design. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(1), 76-77.

- Evans, G. W., & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.
- Fan, X. and Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fauth, B., Decristan, J., and Gnambs, T. (2014). The relationship between students' socioeconomic status and academic achievement in inclusive primary schools. *Learning and Instruction*, 33, 94-103.
- Francis, B., Mills, M., & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: Contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32(4), 414-431.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gibson, M. A. (2001). Cultural and ecological influences on maternal child-feeding practices in the United States. *American Anthropologist*, 103(4), 952-968.
- Grusky, D. B. (2019). *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective*. Westview Press.
- Heyneman, S. P. (2005). Student background and student achievement: What is the right question?. *American Journal of Education*, 112(1), 1-9.
- Hertz, T., Jayasundera, T., Piraino, P., Selcuk, S., Smith, N., & Verashchagina, A. (2008). The Inheritance of Educational Inequality: International Comparisons and Fifty-Year Trends. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 7(2). doi:10.2202/1935-1682.1775.
- Hill, N. E., and Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Howard, T. C. (2019). *Why Race and Culture Matter in Schools: Closing the Achievement Gap in America's Classrooms*. Teachers College Press.

- Kröner, S., Vock, M., Robitzsch, A., & Köller, O. (2012). Highbrow cultural activities, social background, and openness in lower-secondary level students. *Journal for educational research online*, 4(2), 3-28.
- Ladd, G. W., & Parke, R. D. (2021). Themes and Theories Revisited: Perspectives on Processes in Family–Peer Relationships. *Children*, 8(6), 507. doi:10.3390/children8060507.
- Ladson-Billings, G. (2002). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lamas, H. A. (2015). School Performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 3(1), 351-385.
- Lee, J. S., Sylvén, L. K., & Lee, K. (2020). Cross-cultural insights into Korean and Swedish secondary school students' willingness to communicate in a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. doi:10.1080/01434632.2019.1708917.
- Levi-Sudai P, Neagu G. The Attitudes of Teachers towards Disadvantaged Young Students: Israel–Romania Comparative Analysis. *Sustainability*. 2022; 14(19):12468. <https://doi.org/10.3390/su141912468>.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 369-378.
- Major, J., Wilkinson, J., Langat, K., & Santoro, N. (2013). Sudanese young people of refugee background in rural and regional Australia: Social capital and education success. *Australian and International Journal of Rural Education*, 23(3), 95-105.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Martínez-Otero, V. (2007). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos.

- McEwan, P. J. (2015). Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries. *Review of Educational Research*, 85(3), 353–394. doi:10.3102/0034654314553127.
- McLanahan, S., and Sandefur, G. (1994). Growing up with a single parent. What hurts, what helps?. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Minor, E. C. (2014). Racial differences in teacher perception of student ability. *Teachers College Record*, 116(10), 1-22.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit? San Francisco: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Morrison, R. L., & Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior therapy*, 12(1), 69-79.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2015). Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters?. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2021). "Measuring and interpreting school performance." Retrieved from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=78>
- Nolkemper, D., Aydin, H., & Knigge, M. (2018). Teachers' stereotypes about secondary school students: the case of Germany. *Quality & Quantity*. doi:10.1007/s11135-018-0723-8.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1992). Detracking schools: Early lessons from the field. *The Phi Delta Kappan*, 73(6), 448-454.
- O'Connor, E. E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.010.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesorefectivo* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Podadera, A. & González-Jimenez, S. (2023). Teacher expectations and immigrant students. *European Journal of Education*, 55(2), 210-226.
- Pong, S. (1998). The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. *Sociology of Education*, 71(1), 23-42.
- Ponte, J. P. D. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. In *International Conference for the Psychology of Mathematics Education (PME)* (pp. 195-210).
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*.
- Ramos, M. A., Wilkins, J. L., and Vargas, L. (2018). Exploring the influences of racial and ethnic identity and gender on academic outcomes for Latina/o college students. *The Urban Review*, 50(5), 709-729.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: new evidence and possible explanations. *Whither opportunity*, 91–116.
- Reardon, S. F. (2013). The widening income achievement gap. *Educational Leadership*, 70(6), 10-16.
- Redding, C. (2019). A Teacher Like Me: A Review of the Effect of Student–Teacher Racial/Ethnic Matching on Teacher Perceptions of Students and Student Academic and Behavioral Outcomes. *Review of Educational Research*, 003465431985354. doi:10.3102/0034654319853545.

- Riegle-Crumb, C., & Humphries, M. (2012). Exploring Bias in Math Teachers' Perceptions of Students' Ability by Gender and Race/Ethnicity. *Gender & Society*, 26(2), 290–322. doi:10.1177/0891243211434614.
- Riegle-Crumb, C., and King, B. (2010). Questioning a white male advantage in STEM: Examining disparities in college major by gender and race/ethnicity. *Educational Researcher*, 39(9), 656-664.
- Robson, C. (2005). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Charlesbourg, Québec: Braille Jymico Inc.
- Robson, C. (2005). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Charlesbourg, Québec: Braille Jymico Inc.
- Rubenstein, D. I., & Rubenstein, D. R. (2013). Social behavior. In *Encyclopedia of Biodiversity (Second Edition)*.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3–42. doi:10.3102/00028312042001003.
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? *Handbook of the Economics of Education*, 249–277. doi:10.1016/b978-0-444-53429-3.00004-1.
- Schotte, K., Rjosk, C., Edele, A. et al. (2022). Do teachers' cultural beliefs matter for students' school adaptation? A multilevel analysis of students' academic achievement and psychological school adjustment. *SocPsycholEduc* 25, 75–112. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09669-0>.
- Sharkey, P. (2010). The acute effect of local homicides on children's cognitive performance. *PNAS*, 107, 11733-11738.
- Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 255-282.

- Silva, E. B. (2005). Gender, home and family in cultural capital theory. *The British journal of sociology*, 56(1), 83-103.
- Silverman, D. M., Hernandez, I. A., & Destin, M. (2023). Educators' Beliefs About Students' Socioeconomic Backgrounds as a Pathway for Supporting Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/01461672211061945>.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Sirin, S. R., and Rogers-Sirin, L. (2015). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Middle Grades Research Journal*, 10(4), 103-122.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies, and tools, and strategies*. New York, NY: Teachers College Press.
- Speybroeck S, Kuppens S, Van Damme J, Van Petegem P, Lamote C, Boonen T, de Bilde J. The role of teachers' expectations in the association between children's SES and performance in kindergarten: a moderated mediation analysis. *PLoS One*. 2012;7(4):e34502. doi: 10.1371/journal.pone.0034502.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53-57.
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731-752. doi:10.1007/s11218-017-9392-z.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism & collectivism*. Westview Press.

- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. doi:10.3102/0002831209353594
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192. doi:10.1007/s11256-010-0150-1.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B., & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65(2), 606–621.
- Walters, B. (2001). Social Inequality and Schooling, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, Pergamon, 14309–14313, <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02456-6>.
- Young S. N. (2008). The neurobiology of human social behaviour: an important but neglected topic. *Journal of psychiatry & neuroscience : JPN*, 33(5), 391–392.

ΠαράρτημαΑ: Ερωτηματολόγιο

Έντυποενημέρωσης

Αγαπητέ/ή,

Ονομάζομαι Κατερίνα Κρικέλη και σπουδάζω στο τμήμα «Σπουδές στην εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου ΕΑΠ. Στο πλαίσιο των σπουδών μου διεξάγω μια έρευνα με τίτλο «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών». Η έρευνα στηρίζεται στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί και το οποίο θα σας παρακαλούσα να συμπληρώσετε.

Σημειώνεται πως οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και τα προσωπικά σας δεδομένα προστατεύονται από τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679 (ΓΚΠΔ). Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, δεν δέχεστε πίεση για να συμμετάσχετε και η συμμετοχή σας δεν συνοδεύεται από κάποιο έπαθλο οποιασδήποτε φύσης.

Ως άτομο που λαμβάνει μέρος στην έρευνα, διατηρείτε το δικαίωμα να αποσύρετε τη συμμετοχή σας και να διαγράψετε τα δεδομένα σας μέχρι και 10 ημέρες μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στη διαδικασία αυτή δεν δέχεστε κάποια ποινή. Επίσης, μπορείτε να ζητήσετε να έχετε πρόσβαση στα αποτελέσματα πριν αυτά δημοσιευθούν.

Τέλος, για να επικοινωνήσετε μαζί μου παραθέτω τα παρακάτω στοιχεία επικοινωνίας:

Τηλέφωνο 698436437 Email krik.katerina@gmail.com

Έντυπο συγκατάθεσης

Προχωρώντας στο επόμενο τμήμα της έρευνας, που αφορά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμφωνείτε πως συμμετέχετε εθελοντικά, μελετήσατε το έντυπο ενημέρωσης, συμφωνείτε με όσα αναφέρονται εκεί και δέχεστε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα.

Συμφωνώ

Ναι

Όχι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Άλλο

Ηλικία

Έως 29

30-39

40-49

50-59

60 και άνω

Έτη υπηρεσίας

Έως 5

6-10

11-15

16-20

21+

☐

Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Σύμφωνο συμβίωσης / σε σχέση

Άλλο

Μορφωτικό επίπεδο

Παρακαλώ επιλέξτε το ανώτερο

Τριτοβάθμια εκπαίδευση – βασικές σπουδές

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Άλλο

Έχετε παιδιά;

Ναι

☐

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Όχι

☐

2. Επίδραση κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή

Πόσο πιστεύετε πως η κοινωνική ισότητα στο σχολείο, οδηγεί στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

Σημειώστε πόσο σημαντικοί είναι οι παρακάτω παράγοντες ως προς την επιρροή που έχουν στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Συμβουλευτείτε την παρακάτω κλίμακα.

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

Ανεπαρκής πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους

Έλλειψη συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση

Αυξημένη έκθεση σε περιβαλλοντικούς
στρεσογόνους παράγοντες

Χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

1	2	3	4	5

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών;

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα.

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι μαθητές από μειονεκτικά υπόβαθρα είναι λιγότερο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε δασκάλους με περισσότερη εμπειρία.

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

Σημειώστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι οι μαθητές από μειονεκτούντα υπόβαθρα αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προκλήσεις για την επίτευξη ακαδημαϊκής επιτυχίας.

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Καθόλου

Λίγο

Μέτρια

Αρκετά

Πάρα πολύ

3. Στάσεις σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης ως προς το ακαδημαϊκό τους δυναμικό

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας στις παρακάτω προτάσεις.

Οι μαθητές από μειονοτικά υπόβαθρα παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Οι μαθητές από μεταναστευτικά ή μειονοτικά υπόβαθρα έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό δυναμικό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από την κυρίαρχη κουλτούρα.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα
χρειάζονται διαφορετική διαχείριση στην τάξη.**

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Η διδασκαλία σε μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά
υπόβαθρα χαρακτηρίζεται από σημαντικά εμπόδια.**

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Οι οικογένειες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης
συμβάλλουν στο περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των
μαθητών αυτών.**

Διαφωνώ απόλυτα

--

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Το περιορισμένο ακαδημαϊκό δυναμικό των μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης συνδέεται με τις πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

4. Αντίκτυπος κοινωνικής προέλευσης στην κοινωνική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας στις παρακάτω προτάσεις που αφορούν το σχολικό περιβάλλον.

Οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να διαταράζουν το σχολικό κλίμα.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Οι μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλότερη κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση τιμωρούνται πιο
συχνά από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο σε σχέση με τους
υπόλοιπους μαθητές.**

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν
πιο συχνά σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με
άλλους μαθητές.**

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

**Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση συμμετέχουν
μόνο σε παρέες και ομάδες με άλλους μαθητές με διαφορετική
κοινωνική προέλευση στο σχολείο.**

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

Οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση έχουν περιορισμένες παρέες στο σχολικό περιβάλλον.

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Ουδέτερος/η

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

5. Τεχνικές αντιμετώπισης αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά

Σημειώστε την συχνότητα που χρησιμοποιείτε τις παρακάτω τεχνικές για να αντιμετωπίσετε τις αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής προέλευσης ενός μαθητή στην ακαδημαϊκή του απόδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Συμβουλευτείτε την παρακάτω κλίμακα.

Καθόλου	Λίγο	Μέτρα	Αρκετά	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
Αμβλυνση προκαταλήψεων μαθητών					
Εργασία μαθητών σε ομάδες					
Ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη					
Καλλιέργεια σεβασμού μεταξύ μαθητών					
Προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας από τους μαθητές					
Δημιουργία και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών					
Διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη					
Ισότιμη μεταχείριση μαθητών					
Έκφραση θετικών προσδοκιών σε όλους τους μαθητές					

Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης

Κατανομή μαθητών σε θρανία με σκοπό την ισοκατανομή αλληλεπιδράσεων μαθητών – εκπαιδευτικού

Κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Εφαρμογή διαφορετικών τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον κάθε μαθητή

«Κρικέλη Κατερίνα», «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης, της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών»

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.