



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΚΠ)

Διπλωματική Εργασία

**«Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση: Απόψεις Εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Φοιτήτρια:

Αναγνωστάκη Μαριάννα

A.M.: 149410

Επιβλέπων Καθηγητής

Θάνος Θεόδωρος

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή (<<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, παρουσίας 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.



**Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση: Απόψεις
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Αναγνωστάκη Μαριάννα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Θάνος Θεόδωρος

Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλος ΣΕΠ στη ΘΕ «Εκπαίδευση:
Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές
ανισότητες» (ΕΚΠ60)

Συν- Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Κυρίδης Αργύριος

Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

Μέλος ΣΕΠ στη ΘΕ «Πολιτισμικές
Διαφορές & Κοινωνικές Ανισότητες»
(ΕΚΠ60) - Συντονιστής

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς τον καθηγητή μου, κ. Θάνο, για την ανεκτίμητη καθοδήγηση και τη στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θέλω να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη προς την οικογένειά μου για την αδιάκοπη υποστήριξη, την αγάπη και την ενθάρρυνση που μου πρόσφεραν σε κάθε βήμα.

Περίληψη

Στη σχολική επίδοση των μαθητών επιδρούν πολλοί παράγοντες, με την κοινωνική προέλευση να είναι ένας από τους πιο σημαντικούς. Η παρούσα εργασία μελετά τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης μέσα από την διερεύνηση των απόψεων 10 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ευρύτερη περιοχή του νομού Θεσσαλονίκης. Σκοπός της εργασίας είναι να γίνει κατανοητός ο τρόπος που η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, εξετάζοντας ταυτόχρονα τον ρόλο του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονέων και των επαγγελματιών τους. Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η οριοθέτηση των εννοιών της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης από τους εκπαιδευτικούς, η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση αλλά και η μελέτη της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση. Επιπροσθέτως επιδιώκεται η κατανόηση της επίδρασης των επιμέρους συνιστωσών της κοινωνικής προέλευσης που αφορούν συγκεκριμένα το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, την οικονομική κατάσταση, το επάγγελμα των γονέων αλλά και συνολικά της επίδρασης της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Τέλος διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιδίωξη του σχολείου, του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολιτείας να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την υιοθέτηση και υλοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών και πολιτικών. Η ερευνητική προσέγγιση της έρευνας είναι ποιοτική και πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του Νομού Θεσσαλονίκης. Το εργαλείο της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη σχολική επίδοση ως πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει σημαντικά τη σχολική τους επίδοση, με το μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας να παίζει καθοριστικό ρόλο. Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη, ενώ το επάγγελμα και η οικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζουν την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων. Παρά τις προσπάθειες του σχολείου να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν συστημικά προβλήματα και ελλείψεις που αναπαράγουν τις ανισότητες. Προτείνουν τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πλήρη στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, την ενισχυτική διδασκαλία, και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών για να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, τονίζουν ότι είναι αναγκαία η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και η ενίσχυση της χρηματοδότησης για υποβαθμισμένες περιοχές.

Λέξεις Κλειδιά:

Σχολική επίδοση, κοινωνική προέλευση, μορφωτικό κεφάλαιο, οικονομικό υπόβαθρο, εκπαιδευτική ανισότητα

Abstract

Many factors affect students' school performance, with social origin being one of the most important. This paper studies the relationship between social origin and school performance through the investigation of the opinions of 10 teachers who serve in the wider area of the prefecture of Thessaloniki. The purpose of the work is to understand the way that social origin affects the school performance of students, examining at the same time the role of the educational and economic level of the parents and their professions. The partial objectives of the work are the delimitation of the concepts of school performance and social origin by teachers, the recording of the opinions of teachers regarding the factors that affect school performance and also the study of the effect of social origin on school performance. In addition, the aim is to understand the effect of the individual components of social origin, specifically the educational level of the family, the economic situation, the occupation of the parents, but also the overall effect of the family on school performance. Finally, the opinions of the teachers are explored regarding the pursuit of the school, the educational system and the state to alleviate social inequalities through the adoption and implementation of specific practices and policies. The research approach of the research is qualitative and was carried out on a sample of 10 teachers who serve in primary education in urban and semi-urban areas of the Prefecture of Thessaloniki. The research tool is the semi-structured interview. According to the results of the research, teachers consider school performance as a multidimensional concept that includes academic performance, behavior and social skills. The social background of students significantly affects their school performance, with the educational and economic background of the family playing a decisive role. Parents with a higher level of education provide more stimuli and support, while parents' occupation and economic status affect access to educational resources. Educators emphasize the importance of family support and cooperation between school and family to achieve high school performance. Despite the school's efforts to mitigate social inequalities, teachers point to systemic problems and deficiencies that reproduce inequalities. They propose continuous teacher training, full staffing of schools with psychologists and social workers, remedial teaching, and curriculum reform to meet the needs of all students. They also emphasize that it is necessary to reduce the number of students per class and to strengthen funding for disadvantaged areas.

Key Words:

School performance, social origin, educational capital, economic background, educational inequality

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	v
Abstract.....	vii
Πίνακας Περιεχομένων.....	viii
Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Σχολική Επίδοση και Κοινωνική Προέλευση: Αποσαφήνιση Εννοιών	4
1.1. Η έννοια της σχολικής επίδοσης.....	4
1.2. Η έννοια της κοινωνικής προέλευσης.....	7
1.3. Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών.....	9
Κεφάλαιο 2: Παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επίδοση	12
2.1. Ενδογενείς παράγοντες.....	12
2.2. Εξωγενείς παράγοντες	14
2.2.1. Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.....	16
2.2.2. Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.....	18
Κεφάλαιο 3: Θεωρητικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	22
3.1. Η έννοια των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	22
3.2. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου	24
3.3. Θεωρίες για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.....	25
3.3.1. Συναινετικές Θεωρίες	25
3.3.2. Συγκρουσιακές Θεωρίες	28
3.3.3. Κριτικός μαρξισμός	32
3.3.4. Βεμπριανές προσεγγίσεις	34
3.3.5. Η θεώρηση του Bernstein	35
3.3.6. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου	37
Κεφάλαιο 4: Ανασκόπηση ερευνών	40
4.1. Διεθνείς Έρευνες	40
4.2. Ελληνόγλωσσες Έρευνες	44
4.3. Κριτική αποτίμηση ερευνών	50
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της Έρευνας.....	56
5.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	56
5.2. Ερευνητική Μεθοδολογία	58
5.2.1. Ερευνητική προσέγγιση & σχεδιασμός.....	58
5.2.2. Πληθυσμός, δείγμα, δειγματοληψία	60
5.2.3. Ερευνητικό Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων	61
5.2.4. Ανάλυση Δεδομένων	63
5.2.5. Ερευνητική Διαδικασία.....	64

5.2.6. Ζητήματα δεοντολογίας	67
5.2.7. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της Έρευνας.....	68
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	70
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση των Αποτελεσμάτων	120
Συμπεράσματα	139
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	153
Παράρτημα I: Έντυπο Συναίνεσης	169
Παράρτημα II: Οδηγός Συνέντευξης	171
Παράρτημα III : Συνεντεύξεις.....	174

Εισαγωγή

Η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από διάφορους παράγοντες, με την κοινωνική προέλευση να κατέχει έναν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή της. Η κοινωνική προέλευση αναφέρεται στην καταγωγή ενός ατόμου, η οποία περιλαμβάνει τον κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς του, και έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει τόσο τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες όσο και τα επιτεύγματα των μαθητών. Έρευνες από το πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τη σημασία της κοινωνικής προέλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία με την εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει ένα σταθερό χαρακτηριστικό των σχολικών συστημάτων, αντανακλώντας τις υπάρχουσες κοινωνικές διαφορές (Λαμπίρη-Δημάκη, 1984). Η οικογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση μέσω της πρόσβασης σε πόρους, όπως βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό, και εξωσχολικές δραστηριότητες, που μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού (Θάνος, 2015).

Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία έχει επικεντρωθεί στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, αντί να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που προάγει την κοινωνική κινητικότητα (Bourdieu & Passeron, 1977). Οι διαφορές στη σχολική επίδοση ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις υποδεικνύουν τη σημασία της οικογενειακής υποστήριξης και των πολιτισμικών πόρων που διαθέτει κάθε οικογένεια. Η εκπαίδευση, λοιπόν, δεν λειτουργεί απλώς ως ένας τομέας απόκτησης γνώσεων, αλλά και ως ένα πεδίο όπου κοινωνικές διαφορές και προνόμια ενισχύονται ή αμβλύνονται. Έτσι, το ερώτημα που τίθεται είναι πώς μπορεί το σχολικό σύστημα να συμβάλλει θετικά στην ισορροπημένη ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους προέλευσης (Θάνος, 2017).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την σχέση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι να αναλύσει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών τους και να εξετάσει τις πρακτικές και πολιτικές που προτείνουν

για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Η εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα στα τρία πρώτα κεφάλαια πραγματοποιείται η σύσταση του θεωρητικού πλαισίου. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εννοιολογική οριοθέτηση των εννοιών της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικής προέλευσης και της ισότητας των ευκαιριών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, διαχωριζόμενοι σε ενδογενείς και εξωγενείς. Εξετάζεται ιδιαίτερα η επίδραση της οικογένειας και ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων των μαθητών.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές θεωρίες που σχετίζονται με την αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ειδικότερα μελετάται η έννοια των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Ακολούθως, παρουσιάζονται συνοπτικά οι θεωρίες για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και συγκεκριμένα οι συναινετικές θεωρίες, οι συγκρουσιακές θεωρίες, ο Κριτικός Μαρξισμός και η Βεμπεριανή προσέγγιση, η θεώρηση του Berstein και η θεώρηση του Bourdieu.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ανασκόπηση των ερευνών, τόσο διεθνών όσο και ελληνόγλωσσων, σχετικά με το θέμα, ενώ παρέχεται μια κριτική αποτίμηση των ευρημάτων τους.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, την ερευνητική προσέγγιση, καθώς και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον, συζητώνται τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και οι σχετικές ενέργειες για τη διασφάλισή τους.

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε ερευνητικό ερώτημα και παρατίθενται τα ανάλογα παραθέματα των συνεντεύξεων που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα.

Ακολουθεί, στο έβδομο κεφάλαιο, η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και η σύγκρισή τους με τα ευρήματα πρότερων ερευνών. Τέλος εξάγονται τα

συμπεράσματα της έρευνας, αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται οι προτάσεις προς περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1: Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση: Αποσαφήνιση Εννοιών

Στο παρακάτω κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της σχολικής επίδοσης, η οποία αποτελεί έναν πολυδιάστατο και σύνθετο δείκτη της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών. Αρχικά, αναλύεται η έννοια της σχολικής επίδοσης και εξετάζονται οι διαφορετικές διαστάσεις που την επηρεάζουν, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, η εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ακολούθως παρουσιάζεται η έννοια της κοινωνικής προέλευσης και η επίδραση αυτής στην σχολική επίδοση. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην έννοια της ισότητας των ευκαιριών και στον τρόπο που αυτή επιδιώκεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο.

1.1. Η έννοια της σχολικής επίδοσης

Η σχολική επίδοση αποτελεί ένα πολυδιάστατο και σύνθετο φαινόμενο το οποίο για να οριστεί προϋποθέτει την ανάλυση των επιμέρους διαστάσεών του καθώς δεν αφορά αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά περιλαμβάνει διαφορετικές πτυχές (York et al., 2015). Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ο όρος σχολική επίδοση αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην ακαδημαϊκή επιτυχία τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα αξιολογήσεων βάσει προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης (Cachia et al., 2018, σ.435). Η Babineau (2017, σ. 8-9) αναφέρει ότι η σχολική επίδοση αφορά στην αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών εντός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πλαισίων βάσει τυπικών αξιολογήσεων της επίδοσης σε εκπαιδευτικές δοκιμασίες, της γνωστικής προόδου και της συμμετοχής στο μάθημα. Ο Yusuf (2002, σ.2-3) ορίζει την σχολική επίδοση ως παρατηρήσιμο ή μετρήσιμο συμπεριφορικό αποτέλεσμα ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, συνήθως πειραματική το οποίο προκύπτει μέσω της εξέτασης σε τυποποιημένες δοκιμασίες κατασκευασμένες για συγκεκριμένα μαθησιακά πεδία που αφορούν στον βαθμό επίτευξης βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων μαθησιακών στόχων. Ο βαθμός εκπλήρωσης αυτών των στόχων οδηγεί στον χαρακτηρισμό σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Θεοδοσιάδου, 2012, σ.21).

Ωστόσο, δεν δύναται να προσεγγιστεί η σχολική επίδοση αποκλειστικά ως μέτρο της ακαδημαϊκής επάρκειας μέσω των βαθμών. Η εννοιολόγησή της συνεπάγεται την εξέταση των διαστάσεών της, οι οποίες αφορούν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στη συμπεριφορά, στην εμπλοκή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στην δέσμευση και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Bramley, 1994, σ.7). Η διάσταση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων αφορά στην μετρήσιμη απόδοση των μαθητών στους μαθησιακούς στόχους που τίθενται από τα προγράμματα σπουδών και προσαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς κατά περίπτωση. Συνήθως αξιολογείται μέσω βαθμών, τυποποιημένων τεστ και τον βαθμό επίτευξης των γνωστικών ορόσημων ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών (Blair, 2002). Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτορρύθμιση και η σχολική ετοιμότητα επηρεάζουν σημαντικά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Duncan et al., 2007). Σύμφωνα με τους McClland & Cameron (2011) οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συχνά επιδεικνύουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση λόγω βελτιωμένης αυτορρύθμισης και ανεπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, οι γνωστικές δεξιότητες κατά την είσοδο στο νηπιαγωγείο, όπως ο γραμματισμός και η αριθμητική, αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για τη μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία στο δημοτικό (Duncan et al., 2007).

Η διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και την σχολική κοινότητα γενικότερα, μέσω των οποίων δημιουργούνται σχέσεις που ενισχύουν τις μαθησιακές εμπειρίες. Οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συνδέονται με καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση και συναισθηματική ευημερία (Gilliom et al., 2002). Οι μαθητές με ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες τείνουν να έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση, καθώς είναι πιο ικανοί στην συνεργατική μάθηση και την αποτελεσματική επικοινωνία (Eisenberg et al., 1997; Trentacosta & Izard, 2007).

Η διάσταση της συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει τη συμπεριφορά των μαθητών αναφορικά με την τήρηση των κανόνων, την συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Η θετική συμπεριφορά είναι κρίσιμη για την δημιουργία και διατήρηση ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο δύναται να οδηγήσει

όλους τους μαθητές στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι μαθητές που επιδεικνύουν αυτοέλεγχο και επιμονή συχνά επιτυγχάνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ενώ είναι σημαντική και η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της συμμετοχής, βελτιώνοντας τελικά τη συνολική σχολική επίδοση (Li-Grining et al., 2010).

Η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη, ενώ παράλληλα ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» στην σχολική κοινότητα, διευκολύνοντας την ένταξη και δημιουργώντας ένα ασφαλές περιβάλλον εντός του οποίου όλοι οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, εξασκούν την ομαδικότητα, ενισχύουν τις συνεργατικές δεξιότητές τους, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για την ολιστική εκπαίδευση και προσωπική ανάπτυξη (Bodovski και Farkas, 2007).

Η διάσταση της προόδου αφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και αξιολογείται βάσει της σταδιακής βελτίωσης των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών και το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, παίζουν κρίσιμο ρόλο στην διαδικασία της προόδου. Η συνεχής αξιολόγηση και οι στοχευμένες παρεμβάσεις βοηθούν στη διασφάλιση της επαρκούς προόδου των μαθητών, αντιμετωπίζοντας τα μαθησιακά κενά και ενισχύοντας την βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και την αντιμετώπιση τυχόν συμπεριφορικών προβλημάτων (McCoach et al., 2006; Duncan et al., 2007).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρονται στις συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αναμένεται να επιτύχουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους. Η δέσμευση σε αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνει τόσο την αφοσίωση των μαθητών στην μελέτη και τη συμμετοχή όσο και τη δέσμευση του σχολείου στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα σαφή, καλά προσδιορισμένα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ενισχύουν την εστίαση και την κινητοποίηση των μαθητών, οδηγώντας σε καλύτερη σχολική επίδοση (Hair et al., 2006; Halle et al., 2012).

1.2. Η έννοια της κοινωνικής προέλευσης

Η έννοια της κοινωνικής προέλευσης είναι πολυσύνθετη και αποτελεί συνεξάρτηση της κοινωνικής καταγωγής και της κοινωνικής τάξης κάθε ατόμου. Η κοινωνική τάξη αφορά στη θέση των ατόμων στην κοινωνική ιεραρχία όπως αυτή καθορίζεται από το εισόδημα, την εκπαίδευση, την απασχόληση, τον πλούτο κ.ά. (Breen, 2004; Iannelli & Paterson, 2007). Από την άλλη, η κοινωνική καταγωγή αφορά στην γενεαλογική προέλευση του ατόμου και περιλαμβάνει την ταξική προέλευση της οικογένειάς του, το κοινωνικοοικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό υπόβαθρό του, το αξιακό του σύστημα, τα οποία είναι στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα του ατόμου (Zhou, 2021).

Η κοινωνική καταγωγή είναι αναλλοίωτη και μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, ενώ αντίθετα η κοινωνική τάξη του ατόμου μπορεί να μεταβληθεί με την διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης και να αλλάξει ανάλογα με τις ευκαιρίες που προσφέρονται (Lucchini & Schizzerotto, 2010). Ουσιαστικά, η κοινωνική καταγωγή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η κοινωνική τάξη αντανακλά την τρέχουσα θέση του στην κοινωνία. Ωστόσο, και τα δύο προσδιορίζουν τις αρχικές συνθήκες και τις προοπτικές εξέλιξης ενός ατόμου επηρεάζοντας την κοινωνική κινητικότητα και τις ευκαιρίες που του παρέχονται στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Chen et al., 2021).

Η κοινωνική προέλευση ενέχει τις δύο παραπάνω έννοιες καθώς αφορά στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον εντός του οποίου το άτομο αναπτύσσεται. Περιλαμβάνει την οικογενειακή κατάσταση, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει, το αξιακό σύστημα, την κοινωνική θέση, και τον γλωσσικό κώδικα (Iannelli & Paterson, 2007). Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, καθορίζουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά αλλά και τη θέση του στην κοινωνία (Clark et al., 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική προέλευση αποτελεί τη βάση για την γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και για την ενσωμάτωση και εξέλιξή του στην κοινωνία (Goldthorpe & McKnight, 2006).

Σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δημοκρατίας, η κοινωνική προέλευση δεν θα αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα για την κινητικότητα των τάξεων καθώς η

προσφορά ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση θα επέτρεπε την ανέλιξη σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Chen et al., 2021). Ωστόσο, σε πολλές κοινωνίες, η κοινωνική προέλευση εξακολουθεί να επηρεάζει σημαντικά τις ευκαιρίες που δίνονται στους ανθρώπους, επηρεάζοντας έτσι την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Η αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής προέλευσης είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη πολιτικών που προωθούν την κοινωνική ισότητα και την κινητικότητα, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι πολίτες έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους (Zhou, 2021).

Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις επαγγελματικές ευκαιρίες μέσω της άνισης πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και υποστήριξη. Οι μαθητές από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις συχνά απολαμβάνουν καλύτερη πρόσβαση σε ποιοτικά σχολεία και εξωσχολικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων (Breen & Jonsson, 2005). Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει άμεσα τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των παιδιών τους, καθώς και την υποστήριξη που τους παρέχουν για την επίτευξη των στόχων τους (Sirin, 2005). Η κοινωνική προέλευση διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και των αξιών των ατόμων. Οι πολιτισμικές πρακτικές και τα κοινωνικά δίκτυα που προέρχονται από την οικογένεια και την κοινότητα μπορούν να ενισχύσουν ή να περιορίσουν τις δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας (Jankowska et al., 2024). Οι οικογένειες με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους ευκαιρίες για πολιτισμική εμπλοκή και μάθηση που δεν είναι διαθέσιμες σε οικογένειες με λιγότερους πόρους (Bourdieu, 1986).

Επιπλέον, οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται και μέσω της γλώσσας και των γλωσσικών κωδίκων που χρησιμοποιούνται στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι μαθητές που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα όπου κυριαρχεί ο ακαδημαϊκός λόγος έχουν πλεονέκτημα έναντι εκείνων που δεν εκτίθενται σε αυτόν (Bernstein, 1971). Οι διαφορές στη γλωσσική χρήση επηρεάζουν την σχολική επίδοση και τις μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές (Cummins, 2005). Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη για πολιτικές που προωθούν την γλωσσική και εκπαιδευτική ισότητα (Lavelle, 1985). Η κατανόηση της κοινωνικής προέλευσης και των επιπτώσεών της είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα. Μόνο μέσω της αντιμετώπισης

των ριζών των κοινωνικών ανισοτήτων είναι εφικτή η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή (Reay, 2010).

1.3. Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών

Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή που υποστηρίζει την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου, θα πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους και ευκαιρίες. Σε ένα πλαίσιο ισότητας ευκαιριών κάθε άτομο δυνητικά μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του για να εξελιχθεί και να γίνει ενεργό μέλος της κοινότητας. Η ουσία της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι η διασφάλιση ότι κανένας μαθητής δεν μειονεκτεί λόγω συνθηκών οι οποίες επιδρούν σε αυτόν, πέραν του δικού του ελέγχου, όπως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του ή η γεωγραφική τοποθεσία διαβίωσης. Η αρχή της ισότητας των ευκαιριών βασίζεται στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ένας καθοριστικός παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας και ότι η ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Elford, 2016).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η επιδίωξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι σύμφωνη με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (SDGs), ιδιαίτερα τον Στόχο 4, ο οποίος αποσκοπεί στη διασφάλιση της συμπεριληπτικής και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης και στην προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους. Η δέσμευση της ΕΕ σε αυτούς τους στόχους είναι εμφανής σε διάφορες πολιτικές και πρωτοβουλίες που σχεδιάζονται για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την υποστήριξη των μειονεκτούντων ομάδων. Η ΕΕ δίνει έμφαση στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας αλλά και της πρώιμης παρέμβασης σε περιπτώσεις αναπηρίας ή δυσκολιών καθώς έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις μπορούν να συμβάλλουν στην αντιστάθμιση των ελλειμμάτων και να επιτρέψουν την εξίσωση των ευκαιριών για παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα ή με διαφορετικές δυνατότητες (European Commission, 2020). Για την επίτευξη αυτών των στόχων, έχουν υλοποιηθεί συγκεκριμένα μέτρα σε όλη την ΕΕ. Αυτά περιλαμβάνουν την παροχή οικονομικής υποστήριξης για οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, την

επένδυση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών τάξεων και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων σπουδών που αντανακλούν την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού (European Commission, 2020). Επιπλέον, η ΕΕ προωθεί πολιτικές που εξασφαλίζουν την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση για υποεκπροσωπούμενες ομάδες, δημιουργώντας έτσι ένα πιο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει λάβει μέτρα για να ευθυγραμμιστεί με αυτές τις αρχές. Το Υπουργείο Παιδείας έχει εισάγει διάφορες πρωτοβουλίες με στόχο την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών. Μία από αυτές τις πρωτοβουλίες είναι η υλοποίηση των ολοήμερων σχολείων, τα οποία παρέχουν εκτεταμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για την υποστήριξη των εργαζόμενων οικογενειών και την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, 2019). Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες, διασφαλίζοντας ότι λαμβάνουν τους απαραίτητους πόρους και τις προσαρμογές για να επιτύχουν ακαδημαϊκά (Υπουργείο Παιδείας, 2019). Επιπλέον, το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών έχει αναθεωρηθεί για να συμπεριλαμβάνει την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία επιδιώκει τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος που σέβεται και αξιοποιεί την διαφορετικότητα, επιτρέποντας σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να ενταχθούν και να λάβουν την υποστήριξη που χρειάζονται προκειμένου να έχουν ισότιμες ευκαιρίες να λάβουν ποιοτική εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, 2019).

Σύμφωνα με τον Maclean (2003) η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση απαιτεί όχι μόνο ίση πρόσβαση στα σχολεία αλλά και δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων, συμπεριλαμβανομένης της αντιμετώπισης των ανισοτήτων στη χρηματοδότηση των σχολείων, στην ποιότητα της διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση αλλά και η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζονται από την διαφορετική οικογενειακή υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές. Επισημαίνεται ότι οι οικογένειες που έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν περισσότερους πόρους και υποστήριξη, συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους, δημιουργώντας ανισότητες σε σχέση με άλλες οικογένειες που δεν διαθέτουν αντίστοιχους πόρους (Θάνος, 2009α). Παράλληλα, η αξιολόγηση της αξίας της μόρφωσης διαφέρει ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, καθώς

ο στόχος και η πραγμάτωση της εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική ένταξη και τις στρατηγικές αναπαραγωγής της κάθε οικογένειας. Ωστόσο, η μόρφωση παραμένει ένα σταθερό ιδεώδες, ανεξάρτητα από τη διαφορετική σημασία που αποδίδεται από κάθε κοινωνική τάξη. Αυτές οι διαφοροποιήσεις δεν είναι τυχαίες αλλά συνδέονται στενά με την κοινωνική θέση της οικογένειας (Θάνορ, 2009β). Παρομοίως, η Έκθεση Coleman (1966) επισημαίνει ότι οι διαφορές στο οικογενειακό υπόβαθρο και στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζουν σημαντικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, και ως εκ τούτου, οι πολιτικές πρέπει να στοχεύουν στη μείωση των επιπτώσεών τους, για την επίτευξη της πραγματικής ισότητας των ευκαιριών (Alexander & Morgan, 2016).

Κεφάλαιο 2: Παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επίδοση

Οι παράγοντες που επιδρούν και καθορίζουν την σχολική επίδοση των μαθητών διακρίνονται σε ενδογενείς και εξωγενείς. Αρχικά παρουσιάζονται και αναλύονται οι ενδογενείς παράγοντες που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά, στις ικανότητες και στις δεξιότητες μαθητή, όπως η νοημοσύνη, η αισθητηριακή λειτουργικότητα, οι συναισθηματικές δεξιότητες αλλά και γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες όπως η συγκέντρωση, η μνήμη, οι δεξιότητες σύνθεσης και ανάλυσης που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Έπειτα αναλύονται οι εξωγενείς παράγοντες που αφορούν στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον ατόμου και περιλαμβάνουν τις συνθήκες διαβίωσης, την οικογενειακή υποστήριξη, την οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, τις κυρίαρχες αξίες και ιδεολογία, την εκπαίδευση, την κοινότητα, τους πόρους. Δίνεται έμφαση στην επίδραση της οικογένειας και στο ρόλο του σχολείου στην διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης.

2.1. Ενδογενείς παράγοντες

Μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, η επικρατούσα άποψη περί σχολικής επίδοσης ήταν ότι καθορίζεται αποκλειστικά από τις νοητικές ικανότητες των ατόμων, δηλαδή από την εγγενή ευφυΐα. Θεωρούνταν ότι κάθε άτομο γεννιέται με ένα συγκεκριμένο επίπεδο ευφυΐας, το οποίο προκαθορίζει την ακαδημαϊκή του πορεία και τις μελλοντικές του σπουδές, με αποτέλεσμα την εφαρμογή διαφόρων τεστ νοημοσύνης στους μαθητές. Η αντίληψη της ευφυΐας ως έμφυτης και αμετάβλητης έχει συνδεθεί με την ενίσχυση εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αφού τείνει να αγνοεί τη σημασία του περιβάλλοντος, της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στην πράξη, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, οι οποίες ευνοούν τους μαθητές με ήδη αναγνωρισμένες δεξιότητες και αγνοούν τις δυνατότητες ανάπτυξης και υποστήριξης των λιγότερο προνομιούχων μαθητών. Η θεώρηση περί καθορισμού της σχολικής επίδοσης από την ευφυΐα αμφισβητήθηκε έντονα με την εμφάνιση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς

παρατηρήθηκε ότι οι δοκιμασίες νοημοσύνης που εφαρμόζονταν ήταν συχνά πολιτισμικά προκατειλημμένες, απαιτώντας γνώσεις και δεξιότητες συγκεκριμένης κουλτούρας, και ως εκ τούτου δεν αποτελούσαν αξιόπιστα μέσα μέτρησης της ευφυΐας. Επιπλέον, η ιδέα ότι η ευφυΐα μπορεί να μετρηθεί μέσω ενός μοναδικού αριθμού, όπως ο δείκτης νοημοσύνης (IQ), παραγνωρίζει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων γνωστικών διαδικασιών (Φραγκουδάκη, 2001).

Σύγχρονες θεωρίες, όπως η θεωρία των πολλαπλών ευφυιών του Gardner, υποστηρίζουν μια πιο ολιστική προσέγγιση της ευφυΐας αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διάφορων ειδών νοημοσύνης, όπως η λογικο-μαθηματική, γλωσσική, μουσική, σωματικο-κινητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσικο-χωρική και τη σημασία της διαπαιδαγώγησης για την ανάπτυξή τους. Η αποδοχή της ευφυΐας ως κάτι που μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί μέσω της εκπαίδευσης οδηγεί σε πιο δίκαιες και ισότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές, βοηθώντας στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό τομέα (Klein, 1997). Επιπρόσθετα, η σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία επισημαίνει τη σημασία άλλων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η μνήμη, η προσοχή, η συγκέντρωση, και οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης, στην σχολική επίδοση. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η κριτική σκέψη είναι επίσης σημαντικοί δείκτες της σχολικής επιτυχίας (Lightfoot et al., 2017). Σήμερα, η σχολική επίδοση θεωρείται ότι πέραν της ευφυΐας και των ικανοτήτων εξαρτάται και από πληθώρα ενδογενών παραγόντων που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τους τρόπους μάθησης.

Ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) είναι ένα μέτρο που σχεδιάστηκε αρχικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των παιδιών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, η κοινωνική κατασκευή του IQ υπερβαίνει τα ακαδημαϊκά όρια, καθώς έχει ενσωματωθεί σε διάφορες κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες (Fischbein, 1980). Στη σύγχρονη κοινωνία, ο IQ συχνά ερμηνεύεται ως δείκτης γενικής ευφυΐας ή ακόμα και ανωτερότητας, επηρεάζοντας την πρόσληψη, την εκπαίδευση και την κοινωνική κατάταξη. Η αξιολόγηση αυτή φέρει μαζί της κοινωνικά και πολιτιστικά φορτία, καθώς τα τεστ IQ μπορεί να ευνοούν ορισμένες πολιτιστικές ομάδες εις βάρος άλλων, αναπαράγοντας κοινωνικές ανισότητες και διατηρώντας υπάρχοντες κοινωνικούς διαχωρισμούς. Η εκπαιδευτική και κοινωνικοοικονομική πρόσβαση, καθώς και η υποκειμενική φύση των ερωτημάτων που χρησιμοποιούνται στα τεστ, μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα με αποτέλεσμα να αγνοούνται

πλευρές της ανθρώπινης νοημοσύνης όπως η δημιουργικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη, οδηγώντας σε μια στενή και μερικές φορές παραπλανητική εκτίμηση των ανθρώπινων δυνατοτήτων. (Ziegler et al., 2012).

2.2. Εξωγενείς παράγοντες

Οι εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον του ατόμου, την ευρύτερη κοινωνία στην οποία εντάσσεται και αναπτύσσεται το άτομο, τα οικονομικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της, τις κρατικές πολιτικές, την υποστήριξη που λαμβάνει και το σχολικό περιβάλλον (Sacker et al., 2002). Ένας κρίσιμος εξωγενής παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών είναι οι συνθήκες διαβίωσης. Συγκεκριμένα, η ποιότητα της κατοικίας, η ευκολία πρόσβασης σε υγειονομικές υπηρεσίες, και η ασφάλεια του περιβάλλοντος διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο. Αυτοί οι παράγοντες διαμορφώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες τα παιδιά μπορούν να επικεντρωθούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και να αναπτυχθούν ομαλά (Evans, 2006). Παράλληλα, το πλαίσιο της οικογένειας και η υποστήριξη που το άτομο λαμβάνει από αυτήν αποτελούν σημαντικό πυλώνα για την σχολική επιτυχία καθώς καθορίζουν τα κίνητρα, τα πρότυπα αλλά και τις συνθήκες εντός των οποίων συντελείται η μάθηση. Στην ουσία το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που προσφέρει τις πρώτες εμπειρίες μάθησης και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του ατόμου (Lightfoot et al., 2014). Οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι συμβάλλουν στην καλύτερη σχολική επίδοση των παιδιών (Fan & Chen, 2001). Επιπλέον, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα μπορούν να προσφέρουν περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους και εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση (Bradley & Corwyn, 2002). Από την άλλη, το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση μέσω των στάσεων προς την εκπαίδευση, τη δυνατότητα υποστήριξης και τις προσδοκίες. Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν καλύτερα την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, παρέχοντας εμπλουτισμένα μαθησιακά ερεθίσματα, προσφέροντας κίνητρα και θέτοντας υψηλές

προσδοκίες (Sirin, 2005). Το πολιτισμικό κεφάλαιο, ως έκφραση της κοινωνικοποίησης των παιδιών, διαφοροποιείται ποσοτικά και ποιοτικά μεταξύ των οικογενειών, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Το σχολείο, ως θεσμός του κράτους, υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, ενώ για τα παιδιά από τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα το σχολείο αποτελεί φυσική συνέχεια της κοινωνικοποίησής τους, για τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα αποτελεί μια νέα πραγματικότητα γεμάτη αξίες, κανόνες, στάσεις και συμπεριφορές που τους είναι ξένες. Το σχολείο συχνά αποκρύπτει αυτήν την πραγματικότητα, πείθοντας τους μαθητές μέσω αντικειμενικών αξιολογήσεων ότι οι διαφορές στις επιδόσεις τους οφείλονται σε προσωπικά χαρίσματα, παρά στις διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες (Θάνος, 2009β). Οι κυρίαρχες αξίες και η ιδεολογία της κοινωνίας στην οποία ζει το άτομο μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες για την εκπαίδευση και την κοινωνική κινητικότητα, επηρεάζοντας έτσι τη σχολική επίδοση (Lightfoot et al., 2014).

Η ευρύτερη κοινωνία και η κοινότητα στην οποία ανήκει το άτομο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς περιλαμβάνουν πόρους και ευκαιρίες για εκπαίδευση. Οι πόροι και οι ευκαιρίες που παρέχονται από την κοινότητα, όπως βιβλιοθήκες, πολιτιστικά κέντρα και εξωσχολικά προγράμματα, ενισχύουν την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών (Ainsworth, 2002). Μαθητές προερχόμενοι από μειονεκτούντες κοινότητες ή ευάλωτες ομάδες έχουν λιγότερες ευκαιρίες μάθησης και αρνητική στάση προς την εκπαίδευση, όπως και λαθεμένα πρότυπα. Η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο, η ποιότητα της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές υποδομές είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επίτευξη καλών σχολικών επιδόσεων καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στα ήδη υπάρχοντα ερεθίσματα αλλά και αντισταθμιστικά σε περιπτώσεις ελλείψεων ερεθισμάτων (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Σε αυτή την κατεύθυνση, οι κρατικές πολιτικές, που στοχεύουν στη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και την παροχή υποστήριξης σε μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Προγράμματα υποστήριξης, όπως δωρεάν σχολικά γεύματα και οικονομική βοήθεια για χαμηλού εισοδήματος οικογένειες, μπορούν να μειώσουν τα εμπόδια στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Ludwig & Miller, 2007).

2.2.1. Η επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης

Η επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση είναι καθοριστικής σημασίας καθώς συμβάλει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, καθορίζει το πολιτισμικό του κεφάλαιο και την ταυτότητά του και προσφέρει τα απαραίτητα κίνητρα και υποστήριξη της μάθησης. Ειδικότερα, όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον περιλαμβάνει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων, το μορφωτικό υπόβαθρο, το επάγγελμα των γονέων, την γλώσσα και τους κώδικες επικοινωνίας, τις πολιτισμικές καταβολές, τις αξίες, τα κίνητρα, τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση, τις συνθήκες διαβίωσης και την εξασφάλιση όλων των αναγκών για την ευημερία (Alves et al., 2017).

Πράγματι η οικογένεια αποτελεί έναν από τους κύριους θεσμούς της κοινωνίας, επιτελεί πολλαπλούς ρόλους, μεταξύ αυτών και την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο χώρο όπου το άτομο μαθαίνει συμπεριφορές, κανόνες, αξίες και αντιλήψεις, και παρέχει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες για την ενσωμάτωσή του στην κοινωνία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση (Lightfoot et al., 2017). Ο ρόλος της οικογένειας ως μέσου κοινωνικοποίησης είναι καθοριστικός, καθώς η έκθεση σε πολιτισμικά αγαθά και γνώσεις συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και την πολιτισμική αγωγή του παιδιού, γεγονός που ενισχύει τη σχολική του επίδοση. Επιπλέον, τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία, οι προσδοκίες των γονέων και τα κίνητρα μάθησης, έχουν βαθιά επίδραση στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής, είναι θεμελιώδης για τη σχέση του παιδιού με το σχολείο και κατά συνέπεια για την εκπαιδευτική του απόδοση (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Οι αξίες και οι αντιλήψεις που καλλιεργούνται μέσα στην οικογένεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου. Οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση, η ενθάρρυνση για επιμονή και η υποστήριξη στην αντιμετώπιση των προκλήσεων συμβάλλουν στη διαμόρφωση της στάσης του μαθητή προς τη μάθηση. Οι θετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση ενισχύουν την ακαδημαϊκή φιλοδοξία και την αφοσίωση στις σχολικές υποχρεώσεις, ενώ οι αξίες που προάγουν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη δημιουργούν ένα

υποστηρικτικό περιβάλλον για την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων (Wentzel, 1998).

Επιπροσθέτως, η δομή και οι λειτουργίες της οικογένειας έχουν άμεση επίδραση στο άτομο, ειδικά στη σχολική του πορεία. Τα δομικά στοιχεία της οικογένειας, όπως το μέγεθος, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική επίδοση των παιδιών. Η μόρφωση των γονέων και η επαγγελματική τους θέση έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμοι παράγοντες για την εκπαιδευτική επιτυχία και την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση καθώς συμβάλουν στην δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος το οποίο προάγει την διερεύνηση με σκοπό την γνώση και την γνωστική ανάπτυξη. Ένα τέτοιο περιβάλλον συχνά περιλαμβάνει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, βιβλία, τεχνολογικούς πόρους και ποικίλες εκπαιδευτικές εμπειρίες, προσφέροντας στα παιδιά ένα πλαίσιο που υποστηρίζει τη μάθηση (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011). Επιπλέον, γονείς με υψηλότερη μόρφωση και επαγγελματική θέση είναι συχνά πιο ικανοί να παρέχουν καθοδήγηση και υποστήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, καθιστώντας τα πιο ικανά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και να επιτύχουν στις ακαδημαϊκές τους σπουδές. Η υποστήριξη μπορεί να έχει την μορφή της ενθάρρυνσης, της πρόσθετης βοήθειας, την επίδειξη θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση και την παροχή συμβουλών (Κυρίδης, 2003).

Η σχολική επιτυχία εξαρτάται σημαντικά και από το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει η οικογένεια. Οι οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα μπορούν να παρέχουν καλύτερους εκπαιδευτικούς πόρους, όπως ιδιαίτερα μαθήματα, βιβλία και τεχνολογικά μέσα, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους (Bradley & Corwyn, 2002). Παράλληλα, το πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως οι στάσεις και προσδοκίες από την εκπαίδευση, η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες και η γνώση ξένων γλωσσών, καλλιεργεί τις δεξιότητες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Bourdieu, 1986). Αυτό το κεφάλαιο ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους προετοιμάζει καλύτερα για τις ακαδημαϊκές προκλήσεις. Το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης, δηλαδή οι κοινωνικές αξίες, κανόνες και στάσεις, καθώς και ο τρόπος μετάδοσής τους στα παιδιά, διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις οικογένειες, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, οι καθολικές αξίες μιας κοινωνίας, που ουσιαστικά είναι οι αξίες των κυρίαρχων

κοινωνικών στρωμάτων, δεν βιώνονται ομοιόμορφα από όλες τις οικογένειες. Αυτή η διαφοροποίηση συνδέεται με την κοινωνική ένταξη της οικογένειας και τις στρατηγικές αναπαραγωγής της, οι οποίες διαμορφώνονται μέσω μιας περίπλοκης διαδικασίας αξιολόγησης των αντικειμενικών δυνατοτήτων, των διαθέσιμων μέσων, καθώς και της εκτίμησης του οφέλους και του αντίστοιχου κόστους (Θάνος, 2009β). Το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαφέρει από το κυρίαρχο μπορεί να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα στο σύγχρονο σχολικό συγκείμενο και να επηρεάσει αρνητικά τη σχολική επίδοση. Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις προσαρμογής, καθώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν τις δικές τους αξίες και εμπειρίες (Lareau & Horvat, 1999). Αυτή η απόκλιση μπορεί να οδηγήσει σε αποξένωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένα κίνητρα για μάθηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν επαρκείς γνώσεις ή δεξιότητες για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά αυτούς τους μαθητές, επιδεινώνοντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις προοπτικές ακαδημαϊκής επιτυχίας τους (Horvat et al., 2003).

2.2.2. Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης

Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα επίδρασης στην σχολική επίδοση πέραν της οικογένειας καθώς σε αυτόν συγκαταλέγονται η ποιότητα τις διδασκαλίας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, οι σχολικές υποδομές και οι πόροι, το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό σύστημα, οι πρόσθετες παροχές και ενισχύσεις, οι εξωσχολικές δράσεις και η συνεργασία γονέων και κοινότητας.

Σκοπός του σχολείου σήμερα, πέραν της μετάδοσης γνώσεων είναι η διάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της εσωτερίκευσης της κυρίαρχης ιδεολογίας και αξιών (Ανδρούτσου & Μάγος, 2001). Στοιχεία όπως το διδακτικό προσωπικό, οι εγκαταστάσεις και οι πόροι του σχολείου, καθώς και ο αξιοκρατικός μηχανισμός επιλογής των μαθητών που αφορά στα όμοια κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης και των προκαθορισμένων μαθησιακών στόχων, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (Γραβρίμης, 2010). Ειδικότερα, οι

προκαθορισμένοι στόχοι και η αξιολόγησή τους, καθορίζουν το βαθμό που μια επίδοση κρίνεται υψηλή ή χαμηλή και ανάλογα κατατάσσονται οι μαθητές σε κατηγορίες χωρίς να αξιολογούνται οι δεξιότητες ή τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001). Επιπρόσθετα, το σχολείο έχει βασικό ρόλο στην κατανομή του εργατικού δυναμικού, καθώς φαίνεται ότι η κοινωνική θέση ενός ατόμου συνδέεται άμεσα με τις σχολικές επιδόσεις του. Μέσω αυτής της λειτουργίας, το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διάρθρωσης και στη διατήρηση της κοινωνικής συνέχειας, δηλαδή στην ενίσχυση της υπάρχουσας κοινωνικής ιεραρχίας (Κυρίδης κ.ά., 2011). Συχνά παρατηρείται ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης συχνά ακολουθούν επαγγέλματα συνδεδεμένα με την κοινωνική τους προέλευση, καθώς το σχολείο αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα, η οποία δεν υιοθετείται εύκολα από τα παιδιά λόγω της στενής σχέσης τους με την οικογενειακή κουλτούρα, παρά την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να τους προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες (Θάνος, 2007). Συγκεκριμένα, το σχολείο συχνά προάγει και διδάσκει αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς και γνώσεις που αντανakλούν την κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Ανδρούτσου & Μάγος, 2001). Τα παιδιά από την εργατική τάξη, τα οποία μεγαλώνουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον με άλλες αξίες και προτεραιότητες, μπορεί να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του σχολικού συστήματος. (Κυρίδης κ.ά., 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, η βαθμολόγηση ως μέσο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών αποτελεί έναν από τους πλέον διαδεδομένους τρόπους αποτύπωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μέσω της βαθμολόγησης, το σχολείο επιχειρεί να αντικειμενικοποιήσει την επίδοση και να παρέχει μετρήσιμα δεδομένα σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή συχνά αμφισβητείται, καθώς η αποτύπωση της επίδοσης μέσω βαθμών μπορεί να μην αντανakλά πλήρως τις πραγματικές ικανότητες και τις προσπάθειες των μαθητών (Φραγκουδάκη, 2001). Επιπλέον, η βαθμολόγηση μπορεί να προκαλέσει άγχος και πίεση στους μαθητές, οδηγώντας σε αρνητικές συνέπειες για την ψυχολογική τους ευημερία (Κωνσταντίνου, 2022). Παράλληλα, η έμφαση στην αριθμητική αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε περιορισμένη εκπαιδευτική εμπειρία, όπου η μάθηση εστιάζεται κυρίως στην επίτευξη υψηλών βαθμών παρά στην κατανόηση και την εμβάθυνση της γνώσης. Συνεπώς, ενώ η βαθμολόγηση παρέχει έναν εύκολο τρόπο μέτρησης της μαθησιακής προόδου, απαιτείται η προσεκτική και πολυδιάστατη προσέγγισή της,

ώστε να διασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις είναι δίκαιες και επωφελείς για την εκπαιδευτική διαδικασία (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996). Το σύστημα βαθμολόγησης κατά έναν τρόπο εξυπηρετεί την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ενισχύοντας την κοινωνική αναπαραγωγή και τη διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Μέσω της βαθμολόγησης, οι μαθητές κατηγοριοποιούνται και ταξινομούνται, συχνά με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Ανδρούτσου κ.ά., 2001). Έτσι, το ίδιο το σύστημα διαιώνίζει τις υπάρχουσες ανισότητες, προετοιμάζοντας τους μαθητές για θέσεις στην κοινωνική δομή που αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες των οικογενειών τους (Κωνσταντίνου, 2022).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και το σχολικό σύστημα μπορεί να έχουν προσδοκίες και προκαταλήψεις που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την αξιολόγηση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα (Κυρίδης, 2017). Οι προσδοκίες αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε μια προφητεία που αυτοεκπληρώνεται, όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται στις χαμηλές ή υψηλές προσδοκίες που τους έχουν τεθεί, επηρεάζοντας έτσι τη σχολική τους επίδοση. Έτσι, η σχολική επίδοση επηρεάζεται από την ικανότητα των μαθητών να προσαρμοστούν στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου, η οποία μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ευθυγραμμισμένη με την οικογενειακή τους κουλτούρα και τους πόρους που έχουν στη διάθεσή τους (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018). Πέραν των παραπάνω, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, και συγκεκριμένα η ενθάρρυνση και τα κίνητρα που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, μπορούν να επηρεάσουν ουσιαστικά τη σχολική επίδοση του μαθητή καθώς ο εκπαιδευτικός δύναται να λειτουργήσει ως πρότυπο συμπεριφοράς και να προσφέρει κίνητρα στο μαθητή (Κυρίδης, 2017).

Οι δυναμικές εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η ιεραρχική δομή των σχολείων και η επικρατούσα κουλτούρα συμβάλλουν στη διαίωνιση των κοινωνικών δομών και στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών (Θάνος, 2017). Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου γίνεται εμφανής καθώς κατηγοριοποιεί τους μαθητές με βάση την ακαδημαϊκή επίδοση, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τη συμμόρφωση στη συμπεριφορά. Αυτή η διαδικασία συχνά αντανακλά και ενισχύει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, καθώς οι μαθητές από προνομιούχα υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να λάβουν πρόσθετη υποστήριξη και πόρους, τα οποία ως ένα βαθμό προκαθορίζουν την επιτυχία τους. Αντίθετα, οι μαθητές από περιθωριοποιημένες

κοινότητες μπορεί να αντιμετωπίσουν συστημικά εμπόδια, που οδηγούν σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και περιορισμένες ευκαιρίες (Haberman & Post, 1998). Ο ρόλος του σχολείου σε αυτόν τον μηχανισμό επιλογής είναι κρίσιμος, καθώς όχι μόνο ταξινομεί τα άτομα αλλά και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ιεραρχίες παρουσιάζοντας την ακαδημαϊκή επιτυχία ως αξιοκρατικό αποτέλεσμα. Αυτή η επιλεκτική λειτουργία διασφαλίζει την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές για τους μελλοντικούς τους ρόλους μέσα στην κοινωνία, συχνά αντικατοπτρίζοντας τις διαιρέσεις και τις ανισότητες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Κυρίδης, 2017).

Κεφάλαιο 3: Θεωρητικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

3.1. Η έννοια των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Οι κοινωνικές ανισότητες περιλαμβάνουν τις διαφορές στον πλούτο, την οικονομική κατάσταση, την εξουσία και τις ευκαιρίες μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων μέσα σε μια κοινωνία. Οι ρίζες αυτών των ανισοτήτων συχνά εντοπίζονται σε συστημικά ζητήματα, όπως οι οικονομικές δομές, οι κοινωνικές πολιτικές και τα πολιτισμικά πρότυπα, τα οποία συστηματικά ευνοούν ορισμένες ομάδες σε βάρος άλλων (Κυρίδης, 1996). Παράγοντες όπως το εισόδημα, η εκπαίδευση, το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα συμβάλλουν στην κοινωνική διαστρωμάτωση, οδηγώντας σε άνιση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες (Θάνος κ.α., 2017). Οι κοινωνικές ανισότητες μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικές διαφορές στην υγεία, τη διάρκεια ζωής, την εκπαίδευση, την απασχόληση και τη συνολική ποιότητα ζωής (Batruch et al., 2019).

Η διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον λαμβάνει χώρα όταν οι ανισότητες στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το πολιτιστικό κεφάλαιο και την πρόσβαση σε πόρους που επικρατούν στην κοινωνία αντανakλώνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κυρίδης κ.α., 2011). Ως εκ τούτου οι αρχικές κοινωνικές ανισότητες μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς οι μαθητές από πιο εύπορες οικογένειες συνήθως επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική επιτυχία (Raudenbush & Eschmann, 2015). Κατά συνέπεια, το σχολικό περιβάλλον διαιωνίζει και ενίοτε επιδεινώνει τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, ενισχύοντας τον κύκλο της ανισότητας μεταξύ των γενεών (Θάνος, 2015). Οι προσπάθειες για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων περιλαμβάνουν την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, τη θέσπιση δίκαιων πολιτικών και τη διασφάλιση ίσης πρόσβασης σε πόρους και ευκαιρίες για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο (Lavrijsen & Nicaise, 2015).

Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν σημαντικό πρόβλημα στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς επηρεάζουν τη δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών

ευκαιριών και την κοινωνική κινητικότητα. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναφέρονται στις διαφορές στην πρόσβαση, την ποιότητα και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που προκύπτουν από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Θάνος, 2005). Ένα από τα πιο εμφανή παραδείγματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι οι διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ των μαθητών, οι οποίες αποτελούν άμεση συνέπεια των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς το ίδιο το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής (Κυρίδης, 1996). Οι μαθητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν το πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο, γεγονός που τους επιτρέπει να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις καθώς αυτό συνάδει το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο αντιπροσωπεύεται στο σχολικό περιβάλλον (Θάνος, 2009β). Αντίθετα, οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα συχνά στερούνται των απαραίτητων πόρων και υποστήριξης, με αποτέλεσμα να υστερούν στις σχολικές επιδόσεις (Θάνος, 2015). Η ανισότητα αυτή ενισχύεται από την εκπαιδευτική δομή, η οποία τείνει να ανταμείβει τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές διαφορές, μετατρέποντας τις κοινωνικές καταβολές των μαθητών σε φυσικά χαρίσματα (Θάνος, 2009β). Έτσι, οι διαφορές στη σχολική επίδοση δεν είναι απλώς εκπαιδευτικές ανισότητες αλλά αντανakλούν και ενισχύουν τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, αναπαράγοντας την κοινωνική ιεραρχία μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ζέρβα, 2022).

Οι διαφορές στη σχολική επίδοση σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Οι μαθητές από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό στάτους έχουν περισσότερους πόρους στη διάθεσή τους, όπως πρόσβαση σε καλύτερα σχολεία, ιδιωτική φροντιστηριακή βοήθεια και ερεθίσματα που ενισχύουν τη σχολική τους επίδοση (Παπακωνσταντίνου, 2007). Αυτές οι ανισότητες στην εκπαίδευση συμβάλλουν στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών, καθώς οι μαθητές από προνομιούχα περιβάλλοντα είναι πιο πιθανό να επιτύχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και να αποκτήσουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση (Δραγώνα κ.ά, 2001). Αντίθετα, οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα συχνά στερούνται των αναγκαίων πόρων και υποστήριξης για να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις (Μιχελής, 1996). Η έλλειψη πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση και οι περιορισμένες ευκαιρίες για πρόσθετη βοήθεια συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς οι μαθητές αυτοί συχνά δεν καταφέρνουν να συνεχίσουν την

εκπαίδευσή τους ή να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αγορά εργασίας (Κυρίδης, 1996). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν περιορίζονται μόνο στις υλικές συνθήκες αλλά και στις προσδοκίες και αντιλήψεις που διαμορφώνονται από το κοινωνικό πλαίσιο (Θάνος, 2009^α). Οι μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα μπορεί να αντιμετωπίζουν μειωμένες προσδοκίες από το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την αυτοπεποίθηση και τις φιλοδοξίες τους (Ζέρβα, 2022).

3.2. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου

Η έννοια της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση υποστηρίζει ότι η επιτυχία των μαθητών βασίζεται στις ικανότητες και τις προσπάθειές τους, προσφέροντας φαινομενικά ίσες ευκαιρίες για όλους (Θάνος, 2009^β). Ωστόσο, η πραγματικότητα συχνά αποκλίνει από αυτό το ιδανικό, αποκαλύπτοντας ένα παράδοξο όπου διαγωνίζονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες, διατηρώντας έτσι την ιεραρχική δομή της κοινωνίας και κατηγοριοποιώντας τους μαθητές με τρόπο που περιορίζει την κοινωνική κινητικότητα (Owens & de St Croix, 2020). Τα αξιοκρατικά συστήματα ευνοούν εγγενώς εκείνους που διαθέτουν ήδη ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και έχουν εσωτερικευμένο το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο και σύστημα αξιών. Οι μαθητές από αυτές τις ομάδες εισέρχονται στο σχολείο με ένα σύνολο γνώσεων και συμπεριφορών που ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκίες του σχολείου, δίνοντάς τους ένα εγγενές πλεονέκτημα. Αντίθετα, οι μαθητές από μειοκτούντες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν τις χαμηλές προσδοκίες του συστήματος και του ανθρωπίνου δυναμικού του, οι οποίες σχετίζονται με προκαταλήψεις για την κοινωνική τους ταυτότητα, οδηγώντας τους μέσω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και διατηρώντας την κοινωνική τους θέση (Bourdieu, 1977). Τα πλεονεκτήματα συχνά συσχετίζονται με υψηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση, οδηγώντας σε ένα σενάριο όπου οι μαθητές από εύπορα υπόβαθρα μπορούν εύκολα να πετύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, ενώ εκείνοι από λιγότερο προνομιούχα υπόβαθρα αγωνίζονται να φτάσουν το ίδιο επίπεδο επιτυχίας

(Hadjar & Gross, 2016). Αυτή η επιλεκτική λειτουργία του σχολικού συστήματος διασφαλίζει ότι οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, νομιμοποιώντας και διαιωνίζοντας αποτελεσματικά την κοινωνική ιεραρχία (Θάνος, 2017).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, λειτουργώντας φαινομενικά σε ένα αξιοκρατικό πλαίσιο, συχνά αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τις υποκείμενες κοινωνικές ανισότητες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Αυτή η αποτυχία εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων αξιολόγησης και βαθμολόγησης αλλά και βάσει των υιοθετούμενων μέτρων στήριξης, που κατηγοριοποιούν τους μαθητές με βάση τις αντιληπτές ικανότητες και δυνατότητες. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες, καθώς διαχωρίζουν και κατηγοριοποιούν στην πράξη τους μαθητές τοποθετώντας τους μειονεκτούντες μαθητές σε χαμηλότερα επίπεδα, περιορίζοντας την πρόσβασή τους σε ποιοτική εκπαίδευση και περιθωριοποιώντας τους από το σύνολο της τάξης, μειώνοντας έτσι τις μελλοντικές τους ευκαιρίες για υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (DiPrete & Eirich, 2006).

Η υιοθέτηση των αξιοκρατικών ιδανικών στην εκπαίδευση κατά τα οποία όλοι λαμβάνουν τις ίδιες παροχές και ευκαιρίες, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιημένες ανάγκες και το κεφάλαιο που φέρουν, ενώ φαινομενικά στοχεύουν στην προώθηση της δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών, καταλήγουν μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας των σχολείων, να οδηγούν στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Ουσιαστικά λαμβάνει χώρα ένα παράδοξο κατά το οποίο η αξιοκρατία διατηρεί και διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες (Θάνος, 2017).

3.3. Θεωρίες για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες

3.3.1. Συναινετικές θεωρίες

Η βάση των συνεκτικών θεωριών βρίσκεται στην θεώρηση του Durkheim για την κοινωνική λειτουργία και τον ρόλο του σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες η

εκπαίδευση υπερβαίνει την απλή μετάδοση γνώσεων και αποτελεί ένα ουσιαστικό μέσο κοινωνικοποίησης, μεταδίδοντας πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες. Μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου η εκπαίδευση συμβάλει στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και στην αποφυγή κοινωνικών συγκρούσεων (Θάνος, 2017). Το περιεχόμενο και ο σκοπός του σχολείου αποτελούν απόρροια των κοινωνικών αναγκών και ως εκ τούτου, οι λειτουργίες του επιδιώκουν το κοινωνικό όφελος (Trent et al., 1985, σ.297-298). Η θεώρηση του Durkheim, ο οποίος αποτελεί τον βασικό εκπρόσωπο της φονξιοναλιστικής/δομολειτουργικής θεωρίας, παρουσιάζει το σχολείο ως ένα πλαίσιο όπου δεν υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις και όπου η σχολική επίδοση και επιτυχία εξαρτώνται αποκλειστικά από τις ατομικές ικανότητες των μαθητών και την ικανότητά τους να αφομοιώνουν το κυρίαρχο αξιακό σύστημα και πολιτισμό (Κυρίδης, 1996, σ.93).

Στο δομολειτουργισμό, η εκπαίδευση δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνία αλλά βρίσκεται σε συνεξάρτηση με τους θεσμούς της, επιτελώντας το ρόλο της μεταλαμπάδευσης των κυρίαρχων αρχών, αξιών και κανόνων που διέπουν την λειτουργία της κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο επιτελεί δυο λειτουργίες, την κοινωνικοποίηση με σκοπό την εσωτερίκευση των κανόνων της κοινωνίας και την κατανομή των μαθητών σε κοινωνικές θέσεις και ρόλους. Ο Parsons εστίασε στη λειτουργία της κοινωνικοποίησης ενώ οι Turner και Horper στην επιτελική λειτουργία. Κατά τον Parsons η λειτουργία της κοινωνικοποίησης αφορά τόσο στην εσωτερίκευση του κυρίαρχου αξιακού συστήματος όσο και στην αποδοχή της ιεραρχικής δομής της κοινωνίας. Από την άλλη, οι Turner και Hooper εστίασαν στη λειτουργία της επιλογής ως τρόπο επίτευξης της κοινωνικής συνοχής (Θάνος, 2017, σ.183).

Ο καταμερισμός της εργασίας που συντελείται μέσω των διαδικασιών επιλογής στο σχολείο αποτελεί πυλώνα για την επιβίωση της κοινωνίας και την κοινωνική συνοχή (Davies, 2020). Ωστόσο, για τους δομολειτουργιστές είναι σημαντικό οι διαδικασίες επιλογής να συντελούνται με αξιοκρατία και σε ένα πλαίσιο ισότητας προκειμένου να είναι αποδεκτές και να νομιμοποιούνται (Izadi et al., 2020). Ο Parsons διατύπωσε την άποψη ότι όλοι οι μαθητές εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον επί ίσοις όροις δεδομένου ότι παρακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, διδάσκονται στο ίδιο περιβάλλον, με την ίδια υποδομή και από τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου θεωρεί ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών δεν επιδρά στην σχολική επίδοση, το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί στη βάση της

ισότητας και οι αξιολογικές διαδικασίες εντός αυτού είναι αξιοκρατικές (Sciortino, 2021). Βάση αυτής της θεώρησης, η σχολική επίδοση των μαθητών καθορίζεται από το δείκτη νοημοσύνης και από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, ενώ οι διαφοροποιήσεις στη σχολική επίδοση αποδίδονται στις διαφορετικές ικανότητες, στις αντιλήψεις της οικογένειας για την εκπαίδευση και στις προσδοκίες της από αυτή, όπως και στα ατομικά κίνητρα των μαθητών (Ormerod, 2020). Ο Parsons παρόλο που δεν αποδέχεται την γενικότερη επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση, αποδέχεται την επίδραση του παράγοντα της οικογένειας κυρίως ως προς την διαμόρφωση των ηθικών ικανοτήτων των μαθητών και των κινήτρων τους. Ω προς τη σχολική επίδοση, ο Parsons, αναγνωρίζει δύο διαστάσεις της, τη γνωστική και την ηθική. Η πρώτη αφορά στην απόκτηση γνώσεων και στην απόκριση στους μαθησιακούς στόχους και η δεύτερη στην ικανότητα αφομοίωσης του αξιακού συστήματος. Βάσει των δυο αυτών διαστάσεων ο Parsons προβαίνει σε μια πρώτη επιλογή των μαθητών, βάσει της οποίας οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις ως προς το γνωστικό τομέα θα ακολουθήσουν τεχνοκρατικά επαγγέλματα, ενώ αυτοί που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στον ηθικό τομέα θα αναλάβουν ανθρωπιστικούς ρόλους (Θάνος, 2017).

Οι Davis και Moore θεωρούν ότι μέσω της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου επιλέγονται οι πιο ικανοί μαθητές, βάσει των ατομικών τους χαρακτηριστικών, και αντίστοιχα κατανέμονται στις θέσεις εργασίας και καταλαμβάνουν τις ανάλογες θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία (Davis et al., 2020). Οι Turner και Hooper διαφοροποιήθηκαν από τους Davis και Moore καθώς προσέγγισαν την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμό για την κοινωνική κινητικότητα και την αλλαγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ωστόσο, ούτε στην θεώρηση των Turner και Hooper δεν λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης για τη σχολική επίδοση καθώς θεωρείται ότι το σχολείο παρέχει ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και επιτρέπει την απόκτηση των αναγκαίων προσόντων και δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας και την κοινωνική ανέλιξη (Θάνος, 2017).

Η δομολειτουργική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική ως προς την αποδοχή της λειτουργικής επιλεκτικότητας του σχολείου και την απόρριψη της επίδρασης κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση, καθώς αγνοούνται οι ανισότητες που προκύπτουν λόγω του κοινωνικοοικονομικού, μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας.

3.3.2. Συγκρουσιακές θεωρίες

Οι συγκρουσιακές θεωρίες προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως μηχανισμό αναπαραγωγής και ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η μαρξιστική προσέγγιση, θεωρεί την εκπαίδευση ως μέσο διατήρησης της κυριαρχίας της αστικής τάξης, επιβάλλοντας την ιδεολογία της στην εργατική τάξη. Παράλληλα, οι ριζοσπαστικές θεωρίες και η θέση του Althusser, επικεντρώνονται στον ρόλο της εκπαίδευσης ως "Ιδεολογικού Κρατικού Μηχανισμού", που λειτουργεί για την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και της εξουσίας, ασκώντας κριτική στον ενισχυτικό ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή και διαίωνιση των κοινωνικών διακρίσεων, αντικρούοντας τις πιο οπτιμιστικές θεωρίες περί ισότητας ευκαιριών (Θάνος, 2017).

3.3.2.1. Μαρξιστική προσέγγιση

Η μαρξιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης εφορμεί από την μαρξιστική ανάλυση περί κοινωνικής οργάνωσης και διαλεκτικής σχέσης μεταξύ οικονομικής δομής της κοινωνίας και εποικοδομήματος εκ των οποίων η πρώτη αφορά στις σχέσεις παραγωγής και τις παραγωγικές δυνάμεις ενώ η δεύτερη τους θεσμούς συμπεριλαμβανομένου του σχολείου (Θάνος, 2017). Στη μαρξιστική θεωρία, οι δύο βασικές δυνάμεις της κοινωνίας, η οικονομική βάση και το εποικοδόμημα, βρίσκονται σε στενή αλληλεπίδραση. Το εποικοδόμημα λειτουργεί με στόχο τη διατήρηση και αναπαραγωγή της οικονομικής βάσης, ενώ η οικονομική βάση καθορίζει τη δομή και τη λειτουργία του εποικοδομήματος. Ως εκ τούτου οι παραγωγικές δυνάμεις και οι σχέσεις παραγωγής καθορίζουν και τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Νόνα- Καλτσούνη, 2012). Στην σύγχρονη κοινωνία, αυτό σημαίνει ότι ο καπιταλισμός που επιδιώκει την συγκέντρωση του πλούτου, της εξουσίας και των κοινωνικών προνομίων στην αστική τάξη, επιδιώκει τον έλεγχο των κατώτερων τάξεων, την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας και τη διατήρηση της ιεραρχίας των τάξεων. Οι παραγωγικές σχέσεις στον

μαρξισμό είναι ταξικές, και το σχολείο επιτελεί το ρόλο της αναπαραγωγής των υφιστάμενων ιεραρχημένων κοινωνικών σχέσεων προς όφελος της άρχουσας τάξης (Blackledge & Hunt, 1995). Σε αντίθεση με τον δομολειτουργισμό που θεωρεί ότι η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής δομής επιτυγχάνεται μέσω αξιοκρατικών επιλεκτικών λειτουργιών, οι μαρξιστές θεωρούν ότι το σχολείο επιλέγει και κατανέμει τους μαθητές βάσει της κοινωνικής τους προέλευσης, επιτελώντας τον διττό ρόλο του εξοπλισμού με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αγορά εργασίας ανάλογα με τους προκαθορισμένους κοινωνικούς ρόλους και της επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας με σκοπό την νομιμοποίηση της διατήρησης της ταξικής ιεραρχίας, της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και των ταξικών προνομίων (Θάνος, 2017).

Το εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζεται από την κοινωνική ελίτ με σκοπό την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της και την διατήρηση του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού συστήματος (King, 1980). Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου για τους μαρξιστές είναι φαινομενικά αξιοκρατική και νομιμοποιείται μέσω μηχανισμών αξιολόγησης και βαθμολόγησης της γνωστικής προόδου (Θάνος, 2017). Ωστόσο, η εκπαίδευση μεταφέρει την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, προσφέροντας πλεονεκτήματα στους μαθητές που ανήκουν σε αυτή, ενώ ταυτόχρονα θέτει τους μαθητές από κατώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις ή μειονοτικές ομάδες σε μειονεκτική θέση. Επιπλέον, η κοινωνική προέλευση των μαθητών προκαθορίζει την σχολική επίδοση καθώς παιδιά από προνομιούχες οικογένειες έχουν πρόσβαση σε πόρους, υποστήριξη και ευκαιρίες, πράγμα που επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Hill, 2018). Αντίθετα, οι μαθητές από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία, περιορίζοντας έτσι τις πιθανότητες υψηλότερης επίδοσης (King, 1980). Ουσιαστικά η κοινωνική επιλογή αποκρύπτεται και παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της εγγενούς ευφυΐας των μαθητών (Ballentine & Hammack, 2015). Για τους Μαρξιστές η επιλεκτική λειτουργία μπορεί να είναι αξιοκρατική μόνο αν πραγματοποιηθούν ριζικές συστημικές αλλαγές που θα διασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση και αντιμετωπιστούν οι αιτίες των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και όχι το αποτέλεσμά τους, που είναι εμφανές στο σχολικό περιβάλλον (Hill, 2018).

3.3.2.2. Ριζοσπαστική προσέγγιση των Bowles και Gintis

Ο μαρξισμός αναδεικνύει την λειτουργία του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής και τονίζει ότι για να αλλάξει ο σκοπός και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι αναγκαία η ανατροπή του οικονομικού συστήματος της κοινωνίας. Οι Bowles και Gintis, υποστηρίζουν πως η εκπαιδευτική διαδικασία μιμείται τις ιεραρχικές δομές και τις αξίες της καπιταλιστικής αγοράς εργασίας, ενισχύοντας την υπακοή, την ανταγωνιστικότητα και την αποδοχή της αυθεντίας ώστε οι μαθητές να προετοιμαστούν και να αποδεχτούν τους προδιαγεγραμμένους κοινωνικούς και οικονομικούς ρόλους τους με τελικό στόχο την αναπαραγωγή των υπάρχουσών ταξικών διαφορών και τη συνέχιση της καπιταλιστικής οικονομικής δομής (Gottesman, 2013).

Η θεωρία των Bowles και Gintis, συχνά αναφερόμενη ως «υπόθεση της αντιστοίχισης», θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται έτσι ώστε να αντανακλά και να ενισχύει τις δομές και τις ανάγκες του καπιταλιστικού οικονομικού μοντέλου. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία εκπαιδεύουν τους μαθητές να γίνονται υπάκουοι εργαζόμενοι, προετοιμάζοντάς τους να αποδεχτούν την ιεραρχία και την ανταγωνιστικότητα που χαρακτηρίζει την αγορά εργασίας (Bowles & Gintis, 2002). Επιπλέον, η εκπαίδευση στοχεύει στην ενσωμάτωση της ιδέας ότι η κοινωνική και οικονομική επιτυχία επιτυγχάνεται μέσω ατομικής προσπάθειας και ανταγωνισμού, αντανακλώντας το καπιταλιστικό ιδεώδες του «αυτοδημιούργητου ανθρώπου» (Zhang, 2022).

Οι Bowles και Gintis προχώρησαν περαιτέρω, επισημαίνοντας πως το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως μέσο παγίωσης της κοινωνικής δομής, όπου οι μαθητές από πλουσιότερα και πιο ευνοημένα περιβάλλοντα λαμβάνουν πρόσβαση σε καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και περισσότερες ευκαιρίες. Αυτό συνεπάγεται ότι τα προνόμια και οι πόροι δεν κατανέμονται ισότιμα, οδηγώντας σε μια κοινωνία όπου η κοινωνική κινητικότητα περιορίζεται και οι ταξικές διαφορές ενισχύονται (Θάνος, 2017). Μέσα από αυτή την ανάλυση, οι Bowles και Gintis καταδεικνύουν ότι οι θεσμοί της εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτεροι, αλλά συντελούν ενεργά στην κατασκευή και στη διαίωνιση του καπιταλιστικού συστήματος. Αδρομερώς, οι Bowles και Gintis

κατέδειξαν την ανάγκη για δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να γίνει εφικτή η σταδιακή δημιουργία δικαιότερων και πιο ισορροπημένων κοινωνικών δομών (Bowles & Gintis, 2002).

3.3.2.3. Η θέση του Althusser

Ο Althusser (1999) επισήμανε την ιδεολογική διάσταση της εκπαίδευσης, θεωρώντας την ως έναν επικρατούντα Ιδεολογικό Κρατικό Μηχανισμό που έχει ζωτικό ρόλο στην αναπαραγωγή της ιδεολογίας του καπιταλισμού και, κατ' επέκταση, των κοινωνικών διακρίσεων. Σύμφωνα με τον Althusser, η εκπαίδευση διαδραματίζει τον ρόλο που κάποτε είχε η εκκλησία, διαδίδοντας τις αντιλήψεις της ανώτερης τάξης υπό μια φαινομενική ουδετερότητα, αποκρύπτοντας τον πραγματικό ρόλο επιβολής που διαδραματίζει. Ως ιδεολογικός μηχανισμός, η εκπαίδευση κατασκευάζει την ιδεολογία των ατόμων ώστε τα άτομα που βιώνουν τις ανισότητες, να αποδέχονται χωρίς αντίσταση το ρόλο του καταπιεσμένου. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση λειτουργεί ως κατασταλτικός κρατικός μηχανισμός, ώστε να εφαρμόζονται οι πολιτικές και να αναπαράγονται οι σχέσεις εξουσίας (Θάνος, 2017). Η κυρίαρχη ιδεολογία υπό την προστασία του καπιταλισμού και των θεσμών του συστήματος, ανάμεσά στους οποίους είναι και η εκπαίδευση, καλύπτει τις κοινωνικές διακρίσεις, προάγοντας μια ψευδαίσθηση ισότητας μεταξύ απομονωμένων ατόμων, ενώ στην πραγματικότητα ενισχύει την ταξική διαφοροποίηση (Ζέρβα, 2022). Στην ουσία, τα σχολεία, μεταξύ άλλων θεσμών, διαδραματίζουν ρόλο νομιμοποίησης των καπιταλιστικών διακρίσεων, επιβεβαιώνοντας την ταξική θέση της πλειονότητας των παιδιών από την εργατική τάξη και μεταδίδοντας τις αξίες της μεσαίας και ανώτερης τάξης (Hirst, 1976).

Για τον Althusser η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου βασίζεται στην κοινωνική προέλευση, και ταξινομεί τους μαθητές σε διαφορετικά επίπεδα, καθορίζοντας την μετέπειτα πορεία τους ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις και τις δεξιότητες τους. Πρόκειται για μια διαδικασία ακαδημαϊκής αξιολόγησης που στην πράξη ενσωματώνει και αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές που θα επιτύχουν στο σχολείο εσωτερικεύουν την κοινωνική διάρθρωση, τους κώδικες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, αποδέχονται τις θέσεις εργασίας που τους

αποδίδονται και αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και αξίες για την διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Hirst, 1976).

3.3.3. Κριτικός μαρξισμός

Στο πλαίσιο των συνδυαστικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, η κοινωνική πραγματικότητα μελετάται μέσω των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται ανάμεσα στην κοινωνική δομή, που αποτελεί το μακρό- επίπεδο της κοινωνίας και στην ανθρώπινη δράση που αποτελεί το μικρο-επίπεδο. Στον πυρήνα των προσεγγίσεων αυτών βρίσκεται ο ρόλος των δρώντων υποκειμένων για την διαμόρφωση των αντικειμενικών δομών μέσα από την κοινωνική σύγκρουση και την διαμάχη για την εξουσία. Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται η κατανόηση της κοινωνικής διάρθρωσης και των αλλαγών που συντελούνται στις κοινωνικές σχέσεις, στην ιδεολογία και την ταυτότητα των ατόμων. Ουσιαστικά, οι συνδυαστικές κοινωνιολογικές συγκρουσιακές προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν τον κριτικό μαρξισμό, την βεμπεριανή προσέγγιση και θεωρήσεις που επιδιώκουν την υπέρβαση της μακρο-μικρό διάκρισης της κοινωνίας και εστιάζουν στην αλληλεπιδραστική σχέση και την δυναμική των κοινωνικών διεργασιών (Θάνος, 2017).

Ο Gramsci ως κύριος εκπρόσωπος του κριτικού μαρξισμού, προσέγγισε την εκπαίδευση μέσα από τη θεωρία της ηγεμονίας, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη τάξη συντηρεί την εξουσία της, όχι μόνο μέσω της καταστολής αλλά και μέσω της πνευματικής και ηθικής ηγεμονίας στην κοινωνία. Για τον Gramsci, η εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμο πεδίο για την κοινωνική αλλαγή, καθώς διαμορφώνει τις συνειδήσεις και προωθεί τις αξίες της κυρίαρχης τάξης, καθιστώντας τις κυρίαρχες ιδεολογίες μέρος της καθημερινής κοινωνικής πρακτικής, επιτρέποντας με αυτό τον τρόπο στην αστική τάξη να εξασφαλίζει τη συναίνεση των κατώτερων τάξεων στην κοινωνική και οικονομική τους υποτέλεια (Mayo, 2014). Ο Gramsci υπογράμμισε την ανάγκη για μια κριτική και αντιστασιακή εκπαίδευση, εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα είχαν κυρίαρχο ρόλο, χωρίς αυτός να συνιστά κυριαρχία προς το μαθητή. Αντίθετα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, κατά τον Gramsci, θα ήταν προβαίνοντας στις απαραίτητες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να καλλιεργήσει αξίες

στους μαθητές, να τους εμπνεύσει, να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και της γενικότερης κουλτούρας τους στην κατεύθυνση της ανάπτυξης κριτικής κοινωνικής συνείδησης και δράσης. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση θα μπορούσε να ξεπεράσει την επιλεκτική λειτουργία της, να ανατρέψει την διαιώνιση των εξουσιαστικών σχέσεων που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον και να δημιουργήσει άτομα ικανά να αντισταθούν και να ανατρέψουν το κοινωνικό κατεστημένο. Ουσιαστικά, προσέγγιση του Gramsci προς την εκπαίδευση αντικατοπτρίζει την πεποίθησή του ότι ο αγώνας για κοινωνική αλλαγή περνά μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνείδησης (Θάνος, 2017).

Για τον Freire η εκπαίδευση διαιωνίζει την καταπίεση καθώς οι γνώσεις προσφέρονται στους μαθητές χωρίς την ενεργό εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, την αναζήτηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ως εκ τούτου η εκπαίδευση λειτουργεί παρεμβατικά μεταφέροντας την κυρίαρχη ιδεολογία στους καταπιεσμένους και οδηγώντας τους στην κανονικοποίηση της καταπίεσης και των δεινών που υφίσταται. Ο Freire πρότεινε την αξιοποίηση της εμπειρίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας και την μάθηση μέσω της ενεργούς εμπλοκής, της διερεύνησης και του αναστοχασμού της εμπειρίας, καθώς θεωρούσε ότι η εμπειρία μπορεί να οδηγήσει στην συνειδητοποίηση και στην αλλαγή του τρόπου πρόσληψης της πραγματικότητας και τελικά στην κοινωνική αλλαγή μέσω της δράσης. Ο Freire τόνισε ότι μέσω του διαλόγου και της ενεργούς εμπλοκής στις διαδικασίες μάθησης, οι μαθητές ισχυροποιούνται, καταρρίπτουν τις παραδοσιακές ιεραρχικές σχέσεις δασκάλου – μαθητή και οδηγούνται στην ταξική συνειδητοποίηση δηλαδή στην συνειδητοποίηση της πηγής των δεινών τους και αγωνίζονται για την αλλαγή (Freire, 1977)

Ο κριτικός μαρξισμός πρεσβεύει την άποψη ότι προκειμένου να διακοπεί η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή και στην ταξική κατανομή των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, είναι αναγκαία μια εκπαίδευση που θα προάγει την κριτική κοινωνική συνείδηση και όχι την επικρατούσα κοινωνική συνείδηση που αναπαράγει τις ταξικές σχέσεις (Θάνος, 2017).

3.3.4. Βεμπεριανές προσεγγίσεις

Στην βεμπεριανή προσέγγιση, τα εκπαιδευτικά συστήματα συμβάλλουν στην διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής κυριαρχίας και των συστημάτων εξουσίας, λειτουργώντας ως μέσα νομιμοποίησης της κοινωνικής τάξης, καλλιεργώντας στα άτομα την πεποίθηση για την ορθότητα και φυσικότητα των υπαρχόντων κοινωνικών δομών (Fantuzzo, 2015). Μέσα στο πλαίσιο της βεμπεριανής ανάλυσης, τα εκπαιδευτικά συστήματα διαδραματίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική διαμόρφωση, όπου τα σχολεία είναι τα κύρια θεσμικά μέσα που διασφαλίζουν την αναπαραγωγή και ενίσχυση της ιδεολογικής και πολιτιστικής κυριαρχίας. Η διαδικασία αυτή συμβαίνει μέσω της συστηματικής εμπέδωσης στους μαθητές των αξιών και των προτύπων που επικρατούν στην κοινωνία, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για προσαρμογή και ενσωμάτωση (Schuelka & Engsig, 2022).

Αυτή η διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής ενισχύεται από το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά σχεδιάζονται με τρόπο που προωθούν ιδεολογίες και αξίες που αντανακλούν τις προτεραιότητες και τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων. Έτσι, οι ακαδημαϊκοί τίτλοι και οι βαθμοί που αποκτώνται δεν είναι απλώς ενδείξεις ακαδημαϊκής αριστείας, αλλά μετατρέπονται σε σύμβολα κοινωνικής νομιμοποίησης και διακρίσεων (Θάνος, 2015).

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμεύει στη διαμόρφωση κοινωνικών προσδοκιών και αξιών, μέσα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, όπου το κύρος που συνοδεύει τους ακαδημαϊκούς τίτλους επιτρέπει την πρόσβαση σε υψηλότερες και πιο κερδοφόρες θέσεις στην αγορά εργασίας. Τούτο, με τη σειρά του, κατευθύνει την κοινωνική κινητικότητα και συμβάλλει στην εδραίωση των υφιστάμενων κοινωνικών διαστάσεων και ανισοτήτων. Η εκπαίδευση, συνεπώς, παίζει ένα διττό ρόλο: αφενός ως κανάλι για την προώθηση της κοινωνικής ανόδου και αφετέρου ως μηχανισμός διαιώνισης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Rageth & Renold, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική επίδοση καθορίζεται όχι μόνο από τις ατομικές δυνατότητες αλλά και από την πλαισίωση των ατόμων από το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι αποδεκτό από την εκπαίδευση. Ανάλογα με την σχολική επίδοση, οι μαθητές αποκτούν τίτλους σπουδών οι οποίοι προσφέρουν πρόσβαση στις ανάλογες κοινωνικές θέσεις. Οι τίτλοι σπουδών λειτουργούν ως νομιμοποιητικοί παράγοντες της εξουσίας

και του πλούτου, αιτιολογώντας την κοινωνική θέση και την τάξη των κατόχων τους (Fantuzzo, 2015).

3.3.5. Η θεώρηση του Bernstein

Οι κώδικες, κατά την προσέγγιση του Bernstein, αποτελούν κεντρικά εργαλεία μέσω των οποίων διαμορφώνεται και ρυθμίζεται η κοινωνική και εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Οι κώδικες είναι βασικά σύνολα κανόνων και προσδοκιών που καθοδηγούν την επικοινωνία και την παραγωγή νοήματος μέσα σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Αυτοί οι κώδικες δεν είναι μόνο γλωσσικοί αλλά επίσης κοινωνικοί και πολιτισμικοί, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες των ατόμων (Harker & May, 1993). Οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί κώδικες αποτελούν σύνολα από κανόνες, συμβάσεις και προσδοκίες που διαμορφώνουν την επικοινωνία και την συμπεριφορά εντός μιας κοινότητας, ενσωματώνουν αξίες, πεποιθήσεις και ιδεολογίες, καθορίζοντας την αποδεκτή έκφραση, τα ταμπού και τις προτιμήσεις στον τρόπο ζωής και την αλληλεπίδραση. Αποτελούν έναν βασικό μηχανισμό κοινωνικής συνοχής και ενσωμάτωσης, αλλά μπορούν επίσης να παραγάγουν και να διακρίνουν κοινωνικές ανισότητες, επιβάλλοντας ιεραρχίες και εξαιρέσεις (Θάνος, 2017).

Η θεώρηση του Bernstein αναφορικά με την εκπαίδευση ενσωματώνει μια ενδελεχή ταξική εξέταση μαζί με την εξέταση των δυναμικών της εξουσίας που εκδηλώνονται στον εκπαιδευτικό χώρο, αναδεικνύοντας τόσο τις μακροσκοπικές όσο και τις μικροσκοπικές διαστάσεις (Ballantine & Hammack, 2015). Μελετώντας την αλληλεπίδραση των τάξεων στην εκπαίδευση, ο Bernstein, διαπίστωσε ότι τα παιδιά από τις εργατικές τάξεις συχνά εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε γλωσσικά μαθήματα, επηρεάζοντας αρνητικά τη συνολική τους ακαδημαϊκή πορεία, σε αντίθεση με τα παιδιά από μεσαίες και ανώτερες τάξεις (Θάνος, 2017). Ο Bernstein απέδωσε αυτή τη διαφορά στη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων που συνδέονται με την ταξική προέλευση, αλλά και στις προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηρίζει τη γλώσσα των εργατικών τάξεων ως κατώτερη (Φραγκουδάκη, 2001).

Η έννοια του κώδικα κατά τον Bernstein αφορά στις αρχές που ρυθμίζουν την αιτία και τον τρόπο που συντελείται η επικοινωνία, που διαμορφώνονται οι κοινωνικές σχέσεις και οι κοινωνικές πρακτικές και αποτελούν απόρροια των ταξικά ρυθμιζόμενων σχέσεων εξουσίας και την κοινωνική διαίρεση της εργασίας (Θάνος, 2015). Ο Bernstein επισημαίνει την ύπαρξη δύο διακριτών γλωσσικών κωδίκων: τον «επεξεργασμένο» κώδικα, που χρησιμοποιείται από τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις και αντιστοιχεί στη γλώσσα του σχολείου, και τον «περιορισμένο» κώδικα, που είναι χαρακτηριστικός των κατώτερων εργατικών τάξεων. Οι διαφορές στη γλωσσική χρήση και δομή δημιουργούν επικοινωνιακά χάσματα και ενισχύουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες με αποτέλεσμα τα παιδιά από ανώτερες τάξεις να εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με πλεονέκτημα, καθώς η γλώσσα και οι κοινωνικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει στο οικογενειακό τους περιβάλλον συμφωνούν με τις απαιτήσεις του σχολείου. Αντίθετα, τα παιδιά από εργατικές τάξεις αντιμετωπίζουν εμπόδια λόγω της διαφορετικότητας της γλωσσικής τους έκφρασης και της ανεπαρκούς προετοιμασίας για τις σχολικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα τη δυσκολία ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Θάνος, 2017). Πέραν της χρήσης της γλώσσας οι δύο κωδικές περιλαμβάνουν και τους αντίστοιχους νοηματικούς προσανατολισμούς που αφορούν στους τρόπους σκέψης και έκφρασης. Ο επεξεργασμένος κώδικας ενέχει πιο περίπλοκες διεργασίες σκέψης και πιο λεπτομερείς μορφές έκφρασης ενώ ο περιορισμένος ενέχει πιο αφαιρετικές μορφές (Harker & May, 1993).

Κατά τον Bernstein, η εκπαίδευση ως μηχανισμός διαμορφωμένος από τις επικρατούσες κοινωνικές και ιδεολογικές δυνάμεις συμβάλει στην διατήρηση της κοινωνικής ιεραρχίας. Ένα από τα μέσα που χρησιμοποιεί ο μηχανισμός της εκπαίδευσης για την επιλεκτική του λειτουργία είναι οι απαιτούμενοι κώδικες, δηλαδή οι προσδοκίες της εκπαίδευσης από τους μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών συστημάτων και να φέρουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις. Οι κώδικες αυτοί όντας κατασκευασμένοι από την άρχουσα τάξη και βάσει της κυρίαρχης ιδεολογίας, αξιοποιούμενοι ως μέσο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, δημιουργούν ένα παιδαγωγικό διάκενο μεταξύ μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, το οποίο επηρεάζει την εκπαιδευτική τους εμπειρία και δημιουργεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Θάνος, 2017).

3.3.6. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου όπως διατυπώθηκε από τον Bourdieu, αφορά στο σύνολο των μη υλικών πόρων όπως οι αξίες, οι αρχές, οι κοινωνικοί κανόνες, εκπαίδευση, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι κώδικες επικοινωνίας, οι αισθητικές προτιμήσεις και οι γλωσσικές ικανότητες που ένα άτομο έχει αποκτήσει κατά την αναπτυξιακή του πορεία μέσα από την κοινωνικοποίησή του στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά και των υλικών πόρων στην εκάστοτε αντικειμενικοποιημένη κατάσταση. Το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί μηχανισμό διαφοροποίησης και κοινωνικής αναπαραγωγής, καθώς επιτρέπει στις προνομιούχες τάξεις να διατηρούν και να ενισχύουν την κοινωνική τους θέση ενώ διαιωνίζει την κοινωνική θέση των ατόμων από μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, το πολιτισμικό κεφάλαιο που συνάδει με το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης τάξης και κατ' επέκταση είναι απαιτούμενο από το εκπαιδευτικό σύστημα, μεταφράζεται σε υψηλές σχολικές επιδόσεις και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς τα άτομα από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις διαθέτουν τους πόρους και τις γνώσεις που αναγνωρίζονται και ανταμείβονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Θάνος, 2017).

Αντιθέτως, τα άτομα από λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα συχνά συναντούν εμπόδια, καθώς το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν δεν συμφωνεί πάντα με τις απαιτήσεις ή τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Το αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης είναι οι ανισότητες στην ακαδημαϊκή επίδοση και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς το σύστημα ευνοεί εκείνους που ήδη κατέχουν τους «κατάλληλους» πολιτισμικούς κώδικες (Eryilmaz & Sandoval-Hernandez, 2021). Το πολιτισμικό κεφάλαιο, επομένως, λειτουργεί όχι μόνο ως εργαλείο επιβεβαίωσης των κοινωνικών δομών αλλά και ως βαρίδιο που ενισχύει την κοινωνική ανισότητα, καθιστώντας την κοινωνική κινητικότητα πιο δύσκολη. Η ενσωμάτωση των απαιτούμενων πολιτισμικών κωδίκων στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την άρση των ανισοτήτων, προκύπτει ως αναγκαιότητα και προϋποθέτει την πραγματοποίηση πολιτικών και εκπαιδευτικών αλλαγών που θα διασφαλίσουν ισότιμη

πρόσβαση και δίκαιη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους καταγωγή (Jæger, 2022).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο και το *habitus* του Bourdieu είναι αλληλένδετες έννοιες που συμπληρώνουν η μία την άλλη στην ανάλυση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Ενώ το πολιτισμικό κεφάλαιο καθορίζει τις πόρους που έχει στη διάθεσή του ένα άτομο, το *habitus* αποτελεί τον μηχανισμό μέσω του οποίου αυτοί οι πόροι ενσωματώνονται, χρησιμοποιούνται και μεταδίδονται. Το *habitus* διαμορφώνεται από τις πρώιμες κοινωνικές επιρροές και παραμένει ένα ασυνείδητο μοτίβο που καθοδηγεί την αντίληψη, τη σκέψη και την πράξη. Πρόκειται για ένα εσωτερικευμένο σύστημα, το οποίο διασφαλίζει ότι τα άτομα από προνομιούχες τάξεις συνεχίζουν να επωφελούνται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά τους πλεονεκτήματα, ενώ τα άτομα από λιγότερο προνομιούχες τάξεις αντιμετωπίζουν συστηματικούς φραγμούς που δυσκολεύουν την κοινωνική τους κινητικότητα (Θάνος, 2017).

Το *habitus* αποτελεί έναν κεντρικό όρο στη θεωρία του Bourdieu και αναφέρεται στο σύνολο των μόνιμων και μεταβιβάσιμων διανοητικών δομών, των συμπεριφορικών μοτίβων και των κοινωνικών πρακτικών που διαμορφώνονται από τις κοινωνικές συνθήκες και τις εμπειρίες του ατόμου και λειτουργεί ως ένα σύστημα εσωτερικευμένων μοτίβων που καθοδηγούν τη σκέψη, την αντίληψη και τη δράση των ανθρώπων, παρέχοντας έναν πλαίσιο μέσα στο οποίο οι κοινωνικές πρακτικές γίνονται κατανοητές και αναπαράγονται (Tan & Liu, 2022). Είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής θέσης και της εμπειρίας του ατόμου και αντανakλά τις κοινωνικές δομές εντός των οποίων συντελείται η κοινωνικοποίησή του. Σε αυτό το πλαίσιο, το *habitus* συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή, καθώς οι εσωτερικευμένες διανοητικές και συμπεριφορικές δομές τείνουν να αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και τις ιεραρχίες (Θάνος, 2017).

Το *habitus* κατά Bourdieu παίζει καθοριστικό ρόλο μέσα στο «πεδίο» της εκπαίδευσης, όπως το περιγράφει ο ίδιος. Σε αυτό το πεδίο, το *habitus* λειτουργεί ως ένας άτυπος κανονισμός που καθοδηγεί τις συμπεριφορές, τις προτιμήσεις και τις αποφάσεις των ατόμων, συνδέοντας τις προσωπικές τους ιδιότητες με τις κοινωνικές και θεσμικές δομές του πεδίου. Αυτό το σύστημα εσωτερικευμένων μοτίβων επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, καθορίζοντας τη δυναμική των ανταγωνισμών για

κοινωνική ανέλιξη (Μυ, 2020). Το «πεδίο» κατά τον Bourdieu αφορά στο πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι αντικειμενικές σχέσεις ανάμεσα στους θεσμούς και το πολιτισμικό κεφάλαιο των ατόμων, οι οποίες δεν είναι τυχαίες αλλά εξαρτώνται από τις σχέσεις εξουσίας. Κάθε πεδίο χαρακτηρίζεται από τους δικούς του κανόνες, τις δομές εξουσίας και τις ιεραρχίες, και λειτουργεί σχετικά αυτόνομα. Εντός του πεδίου συντελείται η πάλη κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες ανταγωνίζονται για την κατάληψη των κυρίαρχων θέσεων και τον έλεγχο των πόρων, όπως το κύρος, η αναγνώριση και το κεφάλαιο. Το πεδίο αποτελεί ένα μηχανισμό για την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής και της αναπαραγωγής των κοινωνικών διακρίσεων, καθώς οι αγώνες που διαδραματίζονται εντός του πεδίου καθορίζουν τις κοινωνικές τάξεις και την κοινωνική διαμόρφωση. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα τέτοιο πεδίο εντός του οποίου υπάρχουν εξουσιαστικές σχέσεις και συντελούνται μετασχηματισμοί, σε ένα πλαίσιο κοινωνικών αντιθέσεων και ανισοτήτων που τελικά καταλήξουν στην ταξική διαίρεση των μαθητών (Θάνος, 2017).

Κεφάλαιο 4: Ανασκόπηση ερευνών

Στο παρακάτω κεφάλαιο παρουσιάζονται διεθνείς και εγχώριες έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση και επιχειρείται η κριτική αποτίμησή τους προκειμένου να εντοπιστεί το ερευνητικό κενό το οποίο θα καλύψει η παρούσα έρευνα.

4.1. Διεθνείς έρευνες

Η έρευνα των Idris και συν. (2020) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των γονέων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών τους, εστιάζοντας στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν περιλάμβαναν το ρόλο της εκπαίδευσης των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την ίδια την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και αν υπάρχει σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των γονέων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Η μελέτη χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους και ήταν περιγραφική στη φύση της. Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε μαθητές της δέκατης τάξης από κυβερνητικά λύκεια στην περιοχή Mardan. Χρησιμοποιήθηκε συστηματική τυχαία δειγματοληψία για την επιλογή των σχολείων και απλή τυχαία δειγματοληψία για την επιλογή των μαθητών, με το τελικό δείγμα να αποτελείται από 510 μαθητές (300 αγόρια και 210 κορίτσια) από 34 δημόσια σχολεία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο βασισμένο σε κλίμακα Likert, το οποίο πρώτα δοκιμάστηκε πιλοτικά και στη συνέχεια εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες. Τα ευρήματα της μελέτης αποκάλυψαν ότι η υψηλότερη εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των γονέων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις εξετάσεις (87.67%) σε σύγκριση με τα παιδιά των λιγότερο μορφωμένων γονέων (56.89%). Υπήρξε σημαντική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των γονέων και των εκπαιδευτικών αποφάσεων για τα παιδιά τους, όπως η επιλογή σχολείου και μαθήματος. Οι μορφωμένοι γονείς παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης, όπως ιδιαίτερα μαθήματα και άδειες για εκπαιδευτικές εκδρομές, που συμβάλλουν

θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Συμπερασματικά, η έρευνα κατέληξε ότι η εκπαίδευση των γονέων έχει σημαντική και θετική σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Οι αποφάσεις και η καθοδήγηση των μορφωμένων γονέων είναι πιο αποτελεσματικές και επηρεάζουν θετικά την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η έρευνα των Li και συν. (2020) εξέτασε τη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών γυμνασίου στην Κίνα, με τον αυτοέλεγχο των μαθητών αναφορικά με τη μελέτη και τη μάθηση να λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας. Σκοπός της έρευνας είναι να διευκρινίσει τον μηχανισμό μέσω του οποίου η οικονομική κατάσταση επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και να εξετάσει εάν ο αυτοέλεγχος μπορεί να μεσολαβήσει αυτή τη σχέση. Η μελέτη χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους και συμμετείχαν 345 μαθητές πρώτης γυμνασίου από ένα δημόσιο σχολείο στο Lanzhou της Κίνας. Το δείγμα περιλάμβανε μαθητές ηλικίας 9-17 ετών (Μ.Ο. = 13.40, 52.4% κορίτσια). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων που περιλάμβαναν δημογραφικά στοιχεία, ερωτήσεις σχετικά με τον αυτοέλεγχο και τις τελικές βαθμολογίες των μαθητών σε μαθήματα Κινέζικων και μαθηματικών. Για τη μέτρηση της οικονομικής κατάστασης, χρησιμοποιήθηκαν τρία κύρια κριτήρια: το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το επαγγελματικό κύρος και το ετήσιο εισόδημα της οικογένειας. Ο αυτοέλεγχος μετρήθηκε με τη χρήση της Κλίμακας Αυτοαναγνώρισης Παιδιών και Εφήβων (CASRS), ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση αξιολογήθηκε μέσω των βαθμολογιών των τελικών εξετάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η οικονομική κατάσταση και ο αυτοέλεγχος συνδέονται σημαντικά με τις επιδόσεις των μαθητών στα Κινέζικα και τα μαθηματικά. Η ανάλυση μεσολάβησης έδειξε ότι ο αυτοέλεγχος μεσολαβεί μερικώς στη σχέση μεταξύ SES και ακαδημαϊκής επίδοσης, υποδεικνύοντας ότι παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση του αυτοελέγχου μπορεί να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών εν μέρει μέσω του αυτοελέγχου. Αυτό υποδηλώνει ότι η βελτίωση του αυτοελέγχου των μαθητών μπορεί να είναι μια αποτελεσματική παρέμβαση για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην ακαδημαϊκή επίδοση. Παρά τις περιορισμένες δυνατότητες αλλαγής της οικονομικής κατάστασης, η υποστήριξη των μαθητών στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικού αυτοελέγχου μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Η έρευνα των Munir και συν. (2023) μελέτησε την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν στη διερεύνηση της σχέσης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και ακαδημαϊκής επίδοσης, στην διερεύνηση των μηχανισμών μέσω των οποίων η κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση, στην ανάλυση του ρόλου των διαστάσεων της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην μελέτη των διαμεσολαβητικών παραγόντων στην σχέση των δύο μελετώμενων μεταβλητών. Η έρευνα ακολουθεί την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και το δείγμα αποτέλεσαν 300 μαθητές με διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα και μορφωτικό κεφάλαιο οικογενειών. Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο και η ανάλυση έγινε με στατιστική ανάλυση. Από την έρευνα προέκυψε ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, με τα παιδιά από πλουσιότερες οικογένειες να ξεπερνούν συνήθως τους λιγότερο προνομιούχους. Παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων, η γονική εμπλοκή και οι εξωσχολικές αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλουν χάσμα επίδοσης μαθητών με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, η έρευνα τονίζει ότι η οικογενειακή οικονομική κατάσταση δεν πρέπει να θεωρείται προδιαγραφή της ακαδημαϊκής επιτυχίας, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις που επιτυγχάνουν, αλλά και μαθητές από υψηλές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αναγνωρίζεται η σημασία της ατομικής προσπάθειας, της ανθεκτικότητας και των συστημάτων υποστήριξης για τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η έρευνα καταλήγει στην ανάγκη για ένα πιο ισότιμο εκπαιδευτικό σύστημα που προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους μέσω της παροχής πρόσθετων πόρων σε μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα.

Η έρευνα "Do parents' occupations have an impact on student performance?" που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του PISA 2012 από τον ΟΟΣΑ (2014) εξετάζει τη σχέση μεταξύ των επαγγελμάτων των γονέων και της απόδοσης των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τα επαγγέλματα των γονέων τους, τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν σε μια διεθνώς συγκρίσιμη ταξινόμηση. Αυτή η ταξινόμηση περιλαμβάνει εννέα κύριες επαγγελματικές ομάδες, ταξινομημένες σύμφωνα με τα επίπεδα δεξιοτήτων που απαιτούνται σε αυτά τα επαγγέλματα. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονται σε

επαγγελματικές θέσεις συνήθως έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, ενώ οι μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονται σε βασικά επαγγέλματα έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Η σχέση αυτή μεταξύ των επαγγελμάτων των γονέων και της απόδοσης των μαθητών διαφέρει σημαντικά μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, τα παιδιά των καθαριστών στην Σαγκάη-Κίνα έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά από τα παιδιά των επαγγελματιών στις Ηνωμένες Πολιτείες, ενώ τα παιδιά των επαγγελματιών στη Γερμανία έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά των επαγγελματιών στη Φινλανδία. Η Φινλανδία και η Ιαπωνία επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα απόδοσης εξασφαλίζοντας ότι τα παιδιά των γονέων που εργάζονται σε βασικά επαγγέλματα λαμβάνουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης και την ίδια ενθάρρυνση με τα παιδιά των επαγγελματιών. Τα αποτελέσματα του PISA αποκαλύπτουν ότι η θέση των χωρών στην κατάταξη της απόδοσης στα μαθηματικά επηρεάζεται εν μέρει από τα κενά απόδοσης που σχετίζονται με τα επαγγέλματα των γονέων και από τη δομή της αγοράς εργασίας. Για παράδειγμα, η απόδοση της Φινλανδίας στα μαθηματικά είναι καλύτερη από αυτή της Γερμανίας. Ωστόσο, στη Γερμανία, τα παιδιά των επαγγελματιών είναι μεταξύ των καλύτερων επιδόσεων παγκοσμίως στα μαθηματικά, και υπερβαίνουν κατά πολύ τα παιδιά των επαγγελματιών της Φινλανδίας. Αντίθετα, στη Φινλανδία, τα παιδιά των γονέων που εργάζονται σε χειρωνακτικά επαγγέλματα υπερβαίνουν τους Γερμανούς μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονται σε αυτά τα επαγγέλματα. Η έρευνα καταλήγει ότι, ενώ υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των επαγγελμάτων των γονέων και της επίδοσης των μαθητών, το γεγονός ότι οι μαθητές σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ανεξάρτητα από το επάγγελμα των γονέων τους, έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά επαγγελματιών σε άλλες χώρες δείχνει ότι είναι δυνατόν να παρέχονται ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας στα παιδιά των εργατών εργοστασίων όπως και στα παιδιά των δικηγόρων και των γιατρών (OECD, 2014).

Η έρευνα των Γουνίας και συν. (2012) ερευνά την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις επιδόσεις των μαθητών στις εξετάσεις εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση, εστιάζοντας στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας των Γουνίας και συν. (2012) αφορούν στη μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην σχολική επίδοση και στις επιδόσεις στις εξετάσεις εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Εξετάζεται, επίσης, η επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και του

πολιτισμικού κεφαλαίου των οικογενειών στην σχολική επίδοση και ο βαθμός επίδρασης τους όπως και η αμεσότητα αυτής μελετώντας τον διαμεσολαβητικό παράγοντα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και το ρόλο της εκπαίδευσης στην άμβλυνση ή διατήρησή τους. Η έρευνα ακολουθεί ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 874 μαθητών από 50 λύκεια. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις, υποδηλώνοντας η εκπαίδευση αναπαράγει τα προνόμια ή τις ανισότητες και ότι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα μεταδίδονται μέσω των γενεών. Ως εκ τούτου τονίστηκε η ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές προκειμένου να μετριαστούν οι επιπτώσεις των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών διαφορών, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4.2. Ελληνόγλωσσες έρευνες

Η διατριβή του Φλουρή (2019) με τίτλο «Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της» εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και τη στάση τους απέναντι σε αυτό το ζήτημα. Σκοπός της είναι να κατανοήσει τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής αποτυχίας, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της, και να καταγράψει τις πρακτικές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπισή της. Η έρευνα βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις με πενήντα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σχολική αποτυχία ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο επηρεαζόμενο από παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι ατομικές ικανότητες των μαθητών, και οι εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική συμβάλλει στη συντήρηση των ανισοτήτων και επισημαίνουν την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Πολλοί θεωρούν ότι χρειάζεται βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αύξηση των πόρων και των υποδομών στα σχολεία, καθώς και

εφαρμογή πολιτικών που προάγουν την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση. Προτείνουν επίσης τη δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων και προγραμμάτων που ενισχύουν την οικογένεια και το σχολείο στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Τέλος, τονίζουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών από την πολιτεία, προκειμένου να μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, με στόχο τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της ίσης εκπαιδευτικής ευκαιρίας.

Η διατριβή του Θάνου (2007) με τίτλο «Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο- επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο», αποσκοπεί στη διερεύνηση της εξέλιξης των κοινωνικών ανισοτήτων με βάση το επάγγελμα του πατέρα των φοιτητών για την περίοδο 1955/56 έως 1997/98. Η έρευνα στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ενιαίου μεθοδολογικού πλαισίου για την εξέταση των ευκαιριών πρόσβασης στις κοινωνικοεπαγγελματικές ομάδες, καθώς και στη διαχρονική εξέταση της εξέλιξης αυτών των ευκαιριών. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται σε στατιστικά δεδομένα από απογραφές πληθυσμού και στατιστικές της εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας κυρίως ποσοτική προσέγγιση. Τα δεδομένα αναλύθηκαν για να αποκαλύψουν τις ανισότητες πρόσβασης ανά επαγγελματική ομάδα πατέρα, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές και τις τάσεις κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Επιπλέον, η μελέτη επισημαίνει τις μεθοδολογικές προκλήσεις και τις αδυναμίες των προηγούμενων ερευνών, προτείνοντας βελτιώσεις για πιο ακριβή ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι σημαντικές και παραμένουν σταθερές ή ενισχύονται με την πάροδο του χρόνου. Οι νέοι από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση σε σύγκριση με εκείνους από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Αυτές οι ανισότητες οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της κοινωνικής και οικονομικής υποστήριξης, καθώς και των πολιτικών που διατηρούν τις υπάρχουσες διαφορές. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παρά τις προσπάθειες για βελτίωση της πρόσβασης και την υιοθέτηση μεταρρυθμίσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα

συνεχίζει να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Προτείνεται η ανάγκη για πιο συντονισμένες και αποτελεσματικές πολιτικές που να στοχεύουν στη μείωση αυτών των ανισοτήτων, καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων που ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο .

Η έρευνα του Ηλία (2020) με τίτλο «Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών» έχει ως σκοπό την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και για τον τρόπο που οι αναπαραστάσεις αυτές διαμορφώνουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και στον τρόπο που αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης. Η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και το δείγμα αυτής 21 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές της ευρύτερης περιοχής της Λιβαδειάς. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις αντιλήψεις τους περί κοινωνικής προέλευσης και της σημασίας αυτής για την σχολική επίδοση, ακολουθούν και διαφορετικό τρόπο βαθμολόγησης, ενώ υπογραμμίζει την ανάγκη για πιο διαφανείς και δίκαιες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες των μαθητών. Ειδικότερα, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την υψηλή σχολική επίδοση στη νοημοσύνη και στην ευφυΐα, ενώ επικεντρώνονται σε μικρότερο βαθμό σε χαρακτηριστικά όπως η επιμέλεια και η οργανωτικότητα. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών αγνοείται επιβεβαιώνοντας την τάση των εκπαιδευτικών μην προσλαμβάνουν τις κοινωνικές διαφορές των μαθητών ως καθοριστικούς παράγοντες για την επίδοση. Ωστόσο, αναγνωρίζεται σχέση μεταξύ επίδοσης και οικογενειακής κατάστασης, αλλά δεν αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου ή των εκπαιδευτικών στη διαμεσολάβηση σε αυτή, υποδηλώνοντας μια πιθανή μετατόπιση ευθυνών από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή ή στην οικογένειά του, καθώς και μια επικρατούσα ιδεολογία που επικεντρώνεται στο "φυσικό χάρισμα". Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με διαγωνίσματα, αξιολογούν τη συμπεριφορά, τη νοημοσύνη και τη συμμετοχή ενώ σπάνια λαμβάνουν υπόψη την

κοινωνική προέλευση και τις διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν μια συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης και του οικονομικού, μορφωτικού, και πολιτισμικού επιπέδου των οικογενειών ωστόσο επιλέγουν να μην λάβουν υπόψη τον συγκεκριμένο παράγοντα κατά τη βαθμολόγηση, προτείνοντας μια αντικειμενική προσέγγιση που ενδέχεται να ευνοεί τους ήδη ευνοημένους. Εντούτοις, λίγοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη βαθμολόγηση με μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους στη μείωση των ανισοτήτων και επιδιώκοντας την ενδυνάμωση των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας των Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) είναι η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μαθητών και σχολείων της Ελλάδας και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου. Πρόκειται για έρευνα με δευτερογενή δεδομένα σε δείγμα 4.969 μαθητών ηλικίας 15 ετών από 184 σχολεία της ελληνικής επικράτειας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PISA το 2009. Η επεξεργασία έγινε με την μέθοδο της πολυεπίπεδης ανάλυσης με το πρόγραμμα MLwiN2.10. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αφορούν στην αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών και στις επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και ως εκ τούτου στην διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και σχολικής επίδοσης. Από την έρευνα αναδείχθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ οικονομικοοικονομικού υποβάθρου και σχολικής επίδοσης στο υπό μελέτη πεδίο. Ειδικότερα παρατηρήθηκε ότι στην Ελλάδα υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα σε σχολεία ως προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών με τις ανάλογες επιδόσεις κατά περίπτωση. Στην ουσία αναδείχθηκε η ταξική διαφοροποίηση των σχολείων και ο χωρισμός τους σε σχολεία χαμηλών και ανώτερων τάξεων. Πέρα από την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κάθε μαθητή στη σχολική του επίδοση αναδείχθηκε και η σημαντική επίδραση της οικονομικής δυναμικής κάθε σχολείου και της κοινότητας στην οποία ανήκει στις σχολικές επιδόσεις και στην επίδοση της κατανόησης κειμένου. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει την σημαντική επίδραση των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου της κοινότητας στην επίδοση αλλά και την αλληλεξάρτηση των κοινωνικών συστημάτων εντός του οποίου αναπτύσσονται τα άτομα και την επίδρασή τους στην σχολική επίδοση.

Η έρευνα των Τσακιρίδου και συν. (2014) μελετά τις μαθηματικές δεξιότητες των μαθητών της Στ' τάξης 22 δημοτικών σχολείων στη Δυτική Μακεδονία. Σκοπός

της έρευνας ήταν η καταγραφή των μαθηματικών δεξιοτήτων μέσω της επίδοσης των μαθητών σε ένα τεστ διαφόρων θεματικών περιοχών των μαθηματικών και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση αυτή. Η έρευνα εξέτασε διάφορους παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μέγεθος του σχολείου και ο βαθμός αστικότητας της περιοχής του σχολείου. Για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια: ένα για τους γονείς, ένα για το σχολείο και ένα τεστ μαθηματικών για τους μαθητές. Το δείγμα περιλάμβανε 22 σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας και η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά στρώματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές σημείωσαν αρκετά καλές επιδόσεις στο τεστ μαθηματικών. Η ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων (OLS) έδειξε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το μέγεθος του σχολείου και ο βαθμός αστικότητας της περιοχής του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και έχουν υψηλή οργανικότητα εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά, ενώ το υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων συνδέεται θετικά με τις επιδόσεις των μαθητών. Συμπερασματικά, η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και το περιβάλλον του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτούς τους παράγοντες για να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών.

Η έρευνα των Λιάμπα και Τουρτούρα (2008) εξετάζει πώς το φύλο, η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζουν τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου (ΕΛ) στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαφορές στην απόδοση και τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών ανάλογα με το φύλο και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από 20 Ενιαία Λύκεια του νομού Θεσσαλονίκης μέσω ερωτηματολογίων και ανάλυση αρχείων των σχολείων. Το δείγμα αποτελούνταν από 851 μαθητές (375 αγόρια και 476 κορίτσια)

της Α' και Γ' Λυκείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κορίτσια υπερτερούν στατιστικά σημαντικά σε επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια, τόσο στην Α' όσο και στη Γ' Λυκείου. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών, με τα παιδιά από οικογένειες ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, τα παιδιά των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα παιδιά από άλλες επαγγελματικές κατηγορίες. Συμπερασματικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη αυτούς τους παράγοντες για να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση όλων των μαθητών.

Η έρευνα των Μπέση και Γρίβα (2013) εξετάζει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, καθώς και την επίδρασή της στη σχολική ένταξη και επίδοση των μαθητών. Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τη σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα για τις οικογένειες μεταναστών, και να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία αυτή. Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνουν την κατανόηση των επιπτώσεων της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς στη συνεργασία με τα σχολεία και τις στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν αυτή τη συνεργασία. Η έρευνα διερευνά επίσης τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, οι γλωσσικές δυσκολίες και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται σε ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και ανάλυση των αποτελεσμάτων προηγούμενων μελετών. Τα βασικά ευρήματα δείχνουν ότι η ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις και καλύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών. Ωστόσο, οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όπως γλωσσικά εμπόδια και πολιτισμικές διαφορές, που δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο και τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Συμπερασματικά, η έρευνα καταδεικνύει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι κρίσιμη για την επιτυχή σχολική ένταξη και επίδοση των μαθητών. Προτείνεται η ανάπτυξη

στρατηγικών που θα ενισχύσουν τη συνεργασία αυτή, όπως η παροχή διερμηνέων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και η δημιουργία προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων.

4.3. Κριτική αποτίμηση ερευνών

Οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν επικεντρώνονται κυρίως στην εξέταση παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών, όπως το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα των γονέων, και το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, σκοπός των ερευνών είναι να διευκρινίσουν πώς οι διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και να εξετάσουν μηχανισμούς που μπορούν να μεσολαβήσουν ή να μετριάσουν αυτήν την επίδραση (Idris et al., 2020; Li et al., 2020; Munir et al., 2023; Gounias et al., 2012; Θάνος, 2007; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015; Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008; Φλουρή, 2019). Οι έρευνες επιδιώκουν να αναδείξουν τις ανισότητες που προκύπτουν από τις διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών και να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων (Munir et al., 2023; Idris et al., 2020; Li et al., 2020; Gounias et al., 2012; Μπέση & Γρίβα, 2013; Ηλίας, 2020). Ειδικότερα, η μελέτη των Idris et al. (2020) εξετάζει τη γενική επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Οι Li και συν. (2020) εξέτασαν την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσω της αυτοαντίληψης των μαθητών. Η έρευνα των Munir και συν. (2023) ερευνήσε την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ η μελέτη του ΟΟΣΑ (2014) εξέτασε τη σχέση των επαγγελματιών των γονέων με τις σχολικές επιδόσεις. Οι Gounias και συν. (2012) εστίασαν στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις επιδόσεις στις εξετάσεις εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Η διατριβή του Φλουρή (2019) ασχολήθηκε με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Ο Θάνος (2007) μελέτησε τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Ο Ηλίας (2020) ερευνήσε

τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) διερεύνησαν τη συσχέτιση κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και επίδοσης στην κατανόηση κειμένου. Οι Τσακιρίδου και συν. (2014) εξέτασαν τις μαθηματικές δεξιότητες και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Οι Λιάμπας και Τουρτούρας (2008) μελέτησαν πώς το φύλο, η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζουν τη σχολική σταδιοδρομία, ενώ οι Μπέση και Γρίβα (2013) ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στην σχολική ένταξη και επίδοση των μαθητών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στις ανασκοπηθείσες μελέτες επικεντρώνονται στην επίδραση των γονεϊκών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων στη σχολική επίδοση, στις διαφορές στην επίδοση ανά φύλο και κοινωνικοοικονομική κατάσταση, και στον ρόλο των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Li et al., 2020; Μπέση & Γρίβα, 2013; Gounias et al., 2012; Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015). Συγκεκριμένα, ερωτήματα όπως πώς η εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, και πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τη σχολική αποτυχία και τις κοινωνικές ανισότητες, είναι κεντρικά στις περισσότερες από τις ανασκοπηθείσες μελέτες (Θάνος, 2007; Φλουρή, 2019; Ηλίας, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Idris και συν. (2020) διερεύνησε το ρόλο της εκπαίδευσης των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τη σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων. Οι Li και συν. (2020) έθεσαν ερωτήματα σχετικά με την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση και με το βαθμό που ο αυτοέλεγχος στη μελέτη μπορεί να μεσολαβήσει αυτή τη σχέση. Οι Munir και συν. (2023) εστίασαν στη διερεύνηση της σχέσης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και ακαδημαϊκής επίδοσης και των μηχανισμών που επηρεάζουν αυτή τη σχέση. Το PISA (2012) από τον ΟΟΣΑ (2014) εξέτασε πώς τα επαγγέλματα των γονέων επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Η έρευνα των Gounias και συν. (2012) ερευνήσε την επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος στις σχολικές επιδόσεις και την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η διατριβή του Φλουρή (2019) εξερευνήσε τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Ο Θάνος (2007) διερεύνησε τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση ανά

επαγγελματική ομάδα πατέρα. Η έρευνα του Ηλία (2020) εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης και τον τρόπο βαθμολόγησης. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) αναζήτησαν συσχετίσεις μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση. Οι Τσακιρίδου και συν. (2014) διερεύνησαν τους κοινωνιολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση στα μαθηματικά, ενώ οι Λιάμπας και Τουρτούρας (2008) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ φύλου, κοινωνικής τάξης και μορφωτικού επιπέδου οικογένειας και σχολικής επίδοσης. Τέλος, οι Μπέση και Γρίβα (2013) εξέτασαν τις επιπτώσεις της συνεργασίας σχολείου-γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς στη συνεργασία αυτή.

Οι μεθοδολογίες που χρησιμοποιήθηκαν στις ανασκοπηθείσες μελέτες κυμαίνονται από ποσοτικές μέχρι ποιοτικές προσεγγίσεις, με χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων. Η έρευνα των Idris και συν. (2020) χρησιμοποίησε ποσοτικές μεθόδους και περιγραφική ανάλυση, με δεδομένα από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από μαθητές δέκατης τάξης. Οι Li και συν. (2020) επίσης χρησιμοποίησαν ποσοτική προσέγγιση, με δεδομένα από ερωτηματολόγια και ανάλυση μεθόδων μεσολάβησης. Η έρευνα των Munir και συν. (2023) ακολούθησε την ποσοτική προσέγγιση με δεδομένα από ερωτηματολόγια και στατιστική ανάλυση. Η μελέτη του PISA (2012) από τον ΟΟΣΑ (2014) βασίστηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω δομημένων ερωτηματολογίων. Οι Gounias και συν. (2012) χρησιμοποίησαν ποσοτική προσέγγιση και ανάλυση δεδομένων από 874 μαθητές. Ο Θάνος (2007) χρησιμοποίησε ποσοτική προσέγγιση με στατιστικά δεδομένα από απογραφές πληθυσμού και στατιστικές της εκπαίδευσης. Οι Τσακιρίδου και συν. (2014) χρησιμοποίησαν ποσοτική προσέγγιση με δεδομένα από ερωτηματολόγια και ανάλυση παλινδρόμησης. Οι Λιάμπας και Τουρτούρας (2008) χρησιμοποίησαν δεδομένα από ερωτηματολόγια και σχολικά αρχεία. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) χρησιμοποίησαν πολυεπίπεδη ανάλυση με δεδομένα από 4,969 μαθητές που συμμετείχαν στο PISA 2009. Η διατριβή του Φλουρή (2019) βασίστηκε σε ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις με 50 εκπαιδευτικούς. Η έρευνα του Ηλία (2020) ακολούθησε ποιοτική προσέγγιση με δεδομένα από συνεντεύξεις 21 εκπαιδευτικών. Οι Μπέση και Γρίβα (2013) βασίστηκαν σε ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και ανάλυση αποτελεσμάτων προηγούμενων μελετών. Οι ποιοτικές μελέτες παρείχαν βαθύτερη κατανόηση των

αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και γονέων, εξετάζοντας πώς οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αντιμετωπίζουν τη σχολική αποτυχία και τις κοινωνικές ανισότητες.

Τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμα τους επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι Idris και συν. (2020) βρήκαν ότι η υψηλότερη εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι Li και συν. (2020) διαπίστωσαν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και ο αυτοέλεγχος των μαθητών συνδέονται σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, με τον αυτοέλεγχο να μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και επίδοσης. Οι Munir και συν. (2023) ανέδειξαν ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή επίδοση, υπογραμμίζοντας ότι οι μαθητές από πλουσιότερες οικογένειες έχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με τους λιγότερο προνομιούχους. Η μελέτη του ΟΟΣΑ (2014) έδειξε ότι τα επαγγέλματα των γονέων επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών, με τους μαθητές των οποίων οι γονείς εργάζονται σε επαγγελματικές θέσεις να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις. Οι Gounias και συν. (2012) επιβεβαίωσαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις, υποδηλώνοντας ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τα κοινωνικά προνόμια ή τις ανισότητες. Η διατριβή του Φλουρή (2019) ανέδειξε ότι η σχολική αποτυχία επηρεάζεται από παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις ατομικές ικανότητες των μαθητών και τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Ο Θάνος (2007) βρήκε ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση παραμένουν σταθερές ή ενισχύονται με την πάροδο του χρόνου. Ο Ηλίας (2020) αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαφορετικό τρόπο βαθμολόγησης ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τη σημασία της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) ανέδειξαν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της επίδοσης στην αναγνωστική κατανόηση, υπογραμμίζοντας την ταξική διαφοροποίηση των σχολείων στην Ελλάδα. Οι Τσακίριδου και συν. (2014) διαπίστωσαν ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και το περιβάλλον του σχολείου, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Οι Λιάμπας και Τουρτούρας (2008) έδειξαν ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και

το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με τα κορίτσια να υπερτερούν στατιστικά σε επιδόσεις σε σύγκριση με τα αγόρια. Τέλος, η έρευνα των Μπέση και Γρίβα (2013) ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, τονίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες γονείς στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνοντας στρατηγικές για την ενίσχυση αυτής της συνεργασίας.

Η ανασκόπηση των ερευνών αποκαλύπτει μια συνεπή εστίαση στην επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των γονέων, καθώς και του επαγγελματικού τους υποβάθρου, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι έρευνες αναδεικνύουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμα τους αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις (Idris et al., 2020; Li et al., 2020; Munir et al., 2023; Φλουρής, 2019; Θάνος, 2007). Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και μορφωτικό κεφάλαιο έχουν πλεονεκτήματα σε σχέση με τους λιγότερο προνομιούχους συμμαθητές τους (Gounias et al., 2012; Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015). Επιπλέον, οι πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται μπορούν είτε να μετριάσουν είτε να ενισχύσουν τις υπάρχουσες ανισότητες (Μπέση & Γρίβα, 2013; Ηλίας, 2020).

Ωστόσο, παρατηρείται ένα σημαντικό ερευνητικό κενό αναφορικά με τη διερεύνηση της σχέσης κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πλειονότητα των μελετών επικεντρώνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε γενικές πληθυσμιακές αναλύσεις, αφήνοντας έτσι ανεξερεύνητες τις συγκεκριμένες επιπτώσεις που μπορεί να έχει η κοινωνική προέλευση στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των μαθητών και θέτει τις βάσεις για τη μελλοντική τους ακαδημαϊκή πορεία και κοινωνική κινητικότητα.

Επιπλέον, οι περισσότερες πρότερες έρευνες εξετάζουν αποσπασματικά την επίδραση των επιμέρους διαστάσεων της κοινωνικής προέλευσης, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ή την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, χωρίς να προσεγγίζουν συνολικά την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για έρευνες που θα μελετούν τη συνολική επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην ακαδημαϊκή επίδοση, συνδυάζοντας όλους

τους σχετικούς παράγοντες. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση είναι αναγκαία για να κατανοηθούν πλήρως οι σύνθετοι τρόποι με τους οποίους η κοινωνική προέλευση επιδρά στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών και οι μηχανισμοί μέσω των οποίων οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται ή μπορούν να μετριαστούν.

Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε ποσοτικές αναλύσεις και λιγότερο σε ποιοτικές προσεγγίσεις που θα μπορούσαν να αποκαλύψουν τις βαθύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δυναμικές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Φλουρή, 2019; Ηλίας, 2020). Η περαιτέρω διερεύνηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ποιοτικών μεθοδολογιών θα μπορούσε να αποκαλύψει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι μια ολοκληρωμένη κατανόηση των μηχανισμών που διαιωνίζουν ή μετριάζουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για έρευνα που θα εστιάσει στη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα που πραγματοποιείται στοχεύει να γεφυρώσει αυτό το κενό, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στον ορισμό της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης από τους εκπαιδευτικούς, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση σύμφωνα με τις απόψεις τους, και την αξιολόγηση της σημασίας της κοινωνικής προέλευσης. Επιπλέον, η έρευνα θα εξετάσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες και ποιες πρακτικές προτείνουν για την άμβλυνσή τους. Η υλοποίηση αυτής της έρευνας είναι απαραίτητη για την κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και δύναται να συνεισφέρει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών που θα στοχεύουν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρακάτω κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, ξεκινώντας από την αποσαφήνιση του σκοπού και των επιμέρους στόχων της έρευνας. Στην συνέχεια τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση και τεκμηριώνεται η σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας παρέχοντας το επιστημονικό και κοινωνικό πλαίσιο αυτής. Τέλος παρουσιάζονται όλα τα επιμέρους στάδια της ερευνητικής μεθοδολογίας.

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα επιχειρεί μια συστηματική εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εξέτασης σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών. Ειδικότερα ο σκοπός διατυπώνεται ως εξής: Σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επίδοση μαθητών/τριών.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας πραγματοποιείται η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων που προσεγγίζουν το εν λόγω ζήτημα. Ειδικότερα, οι συνεκτικές θεωρίες των Durkheim και Parsons προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως αξιοκρατικό επιλεκτικό μηχανισμό εστιάζοντας στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ενώ οι συγκρουσιακές θεωρίες προσλαμβάνουν την εκπαίδευση ως εργαλείο διαίωξης των κοινωνικών ανισοτήτων και διατήρησης της κοινωνικής ιεραρχίας. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu και η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein εστιάζουν στην επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ως διαμεσολαβητικών παραγόντων στη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και σχολικής επίδοσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα παρακάτω ζητήματα :

- την πρόσληψη των εννοιών της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης από τους εκπαιδευτικούς

- τους παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επίδοση
- την σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση.
- Την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον
- την επίδραση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχέσης κοινωνικής προέλευσης – σχολικής επίδοσης στην πρόταση πρακτικών άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

Βάσει των σκοπού και των στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω, η έρευνα θα απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν τη σχολική επίδοση;
2. Πώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών;
3. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Ποιος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Πόσο σημαντικός είναι ο παράγοντας της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
6. Το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ;
7. Ποιες πρακτικές και πολιτικές προτείνουν για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ;

Στην ποιοτική έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με τον στόχο που εξυπηρετούν, σε διερευνητικά, επεξηγηματικά και περιγραφικά (Marsall & Rossman, 2014). Τα διερευνητικά ερωτήματα στοχεύουν στην εις βάθος μελέτη των απόψεων, συχνά σε πεδία όπου υπάρχει περιορισμένη προηγούμενη γνώση ή πολλαπλές προσεγγίσεις. Τα επεξηγηματικά ερωτήματα επιδιώκουν την κατανόηση των αιτιών και των λόγων πίσω από συγκεκριμένες απόψεις ή φαινόμενα και τα περιγραφικά ερωτήματα επιδιώκουν να παράσχουν λεπτομερή και ακριβή περιγραφή συγκεκριμένων καταστάσεων ή φαινομένων (MacDonald, 2012).

Βάσει αυτής της κατηγοριοποίησης των Marsall & Rossman (2014) το 1^ο και 2^ο ερευνητικό ερώτημα κατατάσσεται στα διερευνητικά καθώς επιδιώκει την

κατανόηση του τρόπου πρόσληψης από τους εκπαιδευτικούς των εννοιών της σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης. Ομοίως και το 3^ο και 6^ο ερώτημα που αφορά στην διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επίδοση και των απόψεων σχετικά με την ύπαρξη ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Το 4^ο και 5^ο ερευνητικό ερώτημα εντάσσονται στην κατηγορία των επεξηγηματικών καθώς αναζητούν τις απόψεις σχετικά με τον τρόπο επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επίδοση και την σημασία του. Ενώ το 7^ο ερευνητικό ερώτημα είναι περιγραφικό, καθώς επιδιώκει την περιγραφή των πρακτικών και πολιτικών που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την άμβλυνση των ανισοτήτων.

5.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Η ερευνητική μεθοδολογία αποτελεί τον πυρήνα της ερευνητικής μελέτης καθώς καθορίζει τον τρόπο συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Bryman, 2017). Στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό της ερευνητικής προσέγγισης και του ερευνητικού σχεδίου που ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνας, τον καθορισμό του πληθυσμού, του δείγματος και της δειγματοληπτικής τεχνικής, την περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου, την αναλυτική παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας και τη συζήτηση ζητημάτων δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

5.2.1. Ερευνητική προσέγγιση & σχεδιασμός

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση που επιτρέπει την εμβάθυνση στα κοινωνικά φαινόμενα μέσω της συλλογής πλούσιων και περιγραφικών δεδομένων. Μέσα από την εξερεύνηση των ανθρώπινων εμπειριών, απόψεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών, παρέχει βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει την αποτύπωση της κοινωνικής πραγματικότητας και την ερμηνεία των φαινομένων

(Maher & Dertadian, 2018). Αντίθετα από την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική δεν εστιάζει στην αριθμητική μέτρηση αλλά στην ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων (Cresswell, 2016). Επιπλέον, η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από ευελιξία καθώς επιτρέπει την προσαρμογή των διαδικασιών συλλογής και ερμηνείας των δεδομένων ώστε να προκύψουν έγκυρα και χρήσιμα ευρήματα που επιτρέπουν την αποτύπωση και κατανόηση της υφιστάμενης πραγματικότητας (Bryman, 2017). Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική έρευνα προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα ως εγγενώς συνεχώς μεταβαλλόμενη και προτάσσει την επαγωγική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και έρευνας εστιάζοντας στην αναδόμηση των θεωριών και την ανάδειξη των τρόπων ερμηνείας του κοινωνικού κόσμου (Bryman, 2017). Η ποιοτική έρευνα εμπίπτει στο πλαίσιο ερμηνευτικών και κονστρουκτιβιστικών θεωριών. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην κατανόηση και ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την αναλυτική ματιά των ανθρώπων που την βιώνουν (Ισάρη & Πουρκός, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα δεν αναζητά απλώς απαντήσεις μέσα από την αριθμητική ανάλυση, αλλά επιχειρεί να κατανοήσει τις διαδικασίες, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές και τις κοινωνικές δομές. Έτσι, η ποιοτική έρευνα ενσωματώνει συχνά την ερμηνευτική και την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, αναζητώντας να κατανοήσει τον τρόπο που οι άνθρωποι κατασκευάζουν την πραγματικότητά τους και τον τρόπο που η κατασκευή αυτή επηρεάζει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (Bryman, 2017).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός αφορά την στρατηγική που επιλέγεται για να υλοποιηθούν διάφορες φάσεις μιας έρευνας με σαφήνεια και συνέπεια, ενώ ορίζει τις μεθόδους για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Creswell, 2013). Το συγχρονικό σχέδιο αναφέρεται σε ερευνητικές μεθόδους που εστιάζουν στην διερεύνηση φαινομένων μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αντί για την παρακολούθηση των μεταβολών τους στον χρόνο (Christodoulou, 2022). Η κατεύθυνση της αιτιότητας στο συγχρονικό ερευνητικό σχέδιο αφορά την αναζήτηση σχέσεων αιτίου και αποτελέσματος μεταξύ διαφόρων φαινομένων, με εστίαση στην καταγραφή της τρέχουσας κατάστασης (Bryman, 2017). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι συγχρονικός, στοχεύοντας στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αυτός ο τύπος σχεδιασμού είναι κατάλληλος για την κατανόηση των υφιστάμενων απόψεων και εμπειριών των

εκπαιδευτικών, καθώς παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των συνθηκών και των κυρίαρχων απόψεων σε μια δεδομένη χρονική συγκυρία (Christodoulou, 2022). Η ερευνητική προσέγγιση της παρούσας έρευνας είναι ποιοτική καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των σύνθετων θεμάτων που σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση. Μέσω των συνεντεύξεων, αναμένεται να προκύψουν δεδομένα που θα αναδείξουν τις διάφορες διαστάσεις του ζητήματος, αποκαλύπτοντας τις πολυεπίπεδες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικών επιδόσεων (Bolderston, 2012). Ο συγχρονικός χαρακτήρας της έρευνας επιτρέπει την εστίαση σε τρέχουσες συνθήκες και πρακτικές, παρέχοντας σημαντικές πληροφορίες για τη διαμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών (Bryman, 2017).

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί το ανθρωπιστικό ερμηνευτικό παράδειγμα καθώς η υφιστάμενη πραγματικότητα προσλαμβάνεται ως υποκειμενική, προσωπική και κοινωνικό-ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη (Gunbayi & Sorm, 2018). Η μελέτη του φαινομένου της επίδρασης της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πλαίσιο της έρευνας και ως εκ τούτου θα προκύψει ένα πλαίσιοθετημένο νόημα (Morse et al., 2002). Η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από αξίες καθώς οι αξίες των συμμετεχόντων καθορίζουν τον τρόπο που αυτοί προσλαμβάνουν τις υπό μελέτη έννοιες, αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και δρουν εντός του σχολικού πλαισίου. Στην προκειμένη περίπτωση τα κριτήρια αναζήτησης της γνώσης προκύπτουν ως αποτέλεσμα κατανόησης των εκφραζόμενων αλληλεπιδράσεων μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης και των διαφορετικών μορφών αιτιότητας. Οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας αφορούν στην νοηματοδότηση των εννοιών και στην ερμηνεία των υποκειμένων για την υφιστάμενη πραγματικότητα.

5.2.2. Πληθυσμός, δείγμα, δειγματοληψία

Στην ποιοτική έρευνα, ο πληθυσμός αναφέρεται στο σύνολο των ατόμων που αποτελούν το αντικείμενο μελέτης και περιλαμβάνει κάθε άτομο που μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Mantzoukas, 2007). Το

δείγμα είναι ένα υποσύνολο αυτού του πληθυσμού που επιλέγεται για συμμετοχή στην έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα, τα δείγματα είναι συχνά μικρότερα και πιο στοχευμένα σε σύγκριση με τα ποσοτικά δείγματα, επειδή η έμφαση δίνεται στην εις βάθος ανάλυση και κατανόηση των απόψεων και όχι στην γενίκευση σε ολόκληρο τον πληθυσμό (Bryman, 2017).

Η δειγματοληπτική τεχνική αφορά τη μέθοδο με την οποία επιλέγεται το δείγμα από τον πληθυσμό. Στην ποιοτική έρευνα, η επιλογή του δείγματος γίνεται συνήθως μέσω μη πιθανοτικών τεχνικών δειγματοληψίας οι οποίες επιτρέπουν στους ερευνητές να εστιάσουν σε συγκεκριμένα άτομα ή καταστάσεις που είναι πιο πιθανό να παράγουν πλούσια και λεπτομερή δεδομένα, αντί να επιδιώκουν την κατανόηση ενός πληθυσμού μέσω τυχαίων δειγμάτων. Η στόχευση σε ειδικές περιπτώσεις ή ομάδες είναι θεμελιώδης για την ποιοτική μεθοδολογία, που επιδιώκει να αναλύσει βαθιά τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις διαδικασίες σε ειδικό πλαίσιο (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως σύμβασης εργασίας (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, μόνιμοι εκπαιδευτικοί) και ανεξαρτήτως ειδικότητας (Δάσκαλοι ΠΕ70, Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06, Καθηγητές Γαλλικών ΠΕ07, Θεατρολόγοι, ΠΕ16, Εικαστικοί ΠΕ08, Γυμναστές ΠΕ11, Καθηγητές Μουσικής, ΠΕ17), ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και επιπέδου σπουδών, που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης τόσο σε αστικές, όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας θα αξιοποιηθεί η δειγματοληψίας χιονοστιβάδας η οποία είναι μη πιθανοτική τεχνική, που αφορά στην αναζήτηση του δείγματος μέσα από συστάσεις αρχικών συμμετεχόντων (Bryman, 2017).

5.2.3. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία επιτρέπει την άντληση ποιοτικών δεδομένων κατάλληλων για την εις βάθος διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων, αναδεικνύοντας τις απόψεις, τα συναισθήματα,

τις στάσεις, τις αξίες και τις πρακτικές των συμμετεχόντων (Bryman, 2017). Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου ενώ παράλληλα προσφέρουν στον ερευνητή την ευελιξία πρόσθετων διευκρινιστικών ερωτήσεων ή παράληψης ερωτήσεων προκειμένου να εμβαθύνει σε θέματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης (Creswell, 2011). Η αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης επιτρέπει την εξαγωγή λεπτομερών απαντήσεων διευρύνοντας το εύρος των δεδομένων. Στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης είναι συχνή καθώς ενθαρρύνει την επικοινωνία και την ελεύθερη έκφραση, παρέχοντας το κατάλληλο πλαίσιο για διεξοδική συζήτηση και διερεύνηση των ζητημάτων που εγείρονται, επιτρέποντας την ανακάλυψη βαθύτερων πτυχών των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1997).

Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιείται ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες και περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις με την δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων ανάλογα με την ροή της συζήτησης. Η πρώτη ενότητα αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα στους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής προέλευσης. Η τρίτη ενότητα αφορά στους παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση με επίκεντρο την κοινωνική προέλευση. Στην τέταρτη ενότητα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Παράρτημα II).

Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με σαφή τρόπο ώστε να είναι κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Η σαφήνεια των ερωτήσεων είναι ζωτικής σημασίας ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις και να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία. Επιπροσθέτως, οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται από συνάφεια περιεχομένου, ώστε να διασφαλίζεται η επικέντρωση σε συγκεκριμένα ζητήματα, αποφεύγοντας αποκλίσεις από τον ερευνητικό σκοπό. Επιπλέον, είναι ανοικτές ώστε να ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και την διατύπωση των απόψεων. Ουσιαστικά, ο οδηγός συνέντευξης αναπτύχθηκε με τρόπο που να αποτελεί μια ευέλικτη βάση για την διεξαγωγή της συζήτησης επιτρέποντας προσαρμογές ανάλογες της δυναμικής της. Σε αυτό το πλαίσιο είναι καθοριστικός ο ρόλος του ερευνητή ο οποίος πρέπει να προβεί σε ενεργητική ακρόαση, ευαισθησία στις απαντήσεις και αντικειμενικότητα ώστε να κατευθύνει τη συζήτηση προκειμένου να αντλήσει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα

εξυπηρετήσουν τον σκοπό της έρευνας και όχι βάσει των δικών του αξιών (Ισάρη & Πουρκός, 2020).

5.2.4. Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ποιοτικής έρευνας που στοχεύει στην συστηματική περιγραφή και ερμηνεία γραπτών ή προφορικών δεδομένων (Assartroudi et al., 2018). Επιτρέπει τη μετατροπή των λέξεων σε κατηγορίες περιεχομένου, επιτρέποντας την κατανόηση των νοημάτων και θεμάτων που αναδύονται από τα δεδομένα. Τα πλεονεκτήματά της είναι η ευελιξία στην ανάλυση μεγάλων όγκων δεδομένων, η ικανότητα αναγνώρισης νέων μοτίβων και θεμάτων, και η ενίσχυση της εγκυρότητας μέσω της συστηματικής προσέγγισης και της διαφανούς διαδικασίας (Ισάρη & Πουρκός, 2015). Η διαδικασία στην προκειμένη περίπτωση περιλάμβανε τρία βασικά στάδια: την προετοιμασία, την οργάνωση και την αναφορά των αποτελεσμάτων, ακολουθώντας το παράδειγμα των Elo και Kyngäs (2008) για την ανάλυση περιεχομένου.

Αρχικά, κατά την φάση της προετοιμασίας, η ανάλυση ξεκίνησε με την προσεκτική επιλογή των λέξεων και των θεμάτων που θα αναζητούνταν στα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων (Elo & Kyngäs, 2008). Το επόμενο βήμα ήταν η ενδεδειγμένη ανάγνωση των δεδομένων για να προκύψει μια συνολική εικόνα και κατανόηση του περιεχομένου (Hsieh & Shannon, 2005). Κατά την φάση της οργάνωσης των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε τόσο η επαγωγική όσο και η παραγωγική προσέγγιση. Στην επαγωγική ανάλυση, οι κατηγορίες προέκυψαν άμεσα από τα δεδομένα χωρίς προκαθορισμένες κατηγορίες, επιτρέποντας την αναγνώριση νέων θεμάτων και μοτίβων (Elo & Kyngäs, 2008). Η διαδικασία περιλάμβανε ανοιχτή κωδικοποίηση, όπου σημειώσεις και επικεφαλίδες γράφονταν στο κείμενο κατά την ανάγνωση (Hsieh & Shannon, 2005). Στη συνέχεια, οι κατηγορίες οργανώθηκαν σε υψηλότερες θεματικές ενότητες. Στην παραγωγική ανάλυση, η διαδικασία καθοδηγήθηκε από υπάρχουσες θεωρητικές έννοιες και υποθέσεις, περιλαμβάνοντας τη δημιουργία ενός

πλαισίου κατηγοριοποίησης και την κωδικοποίηση των δεδομένων (Assarroudi et al., 2018). Η χρήση αυτής της μεθόδου επέτρεψε τη δοκιμή θεωριών σε νέα συμφραζόμενα. Στην φάση της αναφοράς, τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναφέρθηκαν με λεπτομέρεια, περιλαμβάνοντας παραδείγματα από τα δεδομένα για την υποστήριξη των ευρημάτων (Elo & Kyngäs, 2008). Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ενισχύθηκε μέσω της χρήσης αυθεντικών αποσπασμάτων από τα δεδομένα και της διασφάλισης ότι η ανάλυση αντικατοπτρίζει πιστά τα περιεχόμενα των δεδομένων (Hsieh & Shannon, 2005).

5.2.5. Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία της παρούσας έρευνας ακολουθεί τα βήματα της ποιοτικής έρευνας όπως αναφέρονται από τον Bryman (2017). Αρχικά ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος για την υλοποίηση της διπλωματικής εργασίας επιλέχθηκε το ερευνητικό πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της θεματικής ενότητας ΕΚΠ 60 και επιλέχθηκε το ευρύτερο θέμα της εργασίας. Μετά από μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, συντάχθηκε η ερευνητική πρόταση η οποία περιλάμβανε κάποια από τα ζητήματα που διαπραγματεύεται η έρευνα. Η ερευνητική πρόταση περιλάμβανε μια σύντομη παρουσίαση του θεματικού πεδίου της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων και του προτεινόμενου ερευνητικού σχεδιασμού. Ακολούθησε η κατάρτιση του χρονοδιαγράμματος για την υλοποίηση της έρευνας η οποία περιλάμβανε όλα τα διακριτά στάδια αυτής.

Στην αρχή της υλοποίησης της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η μελέτη της θεωρίας για την σύσταση του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας και ακολούθησε η βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών συναφών με το θέμα. Από την επισκόπηση των ερευνών εντοπίστηκε το ερευνητικό κενό και αναδείχθηκε η σημασία και αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας με θέμα «Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Βάσει του ερευνητικού κενού, διατυπώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και ακολούθως επιλέχθηκε η κατάλληλη ερευνητική στρατηγική και το εργαλείο

συλλογής δεδομένων για την επίτευξη των σκοπών αυτών. Αφού ορίστηκε η ερευνητική στρατηγική, βάσει του θεωρητικού πλαισίου διατυπώθηκαν οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί της ποιοτικής έρευνας και αναπτύχθηκε ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης. Η σύσταση του θεωρητικού πλαισίου, η βιβλιογραφική επισκόπηση, η διατύπωση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και των εννοιολογικών προσδιορισμών, η επιλογή της ερευνητικής στρατηγικής και η ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα 2 μηνών, από τον Νοέμβριο του 2023 μέχρι τον Ιανουάριο του 2024.

Στην συνέχεια επιλέχθηκε ο τόπος και τα υποκείμενα της έρευνας. Στο πρώτο στάδιο της επιλέχθηκαν δυο εκπαιδευτικοί από το οικείο περιβάλλον της ερευνήτριας που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης και ζητήθηκε η συμμετοχή τους στην έρευνα. Αφού αποδέχθηκαν την πρόσκληση ακολουθήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας και ζητήθηκε η συνδρομή του αρχικού αυτού δείγματος ώστε να προταθούν συνάδελφοι που υπηρετούν στην ίδια περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί που προτάθηκαν από το αρχικό δείγμα, προσεγγίστηκαν και ζητήθηκε η συμμετοχή τους ώστε να συμπληρωθεί ο αριθμός των 10 συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, πριν ξεκινήσει η διαδικασία υλοποίησης των συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε ο οδηγός συνέντευξης πιλοτικά στα δυο αρχικά άτομα ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε 10 μέρες στα μέσα του Ιανουαρίου του 2024.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες διήρκησε 20 μέρες. Αρχικά επιδιώχθηκε οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν δια ζώσης ωστόσο υπήρξαν δυσκολίες σχετιζόμενες με τον εργασιακό φόρτο και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων, όποτε προς διευκόλυνσή τους, επιλέχθηκε η διαδικασία των τηλεφωνικών συνεντεύξεων. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας προηγήθηκε μια τηλεφωνική επικοινωνία γνωριμίας ώστε να δημιουργηθεί φιλικό κλίμα και οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν άνεση και να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα. Κατά την επικοινωνία αυτή ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων όπως και για την ανάγκη υπογραφής του έντυπου συναίνεσης. Στη συνέχεια απεστάλη σε όλους τους συμμετέχοντες το έντυπο συναίνεσης για να υπογραφεί και να αποσταλεί στην ερευνήτρια. Αφού ελήφθησαν οι άδειες, ξεκίνησε η υλοποίηση των συνεντεύξεων με τηλεφωνικά ραντεβού. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν. Τα αρχεία

των απομαγνητοφωνήσεων μαζί με τα ηχογραφημένα αρχεία απεστάλησαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες ώστε να επιβεβαιώσουν την ακρίβεια των λεγόμενων τους.

Αφού ολοκληρώθηκε στο τέλος Φεβρουαρίου η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων ξεκίνησε η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων. Κατά την διαδικασία της κωδικοποίησης εντοπίστηκαν κεντρικές ιδέες, θέματα και μοτίβα και βάσει αυτών δημιουργήθηκαν οι κωδικοί ώστε να επιτρέψουν την ανάλυση και την κατανόηση των θεμάτων της έρευνας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου η οποία προσφέρει έναν συστηματικό και επαναλήψιμο τρόπο για την ανάδειξη των θεμάτων. Κατά την ανάλυση περιεχομένου επιχειρείται η κατηγοριοποίηση του φαινομένου υπό μελέτη, εστιάζοντας όχι μόνο στο πρόδηλο περιεχόμενο, αλλά και στις λανθάνουσες, βαθύτερες σημασίες των δηλώσεων, προσφέροντας μια ερμηνευτική προσέγγιση των απόψεων αποκαλύπτοντας τις σύνθετες αλληλεπιδραστικές σχέσεις των φαινομένων στο κοινωνικό περιβάλλον (Bryman, 2017, σ.331).

Μετά την ανάλυση του περιεχομένου που ολοκληρώθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Μαρτίου ακολούθησε η παρουσίαση των ευρημάτων και η συζήτησή τους σε σχέση με την βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα κύρια θέματα και μοτίβα που εντοπίστηκαν μέσω της ανάλυσης παρουσιάστηκαν με λεπτομέρεια, υποστηριζόμενα από αποσπάσματα των δεδομένων. Στη συνέχεια, συνοψίστηκαν τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας και ακολούθησε η συζήτηση, κατά την οποία τα ευρήματα ερμηνεύτηκαν σε σχέση με την υπάρχουσα θεωρητική βάση και τις ερευνητικές ερωτήσεις, επιδιώκοντας μια βαθύτερη κατανόηση του μελετώμενου φαινομένου. Η συζήτηση περιλαμβάνει συγκρίσεις με προηγούμενες έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, αναδεικνύοντας τις σχέσεις, τις διαφορές και τις νέες προοπτικές που προκύπτουν. Τέλος, συνοψίστηκαν τα κύρια συμπεράσματα και παρουσιάστηκαν οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα, καθώς και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας.

5.2.6. Ζητήματα δεοντολογίας

Στην ποιοτική έρευνα, τα ζητήματα δεοντολογίας κατέχουν κεντρική θέση, κυρίως λόγω της φύσης της έρευνας. Οι βασικές δεοντολογικές προκλήσεις στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση των συμμετεχόντων ως ατόμων και όχι ως αντικειμένων ή υποκειμένων της έρευνας, την ανάπτυξη σχέσης μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων, την φύση της ερευνητικής διαδικασίας η οποία αποσκοπεί να αναδείξει την βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων και την ατομική νοηματοδότηση των υπό μελέτη φαινομένων, την δυσκολία της προστασίας της ταυτότητας των συμμετεχόντων και την διατήρηση της ανωνυμίας τους, την αδυναμία προκαθορισμού του ερευνητικού σχεδιασμού με ακρίβεια (pietila et al., 2020). Βάσει των παραπάνω δεοντολογικών ζητημάτων καθορίζονται τρεις βασικές αρχές δεοντολογίας οι οποίες πρέπει να τηρούνται στην ποιοτική έρευνα οι οποίες είναι η πληροφορημένη συγκατάθεση, η διατήρηση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας της έρευνας και η προστασία των συμμετεχόντων από ενδεχόμενη βλάβη (Ισάρη & Πουρκός, 2020; Miller & Boulton, 2007).

Όσον αφορά στην πληροφορημένη συγκατάθεση είναι αναγκαίο οι συμμετέχοντες να είναι πλήρως ενημερωμένοι για την φύση της έρευνας, τις μεθόδους, τις πιθανές συνέπειες και τα δικαιώματά τους πριν δώσουν τη συγκατάθεσή τους (Miller & Boulton, 2007). Ταυτόχρονα, η διατήρηση της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων είναι θεμελιώδης και προϋποθέτει την ανώνυμη αναφορά των ευρημάτων και την προστασία των προσωπικών δεδομένων (Petrova et al., 2016). Η συνολική διαδικασία απαιτεί ευαισθησία και ακεραιότητα από τον ερευνητή, εξασφαλίζοντας ότι η ποιοτική έρευνα διεξάγεται με τρόπο που σέβεται τα δικαιώματα και την ευημερία των ατόμων που συμμετέχουν χωρίς να προκαλεί οποιασδήποτε μορφής βλάβη, είτε φυσικής είτε ψυχολογικής (Bryman, 2017).

Στην παρούσα έρευνα, τηρήθηκαν αυστηρά τα δεοντολογικά πρότυπα. Οι συμμετέχοντες έδωσαν τη συγκατάθεσή τους ενώ ενημερώθηκαν πλήρως για τους σκοπούς της έρευνας και τον πλαίσιο χρήσης των δεδομένων (Παράρτημα Ι). Η ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων διασφαλίστηκε με την ανώνυμη αναφορά δεδομένων και την προστασία των προσωπικών πληροφοριών, εξασφαλίζοντας ένα περιβάλλον χωρίς παραπλάνηση ή βλάβη. Συγκεκριμένα για την προστασία της ανωνυμίας των

συμμετεχόντων δεν παρατίθενται οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων στο παράρτημα ενώ τα αποσπάσματα που χρησιμοποιούνται για την αποσαφήνιση της ανάλυσης επισημαίνονται με σύμβολα (Συν1, Συν2 κ.ά.) και όχι με τα στοιχεία των συμμετεχόντων. Επιπλέον, στο παράρτημα Ι παρατίθεται το έντυπο συναίνεσης το οποίο υπέγραψαν οι συμμετέχοντες που τους παρέχει ολοκληρωμένη ενημέρωση σχετικά με την έρευνα και τη συμμετοχή τους σε αυτή.

5.2.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο βαθμό με τον οποίο τα ευρήματα αντανakλούν πιστά την πραγματικότητα που μελετάται (Golafshani, 2003). Υπάρχουν δύο βασικοί τύποι εγκυρότητας: η εσωτερική και η εξωτερική εγκυρότητα. Η εσωτερική εγκυρότητα αφορά το κατά πόσον τα αποτελέσματα της έρευνας πραγματικά αποτυπώνουν τα φαινόμενα εντός του ερευνητικού πλαισίου, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια ή πληθυσμούς. Για την ισχυροποίηση της εγκυρότητας, οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τεχνικές όπως η τριγωνοποίηση, η σταθερή συγκριτική ανάλυση, και η λεπτομερής καταγραφή των διαδικασιών (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Η αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα αφορά τη συνέπεια και την αναπαραγωγικότητα των ευρημάτων. Αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί και να παράγει συγκρίσιμα αποτελέσματα. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, πρέπει να ακολουθούνται συνεπείς μέθοδοι και να καταγράφεται λεπτομερώς η ερευνητική διαδικασία, επιτρέποντας σε άλλους ερευνητές να παρακολουθήσουν και να επαληθεύσουν την έρευνα. Η διαδικασία της αναστοχαστικότητας, όπου οι ερευνητές αναφέρονται στις δικές τους προκαταλήψεις και επιρροές, είναι σημαντική για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας καθώς σε αυτήν επισημαίνονται σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Βάσει των παραπάνω για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάστηκε η αναλυτική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας (ενότητα 6.4.4) και πραγματοποιήθηκε η επαλήθευση των δεδομένων από

τους συμμετέχοντες (member checking) με την διαδικασία της επαναποστολής των απομαγνητοφωνήσεων για επιβεβαίωση. Επιπλέον, πριν την έναρξη της διαδικασίας των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να ελεγχθεί η πληρότητα του οδηγού συνέντευξης (Robson, 2010). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην εσωτερική εγκυρότητα επιχειρήθηκε η αναλυτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου ώστε να είναι επαληθεύσιμη η αιτιολόγηση της ερμηνείας των ευρημάτων βάσει αυτού, η κατανόηση των ευρημάτων και ο περιορισμός της μεροληψίας (Robson, 2010).

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούνται από δέκα εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ολοκληρώσει τις προπτυχιακές τους σπουδές στις επιστήμες της εκπαίδευσης διαφόρων κλάδων (1 νηπιαγωγός, 6 δάσκαλοι, 1 αγγλικής φιλολογίας, 1 καλλιτεχνικών, 1 ειδική παιδαγωγός), ενώ έχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σε συναφείς ειδικότητες, όπως ειδική αγωγή, διδακτική μεθοδολογία, ή ψυχολογία. 2 από αυτούς έχουν και δεύτερο προπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην θεολογία και φιλολογία. Η κατάρτισή τους περιλαμβάνει επίσης συμμετοχή σε διάφορα σεμινάρια επαγγελματικής εξέλιξης και συγκεκριμένα σε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και ψυχολογίας. Σε ό,τι αφορά την εμπειρία, οι χρόνοι υπηρεσίας τους κυμαίνονται από 5 έως 20 χρόνια, δείχνοντας μια σημαντική διακύμανση στο βάθος της εμπειρίας τους στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων είναι από 38-50 ετών και ως προς το φύλο, οι συμμετέχοντες είναι 8 γυναίκες και 2 άντρες. Ως προς τον τόπο υπηρετήσεως, οι 7 υπηρετούν στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, οι δυο στα δυτικά προάστια και ένας σε χωριό του νομού.

Ορισμός σχολικής επίδοσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφουν τη σχολική επίδοση ως έναν πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει τόσο την ακαδημαϊκή πρόοδο όσο και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση ως την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και την απόδοση σε τεστ και εξετάσεις. Όσον αφορά στους μαθησιακούς στόχους αυτοί είτε είναι προκαθορισμένοι από τα προγράμματα σπουδών, είτε προσαρμοσμένοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και αφορούν τόσο στο γνωστικό επίπεδο αλλά και στις δεξιότητες και τις στάσεις.

«Την ανταπόκρισή τους στα απαιτούμενα του μαθήματος, αλλά και η υλοποίηση των στόχων κάθε ενότητας» (Συν1)

«Πως αποδίδουν ακαδημαϊκά στην τάξη, πώς ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους που θέτω και πώς συμμετέχουν στο μάθημα γενικότερα» (Συν3)

«Με τα νέα προγράμματα σπουδών τίθενται στόχοι που πρέπει να πιάνει ο μαθητής σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων» (Συν4)

«Οι βαθμοί που παίρνουν στα τεστ που δείχνουν δηλαδή τη γνωστική εξέλιξη» (Συν5)

«Κατανόηση των μαθημάτων και την κατάκτηση της γνώσης σε κάθε επίπεδο» (Συν9)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ως πτυχή της σχολικής επίδοσης αναφέρουν τη γενικότερη στάση των μαθητών προς τη μάθηση, τη συμμετοχή τους στο μάθημα, την τήρηση των κανόνων και τη συμπεριφορά τους.

«Το πώς αποδίδουν οι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, ... τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο μάθημα όπως και τη συμπεριφορά τους» (Συν2)

«Επίσης, λαμβάνω υπόψη τη συμπεριφορά τους στην τάξη και τη διάθεση τους για μάθηση» (Συν3)

«Επίσης αφορά στην τήρηση των κανόνων» (Συν5)

«Τη συμμετοχή στο μάθημα, την ολοκλήρωση των εργασιών και τη συμπεριφορά τους» (Συν9)

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η σχολική επίδοση περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα συνεργασίας, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η έννοια της σχολικής επίδοσης περιλαμβάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την μελλοντική τους ιδιότητα ως ενεργών πολιτών.

«Είναι η συνολική ανάπτυξη του μαθητή ως πολίτη του κόσμου» (Συν6)

«Η πραγματική επίδοση των μαθητών πρέπει να εκτιμάται μέσα από την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να δρουν συλλογικά ... να φέρονται με ευγένεια, με καλοσύνη, να αναγνωρίζουν και να κρίνουν το άδικο» (Συν7)

Μια ακόμη πτυχή της έννοιας της σχολικής επίδοσης που αναφέρθηκε είναι η κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της περιέργειας, της δημιουργικότητας, της χαράς της μάθησης και των δεξιοτήτων συνεργασίας.

«Πώς αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά. ... η περιέργειά τους για τον κόσμο και η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να δημιουργούν» (Συν8)

«Την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» (Συν10)

Οπότε η έννοια της σχολικής επίδοσης για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, τις επιδόσεις σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες, την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τη μάθηση, την συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, την τήρηση των κανόνων, τη συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, την γενικότερη κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, την περιέργεια, την δημιουργικότητα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων που είναι απαραίτητες για την ιδιότητα των ενεργών πολιτών.

Κριτήρια αξιολόγησης της προόδου

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη πολυδιάστατα κριτήρια για την αξιολόγηση της σχολικής προόδου των μαθητών τα οποία περιλαμβάνουν τις επιδόσεις σε γραπτά και προφορικά τεστ, κυρίως όσον αφορά στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την προσπάθεια, την υλοποίηση των εργασιών και το ενδιαφέρον του μαθητή για την μαθησιακή διαδικασία.

«Καταγράφω την προσπάθεια που καταβάλλεται από τον ίδιο τον μαθητή τις ώρες του μαθήματος και το ενδιαφέρον που δείχνει» (Συν1)

«Η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα, η υλοποίηση εργασιών, η στάση και η συμπεριφορά στο μάθημα» (Συν2)

«Αξιολογώ τους βαθμούς τους σε εξετάσεις και τεστ» (Συν5)

«Στόχοι που οι μαθητές οφείλουν να κατακτήσουν σε κάθε μάθημα, γνωστικοί και για τις δεξιότητές τους» (Συν9)

Ωστόσο, τα κριτήρια καθορισμού της προόδου επεκτείνονται στην συμμετοχή των μαθητών στην τάξη, και στη γενικότερη στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Επιπλέον, η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, οι συνεργατικές δεξιότητες, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα, λαμβάνονται υπόψη για τον καθορισμό της σχολικής επίδοσης καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν σημαντικές δεξιότητες, αναγκαίες για την μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών.

«Αν ακολουθούν τους κανόνες, αν εντάσσονται στην ομάδα της τάξης, αν συνεργάζονται και με εμένα και με τους συμμαθητές. Γενικά αν προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον και στις απαιτήσεις του. Και τη διάθεση για μάθηση» (Συν3)

«Αν συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις, αν κάνουν ερωτήσεις» (Συν4)

«Αξιολογώ την πρόοδο των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε ομαδικές δραστηριότητες, την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά» (Συν6)

«Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της αυτονομίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών» (Συν7)

«Βλέπω πώς συμμετέχουν στις δραστηριότητες, πώς αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους... βλέπω την πρόοδό τους και τη χαρά που έχουν για τη μάθηση» (Συν8)

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την σημασία του καθορισμού των μαθησιακών στόχων βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων και αναγκών και όχι την προσκόλληση στους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους που προτείνονται από τα προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτή η πρόοδος ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται η ανάγκη για αξιολόγηση των μαθητών σε τομείς που δεν αντικατοπτρίζονται πάντα στους παραδοσιακούς βαθμούς, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αυτονομία, η συναισθηματική νοημοσύνη. Η συνεπής παρακολούθηση της καθημερινής προόδου, η αναγνώριση της προσπάθειας και η παρατήρηση του βαθμού δέσμευσης κάθε μαθητή είναι αναγκαία για τον καθορισμό της σχολικής επίδοσης.

«Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να ενθαρρύνουμε την πρόοδο σε τομείς που δεν αντικατοπτρίζονται πάντα στους παραδοσιακούς βαθμούς και να αξιολογούμε τους μαθητές συνολικά» (Συν6)

«Είναι μια συνεχής διαδικασία, καθημερινή» (Συν4)

«Την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης...Την κοινωνικοποίησή τους ... και συνεργατικών δεξιοτήτων» (Συν10)

Ωστόσο αναφέρθηκε ο περιορισμός από το ίδιο το σύστημα στην συνολική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης βάσει των κριτηρίων του αναφέρθηκαν, καθώς όπως επισημάνθηκε το σύστημα θέτει μαθησιακούς στόχους σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θεωρούνται προαπαιτούμενες για κάθε παιδί προκειμένου να θεωρηθεί επιτυχής η φοίτηση, με αποτέλεσμα η απεικόνιση της

σχολικής επίδοσης μέσω των βαθμών να μην επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δώσουν στους μαθητές την ενθάρρυνση που χρειάζονται.

«Βέβαια οι βαθμοί δημιουργούν πρόβλημα σε αυτό γιατί δεν μπορούμε να ενθαρρύνουμε την πρόοδο» (Συν6)

«Πιστεύω ότι τα τυπικά κριτήρια αξιολόγησης είναι παρωχημένα και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική μάθηση. Ειδικά στο δημοτικό που ο ρόλος μας είναι να εμφυσήσουμε αξίες και διασφαλίσουμε την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη» (Συν7)

«Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία, γίνεται κάθε μέρα... Γενικά αξιολογούμε όλες τις δεξιότητες που χρειάζεται ένας άνθρωπος για να προοδεύσει» (Συν10)

Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα οι εκπαιδευτικοί αντέτειναν την προσαρμογή των μαθησιακών στόχων κατά περίπτωση, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκε η προσαρμογή των μαθησιακών στόχων ανάλογα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, ανάλογα με το οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή, με το πολιτισμικό υπόβαθρό του και το βαθμό γλωσσομάθειας. Επιπλέον, αναφέρθηκε η ανάγκη για προσαρμογή των μαθησιακών στόχων σε παιδιά με σχολική άρνηση τα οποία αποστασιοποιούνται και δεν συμμετέχουν στην ομάδα της τάξης, ώστε να τους προσφέρεται η ενθάρρυνση που χρειάζονται για να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

«Λαμβάνω υπόψη μου την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών και το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν1)

«Διαφορετικά θα κρίνω πχ έναν μαθητή με δυσκολίες στη γλώσσα επειδή προέρχεται από περιβάλλον μεταναστών, διαφορετικά κάποιο παιδί με μαθησιακή δυσκολία, διαφορετικά ένα παιδί που ίσως αντιμετωπίζει σχολική άρνηση και έτσι θα πρέπει να διανύσει μεγάλη πορεία για τη συμμετοχή του» (Συν2)

«τα κριτήρια ποικίλουν ανάλογα με τον μαθητή, τις ατομικές του ανάγκες και τις δυνατότητές του» (Συν3)

«Φυσικά όλα αυτά ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Θέτω στόχους συλλογικά για την τάξη και ατομικά για κάθε μαθητή» (Συν5)

«Οπότε αυτούς τους στόχους αξιολογώ σε τι βαθμό τους κατέκτησε κάθε μαθητής. Βέβαια σε μαθητές με αναπηρία ή αλλοδαπούς αυτοί προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες» (Συν9)

Ορισμός κοινωνικής προέλευσης

Η κοινωνική προέλευση των μαθητών ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως το σύνολο των εμπειριών που καθορίζει τη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έννοια της κοινωνικής προέλευσης αφορά κατά κύριο λόγο το οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρό των μαθητών, και συγκεκριμένα το βιοτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων, όπως και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα οποία καθορίζουν τις συνθήκες διαβίωσης και τα ερεθίσματα των παιδιών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η κοινωνική προέλευση των παιδιών καθορίζει την αφετηρία τους, τα ερεθίσματα που λαμβάνουν και ως εκ τούτου σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξή τους.

«Με οδηγεί στο οικογενειακό περιβάλλον και το βιοτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων» (Συν1)

«To back round του παιδιού γενικότερα. Ο τόπος προέλευσης, το κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρό, πιθανώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του. Όλα αυτά τα παιδιά δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία» (Συν2)

«Για μένα αφορά στο οικογενειακό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων» (Συν3)

«Αφορά το γενικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται. Είναι γενικό, την κατάστασή τους συνολικά, βιοτικό επίπεδο, μόρφωση, καλλιέργεια» (Συν4)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη σημασία της πολιτιστικής επιρροής και των προσωπικών εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο, στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και κατ' επέκταση στην ανάπτυξή τους και στον τρόπο μάθησης.

«Περιλαμβάνει την οικονομική κατάσταση, την εκπαίδευση των γονέων, το πολιτισμικό περιβάλλον τους και τις εμπειρίες από την καταπίεση ή την ανισότητα...φαίνονται οι εμπειρίες των παιδιών από την συμπεριφορά τους, από τον τρόπο που μιλάνε» (Συν7)

«Το γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει ένας μαθητής» (Συν10)

Επιπλέον, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ό,τι η κοινωνική προέλευση αφορά στην κοινότητα και στο περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των αξιών, της ηθικής διαπαιδαγώγησης και των κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες καθορίζουν τις εμπειρίες και το βαθμό που αυτές είναι εμπλουτισμένες και οδηγούν στην μάθηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το περιβάλλον των παιδιών καθορίζει τις προτεραιότητές τους και τα κίνητρα για μάθηση. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε ότι το περιβάλλον λειτουργεί ως πρότυπο και καθορίζει τη γενικότερη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών.

«Τον τόπο διαμονής τους ... ανάλογα με τον τόπο έχουν και ανάλογα ερεθίσματα, διαφορετική συμπεριφορά, προτεραιότητες, κίνητρα» (Συν3)

«Η ηθική διαπαιδαγώγηση που έχει λάβει από την οικογένεια του και η συμπεριφορά» (Συν5)

«Το σύνολο των εμπειριών και των συνθηκών που διαμορφώνουν τη ζωή ενός μαθητή πριν έρθει στο σχολείο...έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον τους γιατί αυτό μιμούνται καθώς αναπτύσσονται και μαθαίνουν μέσα σε αυτό. Δηλαδή όλο το περιβάλλον τους, είναι η κοινωνική προέλευση, έτσι το αντιλαμβάνομαι εγώ» (Συν6)

«Η κοινωνική προέλευση είναι όλα αυτά που φέρουν τα παιδιά από την οικογένεια, οι τρόποι, οι συνήθειες, οι εμπειρίες» (Συν8)

«Την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής με ότι συνεπάγεται αυτό» (Συν9)

Ειδική αναφορά έγινε από τους εκπαιδευτικούς, σε παιδιά που ζουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή σε ευάλωτες κοινότητες, όπου οι εμπειρίες καταπίεσης ή ανισότητας επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που οδηγεί σε διακρίσεις ή τα βιώματα μετανάστευσης ως μέρος της κοινωνικής προέλευσης, επηρεάζουν την συμπεριφορά των μαθητών και την ένταξή τους στην σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση την μάθηση.

«Παιδιά πρόσφυγες που έχουν βιώσει φόβο και ανασφάλεια, φαίνεται αυτό, όπως και παιδιά που έχουν βιώσει διακρίσεις, φαίνεται, δεν εμπιστεύονται εύκολα, δεν χτίζουν σχέσεις» (Συν7)

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσδιορίζουν την κοινωνική προέλευση μόνο ως οικονομική κατάσταση ή κοινωνική τάξη των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν την κοινωνική προέλευση ως το σύνολο των εμπειριών των παιδιών, οι οποίες διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους, αλλά εξαρτώνται από το μορφωτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Κριτήρια προσδιορισμού της κοινωνικής προέλευσης

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη διάφορα στοιχεία για να προσδιορίσουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, εστιάζοντας σε κριτήρια όπως το μορφωτικό επίπεδο και τα επαγγέλματα των γονέων, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, και την συμπεριφορά των παιδιών.

Όπως εκφράστηκε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρείται σημαντικό μέρος της προέλευσής τους, καθώς επηρεάζει τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα που προσφέρονται στους μαθητές και ως εκ τούτου καθορίζει την εκπαιδευτική τους πορεία. Παράλληλα, το επάγγελμα των γονέων λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς καθώς αυτό καθορίζει την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το βιοτικό επίπεδο.

«Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας, οικονομικό και βιοτικό επίπεδο» (Συν1)

«Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του. Όλα αυτά τα παιδιά δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία» (Συν2)

«Λαμβάνω υπόψη το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα τους και τον κοινωνικό περίγυρο του μαθητή. Αυτά τα στοιχεία μου δίνουν μια εικόνα του από πού ξεκινά το παιδί» (Συν3)

«Πρώτον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων – αν έχουν ανώτερες σπουδές ή όχι. Δεύτερον, το επάγγελμα των γονέων. Αυτά τα στοιχεία μου δίνουν μια ιδέα για τις ευκαιρίες και τους πόρους που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής» (Συν4)

«Λαμβάνω υπόψη την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και την καταγωγή τους» (Συν5)

Άλλα στοιχεία που λαμβάνονται υπόψη είναι η υποστήριξη που έχουν οι μαθητές από τις οικογένειες κατά την μαθησιακή διαδικασία, η οποία επηρεάζει

σημαντικά την πρόοδό τους, αλλά και η κατανόηση των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών που περιλαμβάνουν την μέριμνα για τις βασικές του ανάγκες και την δημιουργία περιβάλλοντος κατάλληλου για μάθηση.

«Το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, τις συνήθειες και τις καθημερινές πρακτικές της οικογένειας, την υποστήριξη που έχουν από το σπίτι και τις ευκαιρίες που τους δίνονται για κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Συν8)

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που λαμβάνεται υπόψη είναι ο τρόπος διαβίωσης του παιδιού και ο τρόπος που εδρεύει η εκάστοτε σχολική μονάδα, δηλαδή η ευρύτερη κοινότητα η οποία καθορίζει το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι ο τρόπος διαμονής των μαθητών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα ερεθίσματα που λαμβάνουν αλλά και τα κίνητρα για μάθηση. Επιπλέον, ο τρόπος, καθορίζει την επίδραση της κοινότητας και του περιβάλλοντος αναφορικά με τα κίνητρα. Επιπλέον, εκφράστηκε η άποψη ότι ο τρόπος καταγωγής των μαθητών και το περιβάλλον τους είναι ενδεικτικά των αξιών και των πολιτισμικών καταβολών τους, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των παιδιών και τα κίνητρα για μάθηση.

«Τα παιδιά ανάλογα με τον τόπο έχουν και ανάλογα ερεθίσματα, διαφορετική συμπεριφορά, προτεραιότητες, κίνητρα... πέρα από τα ερεθίσματα, είναι και όλο το περιβάλλον που έχουν, η κοινότητα που είναι γύρω τους που τα επηρεάζει» (Συν3)

«Όταν τα παιδιά έχουν τρόπους από το σπίτι, σέβονται τους κανόνες, είναι ευγενικά, αυτά είναι στοιχεία που βοηθούν στο να μάθουν την συνέπεια και να προσπαθούν να μάθουν» (Συν5)

«Είναι σημαντικό να κατανοούμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά.. Αξιολογώ όλη την κοινότητα. Από την κοινότητα του σχολείου ξέρεις και τι να περιμένεις» (Συν7)

Τρόπος προσδιορισμού της κοινωνικής προέλευσης

Για τον προσδιορισμό της κοινωνικής οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά κύριο λόγο παρατηρούν τους μαθητές τη διάρκεια της σχολικής ζωής, από τα ρούχα και το κολατσιό τους έως τον τρόπο που μιλάνε και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, την παραμονή στο ολοήμερο και στο διευρυμένο ολοήμερο, τα οποία είναι δείγματα τόσο του οικονομικού υποβάθρου όσο και του πολιτισμικού και κοινωνικού υποβάθρου της οικογένειας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν εξέφρασαν την άποψη, ότι η

κοινωνική προέλευση κάθε μαθητή είναι εμφανής από τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία είτε με την παρουσία στο σχολείο, είτε με την μορφή της υποστήριξης της μάθησης. Ένα ακόμη σημείο που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, είναι οι γενικές γνώσεις των παιδιών μέσα από τις οποίες γίνεται αντιληπτός ο βαθμός προσφοράς ερεθισμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον. Για την κατανόηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιδιώκουν συζητήσεις με τους γονείς ώστε να καταλάβουν την κοινωνική προέλευση κάθε παιδιού και τις εξατομικευμένες ανάγκες του, δεδομένου ότι αυτή επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στη μάθηση. Επιπλέον, ανέφεραν ότι ανατρέχουν στο σχολικό μητρώο προκειμένου να ενημερωθούν για το επάγγελμα των γονέων. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι ο προσδιορισμός της κοινωνικής προέλευσης δεν είναι προαπαιτούμενος και δεν λαμβάνει χώρα με κάποια τυπική διαδικασία, ωστόσο είναι σημαντικός και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

«Με την εγγραφή δηλώνουν οι γονείς τα επαγγέλματά τους οπότε τα κοιτάω και αυτά» (Συν3)

«Η γενικότερη εικόνα των μαθητών δείχνει από τι περιβάλλον προέρχονται κυρίως όσον αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Αν είναι φροντισμένα τα παιδιά, ο τρόπος που μιλάνε» (Συν4)

«Αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και την τάση του για μάθηση και σεβασμό στους κανόνες» (Συν5)

«Δεν είναι κάτι, που εγώ αξιολογώ στην αρχή από την γνωριμία με τα παιδιά. Το θεωρώ λίγο ότι τα χωρίζει. Προσπαθώ να μην είμαι προκατειλημμένη και να μην βάλω στο μυαλό που προσδοκίες για κάθε παιδί μέχρι να τα γνωρίσω... φαίνεται από απλά πράγματα, από το πόσο φροντισμένα είναι, από τα ρούχα, από τα χρήματα ή το γεύμα που τρώνε στο σχολείο, από το αν μένουν στο διευρυμένο ολοήμερο ή όχι, όλα αυτά δείχνουν τα οικονομικά της οικογένειας άρα και την κοινωνική τους τάξη. Εγώ όμως αυτό που προσπαθώ να κάνω είναι να μιλήσω με τους γονείς για να κατανοήσω το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν6)

«Επιδιώκω γνωριμία με τους γονείς και συζήτηση ώστε να μάθω τις σωστές πληροφορίες και να μην κάνω εικασίες, μετά την δουλειά που κάνουν οι γονείς, τα οικονομικά τους φαίνονται από τα ίδια τα παιδιά και τις γενικές γνώσεις τους» (Συν7)

«Τις συνήθειες και τις καθημερινές πρακτικές της οικογένειας, την υποστήριξη που έχουν από το σπίτι» (Συν8)

«Φαίνεται από την εμφάνιση των παιδιών, και την συμπεριφορά τους στην τάξη. Η διαφορά η μεγάλη φαίνεται σε μαθητές από ευάλωτες ομάδες ή σε μαθητές πρόσφυγες που δεν είχαν φοιτήσει σε σχολείο» (Συν9)

«Προσδιορίζονται από την παρουσία των παιδιών στην τάξη, από τον τρόπο έκφρασής τους, τον τρόπο που κινούνται και κοινωνικοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον. Είμαστε σε συνεχή επαφή με τα παιδιά οπότε από αυτά που μας λένε καταλαβαίνουμε και τις δυνατότητες κάθε οικογένειας» (Συν10)

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση των μαθητών όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η οικογενειακή υποστήριξη και η οργάνωση της μελέτης στο σπίτι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σχολική επίδοση καθώς αφορούν τόσο στην γνωστική υποστήριξη όσο και στην δέσμευση στη μάθηση και τα κίνητρα για πρόοδο. Όπως επισημαίνει ο Σ1, η ποιότητα της βοήθειας από την οικογένεια και τα κίνητρα που παρέχουν οι γονείς είναι κρίσιμα σημεία για την επίδοση των μαθητών. Όπως προκύπτει από τις απόψεις των εκπαιδευτικών το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένου του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν, ότι τα παιδιά από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συνήθως έχουν περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη στη μάθηση, όπως και υψηλότερους στόχους και προσδοκίες.

«Το βασικό είναι η οργάνωση της μελέτης και η ποιότητα της βοήθειας και της στήριξης που δέχονται οι μαθητές από την οικογένεια;. Σημαντικό είναι επίσης τα κίνητρα που παρέχονται στους μαθητές από τους γονείς» (Συν1)

«Το οικονομικό – κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα επηρεάσει αναμενόμενα και τις προσλαμβάνουσες του παιδιού, τα ερεθίσματά του και σε ένα βαθμό θα διαμορφώσουν και τον χαρακτήρα του ως μαθητή» (Συν2)

«Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων» (Συν3)

«Αν οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν στη μάθηση του παιδιού, αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή» (Συν4)

«Η στήριξη από το σπίτι, οι αρχές και οι αξίες που διδάσκονται τα παιδιά από τους γονείς τους» (Συν5)

«Από την υποστήριξη που έχει από την οικογένεια. Πρέπει να συνυπολογίσουμε και τις ευκαιρίες των μαθητών γιατί αυτά που προσφέρονται από το οικογενειακό περιβάλλον και οι εμπειρίες των μαθητών διαμορφώνουν τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν, τον τρόπο που προσεγγίζουν το σχολείο.» (Συν6)

«Από το πόσο ασφαλή και αγαπημένα νιώθουν τα παιδιά. Επίσης, η εμπλοκή των γονέων» (Συν8)

«Οι μαθητές που οι γονείς ασχολούνται στο σπίτι και βοηθάνε στα μαθήματα φαίνονται και τα πάνε καλύτερα» (Συν9)

Ένας ακόμη παράγοντας επίδρασης στη σχολική επίδοση που αναφέρθηκε είναι η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Σ3, προβλήματα υγείας ή οικογενειακά προβλήματα, όπως το διαζύγιο, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη διάθεση των παιδιών για μάθηση. Ο Σ4 επισημαίνει τη σημασία της ψυχολογικής κατάστασης του μαθητή, τονίζοντας ότι η ασφάλεια και η άνεση στο σχολικό και οικιακό περιβάλλον είναι ουσιαστικές για την επίδοση.

«Το περιβάλλον του σπιτιού, η ψυχική και σωματική υγεία του παιδιού» (Συν3)

«Όταν έχω ένα παιδάκι με προβλήματα υγείας, που κάθε λίγο πάει σε γιατρούς, που είναι αδιάθετο, που απουσιάζει συχνά... όλα αυτά επηρεάζουν την διάθεσή του. Είναι φυσικό να μην το νοιάζει να μάθει γιατί ταλαιπωρείται, αλλά και δεν προσαρμόζεται καλά στο σχολείο γιατί λείπει συνεχώς. Ή ένα παιδί που περνάει ένα διαζύγιο γονέων ή μια κακή κατάσταση στο σπίτι, έχει μειωμένη όρεξη για μάθηση. Λογικό είναι. Τα παιδιά πρέπει να είναι χαρούμενα για να έχουν διάθεση να μάθουν και να συμμετέχουν» (Συν3)

«Η ψυχολογική κατάσταση του μαθητή – αν είναι άνετος και ευτυχισμένος στο σχολείο, αν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και αν νιώθει ασφαλής – μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή του» (Συν4)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η ποιότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικοί παράγοντες για την σχολική

επίδοση. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τη διαφορά και να συνδράμει στην υπερπήδηση των εμποδίων στη μάθηση, προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη και κίνητρα στους μαθητές καθώς και την κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση. Η σχολική κουλτούρα και το περιβάλλον της τάξης, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας και η πρόληψη των διακρίσεων, αποτελούν και αυτά σημαντικούς παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, καθώς διασφαλίζουν την ύπαρξη ενός ασφαλούς περιβάλλοντος εντός του οποίου οι μαθητές μπορούν να αναδείξουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους, να νιώσουν αποδεκτοί και να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

«Είναι σημαντικό το σχολικό περιβάλλον. Αν έχουμε μια τάξη με μαθητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα, κάνουν φασαρία κτλ, τότε όλη η τάξη έχει χαμηλή σχολική επίδοση γιατί αναπόφευκτα συμμετέχουν όλοι στην κατάσταση αυτή, με διαφορετικούς τρόπους μεν, αλλά συμμετέχουν με αποτέλεσμα να μην γίνεται το μάθημα όπως θα έπρεπε και να μην προχωράμε» (Συν1)

«τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος. Ένας δάσκαλος μπορεί να «κάψει» έναν μαθητή με δυνατότητες ή να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό έναν μαθητή με δυσκολίες» (Συν2)

«Η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει στο σχολείο» (Συν3)

«Ένας δάσκαλος που δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές και προσπαθεί να τους υποστηρίξει μπορεί να κάνει τη διαφορά, θα αγαπήσουν το σχολείο και θα προσπαθήσουν ακόμη και αν δυσκολεύονται για να ευχαριστήσουν το δάσκαλο, γιατί ξέρετε με τα μικρά παιδάκια χτίζουμε μια σχέση» (Συν4)

«Η πειθαρχία στο σχολείο είναι σημαντική σε συνδυασμό με την διδασκαλία. Αν είναι καλή η διδασκαλία και τα παιδιά προσέχουν και ακολουθούν τους κανόνες μπορούν να μάθουν και να προοδεύσουν ακόμη και αν προέρχονται από περιβάλλοντα...που πως να το πω...μειονεκτούν» (Συν5)

«Μετά πολύ σημαντική είναι η προσέγγιση της διδασκαλίας, δηλαδή πάμε με μια μετωπική που αντιμετωπίζονται όλοι το ίδιο, πάμε με ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, με διαφοροποιημένη, με ενεργητική μάθηση. Όλα αυτά παίζουν το ρόλο τους. Η κουλτούρα της τάξης και του σχολείου είναι σημαντική. Δηλαδή, αποκλείονται οι διακρίσεις, γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα; Αυτά είναι καθοριστικά για την ενίσχυση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα» (Συν7)

«Επηρεάζει ο τρόπος διδασκαλίας, γιατί από εμάς εξαρτάται αν θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αν θα τα εμπλέξουμε στις δραστηριότητες, αν θα ισχυροποιήσουμε την θέση τους στην τάξη και αν θα τους δώσουμε την δυνατότητα να δείξουν τι μπορούν να κάνουν. Δεν είναι όλοι καλοί σε όλα» (Συν10)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως οι νοητικές ικανότητες, η ωριμότητα, η ανθεκτικότητα και η συνέπεια, και γενικότερα η ιδιοσυγκρασία παίζουν ρόλο στην επίδοση καθώς όπως αναφέρθηκε αυτά τα χαρακτηριστικά καθορίζουν τη δέσμευση στη μάθηση και την προσπάθεια που θα καταβάλουν οι μαθητές. Επιπλέον, η ιδιοσυγκρασία και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών καθορίζουν το βαθμό και τον τρόπο που οι μαθητές δέχονται τις επιδράσεις του κοινωνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος και συμμορφώνονται ή αντιδρούν σε αυτές.

«Το νοητικό δυναμικό του παιδιού είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, όπως και γενικότερα η ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Ωστόσο, υπεισέρχονται και άλλες αστάθμητες παράμετροι, όπως οι παρέες του παιδιού οι οποίες μπορεί να τον επηρεάσουν και προς τα πάνω και προς τα χείρω» (Συν2)

«Οι δυνατότητες κάθε μαθητή, τα κίνητρό του» (Συν3)

«Αρχικά από τις δυνατότητες του παιδιού έτσι. Μετά από την δέσμευσή του στην μάθηση, την προσπάθεια δηλαδή που καταβάλλει» (Συν6)

«Πρώτα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, την κατανόηση, την αντίληψη, τον τρόπο σκέψης, αλλά και από την συνέπεια, την επιμονή του να προσπαθεί να μάθει παρά τις δυσκολίες. Σημαντική είναι και η ανθεκτικότητα των παιδιών σε περιπτώσεις παιδιών που φέρουν τραύμα» (Συν7)

«Από τις νοητικές ικανότητες κάθε παιδιού, την ωριμότητα, την συγκέντρωση. Θα έλεγα ότι εξαρτάται από το μαθητή» (Συν9)

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση είναι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων προβλημάτων ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τέτοιου είδους προβλήματα επηρεάζουν τους μαθητές τόσο αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη όσο και ψυχοκοινωνικά, με αποτέλεσμα να τους οδηγούν σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και στην περιθωριοποίηση. Όπως προαναφέρθηκε για την υπερπήδηση αυτών των εμποδίων είναι σημαντική η υποστήριξη της οικογένειας τόσο

με την μορφή της παροχής των απαραίτητων πόρων για πρόσθετη υποστήριξη αλλά και με την μορφή της προσφορά ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία του ρόλου τους για την ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας για την ολιστική υποστήριξη των μαθητών και την βελτίωση της σχολικής επίδοσης.

«Παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι αναμενόμενο ότι θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα» (Συν2)

«Το πλαίσιο διαβίωσης και η υποστήριξη που λαμβάνουν από αυτό. Η βοήθεια, και η μέριμνα για τις ανάγκες τους» (Συν7)

«Αν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, ή αν υπάρχουν προβλήματα ένταξης που υπάρχουν σε παιδιά μεταναστών, παιδιά ρομά κτλ. Είναι το βασικό γιατί αυτά πέρα από γνωστικά επηρεάζουν τα παιδιά και ψυχοκοινωνικά. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Μετά εντάζει και η οικογένεια παίζει το ρόλο της, γιατί αν μπορούμε να συνεργαστούμε με την οικογένεια, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες» (Συν10)

Σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στην σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν μια σειρά από παράγοντες ως τους πιο σημαντικούς για τη σχολική επίδοση των μαθητών, με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον να αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας. Η κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών αφορά στην σημαντική επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση του πλαισίου εντός του οποίου τα παιδιά αναπτύσσουν τη στάση τους απέναντι στη μάθηση και στην παροχή των κινήτρων και της υποστήριξης που οι μαθητές χρειάζονται για να επιτύχουν.

«Σημαντικότερος παράγοντας είναι ο ρόλος της οικογένειας. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το Α και Ω στην εξέλιξη ενός ατόμου και κατ'επέκταση ενός μαθητή σε κοινωνικό, μορφωτικό, ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο» (Συν1)

«Η υποστήριξη από το σπίτι» (Συν3)

«Ένας μαθητής που έχει γονείς που τον ενθαρρύνουν και τον βοηθούν με τα μαθήματα, θα ξεπεράσει τις δυσκολίες κυρίως στο γνωστικό επίπεδο» (Συν4)

«Θα έλεγα η υποστήριξη από το σπίτι» (Συν6)

Η ποιότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως καθοριστικοί παράγοντες, καθώς όπως ανέφεραν ένας καλός δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει και να στηρίξει τους μαθητές.

«Η ποιότητα της διδασκαλίας παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο» (Συν3)

«Ένας δάσκαλος που κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών και προσπαθεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτές μπορεί να βοηθήσει σημαντικά» (Συν4)

«η διδασκαλία και η συνεργασία με την οικογένεια» (Συν10)

Η νοημοσύνη και οι ατομικές δυνατότητες των μαθητών θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, αλλά τονίζεται ότι αυτές οι παράμετροι δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από την υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

«Αν είχα να επιλέξω έναν θα επέλεγα το νοητικό δυναμικό. Ωστόσο δεν το θεωρώ ανεξάρτητο από τις προηγούμενες παραμέτρους που ανέφερα. Ο ένας παράγοντας είναι στενά αλληλένδετος με τον άλλον» (Συν2)

«Ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η νοημοσύνη και το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση» (Συν3)

«Οι δυνατότητες και η δέσμευση» (Συν6)

«Τα χαρακτηριστικά του μαθητή» (Συν7)

«Η νοημοσύνη και η ωριμότητα κάθε παιδιού» (Συν9)

«Οι δυνατότητες των παιδιών» (Συν10)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ακολουθεί ο παράγοντας της συναισθηματικής ευεξίας και της ψυχικής υγείας των μαθητών όπως και η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής στο σχολείο και το σπίτι, τα οποία επηρεάζουν άμεσα στις συνθήκες μάθησης και τη διάθεση και τη δυνατότητά για μάθηση.

«Όταν οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς και υποστηριζόμενοι» (Συν6)

«Το περιβάλλον του το κατά πόσο είναι υποστηρικτικό και φροντιστικό» (Συν7)

Οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικό παράγοντα επίδρασης ανέφεραν την κουλτούρα της τάξης και το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική επίδοση, καθώς οι μαθητές που νιώθουν ότι

ανήκουν και είναι αποδεκτοί είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν ενεργά και να αποδίδουν καλά.

«Είναι πιο πιθανό να πάνε καλά στο σχολείο και όταν λέω να νιώθουν έτσι όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο» (Συν6)

«Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες. Όταν τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια και αποδοχή, είναι πιο πρόθυμα να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες» (Συν8)

«η ένταξη» (Συν10)

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο παράγοντας των κινήτρων για μάθηση είναι σημαντικός για τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι τα κίνητρα ως αποτέλεσμα είτε του οικογενειακού υποβάθρου είτε του τρόπου προσέγγισης του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικά, καθώς δύναται να επιτρέψουν στους μαθητές να αποκομίσουν τα μέγιστα από την διδασκαλία και να προοδεύσουν.

«Τα κίνητρα, επίσης, θα του παρέχουν ώθηση για την εξέλιξή του» (Συν1)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι αρχές και οι αξίες από την οικογένεια διαδραματίζουν κάποιο ρόλο καθώς αυτές καθορίζουν την συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και το βαθμό που αυτοί συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν εντός του σχολείου.

«Οι αξίες και οι αρχές που διδάσκονται τα παιδιά από την οικογένεια τους είναι οι πιο σημαντικοί. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τους δασκάλους και να ακολουθούν τους κανόνες, τότε έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Όλα τα άλλα έρχονται σε δεύτερη μοίρα» (Συν5)

Επίδραση του παράγοντα της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση

Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών κυρίως αναφορικά με τους παράγοντες της οικογένειας, του μορφωτικού και οικονομικού υποβάθρου αυτής. Όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο τείνουν να έχουν περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη στη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε εκπαιδευτικά μέσα, σε εξωσχολικές δραστηριότητες, και γενικότερα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που

προάγει τη μάθηση. Αντίθετα, τα παιδιά από οικονομικά αδύναμες οικογένειες μπορεί να μην έχουν την ίδια υποστήριξη και πρόσβαση σε πόρους, κάτι που δημιουργεί ανισότητες στην εκπαιδευτική τους πορεία.

«Ένα παιδί από ένα οικονομικά αδύναμο περιβάλλον και με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, μπορεί να μην έχει πρόσβαση σε επαρκή εκπαιδευτικά μέσα ή υποστήριξη στο σπίτι» (Συν3)

«Ένα παιδί που προέρχεται από μια οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο πιθανώς θα έχει περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη στο σπίτι. Αυτό φαίνεται ...πολλές φορές βλέπουμε παιδιά που δεν έχουν διαβάσει ποτέ βιβλίο, ή δεν τους έχουν διαβάσει ποτέ βιβλίο. Άρα ένα παιδί από οικογένεια μορφωμένη έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε βιβλία, του είναι οικεία σαν διαδικασία. Μετά οι πιο ευκατάστατες οικογένειες προσφέρουν εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη γενικότερα, που στις μικρές ηλικίες είναι σημαντική. Αντίθετα, ένα παιδί από μια οικογένεια με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να μην έχει αυτές τις ευκαιρίες. Δηλαδή να στερείτε ερεθισμάτων, οπότε τα μαθαίνει όλα από την αρχή στο σχολείο. Τα ακούει πρώτη φορά όλα» (Συν4)

«Η οικογένεια καθορίζει και την πρόοδό τους» (Συν5)

«Μετά σε ένα αποστερούμενο οικογενειακό περιβάλλον, η μάθηση γίνεται δύσκολη, υπάρχουν άλλες ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν» (Συν7)

«Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα με πολλές εμπειρίες και ευκαιρίες για μάθηση έχουν πλεονέκτημα. Από την άλλη, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που έχουν δυσκολίες μπορεί να χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να επιτύχουν στο σχολείο» (Συν8)

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η υποστήριξη από την οικογένεια, η σταθερότητα και οι αξίες που διδάσκονται στα παιδιά από μικρή ηλικία επηρεάζουν τη σχολική τους πορεία. Αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ότι οι γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και δίνουν σημασία στην εκπαίδευση, ακόμα και αν οι συνθήκες είναι δύσκολες, μπορούν να καλλιεργήσουν τα κίνητρα για μάθηση και πρόοδο. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την σημαντική επίδραση της οικογένειας στα κίνητρα για μάθηση των μαθητών, αλλά και στις στάσεις προς την εκπαίδευση, οι οποίες σε περιπτώσεις δεν είναι οι αναμενόμενες και οι ίδιοι καλούνται να τις ανατρέψουν.

«περιλαμβάνει και τα κίνητρα που των ωθούν στη μελέτη του» (Συν1)

«Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που συναντάμε παιδιά μεταναστών, συνήθως Αλβανών έχω συναντήσει εγώ που ενώ βίωσαν δύσκολες συνθήκες, φτώχεια, γονείς που δούλευαν όλη μέρα, έχουν τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις γιατί έχουν το κίνητρο να πετύχουν κάτι περισσότερο από ότι οι γονείς. Και βέβαια, αυτό δεν το κατάλαβαν μόνα τους τα παιδάκια του δημοτικού, αυτό καλλιεργήθηκε από τους ίδιους τους γονείς που μέσα στην φτώχεια και την κούραση τους, βλέπουν την εκπαίδευση σαν διέξοδο των παιδιών τους και πιέζουν σε αυτή την κατεύθυνση. Και αντίστοιχα έχουμε και περιπτώσεις παιδιών από οικονομικά εύρωστες οικογένειες, που απαζιώνουν το σχολείο και αδιαφορούν» (Συν3)

«Παιδιά από οικογένειες με καλές αρχές και σταθερές αξίες προοδεύουν. Είναι πιο πειθαρχημένα και συγκεντρωμένα στη μάθησή τους και προσπαθούν. Η προσπάθεια είναι το πιο σημαντικό, θα φέρει αποτελέσματα» (Συν5)

«Επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις αξίες που έχουν και τι εννοώ. Το σεβασμό προς τους μεγαλύτερους, το βαθμό που ακούν το δάσκαλο, το βαθμό που συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης» (Συν9)

«Τα παιδάκια μεταφέρουν αυτά που ακούν από τους γονείς και εμείς πρέπει να βρούμε τρόπο να το αλλάζουμε. Δηλαδή οι πολιτισμικές καταβολές επηρεάζουν. Γιατί και είναι διαφορετικές και οι απόψεις για την εκπαίδευση» (Συν10)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η έλλειψη εκπαιδευτικών εμπειριών πριν την επίσημη εκπαίδευση, καθώς και οι καθημερινές προκλήσεις όπως η φτώχεια και οι οικογενειακές δυσκολίες, επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ειδικότερα επισημάνθηκε ότι κατά την περίοδο της καραντίνας και της τηλεεκπαίδευσης φάνηκαν έντονα οι ανισότητες μεταξύ των μαθητών, καθώς πολλά παιδιά δεν είχαν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, η οποία έλλειψη οφείλεται στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών και στην μη λήψη έγκαιρων μέτρων από την πολιτεία.

«Μπορεί εμείς να λέμε στα προγράμματα σπουδών ...για παράδειγμα αξιοποίηση των ΤΠΕ και να κάνουμε project και να ζητάμε από τα παιδιά να κάνουν και μέρος αυτού στο σπίτι και αυτά να μην έχουν καν υπολογιστή ή ίντερνετ. Αυτό το συναντήσαμε σε πολύ μεγάλο βαθμό την περίοδο της καραντίνας και της τηλεεκπαίδευσης» (Συν6)

«Αν τα παιδιά δεν είχαν καμία εκπαιδευτική εμπειρία πριν την επίσημη εκπαίδευση δύσκολα μετά προσαρμόζονται σε αυτήν γιατί είναι τυπική εκπαίδευση, με κανόνες...οπότε οι δυσκολίες προσαρμογής φέρνουν και χαμηλές σχολικές επιδόσεις» (Συν6)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες και οι Ρομά, αποτελούν πρόσθετα εμπόδια στη μάθησή τους. Ουσιαστικά δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η καταγωγή των παιδιών δύναται να επηρεάσει την σχολική επίδοση κυρίως σε περιπτώσεις που η καταγωγή είναι συνυφασμένη με διακρίσεις λόγω της διαφορετικότητας των πολιτισμικών και εθνοτικών καταβολών. Ειδικά για τα παιδιά Ρομά, αναφέρθηκε ότι υπάρχει η αντίληψη ότι δεν θα αριστεύσουν, κάτι που επηρεάζει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τη σχολική επίδοσή τους. Τα στερεότυπα για παραβατική συμπεριφορά ή την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου επηρεάζουν τον τρόπο προσέγγισης και ενθάρρυνσης των μαθητών. Αυτό το φαινόμενο, γνωστό ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αναγνωρίζεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών.

«Μαθητές από περιθωριοποιημένες ή καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν πρόσθετες δυσκολίες και εμπόδια που επηρεάζουν την απόδοσή τους. Από το εμπόδιο της γλώσσας, διακρίσεις, προκαταλήψεις, περιορισμένες προσδοκίες όλα αυτά» (Συν7)

«Έχουμε στερεότυπα στο μυαλό μας, πέραν των εμποδίων που είναι αναγνωρίσιμα, όπως η γλώσσα ή το περιβάλλον που πιθανόν να μην μπορεί να ενισχύσει την γνωστική πρόοδο με πρόσθετη βοήθεια. Έχουμε στερεότυπα όπως ότι θα είναι παραβατική η συμπεριφορά του, ή ότι θα εγκαταλείψει το σχολείο. Αυτά υπάρχουν. Δεν σου λέω ότι τα κάνω εγώ, αλλά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση των παιδιών και αυτό έχει επεκτάσεις στην επίδοσή τους» (Συν7)

Όσον αφορά στους μαθητές διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει τα κατάλληλα αντανακλαστικά για να υποστηρίξει την διαφορετικότητα και ως εκ τούτου οι μαθητές δεν έχουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης με τους συνομήλικους τους.

«Ένα παιδί χωρίς εχέγγυα, χωρίς την κατάλληλη βοήθεια από το σπίτι, με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρό είναι δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενο ότι δεν θα αναπτύξει στο έπακρο τις δυνατότητές του- τουλάχιστον στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, το οποίο δεν μπορεί να του προσφέρει αυτά που αξίζουν. Είναι σαν ένας αγώνας δρόμου, και σαν να ξεκινά από διαφορετική αφετηρία από τους συμμαθητές του, από πιο πίσω και να έχει να αντιμετωπίσει και μια σειρά εμποδίων» (Συν2)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον, η οποία είναι απόρροια της κοινωνικής τους προέλευσης είναι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή τους, καθώς ένας μαθητής που βιώνει περιθωριοποίηση και αποκλεισμό είναι δύσκολο να ξεπεράσει αυτά τα εμπόδια χωρίς υποστήριξη και να φέρει θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αντίθετα είναι πιο πιθανό να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση στην σχολική διαρροή.

«Έχουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της γλώσσας αλλά και της ένταξης στην τάξη, γιατί συναντούν το ρατσισμό αυτά τα παιδιά και τις προκαταλήψεις» (Συν10)

Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα σχετικά με την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση, προέκυψε ότι αυτό επηρεάζει πολυεπίπεδα την σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά τους, προσφέροντας ταυτόχρονα σημαντική υποστήριξη και ερεθίσματα. Αυτοί οι γονείς είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, προσφέροντας βοήθεια στα μαθήματα και ενθαρρύνοντάς την προσπάθεια για μαθησιακή πρόοδο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου συνεργάζονται καλύτερα με το σχολείο, ενημερώνονται συχνότερα για την πρόοδο των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε σχολικές διαδικασίες. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο που ανέκυψε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών αφορά στην πληθώρα ερεθισμάτων που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου στα παιδιά. Τα παιδιά μορφωμένων γονέων έχουν συχνά πρόσβαση σε περισσότερα βιβλία, επισκέψεις σε μουσεία και θέατρα, και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ενισχύουν τη γενική τους μόρφωση και την ανάπτυξη της σκέψης τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι

γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους κυρίως όσον αφορά την στάση προς την εκπαίδευση αλλά και την ενασχόληση με εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

«Όμως, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων λειτουργεί και ως παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά» (Συν1)

«Γονείς με ερεθίσματα, γονείς καλλιεργημένοι, που αγαπούν και οι ίδιοι «το βιβλίο» θα αποτελέσουν σωστά πρότυπα για τα παιδιά τους και πιθανώς να τους εμψυχήσουν και την αγάπη για το σχολείο και τη μόρφωση γενικότερα. Ωστόσο, θα πρέπει να δείχνουν και ενεργό ενδιαφέρον» (Συν2)

«Τα παιδιά έχουν ερεθίσματα και γενικές γνώσεις με αποτέλεσμα να αναπτύζουν την σκέψη τους και να κατανοούν καλύτερα και τα μαθήματα» (Συν3)

«Οι γονείς αποτελούν πρότυπο» (Συν4)

«Μπορούν να διαβάζουν μαζί τους, να τους εξηγούν έννοιες και να τους ενθαρρύνουν να εξερευνούν νέα πράγματα» (Συν8)

«Όταν οι γονείς είναι μορφωμένοι ασχολούνται, και τα βοηθάνε στο σχολείο και έρχονται να ρωτήσουν, συνεργαζόμαστε καλύτερα» (Συν9)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η μόρφωση των γονέων συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, όπου η καλή επίδοση θεωρείται κανονικότητα και απαίτηση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η λειτουργία των γονέων ως προτύπων προσφέρει στους μαθητές κίνητρα για μάθηση ώστε να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες.

«Τα παιδιά βλέπουν το παράδειγμα των γονιών τους και προσπαθούν να το ακολουθήσουν. Θεωρούν δεδομένο δηλαδή ότι πρέπει να είναι καλοί στο σχολείο, θεωρούν δεδομένο ότι κάποτε θα σπουδάσουν» (Συν5)

«Οι γονείς περιμένουν άριστη σχολική επίδοση γιατί θεωρούν ως κανονικότητα την εκπαιδευτική πορεία και την μετάβαση στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης» (Συν7)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι πέραν της βαθμίδας εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι γονείς, είναι σημαντική η γενικότερη καλλιέργειά τους και η στάση προς την εκπαίδευση και το σχολείο, καθώς αυτή αντανακλάται στα παιδιά τα οποία αναπτύσσουν θετική στάση προς τη μάθηση και την ανάλογη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον.

«Τη μόρφωση εγώ δεν θα την όριζα ως μεταπτυχιακό δίπλωμα ή πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αλλά με την καλλιέργεια. Έχουν άλλη επαφή με τα βιβλία, άλλες εικόνες γενικώς και φυσικά άλλη στάση και συμπεριφορά στην τάξη. Σε αυτό το επίπεδο θα έλεγα επηρεάζει» (Συν6)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι παιδιά από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μπορούν επίσης να πετύχουν υψηλές επιδόσεις, αν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και κίνητρα από τους γονείς τους. Πολύ σημαντική αναδείχθηκε η στάση των γονέων προς την εκπαίδευση και οι προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά ανεξαρτήτως μορφωτικού υποβάθρου, καθώς όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί είναι συχνό φαινόμενο οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου να προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης και να ωθούν τα παιδιά στην κατεύθυνση της σχολικής επιτυχίας, προσφέροντας κίνητρα και θέτοντας υψηλές προσδοκίες. Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι γονείς ανεξαρτήτως μόρφωσης ή οικονομικής κατάστασης, που εκτιμούν την εκπαίδευση και έχουν υψηλές προσδοκίες, μεταφέρουν αυτή τη στάση στα παιδιά τους, τα οποία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις προσδοκίες. Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες μπορεί να περιορίσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, κάτι που ενισχύεται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

««Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι μαθητής με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δεν διαθέτει τη στήριξη και τα κίνητρα που μπορούν να τον οδηγήσουν σε υψηλές επιδόσεις» (Συν1)

«Και εμείς όμως αναμένουμε από τα παιδιά μορφωμένων γονέων καλύτερες επιδόσεις» (Συν7)

«Από τη μόρφωση της οικογένειας εξαρτώνται και οι προσδοκίες από το μαθητή να φέρει υψηλές επιδόσεις και να έχει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Βέβαια αυτό δεν ισχύει πάντα, γιατί από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου έχει τύχει να λάβουμε απαντήσεις του τύπου «ε, τι να κάνουμε, δεν θα γίνουν όλοι επιστήμονες», αλλά και απαντήσεις όπως «να διαβάζεις, να γίνεις επιστήμονας, να μην δουλεύεις όλη μέρα σαν εμάς» (Συν10)

Επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στη σχολική επίδοση

Στο ερώτημα σχετικά με την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών με διάφορους τρόπους, κυρίως μέσω των οικονομικών πόρων και του διαθέσιμου χρόνου που μπορούν να αφιερώσουν στα παιδιά τους. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς με απαιτητικά επαγγέλματα μπορεί να έχουν λιγότερο χρόνο για να βοηθήσουν με τη μελέτη, αλλά αν έχουν καλή οικονομική κατάσταση, μπορούν να παρέχουν υποστήριξη μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή εξωσχολικών δραστηριοτήτων ώστε να καλυφθεί μερικώς το κενό. Από την άλλη, εκφράστηκε η άποψη ότι οι γονείς που έχουν περισσότερο χρόνο αλλά λιγότερα οικονομικά μέσα μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη με την μορφή της παρουσίας στο σπίτι και της φροντίδας που είναι σημαντική για την ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους είναι μείζονος σημασίας. Ο χρόνος για μελέτη, για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και η γενική παρουσία των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο επηρεάζουν την ψυχική υγεία και την τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

«Αν , λόγω χάρη, οι γονείς εργάζονται πολλές ώρες , δεν έχουν τη δυνατότητα να τον βοηθήσουν με τη μελέτη τους. Από την άλλη, αν έχουν καλή οικονομική κατάσταση, δύναται να προσφέρουν ιδιαίτερα μαθήματα ή παρακολούθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Διαφορετικά, η στήριξη που μπορούν να του παρέχουν θα είναι μικρότερη» (Συν1)

«Έχει να κάνει με της προσλαμβάνουσες που παίρνει το παιδί. ΜΕ το τι δίνει ο κάθε γονιός στο παιδί του. Είναι θέμα ενασχόλησης και ερεθισμάτων» (Συν2)

«Γονείς με απαιτητικά επαγγέλματα μπορεί να έχουν λιγότερο χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά τους αλλά από την άλλη εξασφαλίζουν εξωσχολικές δραστηριότητες και υποστήριξη στα παιδιά» (Συν3)

«Το πιο σημαντικό είναι ο ποιοτικός χρόνος, ο χρόνος των γονέων για παρουσία στο σχολείο, για συμμετοχή σε δράσεις, για τη μελέτη στο σπίτι αλλά και χρόνος για παιχνίδι με τα παιδιά. Όλα αυτά είναι σημαντικά για να τα πάνε καλά οι μαθητές στο σχολείο. Τώρα από οικονομικής πλευράς, αυτό που είπα πριν, με τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την υποστήριξη. Ίσως λίγο αυτά τα δύο ισοσταθμίζονται, αν τα οικονομικά είναι καλά και περιορισμένος ο χρόνος, οι γονείς προσφέρουν την υποστήριξη με τις δραστηριότητες

που πληρώνουν, με ιδιαίτερα μαθήματα. Από την άλλη αν υπάρχει ο χρόνος και η μόρφωση, τα προσφέρουν οι ίδιοι» (Συν4)

«Ο βαθμός που ασχολούνται με τα παιδιά θα πω ότι επηρεάζει και όχι το επάγγελμα αυτό κάθε αυτό» (Συν9)

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει επίσης τις προσδοκίες και τους στόχους των μαθητών καθώς πολλά παιδιά θέτουν στόχους βασισμένα στα επαγγελματικά πρότυπα των γονέων τους. Επιπλέον, η επαγγελματική επιτυχία των γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τα παιδιά, ενώ οι δυσκολίες και οι προκλήσεις στο επαγγελματικό πεδίο μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι οι συνθήκες εργασίας των γονέων, όπως οι μακρές ώρες και οι χαμηλές αποδοχές, μπορούν να δημιουργήσουν πρόσθετες προκλήσεις για τις οικογένειες, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, κυρίως λόγω της αδυναμίας υποστήριξης στη μάθηση και της παρατεταμένης απουσίας ή μη συμμετοχής.

«Είναι πρότυπο. Οπότε τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους από μικρά ότι θα κάνουν κάτι ανάλογο. Είναι το παράδειγμα» (Συν5)

«Οι μακρές ώρες εργασίας που στερούν τη μητέρα από το οικογενειακό περιβάλλον δημιουργούν προβλήματα... οι συνθήκες εργασίας πρέπει να είναι διασφαλισμένες για όλους αλλιώς δεν μπορούμε να μιλάμε για ισότητα ούτε στην εκπαίδευση ούτε πουθενά» (Συν7)

«Δηλαδή βλέπουμε τώρα μαθητές να είναι από τις 7:30 το πρωί στο σχολείο μέχρι τις 5 το απόγευμα. Αυτό είναι βάρβαρο, αλλά αν οι γονείς εργάζονται...επανέρχομαι λοιπόν, επηρεάζει σε σχέση με τον ποιοτικό χρόνο που έχουν τα παιδιά με τους γονείς και για να επιβλέψουν την μελέτη αλλά και για να είναι μαζί που είναι σημαντικό για την ψυχική τους υγεία» (Συν6)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το επάγγελμα των γονέων είναι καθοριστικό για την συνολική ποιότητα ζωής των παιδιών καθώς το επάγγελμα περιλαμβάνει τόσο τον χρόνο όσο και τα οικονομικά της οικογένειας, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα γονέων και παιδιών να υποστηρίξουν την μάθηση, να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στο οικιακό περιβάλλον, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές εκδρομές και δραστηριότητες, οι οποίες έχουν άμεση επίδραση στη

μάθηση των μαθητών ως εμπειρίες άτυπης εκπαίδευσης οι οποίες είναι εξίσου σημαντικές με την τυπική διδασκαλία στο σχολείο.

«Εξαρτάται από τις οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος και την ποιότητα ζωής που προσφέρει» (Συν1)

«Καθορίζει το πόσο διαθέσιμοι είναι να ασχοληθούν με τα παιδιά, να παίζουν, να διαβάσουν βιβλία, να κάνουν πράγματα μαζί» (Συν8)

«Ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για να έχουν κοινά βιώματα με τα παιδιά είναι σημαντικός, γιατί από αυτά τα βιώματα καθορίζεται η συμπεριφορά τους. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας και της μίμησης. Κάτι που εγώ μπορώ να το πω στο μάθημα 1000 φορές και να μην δώσουν σημασία σε μια κυριακάτικη εμπειρία με την οικογένεια θα τους αποτυπωθεί αμέσως» (Συν10)

Ωστόσο, μια σημαντική παρατήρηση που εκφράστηκε αφορά στην διαφορά επαγγέλματος και καλλιέργειας των γονέων. Υποστηρίχθηκε ότι δεν είναι τόσο σημαντικές οι οικονομικές απολαβές της οικογένειας για την υποστήριξη και προαγωγή της μάθησης, αλλά οι προτεραιότητες των γονέων και οι στάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση.

«Μπορεί να έχεις ευκατάστατη οικογένεια, χωρίς ..πως να το πω τώρα, χωρίς καλλιέργεια, οπότε οι προτεραιότητες διαφέρουν και αντί για ας πούμε να κάνει το παιδί μουσική, θα πάρει ένα ακριβό κινητό από την Τρίτη τάξη» (Συν4)

Επίδραση του εισοδήματος στη σχολική επίδοση

Από την έρευνα αναδείχθηκε ότι το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με ποικίλους τρόπους ξεκινώντας από την δυνατότητα πρόσθετης παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης όπως φροντιστήρια, εξωσχολικές δραστηριότητες και ειδικά μαθήματα που ενισχύουν την εκπαίδευση των παιδιών. Ωστόσο τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η δυνατότητα αυτή είναι σημαντική κυρίως στην περίπτωση ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και κατά την φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου οι απαιτήσεις για επιπλέον μαθήματα αυξάνονται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η πολιτεία δεν παρέχει την απαραίτητη στήριξη σε όλους τους μαθητές ώστε να υπερπηδήσουν πιθανά εμπόδια στην μάθηση. Αλλά και σε μαθητές που χρήζουν ειδικής πρόσθετης υποστήριξης, τα θεσμοθετημένα μέτρα είναι συχνά αναποτελεσματικά καθώς η εφαρμογή τους γίνεται με σημαντικές καθυστερήσεις με αποτέλεσμα το βάρος της

εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών να μετατοπίζεται αποκλειστικά στις οικογένειες.

«Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυτό είναι εμφανές στις ξένες γλώσσες. Μαθητές που έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθηθούν μαθήματα σε φροντιστήριο έχουν καλύτερη επίδοση στο μάθημα» (Συν1)

«Ένα γονεϊκό πλαίσιο με μεγαλύτερες οικονομικές δυνατότητες μπορεί να παρέχει στο παιδί του κατάλληλη επικουρική στήριξη για το σχολείο. Σε μεγαλύτερες ηλικίες όταν ξεκινούν τα φροντιστήρια αυτό είναι ακόμα μεγαλύτερο» (Συν2)

«Και σε περιπτώσεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά σημαντικό το εισόδημα γιατί μπορούν να έχουν και οι γονείς και τα παιδιά την υποστήριξη που χρειάζονται. Πολλές φορές αργεί και η παράλληλη στήριξη στο σχολείο και οι γονείς χρειάζεται να προσλάβουν ιδιωτική παράλληλη» (Συν3)

«Το υψηλό εισόδημα, μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις αδυναμίες στα μαθήματα, αλλά και την απουσία των γονέων λόγω εργασίας» (Συν7)

«Πάνε τα παιδιά σε φροντιστήριο, αγγλικά, πληροφορική, οπότε έχουν γνώσεις και βοηθούνται και στο σχολείο» (Συν9)

«Φαντάσου να υπάρχει παιδί με μαθησιακές που χρειάζεται εργοθεραπεία, λογοθεραπεία και υποστήριξη στο σπίτι και οι γονείς να δουλεύουν πολλές ώρες για το προς το ζην και να μην μπορούν να βοηθήσουν» (Συν10)

Αναφορικά με την επίδραση του εισοδήματος στη σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η βελτιωμένη οικονομική δυνατότητα επιτρέπει στις οικογένειες να παρέχουν στα παιδιά τους εμπειρίες, όπως επισκέψεις σε μουσεία, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην ολόπλευρή ανάπτυξη και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικονομικά αδύναμες οικογένειες συχνά δεν έχουν αυτές τις ευκαιρίες, με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερα ερεθίσματα και εμπειρίες, κάτι που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκπαιδευτική τους πορεία καθώς καλούνται αξιοποιώντας τα μέσα που τους προσφέρονται από το σχολείο και το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης να γεφυρώσουν το χάσμα με συνομήλικους προερχόμενους από ευνοημένα περιβάλλοντα και αργότερα να τους ανταγωνιστούν για μια θέση στην ανώτερη εκπαίδευση. Ομοίως με πρωτύτερα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι θα έπρεπε η πολιτεία να παρέχει στο σχολικό πλαίσιο τις απαραίτητες

δραστηριότητες για την καλλιέργεια και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών ώστε να μην εξαρτάται από τις οικονομικές δυνατότητες κάθε οικογένειας, να μην υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές ανάλογα με την οικονομική κατάσταση κάθε οικογένειας και η ισότητα στην εκπαίδευση να γίνεται πράξη .

«Ζωγραφική, ωδείο, αθλήματα...όλα αυτά ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών. Και δυστυχώς δεν υπάρχει μέριμνα από την πολιτεία ώστε να παρέχονται αυτά στις οικογένειες δωρεάν» (Συν3)

«Ακόμη και οι διακοπές και τα ταξίδια έχουν σημασία για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους» (Συν4)

«Πολύ σημαντικό γιατί όλο λέμε για τα οφέλη της ρομποτικής ή της μουσικής...αυτά σήμερα είναι πολυτέλειες όταν κοστίζουν 100 ευρώ το μήνα, ενώ το ποδόσφαιρό είναι πιο προσιτή δραστηριότητα για πολλούς» (Συν6)

«Δεν υπάρχουν δημόσιες παροχές δραστηριοτήτων για τα παιδιά στην Ελλάδα. Όλα είναι επί πληρωμή, οπότε το εισόδημα καθορίζει το πόσες και ποιες δραστηριότητες θα έχουν τα παιδιά. Αλλά και αν θα κάνουν μαθήματα εκτός σχολικού ωραρίου» (Συν7)

«Το εισόδημα επιτρέπει και στις οικογένειες να κάνουν πράγματα με τα παιδιά, επισκέψεις σε μουσεία κτλ. αλλά και να κάνουν εξωσχολικές δραστηριότητες που διεγείρουν το νου, προσφέρουν ερεθίσματα και γενικά μαθαίνουν πράγματα, έχουν ενδιαφέροντα» (Συν10)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το χαμηλό εισόδημα μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών, όπως η έλλειψη ασφαλούς περιβάλλοντος και η καθημερινή πίεση για επιβίωση. Οι οικονομικές δυσκολίες μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ικανότητα των γονέων να παρέχουν συνεχή υποστήριξη στα παιδιά τους, καθώς μπορεί να χρειάζεται να εργάζονται πολλές ώρες, διαθέτοντας λιγότερο χρόνο για ενασχόληση με τα παιδιά, για μελέτη και για συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες.

«Δραστηριότητες και βοήθεια....αν μιλάμε για περιπτώσεις που η οικονομική κατάσταση είναι τέτοια που δεν επιτρέπει να υπάρχει ένα ασφαλές περιβάλλον, ένα κατάλληλο περιβάλλον διαβίωσης, δεν μπορούμε να περιμένουμε καλή σχολική επίδοση γιατί και τα παιδιά όσο μικρά και αν είναι επηρεάζονται από τις συνθήκες που βιώνουν» (Συν4)

«Αν δεν υπάρχουν τα βασικά και οι άνθρωποι αγωνίζονται να επιβιώσουν, με ποια εκπαίδευση να ασχοληθούν και τι να κάνουν. Από την άλλη όμως και ένα πλούσιο σπίτι χωρίς ηθικές αξίες δεν θα οδηγήσει σε καλή σχολική επίδοση» (Συν5)

Ένα ακόμη σημείο που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς αφορά στην επίδραση του εισοδήματος στις προσδοκίες που έχουν οι γονείς και οι μαθητές για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς με υψηλότερο εισόδημα τείνουν να έχουν υψηλότερες προσδοκίες και να επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες μπορεί να έχουν λιγότερες ευκαιρίες και κίνητρα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους πλήρως.

«Ναι, φυσικά, το εισόδημα επηρεάζει ουσιαστικά τις ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά για εμπλουτισμένη μάθηση. Τα παιδιά από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα δεν έχουν τόσες εμπειρίες ούτε τόσες γνώσεις οπότε στο νηπιαγωγείο φαίνεται ότι ακούν και βλέπουν πράγματα για πρώτη φορά» (Συν8)

Επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την σημαντική επίδραση της οικογένειας συνολικά στη σχολική επίδοση του παιδιού μέσω της στήριξης, της ενθάρρυνσης, και των προτύπων που προσφέρει. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς παρέχουν τη βάση για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, υποστηρίζοντας τη μελέτη και παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα.

«Στηρίζει τον μαθητή μορφωτικά, ενισχύει την μελέτη του, παρέχει κίνητρα και ό,τι δύναται να προσφέρει» (Συν1)

«Με το αν είναι δίπλα στο παιδί. Με το αν αποτελούν σωστό πρότυπο. Με το αν δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα» (Συν2)

«Υποστήριξης, της ενθάρρυνσης και των προτύπων που προσφέρει στο παιδί» (Συν3)

Παράλληλα, η παρουσία των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο θεωρείται σημαντική από τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ενεργός συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και στο διάβασμα ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ένα ακόμη σημείο που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι η σημασία της συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου για την επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.

«Εμείς όταν υπάρχει μια προβληματική κατάσταση καλούμε τους γονείς για να το λύσουμε το θέμα και να χαράζουμε μια στρατηγική ας πούμε. Αν δεν υπάρχει συνεργασία, είναι δύσκολο» (Συν9)

«Η παρουσία των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο είναι σημαντική και η συμμετοχή στο διάβασμα και τις δραστηριότητες» (Συν3)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η οικογενειακή αρμονία και η ηρεμία στο περιβάλλον του σπιτιού επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη διάθεση και την ικανότητά τους να συμμετέχουν και να αποδίδουν στο σχολείο. Επισημάνθηκε ότι η συναισθηματική ασφάλεια που προσφέρει η οικογένεια είναι απαραίτητη για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθιστώντας τα έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εκπαίδευσης.

«Η ηρεμία στην οικογένεια και η αρμονία στο περιβάλλον του σπιτιού είναι σημαντικά» (Συν3)

«Η οικογένεια επηρεάζει μέσω της αγάπης, της υποστήριξης και της σταθερότητας που παρέχει. Όταν τα παιδιά νιώθουν ασφαλή, είναι πιο έτοιμα να μάθουν και να εξερευνήσουν» (Συν8)

«Εξασφαλίζει τα προς το ζην, διασφαλίζει ότι το περιβάλλον που ζει το παιδί είναι κατάλληλο, λαμβάνει τη φροντίδα που χρειάζεται. Αυτά είναι τα πρωτεύοντα. Και ακολουθούν ο ποιοτικός χρόνος» (Συν10)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι αξίες και οι αρχές που διδάσκονται από την οικογένεια αποτελούν θεμέλιο για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, καθορίζουν τη συμπεριφορά και την πειθαρχία του, τα οποία με τις σειρά τους καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις του στο σχολικό πλαίσιο και την κοινωνικοποίησή του τα οποία αποτελούν συνιστώσες της σχολικής επίδοσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η οικογένεια διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού, και το σχολείο στη συνέχεια παίρνει αυτό το "υλικό" και το εξελίσσει.

«Η οικογένεια αποτελεί τη βάση... Τα παιδιά διαμορφώνονται από το σπίτι, το σχολείο μπορεί να τα ενισχύσει ή να βοηθήσει σε περιπτώσεις» (Συν4)

«Η στήριξη και η καθοδήγηση των γονέων είναι ανεκτίμητη, ανεξάρτητα και από τα οικονομικά και από την μόρφωση των γονέων... αν το παιδί έχει αξίες και προσπαθεί

στο σχολείο, θα μπορέσει να λάβει όσα του προσφέρονται, και υποστήριξη και γνώσεις και ερεθίσματα. Θα ισοσταθμιστούν μέχρι ένα σημείο αυτά που το λείπουν» (Συν5)

«η οικογένεια διαμορφώνει το παιδί και το σχολείο παίρνει αυτό το υλικό και καλείται να το εξελίξει κατά έναν τρόπο. Μέσες άκρες θα έλεγα ότι η σχολική επίδοση είναι προκαθορισμένη από το οικογενειακό περιβάλλον» (Συν6)

«να προάγει την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και τελικά να ενισχύσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των παιδιών» (Συν7)

«Καθορίζει την συμπεριφορά και την ανοχή σε αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο» (Συν9)

Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις ανισότητες, κυρίως λόγω των συστημικών προβλημάτων και της έλλειψης επαρκούς υποστήριξης για τους μαθητές από ευάλωτα περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, οι καθυστερήσεις στην εφαρμογή των προγραμμάτων υποστήριξης όπως η παράλληλη στήριξη και η ενισχυτική διδασκαλία, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού ή η περιορισμένη απασχόλησή του όπως η ανεπαρκής στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους, και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις δυσκολεύουν την αποτελεσματική παρέμβαση για την άμβλυνση των ανισοτήτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα να μην έχουν ισότιμες ευκαιρίες.

«Το σχολείο μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, κυρίως μην προσφέροντας τις ευκαιρίες που πρέπει στα παιδιά από πιο ευάλωτο υπόβαθρο» (Συν2).

«Τις αναπαράγει, ιδιαίτερα όταν δεν παρέχει επαρκή στήριξη στους μαθητές από ευάλωτα περιβάλλοντα. Θα έπρεπε τα μέτρα που υπάρχουν, όπως η παράλληλη στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία, οι ψυχολόγοι... όλα αυτά να λειτουργούν καλύτερα. Λένε πολλές φορές, ααα δεν χρειάζεται ενισχυτική διδασκαλία, δεν έγινε τμήμα...άμα δηλώνουν τα παιδιά και η ενισχυτική αρχίζει το Γενάρη» (Συν3)

«Έχει τη δυνατότητα να παίζει σημαντικό ρόλο στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Δυσνητικά μπορεί. Όχι πραγματικά με την υφιστάμενη κατάσταση... σε μια

τάξη με 25-30 μαθητές, είναι πολύ δύσκολο για τον δάσκαλο να δώσει την απαραίτητη προσοχή» (Συν4)

«Συχνά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες λόγω των συστημικών προβλημάτων» (Συν6)

«Στην πράξη μέσα στο ισχύον σύστημα εγώ θεωρώ ότι τις αναπαράγει» (Συν7)

«Αναπαράγει τις ανισότητες, κρατάει τα παιδιά των χαμηλών τάξεων χαμηλά και των υψηλότερων – υψηλά... Θα μπορούσε ίσως να αμβλύνει τις ανισότητες αλλά δεν ξέρω αν είναι το ζητούμενο των πολιτικών»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το σχολείο προσπαθεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προγραμμάτων υποστήριξης, αλλά όπως τονίστηκε οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται, καθώς το σύστημα δεν είναι σχεδιασμένο να αντιμετωπίζει πλήρως τις ανάγκες των μαθητών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών στην έλλειψη προσαρμοσμένων υλικών και πόρων για μαθητές πρόσφυγες, ο μεγάλος όγκος της ύλης και η πίεση των εξετάσεων στις μεγαλύτερες τάξεις, οι οποίες επιβάλλουν την προσαρμογή όλων των μαθητών στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να εντείνονται οι ανισότητες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι θα θεσμοθετημένα μέτρα αν και προσφέρουν κάποιες ευκαιρίες όπως την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο τυπικό σχολείο, στην πράξη υπολειμουργούν με αποτέλεσμα να μην προσφέρουν την δυνατότητα εξέλιξης στα παιδιά αυτά.

«Θεσπίζονται ημίμετρα που δεν λειτουργούν, με καθυστερήσεις... όπως η στελέχωση των σχολείων, με εργολαβίες της κακιάς ώρας, όπως τα σχολικά γεύματα. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, με την τεράστια ύλη, τις εξετάσεις και μέσα στο χαμό αλλάζουν και ξαναλλάζουν τα προγράμματα σπουδών» (Συν6)

«Προσφέρει μεν την δυνατότητα σε κάποια παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να ενταχθούν στο σχολείο ή σε παιδιά πρόσφυγες, αλλά δεν τους επιτρέπει να προχωρήσουν σε αυτό και να διεκδικήσουν μια θέση στην τριτοβάθμια» (Συν7)

«Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην άμβλυνση... Μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προγραμμάτων υποστήριξης, μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά» (Συν8)

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το σχολείο συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, παρέχοντας υποστήριξη μέσω ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και προγραμμάτων ενίσχυσης.

«Επιδιώκει την άμβλυνση γιατί έχει προγράμματα υποστήριξης μαθητών από ευάλωτες ομάδες, όπως το πρόγραμμα με το πρωινό και το μεσημεριανό, έχει βάλει στα σχολεία ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς» (Συν9)

Ένα ακόμη μέτρο για το οποίο εκφράστηκαν διαφορετικές απόψεις είναι το μέτρο των σχολικών γευμάτων το οποίο από έναν εκπαιδευτικό χαρακτηρίστηκε ως ημίμετρο ενώ από έναν άλλον ως σημαντικό μέτρο στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων.

«με εργολαβίες της κακής ώρας, όπως τα σχολικά γεύματα» (Συν6)

«Επιδιώκει την άμβλυνση γιατί έχει προγράμματα υποστήριξης μαθητών από ευάλωτες ομάδες, όπως το πρόγραμμα με το πρωινό και το μεσημεριανό» (Συν9)

Ωστόσο, επισημάνθηκε έναν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ότι η προϋπόθεση για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η συνεργασία με τους μαθητές και τις οικογένειές τους και η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν τα μέγιστα από τα προσφερόμενα. Η άποψη αυτή όμως δεν παραβλέπει την ύπαρξη υφιστάμενων προβλημάτων στην εφαρμογή των μέτρων υποστήριξης, χωρίς όμως ωστόσο να τα θεωρεί ανασταλτικά στην κατεύθυνση της παροχής ίσων ευκαιριών.

«Το σχολείο πρέπει να διατηρεί την τάξη και την πειθαρχία και να δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα... πρέπει να υπάρχει πειθαρχία από τους μαθητές και συνεργασία από τους γονείς» (Συν5)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η μορφωτική πορεία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, αρκεί να αξιοποιηθούν από τους μαθητές και τις οικογένειες οι ευκαιρίες που προσφέρονται.

«Ωστόσο, είναι πεποίθησή μου πως ακόμα και σήμερα η μόρφωση αποτελεί μέσο κοινωνικής κινητικότητας- ίσως όχι στο βαθμό που αυτό συνέβαινε στο παρελθόν. Απλά θεωρώ πως μόνο μέσα από τη μόρφωση το παιδί μπορεί να ξεφύγει από ένα ενδεχομένως κατώτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον» (Συν2)

«Μετά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το παιδί και την οικογένειά του» (Συν9)

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τονίζουν την ανάγκη για μια συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να παρέχονται επαρκή εφόδια και υποστήριξη σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο αλλά και εξατομικευμένες παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου κατά περίπτωση, ώστε να γίνει δυνατή η άμβλυνση των ανισοτήτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη για παροχή εργαλείων στους ίδιους, όπως κατάρτιση, υποστήριξη από φορείς και ευελιξία ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν παρεμβάσεις για την άμβλυνση των ανισοτήτων.

«Το εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, χρειάζεται πλήρη αναβάθμιση ώστε να μην αναπαράγονται αυτές οι ανισότητες. Ανισότητες πιθανόν να προϋπάρχουν. Το θέμα είναι ποια εργαλεία και εφόδια έχουν οι εκπαιδευτικοί για να τις διαχειριστούν» (Συν1)

Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα

Το ζήτημα της αναπαραγωγής ή της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύει πολυπλοκότητα και διαφορές απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το υπάρχον σύστημα συχνά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες λόγω διαρθρωτικών προβλημάτων και περιορισμένων πόρων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το σύστημα είναι απαρχαιωμένο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, ειδικά αυτών από μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ανεπάρκεια αυτή έγκειται στα άκαμπτα προγράμματα σπουδών, στο απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό υλικό, στην απουσία επαρκούς υλικού για διαφοροποιημένη διδασκαλία και υλικού για την ενίσχυση της ελληνομάθειας σε πρόσφυγες μαθητές. Η έλλειψη επαρκών υποδομών, η άνιση κατανομή πόρων και η απουσία εξατομικευμένης υποστήριξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες ή από ευάλωτα περιβάλλοντα, επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι αποτελούν κάποια από τα σημαντικότερα προβλήματα του υφιστάμενου συστήματος.

«Εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαρχαιωμένο και ίσως αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες με αθέμιτες διαδικασίες. Απαρχαιωμένο στα κείμενα των μαθημάτων και στο περιεχόμενό τους. Το απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Στην ποιότητα του περιεχομένου το οποίο απευθύνεται σε ένα ποσοστό μαθητών και όχι στην ολομέλεια.» (Συν1)

«Παιδιά που δεν ξέρουν την γλώσσα ή αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης, αν δεν παρέμβουν οι υπηρεσίες στην ώρα τους, αν δεν έρθει η υποστήριξη στην ώρα της, κάνουμε μια τρύπα στο νερό» (Συν4)

«Χρειάζονται ριζικές αλλαγές και περισσότερη υποστήριξη. Τι να πω για το νέο νόμο...με την υποχρηματοδότηση;... Το ίδιο το σύστημα δεν... δεν υπάρχει η μέριμνα» (Συν6)

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η διαφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων δημιουργεί ανισότητες και χάσμα μεταξύ μαθητών, το οποίο τα δημόσια σχολεία δεν είναι σε θέση να γεφυρώσουν δεδομένης της υπάρχουσας κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι η έλλειψη επαρκούς κρατικής υποστήριξης και η εξάρτηση από χορηγούς δημιουργούν άνιση κατανομή πόρων, ενώ η υποστελέχωση των σχολείων και η καθυστερημένη παροχή υπηρεσιών υποστήριξης όπως η παράλληλη στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία και η ψυχολογική υποστήριξη, επιδεινώνουν την κατάσταση. Όσον αφορά στην άνιση κατανομή των πόρων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα δημόσια σχολεία στερούνται εγκαταστάσεων απαραίτητων για την πραγματοποίηση εργαστηρίων και δραστηριοτήτων, όπως και την έλλειψη πόρων για την πραγματοποίηση δράσεων εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη ο οποίος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την παροχή διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας η οποία είναι καθοριστική για την υποστήριξη των μαθητών που βιώνουν ανισότητες.

«Δεν είναι δίπλα στα παιδιά με τον τρόπο που θα έπρεπε να είναι. Σε μία τάξη των 25, 26 27 παιδιών δεν μπορείς να βοηθήσεις το κάθε παιδί που έχει ανάγκη. Πως θα κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτό το πλαίσιο; ΜΕ της υπάρχουσες- η μάλλον μη υπάρχουσες υποδομές, πώς θα κάνεις το μάθημα... Όταν σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν δάσκαλοι, καθηγητές μέχρι το μέσο της χρονιάς, πώς αυτά τα παιδιά θα ανταγωνιστούν τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων;» (Συν2)

«Αναπαράγει τις ανισότητες λόγω των περιορισμένων πόρων και της έλλειψης κατάλληλης στήριξης για τους μαθητές που τη χρειάζονται περισσότερο. Η διαφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων είναι επίσης ένας παράγοντας. Δηλαδή εδώ θα έπρεπε να έχουμε εγκαταστάσεις, εργαστήρια, να κάνουμε δράσεις για να προσφέρουμε και στα παιδιά που δεν έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες

και εμείς δεν έχουμε χρήματα ούτε για χαρτί και ζητάμε από τους γονείς... και τα κτήρια καταρρέουν ..και μας λένε βρείτε χορηγούς. Χορηγοί πάνε στα ιδιωτικά...» (Συν3)

«Σχολεία σε πλούσιες περιοχές συχνά έχουν καλύτερες υποδομές, περισσότερους και καλύτερα εκπαιδευμένους δασκάλους, ενώ σχολεία σε φτωχότερες περιοχές συχνά στερούνται αυτών των πόρων. Τα σχολεία στις φτώχιες γειτονιές πρέπει να ενισχυθούν για να καλύψουν το χάσμα» (Συν4)

Ένα άλλο πρόβλημα στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων, όπως διατυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς, είναι η ίδια η ιεραρχική δομή του σχολείου η οποία προσομοιάζει αυτή της κοινωνίας με αποτέλεσμα τα παιδιά από διαφέροντα περιβάλλοντα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής και τα παιδιά που δυσκολεύονται να εσωτερικεύσουν το κυρίαρχο αξιακό σύστημα σταδιακά να περιθωριοποιούνται. Επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει ολοκληρωμένη εκπαίδευση στους μαθητές. Αντιθέτως, τονίστηκε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει την εξειδίκευση και την απουσία της κριτικής σκέψης. Αυτή η κατεύθυνση του συστήματος σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία κατανόησης από τους μαθητές των προβλημάτων και των εμποδίων που βιώνουν, την αντίδραση στις προσπάθειες ενίσχυσης και την περιθωριοποίησή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα την διαιώνιση των ανισοτήτων.

«Όλη η δομή του σχολείου, ο τρόπος λειτουργίας, ο τρόπος αξιολόγησης διατηρεί κατά έναν τρόπο την κοινωνική ιεραρχία, μαθαίνει στους μαθητές πως να είναι μέρος ενός συστήματος και να μην αντιδρούν σε αυτό» (Συν7)

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ο απαρχαιωμένος τρόπος διαχείρισης της σχέσης σχολείου οικογένειας ο οποίος περιορίζεται στις συναντήσεις για ενημέρωση και βαθμούς και δεν εκτείνεται στην πραγματική εμπλοκή των γονέων και υποστήριξη. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι το σχολείο και το κράτος δεν επιδιώκει ουσιαστική παρέμβαση στις οικογένειες που αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με την συνεργασία φορέων και κρατικών δομών. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη παρέμβασης στις οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ώστε να βρεθεί τρόπος συνεργασίας με το σχολείο και να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

«Στις απαρχαιωμένες μεθόδους διαχείρισης καταστάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα. Στη σχέση σχολείου – οικογένειας» (Συν1)

«Γιατί δεν είναι μόνο τα μέτρα που λαμβάνονται, πρέπει να εφαρμόζονται και να υπάρχει πειθαρχία, συμμετοχή και συνεργασία... Όταν θεσπίζεται η ύπαρξη τμημάτων ένταξης ας πούμε και λέμε ότι θα λειτουργήσει στο σχολείο και λέμε σε γονείς ότι το παιδί πρέπει να πάει γιατί χρειάζεται υποστήριξη ή όταν λέμε ότι πρέπει να πάει για διάγνωση για μαθησιακές και υπάρχουν φοβερές αντιδράσεις» (Συν5)

«Δηλαδή, οι οικογένειες στην ουσία να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία και να κατευθύνουν τα παιδάκια, να τα υποστηρίζουν για να πάνε καλύτερα. Βέβαια εντάζει, χρειάζονται βελτιώσεις και ίσως και πιο δραστικά μέτρα προς τις οικογένειες» (Συν8)

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σύστημα προσπαθεί να αμβλύνει τις ανισότητες μέσω διαφόρων μέτρων και προγραμμάτων, αν και αυτά συχνά δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά ή δεν επαρκούν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε προγράμματα υποστήριξης για μαθητές από ευάλωτες ομάδες, όπως το πρόγραμμα πρωινού και μεσημεριανού, και στην παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Επίσης, τόνισαν ότι τα μέτρα που παρέχονται από το σύστημα, στην μορφή που παρέχονται είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν από τις οικογένειες με την καλύτερη συνεργασία ώστε να φέρουν αποτελέσματα. Στην ουσία από τις απαντήσεις μερίδας εκπαιδευτικών παρατηρείται μια μετατόπιση του βάρους της αποτυχίας της αμβλυνσης των ανισοτήτων στις ίδιες τις ευάλωτες οικογένειες και όχι στις ανεπαρκείς πολιτικές.

«Οι οικογένειες στην ουσία να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία» (Συν8)

«προβλέπει τη στήριξη των παιδιών που είναι από ευάλωτες ομάδες ή από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα» (Συν9)

«Έχουν υπάρξει κάποια μέτρα στην κατεύθυνση αυτή, αλλά ακόμη είναι νωρίς» (Συν10)

Τρόποι παροχής ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές από την πολιτεία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ποικίλουν, με κοινό στοιχείο την κριτική για τις τρέχουσες πολιτικές και την αναποτελεσματικότητα των μέτρων που λαμβάνονται. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχουν διάφορα προγράμματα και μέτρα που στοχεύουν στην

υποστήριξη μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, όπως τα προγράμματα ένταξης και υποδοχής για πρόσφυγες, Ρομά, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων συχνά είναι ελλιπής και καθυστερεί, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μένουν πίσω και να μην λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη.

«Παρέχει προγράμματα ένταξης και υποδοχής σε μαθητές από διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, πρόσφυγες, τσιγγάνοι, αλλοδαποί, παλιννοστούντες. Διαφορετικό τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση... θεωρώ πως δεν πετυχαίνουν τον σκοπό τους. Είναι πλήρως ελλιπή, ανοργάνωτα και λειτουργούν με προσωρινά κριτήρια» (Συν1)

«Τι άλλο, για τους αλλοδαπούς μαθητές τμήματα ένταξης για την ελληνομάθεια» (Συν10)

Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών και την αναμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην πρόβλεψη για διαπολιτισμικές δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της ένταξης αλλά και την πρόβλεψη για διαθεματικές δραστηριότητες με σκοπό την διεπιστημονική προσέγγιση και καλύτερη κατανόηση των γνώσεων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι τα παραπάνω δεν είναι επαρκή χωρίς την υλοποίηση παράλληλων δράσεων και την προσφορά υποστήριξης στις οικογένειες. Επιπλέον, αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών αναφέρθηκε η ένταξη της διδασκαλίας στην αγγλική γλώσσα στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης η οποία δύναται να γεφυρώσει μερικώς το χάσμα ανάμεσα σε παιδιά που έχουν πρόσβαση σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών και αυτά που δεν έχουν.

«Τα προγράμματα σπουδών που προβλέπουν πολύ συζήτηση, δραστηριότητες» (Συν5)

«Γενικά που προβλέπει διαπολιτισμικές δράσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές... τέτοια πράγματα... οι τρέχουσες πολιτικές δεν μπορούν να επιτύχουν την αληθινή ισότητα» (Συν7)

«Έχουν μπει και τα αγγλικά από νωρίς που είναι σημαντικό» (Συν8)

Ως πρακτική παροχής ίσων ευκαιριών οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν το ολοήμερο σχολικό πρόγραμμα και τη διεύρυνσή του, ως μέτρα που μπορούν να προσφέρουν γνωστική στήριξη στους μαθητές, αλλά επισήμαναν ότι και αυτά λειτουργούν με τρόπο ώστε να περιορίζονται στην φύλαξη των μαθητών εκτός του εκπαιδευτικού ωραρίου.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προσπάθειες της πολιτείας είναι ανεπαρκείς και χρειάζονται βελτιώσεις.

«Οι ζώνες ΖΕΠ, το ολοήμερο και το διευρυνόμενο ολοήμερο, τι άλλο, η παράλληλη, τα τμήματα ένταξης αυτά...ε και;» (Συν7)

Ένα άλλο συχνά αναφερόμενο μέτρο είναι η παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς και η παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι πόροι και οι υποδομές δεν επαρκούν, ενώ οι ειδικοί επιστήμονες δεν είναι παρόντες στο σχολείο σε καθημερινή βάση, καθιστώντας τις παρεμβάσεις λιγότερο αποτελεσματικές. Ωστόσο τονίστηκε ότι στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης απαιτούνται διαγνώσεις από τους ανάλογους φορείς οι οποίοι επιβάλουν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης με αποτέλεσμα την βελτίωση των ευκαιριών των μαθητών.

«Παράλληλη στήριξη ή με προγράμματα για τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες όπως ο σχολικός ψυχολόγος» (Σ3)

«Με τα τμήματα ένταξης που ανέφερα πριν. Άλλο... η παράλληλη στήριξη...οι διαγνώσεις που υποχρεώνουν σε άλλο τρόπο αξιολόγησης και άλλους μαθησιακούς στόχους» (Συν5)

«Οι πολιτικές για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία... επιτυγχάνουν τον στόχο τους σε μεγάλο βαθμό» (Συν9)

«Κοίτα, από τη μια υπάρχουν κάποια μέτρα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Αναφέρομαι στην παράλληλη στήριξη και στα τμήματα ένταξης» (Συν10)

Ως σημαντικό μέτρο αναφέρθηκαν και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και η στελέχωση των σχολείων με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που όπως τονίστηκε δεν είναι επαρκής καθώς διατίθεται περιορισμένος χρόνος για αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

«Προγράμματα ΖΕΠ για πρόσφυγες, προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο και αυτά σε μεγάλο βαθμό υπολειτουργούν. Καθυστερούν να ξεκινήσουν... θεωρητικά υπάρχουν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία. Στη θεωρία. Και να υπάρχουν είναι ένας για μία φορά την εβδομάδα.. για ποιες παρεμβάσεις... Δεν θεωρώ ότι επαρκούν. Είναι σαν να κρύβουμε τα προβλήματα κάτω από το χαλί» (Συν2)

«τα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και τα προγράμματα ενίσχυσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες» (Συν4)

«Υπάρχουν κάποια όπως τα ΖΕΠ, τώρα δεν ξέρω αν εφαρμόζονται αυτά ακόμη, τα τμήματα ένταξης, την παράλληλη στήριξη.. οκ αυτά βοηθάνε στο γνωστικό, στην γλώσσα, στις μαθησιακές» (Συν6)

«Το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι γνωστές ΖΕΠ... Μιλάμε για πρόσθετο προσωπικό, όπως ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, και παροχή εκπαιδευτικού υλικού» (Συν9)

«Μετά υπάρχουν μέτρα για τις ευάλωτες οικογένειες που είναι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία» (Συν10)

Επιπλέον, εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι το πρόγραμμα των σχολικών γευμάτων είναι μια προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων, αλλά επισημάνθηκε ως ανεπαρκές για να αντιμετωπίσει τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για υποστήριξη των οικογενειών των μαθητών ολιστικά και όχι με ημίμετρα όπως την προσφορά ενός γεύματος. Επιπλέον, για το συγκεκριμένο μέτρο αναφέρεται η ανάγκη για υποδομές στα σχολεία ώστε να διατηρούνται τα γεύματα σωστά και να σιτίζονται οι μαθητές σε καλύτερες συνθήκες.

«έκαναν και τα σχολικά γεύματα... τα προγράμματα υπολειτουργούν ή καθυστερούν να ξεκινήσουν. Οι ανάγκες των μαθητών δεν καλύπτονται πάντα» (Συν3)

«Έκαναν και τα σχολικά γεύματα τα δυο τελευταία χρόνια... χρυσώνουν το χάπι θα πω εγώ» (Συν6)

«Τι πολιτικές, δίνει ένα πιάτο φαΐ στον πεινασμένο, αυτό κάνει» (Συν7)

«Άλλη μία σημαντική πρωτοβουλία είναι το πρόγραμμα "Σχολικά Γεύματα"» (Συν9)

«Και τα γεύματα» (Συν10)

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφέρθηκε, η δωρεάν εκπαίδευση που παρέχεται ήδη από την ηλικία των 4ετών ως ένα μέτρο που μπορεί να συνδράμει στην άμβλυνση των ανισοτήτων με επισημάνση στην διαφορά μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και των υποδομών.

«Δωρεάν εκπαίδευση, οπότε αυτό είναι το ένα. Ναι, έχουν πρόσβαση τα παιδιά στην εκπαίδευση» (Συν6)

«Είναι υποχρεωτική η δίχρονη προσχολική εκπαίδευση... Αυτές οι πολιτικές είναι καλές και έχουν θετική επίδραση, αλλά πάντα υπάρχει περιθώριο για βελτίωση» (Συν8)

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν μέτρα που επιδιώκουν την προσφορά ίσων ευκαιριών, αλλά τονίζουν ότι η εφαρμογή τους είναι συχνά ελλιπής και τα προβλήματα παραμένουν. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, για να υπάρξει πραγματική ισότητα, πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και να υπάρξει πιο συντονισμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση.

«Πρέπει η πολιτεία αν θέλει ίσες ευκαιρίες να αναδιαμορφώσει όλο το σύστημα ριζικά» (Συν7)

Επιπροσθέτως αναφέρθηκε από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι τα υφιστάμενα μέτρα αντί να προάγουν την συμπερίληψη είναι διαχωριστικά και κατηγοριοποιούν τους μαθητές και προάγουν τις διακρίσεις.

«Υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης για μαθητές από μεταναστευτικές οικογένειες... διαχωρίζουν τα παιδιά. Όταν εγώ βγάλω ένα παιδί από την τάξη και το πάω στο τμήμα ένταξης κάποιες ώρες, δεν το χωρίζω;» (Συν4)

Παράλληλα επισημάνθηκε η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιήσουν τα μέτρα και να εφαρμόσουν τα νέα ζητούμενα από τα προγράμματα σπουδών.

«Δεν γίνεται να μας ζητάνε να κάνουμε από τα προγράμματα σπουδών διαφοροποιημένη, να χρησιμοποιούμε ΤΠΕ, να κάνουμε χίλια δυο και να μην έχουμε εργαλεία. Μετά ξέρετε είναι ακόμη και οι γνώσεις οι δικές μας. Ξαφνικά αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών, αλλάζει ο τρόπος, νέες πρακτικές... και δεν έχουμε επιμόρφωση πρακτική αλλά και ούτε υλικό» (Συν5)

Πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν διάφορες πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Καταρχάς, τονίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών αλλά και στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.

*«Υποχρεωτική ποιοτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας»
(Συν1)*

Επιπλέον, στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την πλήρη στελέχωση της σχολικής κοινότητας με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους πλήρους ωραρίου αλλά και τη συνεχή επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας για την εξεύρεση τρόπων εξάλειψης των ανισοτήτων.

«Στελέχωση της σχολικής κοινότητας με κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο πλήρους ωραρίου» (Συν1)

«Συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς» (Συν4)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την υλοποίηση δράσεων για την υποστήριξη των μαθητών που να περιλαμβάνουν την ενίσχυση της συνεργασίας με τις οικογένειες και την οργάνωση σχολών γονέων, καθώς θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

«Συνεχή επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας για την εύρεση τρόπων και μεθόδων εξάλειψης κάθε είδους ανισοτήτων στο σχολείο» (Συν1)

«Οργανωμένες δράσεις από κοινού» (Συν1)

«Ενίσχυση της συνεργασίας με τις οικογένειες. Δηλαδή να κάνουμε δράσεις με τους γονείς, εργαστήρια» (Συν3)

«Οργάνωση σχολών γονέων για να μάθουν οι γονείς τον τρόπο που πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά τους» (Συν4)

«Να εμπλέξουμε τους γονείς» (Συν5)

Επιπλέον, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η ενθάρρυνση της συλλογικής δράσης και της αυτοοργάνωσης των μαθητών αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για εφαρμογή αυστηρών κανόνων προκειμένου να αποφεύγονται περιστατικά εκφοβισμού και ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολείο. Η αναγκαιότητα αυτών έγκειται στο γεγονός ότι είναι απαραίτητοι για την ενίσχυση της ένταξης των μαθητών από μειονεκτούντα ή διαφέροντα περιβάλλοντα, αλλά και για τη δημιουργία

ενός περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές θα είναι ίσοι και αποδεκτοί με σκοπό την ομαλή ψυχοκοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη.

«Η ενίσχυση της πειθαρχίας και παράλληλα η συνεργασία τις οικογένειες ώστε να καταλάβουν όλοι την αξία της μάθησης και να βρίσκονται όλοι στο ίδιο μήκος κύματος» (Συν5)

«Αυτοοργάνωση των μαθητών. Να δημιουργήσουμε χώρους όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τις ανησυχίες τους, να μαθαίνουν να αμφισβητούν και να αναλαμβάνουν δράση για την κοινωνική δικαιοσύνη» (Συν7)

«Να έχουμε καλό κλίμα, να συνεργαζόμαστε, τα παιδιά πρέπει να τηρούν κάποιους κανόνες, να σέβονται ο ένας τον άλλο και να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση, το μοίρασμα» (Συν8)

«Όλοι οι μαθητές θα είναι ίσοι και αποδεκτοί και θα συμμετέχουν ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητές τους και αυτές θα εκτιμώνται» (Συν9)

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων καθώς και τη συνεργασία με φορείς και πανεπιστήμια με σκοπό την προαγωγή της άτυπης και μη τυπικής μάθησης, τον εμπλουτισμό των εμπειριών των μαθητών και την προσφορά πλούσιων εκπαιδευτικών εμπειριών. Σημαντική κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων που προάγουν την ένταξη και την αποδοχή. Ενώ παράλληλα προτείνεται η ενίσχυση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας για την γνωστική ενίσχυση των μαθητών από οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα.

«Να κάνουν δράσεις» (Συν2)

«Υλοποίηση προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας» (Συν3)

«Γενικά το σχολείο να κάνει δραστηριότητες, πρότζεκτ και να συμμετέχουν τα παιδιά σε συνεργασία με πανεπιστήμια, φορείς.. και πολλές εκπαιδευτικές επισκέψεις» (Συν3)

«Δράσεις ένταξης για αλλοδαπούς ή Ρομά για να ενισχυθεί η κοινότητα» (Συν4)

«Εξωσχολικές δραστηριότητες με εκπαιδευτικές επισκέψεις αλλά και συνεργασίες με φορείς με διάφορα θέματα, τέχνες, εθελοντισμό, επιστήμες. Επίσης διαπολιτισμικά project με σκοπό την ένταξη, την αποδοχή, την ισότητα» (Συν10)

Πολιτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την εφαρμογή ποικίλων πολιτικών από πλευράς κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Καταρχάς, τονίζεται η ανάγκη για υποχρεωτική και ποιοτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτή θεωρείται αναγκαία προκειμένου να μπορούν να εντοπίσουν αποτελεσματικότερα τις όποιες δυσκολίες των μαθητών και να μπορούν να παρέμβουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρειάζονται επιμόρφωση για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών που επιτρέπουν διαφορετικές μορφές μάθησης, εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών με έμφαση στην προαγωγή της κριτικής σκέψης και των κρίσιμων δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

«Επιμόρφωση» (Συν1)

«Να ενισχύσει τα προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς» (Συν3)

«Να δημιουργηθούν περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών και μεθόδων διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην εξατομίκευση της μάθησης. Άλλα όχι να μας επιμορφώνουν και να μην έχουμε υπολογιστές ή να μοιραζόμαστε έναν 5 δάσκαλοι» (Συν4)

«Υποστήριξη των δασκάλων ώστε να μπορούμε να υλοποιούμε στην πράξη αποτελεσματικά τα προγράμματα σπουδών» (Συν5)

«Συνεχής εκπαίδευση πρακτική για τους εκπαιδευτικούς» (Συν6)

«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν συνεχή εκπαίδευση για να μπορούν να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές σωστά» (Συν10)

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να υπάρξει πολιτική βούληση για την αύξηση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων από το κράτος, με έμφαση στις υποβαθμισμένες περιοχές, ώστε όλα τα σχολεία να έχουν τις απαραίτητες υποδομές για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι πρέπει να διασφαλιστεί η απαραίτητη χρηματοδότηση για την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά και τεχνολογικό εξοπλισμό για όλους τους μαθητές, καθώς και η δημιουργία εργαστηρίων και χώρων για ποικίλες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα προτείνεται η διάθεση πόρων για την ενίσχυση των κτηρίων ώστε να είναι κατάλληλα για μάθηση και να προάγουν το θετικό σχολικό

κλίμα, αλλά και να είναι προσβάσιμα για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, προτείνεται η δημιουργία εργαστηρίων για τη διδασκαλία των μαθημάτων σχετικών με τον πολιτισμό, η υλοποίηση προγραμμάτων ρομποτικής, η διάθεση πόρων και υποδομών για την πραγματοποίηση προγραμμάτων γυμναστικής ώστε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταβολών να έχουν πρόσβαση σε δραστηριότητες που είναι κρίσιμες για την ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργειά τους. Μια ακόμη πρόταση των εκπαιδευτικών αφορά στην λειτουργία προγραμμάτων γλωσσομάθειας στο πλαίσιο του ολοήμερου ώστε να προετοιμάζονται οι μαθητές για ξενόγλωσσα πτυχία. Όσον αφορά στην προσβασιμότητα των σχολείων οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι πρέπει να διατεθούν πόροι ώστε να υπάρχει το κατάλληλο υλικό και τεχνολογία για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τέλος οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία αλλά και την προσφορά εξοπλισμού στους μαθητές. Δεδομένου ότι προβλέπεται από τα προγράμματα σπουδών η αξιοποίηση των ΤΠΕ τόσο στο σχολικό όσο και στο οικιακό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν απαραίτητη την προσφορά του σε όλους τους μαθητές ώστε να μην υπάρχουν ανισότητες στην πρόσβαση.

«Πρέπει να εστιάσει στη χρηματοδότηση σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές» (Συν3)

«Να διασφαλίσει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικά υλικά για όλους τους μαθητές. Εκπαιδευτικά υλικά εννοώ να υπάρχουν υπολογιστές, να γίνεται ρομποτική στο σχολείο, να γίνουν γενικά εργαστήρια στα σχολεία, για μουσική, για ζωγραφική, γυμναστήρια, να κάνουν όλες τις δραστηριότητες εκεί. Αποτελεσματικά όμως. Να γίνονται στο ολοήμερο γλώσσες και να προετοιμάζονται τα παιδιά για τα πτυχία τους από το σχολείο. Όλα αυτά θέλουν και την πολιτική βούληση, και σωστή κατανομή πόρων αλλά και αλλαγή της δικής μας νοοτροπίας» (Συν3)

«Να ενισχύσει τη χρηματοδότηση για σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές» (Συν4)

«Ενίσχυση των σχολείων με πόρους και υποδομές» (Συν5)

«Πόρους στα σχολεία για να κατανεμηθούν ανάλογα με τις ανάγκες» (Συν6)

«Χρειάζεται πόρους η εκπαίδευση, χρειάζεται χρήματα και κτήρια. Γιατί αν έχουμε χρήματα θα μπορούμε να συμμετέχουμε σε προγράμματα, να κάνουμε δράσεις, να δώσουμε εμπειρίες στα παιδιά που δεν έχουν, σε όλα τα παιδιά δηλαδή αλλά στα παιδιά που δεν έχουν περισσότερο. Και κτήρια, να έχουμε χώρους, αυλές, τα σχολεία μας εδώ στο κέντρο είναι μπουντρούμια» (Συν8)

«Να διαθέσει πόρους στην εκπαίδευση, χρήματα, να φτιαχτούν οι υποδομές, να μην είναι χάλια τα σχολεία και να έχουμε εργαστήριο» (Συν9)

«Περισσότερη χρηματοδότηση στα σχολεία» (Συν10)

«Είναι σημαντικό να υπάρχουν υποδομές και εξοπλισμός για μαθητές με αναπηρίες» (Συν10)

«Να παρέχονται δωρεάν ψηφιακός εξοπλισμός σε μαθητές που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τα αγοράσουν» (Συν10)

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της άμβλυνσης των ανισοτήτων προτείνουν την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να είναι πιο ευέλικτα και να είναι προσαρμόσιμα στις ανάγκες των μαθητών και της εκάστοτε κοινότητας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών ώστε να είναι κατάλληλα για διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και για διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι σημαντικό τα προγράμματα σπουδών να προάγουν στην πράξη την κριτική σκέψη και να αποδεσμευτούν από τις εξετάσεις, ώστε αντί να εστιάζουν στην εξειδίκευση και στην επίτευξη μαθησιακών στόχων να επιτρέπουν την ανάπτυξη κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του.

«Αν είναι δυνατόν, μικρότερη ύλη. Και περισσότερες ώρες για γλώσσες, δεξιότητες, πολιτισμό» (Συν6)

«Να προωθήσει την κριτική εκπαίδευση και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν» (Συν7)

«Ευελιξία να υλοποιούν δράσεις ανάλογα με τις ανάγκες γιατί κάθε σχολική μονάδα έχει διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με την κοινότητα στην οποία βρίσκεται και το ανθρώπινο δυναμικό της» (Συν10)

«Ευέλικτα προγράμματα σπουδών που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών» (Συν10)

«Αποδέσμευση της εκπαίδευσης από εξετάσεις» (Συν6)

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη για να μπορούν να εφαρμόζουν αποτελεσματικά η εξατομικευμένη και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παράλληλα, τονίζουν ότι την ίδια στιγμή που η μείωση του αριθμού των

μαθητών αποτελεί διαχρονικό αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας, η εκπαιδευτική ηγεσία επιταχύνει τις συγχωνεύσεις σχολείων και την αύξηση των μαθητών ανά τμήμα.

«Μείωση των μαθητών ανά τάξη για να μπορεί να γίνεται σωστά η μαθησιακή διαδικασία» (Συν2)

«Αντί να συγχωνεύονται σχολεία, να υπάρχουν μικρές τάξεις με 10-12 παιδιά για να μπορούμε να κάνουμε και εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία» (Συν3)

«Να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη» (Συν4)

«Να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη για πιο εξατομικευμένη διδασκαλία» (Συν6)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι είναι μείζονος σημασίας να υλοποιούνται προγράμματα στήριξης για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, όπως τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη και τα προγράμματα ΖΕΠ, και να γίνονται πραγματικότητα όσα υπόσχεται η πολιτεία.

«Στελέχωση σχολικής κοινότητας» (Συν1)

«Τα κονδύλια που λαμβάνουν από την ΕΕ είναι τόσο μεγάλα- θα πρέπει να αξιοποιηθούν με τον σωστό τρόπο. Τμήματα ένταξης, τμήματα ΖΕΠ, Ψυχολόγοι Κοινωνικοί Λειτουργοί, Παράλληλη στήριξη» (Συν2)

«Να προσλάβει περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό» (Συν4)

«Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας πρέπει να επεκταθούν σε περισσότερες περιοχές που έχουν ανάγκη» (Συν10)

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η πολιτεία πρέπει να προσφέρει οικονομική βοήθεια σε μαθητές από χαμηλόμισθες οικογένειες, αλλά όχι απλά με την μορφή βοηθήματος. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να υλοποιηθούν ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης για την καταπολέμηση της φτώχειας.

«Προγράμματα για την καταπολέμηση της φτώχειας, για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και παρεμβάσεις σε οικογένειες με προβλήματα» (Συν5)

«Να επενδύσει σε υποδομές και προγράμματα που υποστηρίζουν τους μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα, αλλά στα αλήθεια, όχι με ένα γεύμα και μια ψυχολόγο 1 ώρα. Υποστήριξη των οικογενειών» (Συν6)

*«Προγράμματα οικονομικής βοήθειας για μαθητές από χαμηλόμισθες οικογένειες»
(Συν10)*

*«Καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της ανακατανομής των πόρων και
της υποστήριξης των πιο ευάλωτων ομάδων» (Συν7)*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση των ανισοτήτων

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αν και αναγνωρίζουν ότι δεν μπορεί να επιτύχει τα πάντα μόνος του και χρειάζεται κατάλληλη στήριξη και εργαλεία από την πολιτεία.

«Και να τις αμβλύνει και να τις οξύνει. Είναι στο χέρι μας- σε κάποιον βαθμό» (Συν2)

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι μπορούν να συμβάλουν ως ένα βαθμό στην άμβλυνση των ανισοτήτων μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές εντός του οποίου θα μπορέσουν όλοι να ενταχθούν στην ομάδα τις τάξης, να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους και να αναπτυχθούν. Επίσης, με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προσαρμογής της στις ανάγκες κάθε μαθητή, καθώς και με την προώθηση συνεργατικών δραστηριοτήτων και ενίσχυσης της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να συνδράμουν στην άρση των διακρίσεων και στην δημιουργία κλίματος ισότητας εντός του οποίου όλοι οι μαθητές θα έχουν ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης.

*«Δεν μπορεί να κάνει θαύματα. Μέσω της υποστήριξης των μαθητών, της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ισότητα και την αποδοχή, μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης, στην ένταξη των αλλοδαπών, να βοηθήσει στο γνωστικό αλλά σε παιδιά που έχουν σημαντικά προβλήματα στο σπίτι»
(Συν3)*

«να δημιουργήσει μια ομάδα τάξης που σε αυτήν θα συνεισφέρει ο καθένας ότι μπορεί ανάλογα με τις δυνατότητές του. Δηλαδή να γίνει κάθε μαθητής αποδεκτός. Μετά, μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες κάθε μαθητή, να ενθαρρύνει τη

συνεργασία με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών» (Συν4)

«Διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού. Αυτό μπορούμε εμείς να κάνουμε» (Συν6)

«Ναι, μπορεί δίνοντας αγάπη, ενθάρρυνση...στο νηπιαγωγείο το σημαντικό για εμάς είναι τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά» (Συν8)

«Να κάνουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ενθαρρύνουμε την συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε να αποκομίσουν οι μαθητές τα μέγιστα δυνατά οφέλη ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους» (Συν10)

Παράλληλα, εκφράστηκε η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, και να συμπεριφέρονται αλληλέγγυα, αποφεύγοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η ενθάρρυνση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην άμβλυνση των ανισοτήτων μέσω της διεκδίκησης από τους ίδιους τους μαθητές.

«Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να σκέφτονται, να διεκδικούν, να συμπεριφέρονται αλληλέγγυα, να διώξουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Αυτά γίνονται με τρόπους διδασκαλίας που είναι συνεργατική, με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, μετά με την δημιουργία μιας τάξης που δεν θα είναι ανεκτός ο ρατσισμός και οι διακρίσεις» (Συν7)

Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της σωστής συμπεριφοράς από το νηπιαγωγείο είναι εξίσου σημαντική, καθώς ακολουθεί τους μαθητές στην υπόλοιπη σχολική ζωή τους. Τα παραπάνω στοιχεία, μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές σχολικές επιδόσεις και κατ' επέκταση στην μελλοντική άμβλυνση των ανισοτήτων μέσω της καλλιέργειας θετικής στάσης αξιοποίησης όλων των προσφερόμενων ευκαιριών.

«Να προάγει σωστές αξίες, να καθοδηγεί στους μαθητές και να τους βοηθάει να μάθουν» (Συν5)

«Να κάνει δραστηριότητες, δημιουργικό μάθημα, να προσφέρει μη τυπική μάθηση σε εκπαιδευτικές δράσεις, και να διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων στο μάθημα» (Συν9)

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη στήριξη της πολιτείας σε επίπεδο υποδομών, χρηματοδότησης και επιμόρφωσης, καθώς χωρίς αυτήν την υποστήριξη, οι προσπάθειές τους μπορεί να είναι περιορισμένες και να μην είναι αποτελεσματικές στην κατεύθυνση της καταπολέμησης των ανισοτήτων που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών.

«Εάν του παρέχεται η κατάλληλη στήριξη και επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης ανισοτήτων» (Συν1)

«Αλλά χρειάζεται το σωστό πλαίσιο και υποστήριξη, ώστε τελικά να έχουν τα παιδιά τις ευκαιρίες να εξελιχθούν... υποστήριξη, πόρους, παρεμβάσεις» (Συν5)

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Ορισμός σχολικής επίδοσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν τη σχολική επίδοση ως έναν πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η σχολική επίδοση αφορά την κατάκτηση μαθησιακών στόχων, τις επιδόσεις σε τεστ και εξετάσεις, και την ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή στο μάθημα, η τήρηση κανόνων και η γενική συμπεριφορά θεωρούνται κρίσιμα στοιχεία της σχολικής επίδοσης. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα είναι εξίσου σημαντικές. Η σχολική επίδοση περιλαμβάνει επίσης την κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, που συμπεριλαμβάνουν την περιέργεια, τη δημιουργικότητα και τη χαρά της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις επιδόσεις σε γραπτά και προφορικά τεστ, την προσπάθεια στην μαθησιακή διαδικασία, την υλοποίηση εργασιών και το ενδιαφέρον του μαθητή για τη μάθηση. Επιπλέον, λαμβάνουν υπόψη τη συμμετοχή στην τάξη, τη στάση και τη συμπεριφορά προς συμμαθητές και δασκάλους, καθώς και τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο η σχολική επίδοση αποτελεί έναν πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει όχι μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σύμφωνα με τον York και συν. (2015), η σχολική επίδοση αφορά την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση προκαθορισμένους στόχους και κριτήρια αξιολόγησης, ενώ η Babineau (2017) τονίζει ότι η συμμετοχή στο μάθημα, η τήρηση κανόνων και η συμπεριφορά αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της σχολικής επίδοσης. Επιπλέον, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, που συμπεριλαμβάνει τη δημιουργικότητα, τη χαρά της μάθησης και την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι εξίσου σημαντική για την ολοκληρωμένη αξιολόγηση του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, λαμβάνουν υπόψη τους τις δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα, όπως αναφέρεται από τον Blair (2002), που σημειώνει ότι η

αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να είναι ολιστική και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές διαστάσεις της ανάπτυξής τους .

Ομοίως, τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από πρότερες έρευνες. Η έρευνα του Idris και συν. (2020) και του Φλουρή (2019) υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της σχολικής επίδοσης, αναγνωρίζοντας τη σημασία τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμόσουν τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη μαθησιακές δυσκολίες, το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο, και τον βαθμό γλωσσομάθειας. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα των Munir και συν. (2023), οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν ολιστικά την πρόοδο των μαθητών, το υπάρχον σύστημα συχνά περιορίζεται στην αξιολόγηση βάσει βαθμών, που δεν αντικατοπτρίζει πλήρως την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η αυτονομία και η συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Τσακιρίδου και συν.(2014) παρατήρησαν ότι η επίδοση των μαθητών μετριέται μέσω τυποποιημένων τεστ και αξιολογικών διαδικασιών που βασίζονται σε παραδοσιακές μεθόδους βαθμολόγησης.

Η προσαρμογή στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με σχολική άρνηση, ώστε να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky, η προσαρμοσμένη διδασκαλία και η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα μάθησης και ανάπτυξης (Baker et al., 2020). Η έρευνα του Ηλία (2020) επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών και την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση. Ομοίως και η έρευνα των Γουνίας και συν. (2012) επισημαίνει τις ανεπάρκειες του τρέχοντος συστήματος αξιολόγησης και την ανάγκη για πιο ολοκληρωμένες μεθόδους αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές διαστάσεις της σχολικής επίδοσης και όχι μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Οριοθέτηση της έννοιας της κοινωνικής προέλευσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών ως το σύνολο των εμπειριών που καθορίζουν τη ζωή και την

ανάπτυξή τους. Η κοινωνική προέλευση αφορά κυρίως το οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, δηλαδή το βιοτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τις συνθήκες διαβίωσης και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά. Η πολιτιστική επιρροή και οι προσωπικές εμπειρίες πριν από την είσοδο στο σχολείο παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του τρόπου μάθησης των παιδιών. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τις έρευνες των Βασιλούδη (2019) και Μπέση και Γρίβα (2013), οι οποίες επισημαίνουν τη σημασία του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και της πολιτισμικής κληρονομιάς στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

Η κοινωνική προέλευση περιλαμβάνει την κοινότητα και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, τις αξίες, την ηθική διαπαιδαγώγηση και τις κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τις εμπειρίες και την ανάπτυξή τους. Το περιβάλλον καθορίζει τις προτεραιότητες και τα κίνητρα για μάθηση, λειτουργώντας ως πρότυπο για τη γενικότερη συμπεριφορά και τις στάσεις τους. Ειδική αναφορά γίνεται στα παιδιά από προσφυγικούς καταυλισμούς ή ευάλωτες κοινότητες, όπου οι εμπειρίες καταπίεσης ή ανισότητας επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν την έρευνα των Li και συν. (2020), οι οποίοι παρατήρησαν ότι η οικογενειακή υποστήριξη και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι προσδιοριστικοί παράγοντες της κοινωνικής προέλευσης και επιδρούν στην σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές που λαμβάνουν βοήθεια και κίνητρα από τους γονείς τους παρουσιάζουν συνήθως καλύτερες επιδόσεις, γεγονός που υποστηρίζεται και από την έρευνα των Gounias και συν. (2012).

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τα βιώματα μετανάστευσης μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και τη μάθησή τους. Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, όπως αναφέρεται και από τον Bourdieu (1986), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Συνολικά, η κοινωνική προέλευση δεν καθορίζεται μόνο από την οικονομική κατάσταση ή την κοινωνική τάξη των γονέων, αλλά από το πολιτισμικό υπόβαθρο και από το σύνολο των εμπειριών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των παιδιών. Σε παρόμοιο εύρημα κατέληξαν και οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) και οι Μπέση και Γρίβα (2013) οι οποίες επιβεβαίωσαν την επίδραση των γλωσσικών κωδίκων και του

πολιτισμικού κεφαλαίου της κοινότητας διαβίωσης των παιδιών στην σχολική τους επίδοση.

Κριτήρια προσδιορισμού της κοινωνικής προέλευσης

Για να προσδιορίσουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη διάφορα στοιχεία, όπως το μορφωτικό επίπεδο και τα επαγγέλματα των γονέων, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τη συμπεριφορά των παιδιών καθώς θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα που προσφέρονται στους μαθητές, καθορίζοντας μεταγενέστερα την εκπαιδευτική τους πορεία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επάγγελμα των γονέων συνδέεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και παρέχει πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Σε ανάλογο εύρημα σχετικά με την σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης κατέληξαν και οι Ρετάλη & Χατζηνικήτα (2015), οι Τσακίριδου και συν. (2014) οι οποίοι παρατήρησαν ότι τα παιδιά προερχόμενα από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και ανώτερη κοινωνική τάξη, φέρουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Ομοίως και ο Θάνος (2007) παρατήρησε ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις και κατ' επέκταση την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Άλλα κριτήρια περιλαμβάνουν την υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από τις οικογένειές τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τις συνθήκες διαβίωσης που επηρεάζουν την πρόοδό τους. Οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν επίσης τον τόπο διαβίωσης του παιδιού και την κοινότητα στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, καθώς αυτά καθορίζουν τα ερεθίσματα και τα κίνητρα για μάθηση. Επιπλέον, ο τόπος καταγωγής και το περιβάλλον των μαθητών αντανakλούν τις αξίες και τις πολιτισμικές καταβολές τους, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα για μάθηση. Σε αντίθετα ευρήματα κατέληξε ο Ηλίας (2020) ο οποίος παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν την κοινωνική προέλευση των παιδιών και να εστιάζουν στην νοημοσύνη για να αιτιολογήσουν τις σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα όμως οι Λιάμπας και Τουρτούτας (2008) τόνισαν ότι είναι αναγκαία η αξιολόγηση των συνθηκών διαβίωσης για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών καθώς παρατήρησαν ότι οι ευνοϊκές κοινωνικοοικονομικές και μορφωτικές συνθήκες της οικογένειας και

της ευρύτερης κοινότητας παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συσσώρευση «κοινωνικής ενέργειας» από τους μαθητές, η οποία μετατρέπεται σε σχολική πρόοδο και αριστεία.

Τρόπος προσδιορισμού της κοινωνικής προέλευσης

Για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προέλευσης, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, εστιάζοντας σε στοιχεία όπως τα ρούχα και το κολατσιό τους, τον τρόπο που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με άλλους, καθώς και την παραμονή τους στο ολοήμερο σχολείο. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν δείγματα του οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού υποβάθρου της οικογένειας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της υποστήριξης της μάθησης και παρατηρούν τις γενικές γνώσεις των παιδιών για να κατανοήσουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Η εμπλοκή των γονέων θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τον καθορισμό της κοινωνικής προέλευσης και για τους Munir και συν. (2023) οι οποίοι παρατήρησαν ότι υπάρχει χάσμα αναφορικά με την εμπλοκή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ανάμεσα σε γονείς ανώτερων και κατώτερων στρωμάτων με τους πρώτους να συμμετέχουν πιο ενεργά.

Για την καλύτερη κατανόηση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των συνθηκών διαβίωσης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συζητήσεις με τους γονείς, ώστε να καταλάβουν την κοινωνική προέλευση κάθε παιδιού και τις εξατομικευμένες ανάγκες του. Επίσης, ανατρέχουν στο σχολικό μητρώο για να δουν το επάγγελμα των γονέων. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι ο προσδιορισμός της κοινωνικής προέλευσης δεν είναι προαπαιτούμενος και δεν πραγματοποιείται μέσω τυπικών διαδικασιών. Αντίθετα, είναι σημαντικός και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Παράγοντες επίδρασης στη σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καταρχάς, η οικογενειακή υποστήριξη και η οργάνωση της μελέτης στο σπίτι είναι κρίσιμες. Επιπλέον, η γνωστική υποστήριξη, η δέσμευση στη μάθηση και τα κίνητρα που παρέχει η οικογένεια επηρεάζουν καθοριστικά την επίδοση των μαθητών. Αντίστοιχα, οι Idris και συν. (2020) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η καθοδήγηση από

τους γονείς επηρεάζει θετικά την εκπαίδευση των παιδιών. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, είναι καθοριστικά για την παροχή πρόσθετων ερεθισμάτων και την υποστήριξη της μάθησης. Τα παιδιά προερχόμενα από οικογένειες υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου έχουν περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης αλλά και δέχονται πληθώρα ερεθισμάτων μέσω δραστηριοτήτων που τους προσφέρονται λόγω της μεγαλύτερης διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών πόρων στο περιβάλλον τους (Idris et al., 2020 ; Munir et al., 2023). Ως εκ τούτου, παρατηρείται χάσμα μεταξύ προνομιούχων και μη προνομιούχων παιδιών αναφορικά με την σχολική επίδοση (Munir et al., 2023; Φλουρής, 2019)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών είναι επίσης σημαντική, καθώς προβλήματα υγείας ή οικογενειακά ζητήματα μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη διάθεση για μάθηση. Η ψυχολογική κατάσταση του μαθητή, η ασφάλεια και η άνεση στο σχολικό και οικιακό περιβάλλον συμβάλλουν στην επίδοση. Σε ανάλογο εύρημα κατέληξαν και οι Li και συν. (2020) και οι Munir και συν. (2023) οι οποίοι παρατήρησαν την επίδραση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών στην σχολική επίδοση και συγκεκριμένα, την δέσμευση στη μάθηση και την ανθεκτικότητα αντίστοιχα. Ένα ακόμη στοιχείο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και συγκεκριμένα η ευφυΐα η οποία μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στο αποστερούμενο οικογενειακό περιβάλλον. Ομοίως και ο Ηλίας (2020) παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κατά κύριο λόγο την υψηλή σχολική επίδοση στην ευφυΐα, αγνοώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των μαθητών, ενώ επικεντρώνονται σε μικρότερο βαθμό σε χαρακτηριστικά όπως η επιμέλεια και η οργανωτικότητα.

Ως άλλους παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ποιότητα της διδασκαλίας και το ρόλο του δασκάλου, ο οποίος προσφέροντας εξατομικευμένη υποστήριξη και κίνητρα, μπορεί να ενισχύσει τις σχολικές επιδόσεις. Ο Ηλίας (2020) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις αντιλήψεις τους περί του ρόλου της κοινωνικής προέλευσης και των καταβολών κάθε παιδιού προσεγγίζουν διαφορετικά την εκπαίδευσή του, με τα ανάλογα αποτελέσματα. Επίσης, τονίζει ότι υπάρχει ανάγκη για πιο δίκαιες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα αξιολογούν τις διαφορετικές αφετηρίες των παιδιών. Οι Νιάρη και Μανούσου (2013) παρατήρησαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς οι θετικές

προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών μέσω της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η σχολική κουλτούρα και το περιβάλλον της τάξης, που προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και την πρόληψη των διακρίσεων, δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για τους μαθητές εντός του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν ολόπλευρα. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ή άλλων προβλημάτων ένταξης επηρεάζει τη γνωστική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών, οδηγώντας σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Ομοίως και η Τσακίρίδου και συν.(2014) τόνισαν τη σημασία της δημιουργίας του σχολικού περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση και επισήμαναν την ανάγκη δημιουργίας ενός υποστηρικτικού και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για την ενίσχυση των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η οικογενειακή υποστήριξη και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι σημαντικές για την υπερπήδηση των εμποδίων στη μάθηση και την ολιστική υποστήριξη των μαθητών, εξασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής θα έχει τις ευκαιρίες και τα εφόδια για επιτυχία. Ωστόσο, παρατηρείται ότι σε πολλές περιπτώσεις αγνοείται εσκεμμένα ο διαμεσολαβητικός ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της σχέσης εκπαιδευτικού – οικογένειας, μετατοπίζοντας το βάρος της απουσίας συνεργασίας στις οικογένειες και στους μαθητές (Ηλίας, 2020)

Σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον να θεωρείται ο σημαντικότερος. Η οικογένεια διαμορφώνει τη στάση των παιδιών απέναντι στη μάθηση, παρέχοντας τα απαραίτητα κίνητρα και υποστήριξη για επιτυχία. Η ποιότητα της οικογενειακής υποστήριξης και τα κίνητρα που προσφέρουν οι γονείς είναι κρίσιμα για την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, η ποιότητα της διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου αναφέρονται ως καθοριστικοί παράγοντες. Ένας καλός δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους μαθητές, προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια και δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Η νοημοσύνη και οι ατομικές δυνατότητες των μαθητών είναι σημαντικές, αλλά εξαρτώνται από την υποστήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η συναισθηματική ευεξία και η ψυχική υγεία

των μαθητών, καθώς και η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής στο σχολείο και στο σπίτι, επηρεάζουν άμεσα τις συνθήκες μάθησης και τη διάθεση για μάθηση. Η κουλτούρα της τάξης και το υποστηρικτικό περιβάλλον του σχολείου συμβάλλουν επίσης σημαντικά στη σχολική επίδοση. Οι μαθητές που νιώθουν ότι ανήκουν και είναι αποδεκτοί συμμετέχουν ενεργά και αποδίδουν καλύτερα. Τέλος, τα κίνητρα για μάθηση, που προέρχονται από το οικογενειακό υπόβαθρο ή τον εκπαιδευτικό, είναι καθοριστικά. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερους παράγοντες ανέδειξαν τη συνδυασμένη υποστήριξη από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, μαζί με την κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση και τα προσωπικά κίνητρα, ως σημαντικότερους παράγοντες στη σχολική επίδοση των μαθητών. Ανάλογα και οι Λιάμπας και Τορτούρας (2008), οι Γουνίας και συν. (2012), ο Φλουρής (2019), οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) τόνισαν την σημαντική επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας στην σχολική επίδοση, με εστίαση στην υποστήριξη που προσφέρει στα παιδιά, ενώ Τσακιρίδου και συν. (2014) παρατήρησαν την επίδραση της εμπλοκής των γονέων στην ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών πεδίων των μαθητών. Οι Μπέση και Γρίβα (2013) ανέδειξαν τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην σχολική επίδοση.

Η σημασία του παράγοντα της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα παιδιά από οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη στη μάθηση, όπως πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα και εξωσχολικές δραστηριότητες. Αντίθετα, τα παιδιά από οικονομικά αδύναμες οικογένειες συχνά δεν έχουν την ίδια υποστήριξη, δημιουργώντας ανισότητες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Η οικογενειακή υποστήριξη, η σταθερότητα και οι αξίες που διδάσκονται στα παιδιά από μικρή ηλικία είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη σχολική τους πορεία. Η έρευνα των Idris και συν. (2020) επιβεβαιώνει ότι η υψηλότερη εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους, καθώς οι μορφωμένοι γονείς παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης και υποστήριξης. Αντίθετα, τα παιδιά από οικονομικά αδύναμες οικογένειες συχνά δεν έχουν την ίδια υποστήριξη, δημιουργώντας ανισότητες στην εκπαιδευτική τους πορεία. Η έρευνα του Θάνου (2007) επισημαίνει ότι οι μαθητές από

τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτό το εύρημα ενισχύεται από τη μελέτη των Munir και συν. (2023), η οποία υπογραμμίζει τη σημασία της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στην επίδοση των μαθητών και από την έρευνα του Φλουρή (2019) που τονίζει ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς πόρους και κατ' επέκταση τη σχολική επίδοση.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες και οι Ρομά, αποτελούν πρόσθετα εμπόδια στη μάθησή τους. Η έρευνα των Μπέση και Γρίβα (2013) αναδεικνύει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, τονίζοντας την ανάγκη για υποστηρικτικές πολιτικές και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τη βελτίωση της σχολικής ένταξης και επίδοσης αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι τα στερεότυπα και οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών. Οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και οδηγούν σε καλύτερης σχολικές επιδόσεις (Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου συχνά δεν έχουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζει επαρκώς τη διαφορετικότητα. Η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον, που επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση, είναι επίσης σημαντική. Μαθητές που βιώνουν περιθωριοποίηση και αποκλεισμό δυσκολεύονται να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Αντίστοιχα και οι Γκόγκος και συν. (2020) παρατήρησαν σημαντική επίδραση της εθνικότητας στην σχολική επίδοση με τους ημεδαπούς να φέρουν υψηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με τους αλλοδαπούς χωρίς ωστόσο να διερευνήσουν εις βάθος τις αιτίες αυτής της διαφοροποίησης.

Βάσει των παραπάνω, προκύπτει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η κοινωνική προέλευση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η κατανόηση αυτού του παράγοντα είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την ισότητα και την επιτυχία όλων των μαθητών.

Επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση και προσφέρουν σημαντική υποστήριξη και ερεθίσματα, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχουν βοήθεια στα μαθήματα και ενθαρρύνουν την προσπάθεια για πρόοδο. Συνεργάζονται καλύτερα με το σχολείο, ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους και εμπλέκονται σε σχολικές διαδικασίες. Παιδιά από μορφωμένες οικογένειες έχουν πρόσβαση σε περισσότερα εκπαιδευτικά μέσα, όπως βιβλία, μουσεία και θεατρικές παραστάσεις, ενισχύοντας τη γενική τους μόρφωση και την ανάπτυξη της σκέψης τους. Η μόρφωση των γονέων συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, όπου η καλή επίδοση θεωρείται φυσιολογική και απαιτούμενη. Οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα, προσφέροντας κίνητρα για μάθηση ώστε τα παιδιά να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες.

Η συζήτηση για την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση των μαθητών επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα αυτού του παράγοντα, όπως έχει αποδειχθεί σε πολλές έρευνες. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση, προσφέροντας στα παιδιά τους την απαραίτητη υποστήριξη και ερεθίσματα για μάθηση. Η έρευνα του Φλουρή (2019) υποστηρίζει ότι η μόρφωση των γονέων συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, ενώ η ενεργή συμμετοχή των μορφωμένων γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών τους (Μπέση & Γρίβα, 2013). Παράλληλα, η έρευνα των Γουνίας και συν. (2012) δείχνει ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών, υπογραμμίζοντας ότι οι μορφωμένοι γονείς μπορούν να προσφέρουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και υποστήριξη. Ομοίως, η έρευνα των Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) αναδεικνύει την υψηλή συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων και της σχολικής επίδοσης, ενισχύοντας την άποψη ότι οι μαθητές από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν καλύτερες επιδόσεις λόγω των επιπρόσθετων πόρων και ευκαιριών που έχουν στη διάθεσή τους. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται στην έρευνα του Ηλία (2020), οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν αναγνωρίζουν την επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη βαθμολόγηση των μαθητών, εστιάζοντας την αξιολόγησή τους σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως η νοημοσύνη και η επιμέλεια. Παρόλα αυτά, η στάση και οι

προσδοκίες των γονέων προς την εκπαίδευση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως αναδεικνύεται και από την έρευνα της Μηκέ (2022), η οποία δείχνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή και οι προσδοκίες έχουν θετική επίδραση στη σχολική επίδοση.

Παρά το μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η γενικότερη καλλιέργεια και η στάση των γονέων προς την εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικές. Παιδιά από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις αν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη και κίνητρα. Η στάση των γονέων προς την εκπαίδευση και οι προσδοκίες τους, ανεξαρτήτως μορφωτικού υποβάθρου, επηρεάζουν θετικά τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Τα εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την του ΟΟΣΑ (2014) κατά την οποία είναι δυνατόν να παρέχονται ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας στα παιδιά οικογενειών διαφορετικών καταβολών και αν υπάρχουν οι ανάλογες προϋποθέσεις στο σχολικό περιβάλλον να επιτευχθεί υψηλή σχολική επίδοση.

Επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών μέσω των οικονομικών πόρων και του διαθέσιμου χρόνου που αφιερώνουν στα παιδιά τους. Γονείς με απαιτητικά επαγγέλματα μπορεί να έχουν λιγότερο χρόνο για να βοηθήσουν με τη μελέτη, αλλά αν η οικονομική τους κατάσταση είναι καλή, μπορούν να παρέχουν υποστήριξη μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Αντίθετα, γονείς με περισσότερο διαθέσιμο χρόνο αλλά λιγότερα οικονομικά μέσα προσφέρουν φυσική παρουσία και φροντίδα στο σπίτι, δημιουργώντας ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον, σημαντικό για την ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Η έρευνα του Φλουρή (2019) αναδεικνύει ότι οι συνθήκες εργασίας των γονέων, όπως οι μακρές ώρες και οι χαμηλές αποδοχές, μπορούν να δημιουργήσουν πρόσθετες προκλήσεις για τις οικογένειες, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Οι γονείς με υψηλό επαγγελματικό κύρος μπορούν να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως δείχνει και η έρευνα των Γουνίας και συν. (2012).

Η ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους είναι κρίσιμη, καθώς επηρεάζει την ψυχική υγεία και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει επίσης τις προσδοκίες και τους στόχους των

μαθητών, καθώς πολλά παιδιά θέτουν στόχους βασισμένα στα επαγγελματικά πρότυπα των γονέων τους. Η επαγγελματική επιτυχία των γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο, ενώ οι επαγγελματικές δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις. Οι συνθήκες εργασίας των γονέων, όπως οι μακρές ώρες και οι χαμηλές αποδοχές, δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις για τις οικογένειες, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών λόγω αδυναμίας υποστήριξης στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμα των γονέων καθοριστικό για τη συνολική ποιότητα ζωής των παιδιών, καθώς επηρεάζει τόσο τον χρόνο όσο και τα οικονομικά της οικογένειας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι οι προτεραιότητες και οι στάσεις των γονέων προς την εκπαίδευση είναι πιο σημαντικές από τις οικονομικές απολαβές. Γονείς που εκτιμούν την εκπαίδευση και δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση δημιουργούν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά τους, ανεξαρτήτως επαγγέλματος ή οικονομικής κατάστασης. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, παρατηρείται ότι η επαγγελματική επιτυχία των γονέων λειτουργεί ως πρότυπο και ως κίνητρο για τα παιδιά χωρίς ωστόσο να είναι καθοριστικός παράγοντας σε διεθνές επίπεδο (OECD, 2014). Ωστόσο στην Ελλάδα όπως παρατηρεί ο Θάνος (2007) τα παιδιά προερχόμενα από υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, με γονείς με επιτυχημένα οικονομικά επαγγέλματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Θάνο (2007) στην Ελλάδα υπάρχουν σημαντικές ανισότητες στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ανά επαγγελματική ομάδα πατέρα

Επίδραση του εισοδήματος στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με διάφορους τρόπους. Οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα μπορούν να παρέχουν πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη, όπως φροντιστήρια και εξωσχολικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και για τις αυξημένες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι οικονομικές δυνατότητες επιτρέπουν επίσης την παροχή εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών εμπειριών, όπως επισκέψεις σε μουσεία και συμμετοχή σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών. Αντίθετα, μαθητές από οικονομικά αδύναμες οικογένειες συχνά στερούνται αυτές τις ευκαιρίες, με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερα ερεθίσματα και εμπειρίες, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική τους

πορεία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η πολιτεία δεν παρέχει επαρκή υποστήριξη για να υπερπηδηθούν τα μαθησιακά εμπόδια, αφήνοντας το βάρος στις οικογένειες. Αυτό δημιουργεί ανισότητες, καθώς οι μαθητές από ευνοημένα περιβάλλοντα έχουν πλεονεκτήματα στον ανταγωνισμό για την ανώτερη εκπαίδευση. Αυτή η ανισότητα αναγνωρίζεται και από τον Θάνο (2007) και τον Φλουρή (2019) που τονίζουν την ανάγκη για την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών πολιτικών που μειώνουν τις ανισότητες και την εφαρμογή προγραμμάτων που ενισχύουν την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την καθοριστική επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση του παιδιού μέσω της στήριξης, της ενθάρρυνσης και των προτύπων που προσφέρει. Οι γονείς παρέχουν τη βάση για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, υποστηρίζοντας τη μελέτη και προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και στο διάβασμα ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου για την επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών είναι επίσης σημαντική. Ομοίως και η Μηκέ (2022) παρατήρησε ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση των παιδιών, ενισχύοντας τα κίνητρα μάθησης. Ωστόσο, η επίδραση αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής, η ηλικία και το επίπεδο σπουδών των μαθητών, καθώς και το γνωστικό αντικείμενο.

Η οικογενειακή αρμονία και ηρεμία επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, επηρεάζοντας τη διάθεση και την ικανότητά τους να συμμετέχουν και να αποδίδουν στο σχολείο. Η συναισθηματική ασφάλεια που προσφέρει η οικογένεια είναι απαραίτητη για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι αξίες και οι αρχές που διδάσκονται από την οικογένεια αποτελούν θεμέλιο για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, καθορίζοντας τη συμπεριφορά και την πειθαρχία του. Η οικογένεια διαμορφώνει την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του παιδιού, και το σχολείο στη συνέχεια αναλαμβάνει να εξελίξει αυτό το "υλικό".

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από πληθώρα ερευνών σχετικά με την πολυεπίπεδη επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Σύμφωνα με τους

Γουνίας και συν. (2012) το εκπαιδευτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις, υποδηλώνοντας η εκπαίδευση αναπαράγει τα προνόμια ή τις ανισότητες και ότι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα μεταδίδονται μέσω των γενεών. Αντίστοιχα και η έρευνα των Λιάμπας και Τορτούρας (2008) καταδεικνύει ότι η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.

Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικίλες απόψεις για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Κάποιοι πιστεύουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις ανισότητες λόγω συστημικών προβλημάτων, όπως η καθυστέρηση στην εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και η υπερπληθώρα μαθητών στις τάξεις. Αυτό οδηγεί σε άνισες ευκαιρίες για τους μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο προσπαθεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προγραμμάτων υποστήριξης, αλλά το σύστημα δεν είναι πλήρως προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών από εύάλωτα περιβάλλοντα. Ενδεικτικά είναι τα προβλήματα έλλειψης προσαρμοσμένων υλικών για πρόσφυγες μαθητές και η πίεση των εξετάσεων. Μερικοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το σχολείο συμβάλλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων μέσω υποστηρικτικών μέτρων όπως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και τα προγράμματα ενίσχυσης, αν και οι απόψεις για την αποτελεσματικότητα αυτών των μέτρων ποικίλλουν. Υπάρχει ανάγκη για συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με εξατομικευμένες παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου, ώστε να παρέχονται επαρκή εφόδια σε όλους τους μαθητές. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των ανισοτήτων.

Αντίστοιχα και από τις έρευνες των Γουνίας και συν. (2012), Φλουρής (2019), Ηλίας, (2020) και των Λιάμπας και Τορτούρας (2008) επισημαίνεται ότι το σύστημα σε μεγάλο βαθμό αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες λόγω της ανεπάρκειας των υφιστάμενων μέτρων. Οι Γουνίας και συν. (2012) και ο Φλουρής (2019) παρατήρησαν ότι το σύστημα αγνοεί τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών, αλλά και τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα αν μην

προσφέρονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους. Οι Λιάμπας και Τορτούρας (2008) παρατήρησαν ότι παραβλέπεται το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών και των οικογενειών τους με αποτέλεσμα τα μέτρα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται να μην είναι κατάλληλα. Ενώ ο Ηλίας (2020) εστίασε στον τρόπο βαθμολόγησης από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εντείνουν τις ανισότητες όταν αγνοούν την κοινωνική προέλευση και ως εκ τούτου τις ανάγκες των μαθητών κατά την διδασκαλία και αξιολόγηση. Τέλος, ο Θάνος (2007) επισήμανε ότι είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικές πολιτικές να εστιάσουν στην μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από παρεμβάσεις που άρουν τα κοινωνικοοικονομικά εμπόδια στην εκπαίδευση.

Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα

Το ζήτημα της αναπαραγωγής ή της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει πολυπλοκότητα και διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι το υπάρχον σύστημα συχνά αναπαράγει τις ανισότητες λόγω διαρθρωτικών προβλημάτων και περιορισμένων πόρων. Αναφέρονται σε άκαμπτα προγράμματα σπουδών, απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό υλικό, και έλλειψη εξατομικευμένης υποστήριξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες ή από ευάλωτα περιβάλλοντα. Η άνιση κατανομή πόρων, η υποστελέχωση των σχολείων και η καθυστερημένη παροχή υπηρεσιών υποστήριξης επιδεινώνουν την κατάσταση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη διαφορά στην ποιότητα εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, που δημιουργεί ένα χάσμα που τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να γεφυρώσουν. Η έλλειψη εγκαταστάσεων για εργαστήρια και δραστηριότητες, και η απουσία πόρων για δράσεις εκτός σχολείου, επισημαίνονται ως σημαντικά προβλήματα. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη δυσχεραίνει την παροχή διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σύστημα προσπαθεί να αμβλύνει τις ανισότητες μέσω μέτρων και προγραμμάτων υποστήριξης, αν και αυτά συχνά δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά. Αναφέρονται σε προγράμματα υποστήριξης για μαθητές από ευάλωτες ομάδες και την παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία.

Από πρότερες έρευνες επισημάνθηκε ότι το ίδιο το σύστημα αναπαράγει τις ανισότητες λόγω ανεπάρκειας των υποστηρικτικών μέτρων για τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες ή πολιτισμικά διαφέροντες ομάδες (Θάνος, 2007 ; Φλουρής,

2019). Όπως προκύπτει από τις έρευνες οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις και περισσότερες ευκαιρίες επιτυχίας (Θάνος, 2007). Οι γονείς με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν στα παιδιά τους πρόσθετους εκπαιδευτικούς πόρους και υποστήριξη, γεγονός που ενισχύει τη σχολική τους επίδοση και τις πιθανότητες επιτυχίας (Φλουρής, 2019). Από την έρευνα του Θάνου (2007) αποκαλύπτεται ότι οι μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς οι κοινωνικοί και οικονομικοί περιορισμοί επηρεάζουν τις δυνατότητές τους να πετύχουν. Επιπλέον, η έρευνα τονίζει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι πρακτικές αξιολόγησης πρέπει να προσαρμοστούν για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες αυτών των μαθητών και να προάγουν την εκπαιδευτική ισότητα. Ως εκ τούτου γίνεται εμφανές ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται η παροχή ισότιμων ευκαιριών και χρειάζονται διαρθρωτικές αλλαγές του συστήματος.

Προσπάθειες του κράτους για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών από την πολιτεία ποικίλουν, με κοινό στοιχείο την κριτική για την αναποτελεσματικότητα των τρέχουσων πολιτικών. Αν και υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης για μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, όπως για πρόσφυγες, Ρομά και αλλοδαπούς, η εφαρμογή τους συχνά είναι ελλιπής και καθυστερημένη. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για διαπολιτισμικές και διαθεματικές δραστηριότητες, αλλά επισημαίνουν ότι απαιτείται παράλληλη υποστήριξη στις οικογένειες. Το ολοήμερο σχολείο και τα προγράμματα παράλληλης στήριξης και ένταξης θεωρούνται θετικά, αλλά συχνά δεν επαρκούν λόγω έλλειψης πόρων και υποδομών. Αντίστοιχα και οι Munnir και συν. (2013) τόνισαν ότι η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών πόρων και η διοργάνωση σχολικών δράσεων μπορούν να συμβάλουν στην μείωση του χάσματος επίδοσης, ωστόσο κατά την εφαρμογή τους δεν κρίνονται επαρκή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι η διαφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων δημιουργεί ανισότητες. Από την έρευνα του OECD προέκυψε ότι οι διαφορές στην ποιότητα εκπαίδευσης διαιωνίζουν τις ανισότητες σε παγκόσμιο επίπεδο με εξαιρέσεις την Φινλανδία και την Ιαπωνία στις οποίες οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλή σχολική

επίδοση ανεξαρτήτως καταβολών. Οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας και τα σχολικά γεύματα είναι μέτρα που συμβάλλουν στην υποστήριξη των μαθητών, αλλά η εφαρμογή τους παραμένει περιορισμένη. Ομοίως και ο Φλουρής (2019) παρατηρεί ότι υπάρχει ανάγκη για την δημιουργία υποστηρικτικών δικτύων και προγραμμάτων που ενισχύουν την οικογένεια και το σχολείο καθώς τα υφιστάμενα μέτρα δεν έχουν επιτύχει την άμβλυνση των ανισοτήτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι δωρεάν εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων, αλλά η ποιότητα διδασκαλίας και υποδομών στα δημόσια σχολεία παραμένει κατώτερη σε σύγκριση με τα ιδιωτικά. Τη διαφορά στην ποιότητα εκπαίδευσης μεταξύ σχολείων επισήμαναν και οι Τσακιρίδου και συν. (2014) οι οποίοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές σε αστικές περιοχές και με υψηλή οργανικότητα εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη για ολιστική υποστήριξη των οικογενειών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή υλοποίηση των πολιτικών. Για να επιτευχθεί πραγματική ισότητα, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και μια πιο συντονισμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση. Οι Γουνίας και συν. (2012) τονίζουν ότι υπάρχει ανάγκη για στοχευμένες πολιτικές για τη μείωση των επιπτώσεων των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαφορών, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

Πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν διάφορες πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στις σχολικές μονάδες. Πρώτον, επισημαίνουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Ο Ηλίας (2020) τόνισε την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να συνδέουν τη βαθμολόγηση με μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους στη μείωση των ανισοτήτων και επιδιώκοντας την ενδυνάμωση των μαθητών. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη σημασία της πλήρους στελέχωσης των σχολείων με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, για την υποστήριξη των μαθητών. Η συνεργασία με τις οικογένειες μέσω σχολών γονέων είναι επίσης κρίσιμη, για την ενίσχυση της οικογενειακής υποστήριξης στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ενθάρρυνση της συλλογικής δράσης και αυτοοργάνωσης

των μαθητών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και την αποφυγή περιστατικών εκφοβισμού και ρατσισμού. Η οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η συνεργασία με φορείς και πανεπιστήμια μπορούν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες των μαθητών. Η εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων θα βοηθήσει στην ένταξη και αποδοχή των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η ενισχυτική διδασκαλία είναι κρίσιμη για την υποστήριξη των μαθητών από οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα, ενώ τα προγράμματα στήριξης και υποδομής πρέπει να περιλαμβάνουν υλικούς πόρους και τεχνολογική υποστήριξη. Τέλος, η ολιστική υποστήριξη των οικογενειών και η εξασφάλιση ισοτιμίας στην εκπαίδευση είναι απαραίτητες για τη μείωση των ανισοτήτων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Μπέση και Γρίβα (2013) οι οποίες τόνισαν την ανάγκη για ανάπτυξη στρατηγικών για την ενίσχυση των οικογενειών διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών καταβολών, που θα ενισχύσουν τη συνεργασία με τις οικογένειες, όπως η παροχή διερμηνέων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και η δημιουργία προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων. Οι Λιάμπας και Τορτούρας (2008), οι Γουνίας και συν. (2020) και οι Τσακίρίδου και συν. (2014) παρατήρησαν ότι χρειάζεται η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι οικογενειακοί παράγοντες που προκαλούν τις ανισότητες ώστε να γίνει δυνατή η εξάλειψή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι Γκόγκος και συν. (2020) επισήμαναν την ανάγκη για βελτίωση των μεθόδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τη στοχευμένη υποστήριξη μαθητών με μη αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση.

Πολιτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν διάφορες πολιτικές από την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Προτείνουν υποχρεωτική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών. Ζητούν αύξηση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, με έμφαση στις υποβαθμισμένες περιοχές, και βελτίωση των υποδομών και του εξοπλισμού, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας εργαστηρίων και χώρων για πολιτιστικά και αθλητικά προγράμματα. Προτείνουν προγράμματα γλωσσομάθειας και υποστήριξης στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου και αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών για μεγαλύτερη

ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών. Η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική εξατομικευμένη διδασκαλία. Προτείνουν επίσης την υλοποίηση προγραμμάτων στήριξης για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη, καθώς και την παροχή οικονομικής βοήθειας και ολοκληρωμένων προγραμμάτων παρέμβασης για την καταπολέμηση της φτώχειας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση των ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά τονίζουν την ανάγκη για κατάλληλη στήριξη από την πολιτεία. Προτείνουν τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κρίσιμη, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες κάθε μαθητή. Η προώθηση συνεργατικών δραστηριοτήτων και η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών μπορούν να άρουν τις διακρίσεις και να προωθήσουν την ισότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και την αλληλεγγύη, αποφεύγοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθηση και τη σωστή συμπεριφορά από το νηπιαγωγείο. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) επισήμαναν ότι η επίδραση των γλωσσικών κωδίκων και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών είναι καθοριστικά για την σχολική επίδοση και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προάγουν την ένταξη και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών προκειμένου να μπορέσουν να αμβλύνουν τις ανισότητες και να τους προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης. Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη σε επίπεδο υποδομών, χρηματοδότησης και επιμόρφωσης. Η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους και την ενημέρωσή τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις. Ο Φλουρής (2019) αλλά και ο Ηλίας (2020) τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να επιτελούν καλύτερα το ρόλο τους και να συνδράμουν στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ισοτιμίας στην εκπαίδευση. Η στενή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών είναι επίσης κρίσιμη για την κατανόηση των αναγκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι πολυδιάστατος και απαιτεί συνεχή υποστήριξη και συνεργασία με την πολιτεία, τις οικογένειες και τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Ορισμός της σχολικής επίδοσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν τη σχολική επίδοση ως ένα πολυδιάστατο όρο που περιλαμβάνει την :

- Ακαδημαϊκή πρόοδος: Την κατάκτηση μαθησιακών στόχων, επιδόσεις σε τεστ και εξετάσεις.
- Συμμετοχή και συμπεριφορά: Εμπλοκή στο μάθημα, τήρηση κανόνων, θετική στάση και συμπεριφορά προς συμμαθητές και δασκάλους.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Κριτική σκέψη, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα.
- Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη: Περιέργεια, δημιουργικότητα, χαρά της μάθησης.
- Συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αξιολογήσουν ολιστικά την πρόοδο των μαθητών, αλλά το σύστημα συχνά περιορίζεται στην αξιολόγηση βάσει βαθμών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη μαθησιακές δυσκολίες, το οικογενειακό και πολιτισμικό υπόβαθρο, και τον βαθμό γλωσσομάθειας.

Οριοθέτηση της έννοιας της Κοινωνικής Προέλευσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών ως το σύνολο των εμπειριών που καθορίζουν τη ζωή και την ανάπτυξή τους, περιλαμβάνοντας:

- Οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, τα οποία περιλαμβάνουν το βιοτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο.
- Πολιτιστική επιρροή και προσωπικές εμπειρίες οι οποίες συμβάλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών αλλά επηρεάζουν τον βαθμό ένταξης στην σχολική κοινότητα, τις αλληλεπιδράσεις με συνομήλικους και τον τρόπο μάθησης.

- Κοινότητα και περιβάλλον, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις αξίες, την ηθική διαπαιδαγώγηση, τις κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τις εμπειρίες και την ανάπτυξη των παιδιών.
- Προτεραιότητες και κίνητρα για μάθηση. Το περιβάλλον των παιδιών λειτουργεί ως πρότυπο για τη γενικότερη συμπεριφορά και στάσεις.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα παιδιά από προσφυγικούς καταυλισμούς ή ευάλωτες κοινότητες, όπου οι εμπειρίες καταπίεσης ή ανισότητας επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τα βιώματα μετανάστευσης μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα και τη μάθησή τους. Ως εκ τούτου προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν την κοινωνική προέλευση ως το σύνολο των εμπειριών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των παιδιών, πέρα από την οικονομική κατάσταση ή την κοινωνική τάξη των γονέων.

Κριτήρια προσδιορισμού της Κοινωνικής Προέλευσης

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία, όπως:

- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις ευκαιρίες και τα ερεθίσματα για τους μαθητές, καθορίζοντας την εκπαιδευτική τους πορεία.
- Το επάγγελμα των γονέων συνδέεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και παρέχει πληροφορίες για το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.
- Η υποστήριξη από τις οικογένειες επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών.
- Ο τρόπος διαβίωσης και η κοινότητα καθορίζουν τα ερεθίσματα και τα κίνητρα για μάθηση.
- Ο τρόπος καταγωγής και το περιβάλλον αντανακλούν τις αξίες και τις πολιτισμικές καταβολές, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και τα κίνητρα για μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών και τη γενική υποστήριξη που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνολικά, η κοινωνική προέλευση καθορίζεται από την οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις συνθήκες διαβίωσης που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Τρόπος Προσδιορισμού της Κοινωνικής Προέλευσης

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών παρατηρώντας διάφορα στοιχεία κατά τη σχολική ζωή. Αυτά περιλαμβάνουν:

- Τα ρούχα και το κολατσιό αποτελούν δείκτες του οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού υποβάθρου.
- Η ομιλία και η αλληλεπίδραση αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και την κοινωνική προέλευσή τους
- Η παραμονή στο ολοήμερο σχολείο είναι ενδεικτική της οικογενειακής κατάστασης της οικογένειας και της οικογενειακής υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης αξιολογούν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και παρατηρούν τις γενικές γνώσεις των παιδιών για να κατανοήσουν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Συζητούν με τους γονείς για να καταλάβουν τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε παιδιού και ανατρέχουν στο σχολικό μητρώο για το επάγγελμα των γονέων. Ο προσδιορισμός της κοινωνικής προέλευσης δεν πραγματοποιείται μέσω τυπικών διαδικασιών, αλλά κατά τη διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η κατανόηση αυτή βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν την προσέγγισή τους για να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές.

Παράγοντες επίδρασης στη σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση των μαθητών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι κύριοι παράγοντες περιλαμβάνουν:

- Η οικογενειακή υποστήριξη είναι καθοριστική για τη δέσμευση στη μάθηση, τα κίνητρα και την οργάνωση της μελέτης στο σπίτι.
- Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει την παροχή ερεθισμάτων και την υποστήριξη στη μάθηση.
- Η ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και τυχόν προβλήματα υγείας ή οικογενειακά ζητήματα, επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση για μάθηση.
- Η ποιότητα διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου προσφέρουν εξατομικευμένη υποστήριξη και κίνητρα στους μαθητές.

- Η σχολική κουλτούρα και το περιβάλλον της τάξης προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και την πρόληψη των διακρίσεων.
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως οι νοητικές ικανότητες, η ωριμότητα, η ανθεκτικότητα και η συνέπεια, επηρεάζουν τη δέσμευση στη μάθηση.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι κρίσιμη για την υπερπήδηση των εμποδίων που συναντούν οι μαθητές και την παροχή ολιστικής υποστήριξης, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.

Σημαντικότερος παράγοντας επίδρασης στη σχολική επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον να είναι ο σημαντικότερος:

- Η οικογενειακή υποστήριξη παρέχει κίνητρα και υποστήριξη για τη μάθηση, εξασφαλίζοντας στους μαθητές συνθήκες κατάλληλες για μάθηση και τους απαραίτητους πόρους.
- Η ποιότητα διδασκαλίας και ο ρόλος του δασκάλου επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ενώ ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο, προσφέροντας κίνητρα για μάθηση και ενθάρρυνση.
- Η συναισθηματική ευεξία και η ψυχική υγεία επηρεάζουν άμεσα τη διάθεση και τις συνθήκες μάθησης.
- Η αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής είναι σημαντική για την ενεργή συμμετοχή και την απόδοση των μαθητών.
- Η κουλτούρα της τάξης και το υποστηρικτικό περιβάλλον προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και την πρόληψη των διακρίσεων.
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως οι νοητικές ικανότητες και η ανθεκτικότητα, επηρεάζουν τη δέσμευση στη μάθηση.
- Τα κίνητρα για μάθηση προέρχονται είτε από το οικογενειακό υπόβαθρο είτε από τον εκπαιδευτικό.

Η συνδυασμένη υποστήριξη από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, μαζί με την κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση, επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η σημασία του παράγοντα της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών:

- Οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο παρέχουν περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη, όπως πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα και εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Οικονομικά αδύναμες οικογένειες συχνά δεν προσφέρουν την ίδια υποστήριξη, δημιουργώντας ανισότητες στην εκπαιδευτική πορεία.
- Καραντίνα και τηλεεκπαίδευση ανέδειξαν τις ανισότητες, με πολλά παιδιά να μην έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα.
- Διακρίσεις και προκαταλήψεις επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες και οι Ρομά.
- Διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο οδηγεί σε περιορισμένες ευκαιρίες μάθησης λόγω της ακαταλληλότητας του εκπαιδευτικού υλικού.
- Αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμη για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Επίδραση του Μορφωτικού Επιπέδου των Γονέων στη Σχολική Επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών:

- Υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων: Λειτουργούν ως πρότυπα, παρέχουν υποστήριξη και ερεθίσματα, εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθούν στα μαθήματα και ενθαρρύνουν την πρόοδο.
- Συνεργασία με το σχολείο: Οι μορφωμένοι γονείς ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο των παιδιών τους και εμπλέκονται σε σχολικές διαδικασίες.
- Εκπαιδευτικά μέσα: Παιδιά από μορφωμένες οικογένειες έχουν πρόσβαση σε βιβλία, μουσεία και θεατρικές παραστάσεις, ενισχύοντας τη μόρφωσή τους.

- Θετικό κλίμα μάθησης στο σπίτι: Η μόρφωση των γονέων δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου η καλή επίδοση θεωρείται φυσιολογική και απαιτούμενη.

Παρά το υψηλό μορφωτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η γενικότερη καλλιέργεια και η στάση των γονέων προς την εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικές. Παιδιά από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου μπορούν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις με κατάλληλη υποστήριξη και κίνητρα. Οι προσδοκίες και η στάση των γονέων προς την εκπαίδευση, ανεξαρτήτως μορφωτικού υποβάθρου, επηρεάζουν θετικά τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Αντίθετα, οι χαμηλές προσδοκίες μπορεί να περιορίσουν τη σχολική επίδοση. Συμπερασματικά, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικό, αλλά η στάση τους και οι προσδοκίες τους κάνουν τη διαφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Επίδραση του Επαγγέλματος των Γονέων στη Σχολική Επίδοση

Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών μέσω των οικονομικών πόρων και του διαθέσιμου χρόνου που αφιερώνουν στα παιδιά τους:

- Απαιτητικά επαγγέλματα: Μπορεί να μειώσουν τον διαθέσιμο χρόνο για βοήθεια στη μελέτη, αλλά καλή οικονομική κατάσταση επιτρέπει υποστήριξη μέσω ιδιαίτερων μαθημάτων ή εξωσχολικών δραστηριοτήτων.
- Γονείς με περισσότερο διαθέσιμο χρόνο: Παρέχουν φυσική παρουσία και φροντίδα στο σπίτι, δημιουργώντας σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον.
- Συνθήκες εργασίας: Μακρές ώρες και χαμηλές αποδοχές δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις για τις οικογένειες, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Η ποιότητα του χρόνου που αφιερώνουν οι γονείς είναι κρίσιμη για την ψυχική υγεία και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει επίσης τις προσδοκίες και τους στόχους των μαθητών, λειτουργώντας ως πρότυπο ή κίνητρο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμα των γονέων καθοριστικό για τη συνολική ποιότητα ζωής των παιδιών, καθώς επηρεάζει τον χρόνο και τα οικονομικά της οικογένειας. Ωστόσο, οι προτεραιότητες και οι στάσεις των γονέων προς την εκπαίδευση είναι πιο σημαντικές από τις οικονομικές απολαβές. Γονείς που εκτιμούν την εκπαίδευση δημιουργούν υποστηρικτικό περιβάλλον ανεξαρτήτως επαγγέλματος ή οικονομικής κατάστασης.

Επίδραση του Εισοδήματος στη Σχολική Επίδοση

Το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με διάφορους τρόπους:

- Υψηλότερο εισόδημα: Παρέχει πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη, όπως φροντιστήρια και εξωσχολικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιτρέπει εμπλουτισμένες εμπειρίες, όπως επισκέψεις σε μουσεία και συμμετοχή σε αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών.
- Χαμηλότερο εισόδημα: Οι μαθητές συχνά στερούνται αυτές τις ευκαιρίες, έχοντας λιγότερα ερεθίσματα και εμπειρίες, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική τους πορεία. Η πολιτεία δεν παρέχει επαρκή υποστήριξη για την υπερπήδηση των μαθησιακών εμποδίων, αφήνοντας το βάρος στις οικογένειες.
- Προσδοκίες για την εκπαίδευση: Οικογένειες υψηλότερου εισοδήματος επενδύουν περισσότερο στην εκπαίδευση και έχουν υψηλότερες προσδοκίες

Επιπλέον, το χαμηλό εισόδημα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών, δημιουργώντας συνθήκες ανασφάλειας και πίεσης. Οι γονείς που εργάζονται πολλές ώρες λόγω οικονομικών δυσκολιών έχουν λιγότερο χρόνο να αφιερώσουν στη μελέτη και τη σχολική συμμετοχή των παιδιών τους.

Επίδραση της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την καθοριστική επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών:

- Υποστήριξη και ενθάρρυνση: Οι γονείς παρέχουν τη βάση για την εκπαιδευτική πορεία, υποστηρίζοντας τη μελέτη και προσφέροντας τα κατάλληλα ερεθίσματα.
- Ενεργός συμμετοχή: Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και στο διάβασμα ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Συνεργασία με το σχολείο: Βοηθά στην επίλυση προβλημάτων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών.
- Οικογενειακή αρμονία και συναισθηματική ασφάλεια: Επηρεάζουν την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, ενισχύοντας τη διάθεση και την ικανότητά τους να συμμετέχουν και να αποδίδουν στο σχολείο.

Οι αξίες και οι αρχές που διδάσκονται από την οικογένεια καθορίζουν τη συμπεριφορά και την πειθαρχία του παιδιού, αποτελώντας θεμέλιο για την εκπαιδευτική του πορεία. Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των γονέων, σε συνδυασμό με τις αξίες και τις αρχές που διδάσκονται στο σπίτι, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια θετική και επιτυχημένη σχολική εμπειρία.

Ο Ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ποικίλες απόψεις για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων:

- Αναπαραγωγή ανισοτήτων: Κάποιοι πιστεύουν ότι συστημικά προβλήματα, όπως καθυστερήσεις στην εφαρμογή προγραμμάτων υποστήριξης, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και υπερπληθυσμός μαθητών στις τάξεις, οδηγούν σε άνισες ευκαιρίες για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα.
- Προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών: Άλλοι θεωρούν ότι το σχολείο προσπαθεί μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας και προγραμμάτων υποστήριξης, αλλά το σύστημα δεν είναι πλήρως προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών από ευάλωτα περιβάλλοντα, όπως οι πρόσφυγες μαθητές.
- Άμβλυνση ανισοτήτων: Μερικοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα υποστηρικτικά μέτρα, όπως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί και τα προγράμματα ενίσχυσης, αν και η αποτελεσματικότητα αυτών των μέτρων ποικίλλει.

Υπάρχει ανάγκη για συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, με εξατομικευμένες παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου, ώστε να παρέχονται επαρκή εφόδια σε όλους τους μαθητές. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την άμβλυνση των ανισοτήτων.

Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Ανισοτήτων από το Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το ζήτημα της αναπαραγωγής ή άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων από το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει πολυπλοκότητα και ποικίλες απόψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι το υπάρχον σύστημα συχνά αναπαράγει ανισότητες λόγω διαρθρωτικών προβλημάτων και περιορισμένων πόρων:

- Άκαμπτα προγράμματα σπουδών: Απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό υλικό και έλλειψη εξατομικευμένης υποστήριξης για μαθητές με ειδικές ανάγκες ή από ευάλωτα περιβάλλοντα.
- Άνιση κατανομή πόρων: Υποστελέχωση των σχολείων και καθυστερημένη παροχή υπηρεσιών υποστήριξης.
- Ποιότητα εκπαίδευσης: Διαφορά μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων δημιουργεί χάσμα που τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να γεφυρώσουν.
- Έλλειψη εγκαταστάσεων: Για εργαστήρια και δραστηριότητες, καθώς και απουσία πόρων για δράσεις εκτός σχολείου.
- Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη: Δυσχεραίνει την παροχή διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σύστημα προσπαθεί να αμβλύνει τις ανισότητες μέσω των παρακάτω μέτρων και προγραμμάτων υποστήριξης, αν και αυτά συχνά δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά:

- Προγράμματα υποστήριξης: Για μαθητές από ευάλωτες ομάδες.
- Παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών: Στα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν μια συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, με επαρκή εφόδια και υποστήριξη για όλους τους μαθητές, καθώς και την παροχή εργαλείων και κατάρτισης στους ίδιους για την υλοποίηση παρεμβάσεων που θα αμβλύνουν τις ανισότητες.

Προσπάθειες του κράτους για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν ποικίλες απόψεις για τις πρακτικές και πολιτικές που ακολουθεί η πολιτεία για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, με κοινό στοιχείο την κριτική για την αναποτελεσματικότητα των τρεχουσών μέτρων:

- Προγράμματα υποστήριξης: Αν και υπάρχουν για μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα, η εφαρμογή τους συχνά είναι ελλιπής και καθυστερημένη.
- Διαπολιτισμικές και διαθεματικές δραστηριότητες: Απαιτείται παράλληλη υποστήριξη στις οικογένειες για να είναι αποτελεσματικές.

- Ολοήμερο σχολείο και προγράμματα στήριξης: Θετικά μέτρα, αλλά συχνά ανεπαρκή λόγω έλλειψης πόρων και υποδομών.
- Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας και σχολικά γεύματα: Συμβάλλουν στην υποστήριξη των μαθητών, αλλά η εφαρμογή τους είναι περιορισμένη.
- Δωρεάν εκπαίδευση από την ηλικία των 4 ετών: Μπορεί να βοηθήσει, αλλά η ποιότητα στα δημόσια σχολεία παραμένει κατώτερη.

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για:

- Ολιστική υποστήριξη των οικογενειών: Για την επιτυχή υλοποίηση των πολιτικών.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις πολιτικές άμβλυνσης ανισοτήτων.

Για να επιτευχθεί πραγματική ισότητα, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και μια πιο συντονισμένη και ολοκληρωμένη προσέγγιση.

Πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν διάφορες πρακτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στις σχολικές μονάδες:

- Συνεχής επιμόρφωση: Για την ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.
- Πλήρης στελέχωση με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους: Για την υποστήριξη των μαθητών.
- Συνεργασία με οικογένειες μέσω σχολών γονέων: Ενίσχυση της οικογενειακής υποστήριξης στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ενθάρρυνση συλλογικής δράσης και αυτοοργάνωσης μαθητών: Προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αποφυγή εκφοβισμού και ρατσισμού.
- Οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και συνεργασία με φορείς και πανεπιστήμια: Εμπλουτισμός των εμπειριών των μαθητών.
- Εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων: Βοήθεια στην ένταξη και αποδοχή μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.
- Ενισχυτική διδασκαλία: Υποστήριξη μαθητών από οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα.

- Προγράμματα στήριξης και υποδομής: Περιλαμβάνουν υλικούς πόρους και τεχνολογική υποστήριξη.
- Ολιστική υποστήριξη των οικογενειών: Παροχή βοήθειας τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς.
- Εξασφάλιση ισοτιμίας στην εκπαίδευση: Μείωση ανισοτήτων μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν πρακτικές και πολιτικές που επικεντρώνονται στην επιμόρφωση, τη συνεργασία και την ολοκληρωμένη υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους.

Πολιτικές για την Άμβλυνση των Κοινωνικών Ανισοτήτων στην Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν διάφορες πολιτικές για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση:

- Υποχρεωτική και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.
- Αύξηση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων: Έμφαση στις υποβαθμισμένες περιοχές και βελτίωση των υποδομών και του εξοπλισμού.
- Δημιουργία εργαστηρίων και χώρων για πολιτιστικά και αθλητικά προγράμματα: Εμπλουτισμός των μαθησιακών εμπειριών.
- Προγράμματα γλωσσομάθειας και υποστήριξης: Στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου.
- Αναθεώρηση προγραμμάτων σπουδών: Ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη: Για αποτελεσματική εξατομικευμένη διδασκαλία.
- Υλοποίηση προγραμμάτων στήριξης: Για μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, όπως τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη.
- Παροχή οικονομικής βοήθειας και ολοκληρωμένων προγραμμάτων παρέμβασης: Για την καταπολέμηση της φτώχειας.

Από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η ανάγκη για ριζικές αλλαγές και συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στην ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Άμβλυνση των Ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν τον ρόλο τους καθοριστικό στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά τονίζουν την ανάγκη για κατάλληλη στήριξη από την πολιτεία:

- Υποστηρικτικό περιβάλλον: Δημιουργία περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ενταχθούν και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή.
- Συνεργατικές δραστηριότητες: Προώθηση της συνεργασίας και ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών για την άρση των διακρίσεων.
- Ενίσχυση κριτικής σκέψης και αλληλεγγύης: Αποφυγή στερεοτύπων και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και σωστής συμπεριφοράς από το νηπιαγωγείο.

Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται:

- Υποστήριξη σε επίπεδο υποδομών και χρηματοδότησης: Επαρκείς πόροι και υποδομές.
- Συνεχής επιμόρφωση: Ενίσχυση των δεξιοτήτων και ενημέρωση για νέες διδακτικές προσεγγίσεις.
- Στενή συνεργασία με τις οικογένειες: Κατανόηση των αναγκών και προβλημάτων των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι πολυδιάστατος και απαιτεί συνεχή υποστήριξη και συνεργασία με την πολιτεία, τις οικογένειες και τους μαθητές.

Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της οικογένειας, του μορφωτικού επιπέδου και του επαγγέλματος των γονέων, καθώς και του εισοδήματος στην επίδραση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η υποστήριξη από την οικογένεια είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία. Παράλληλα, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, που περιλαμβάνει το οικογενειακό και κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, παίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Η έλλειψη πόρων και υποδομών, η διαφορά στην ποιότητα εκπαίδευσης μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οι καθυστερήσεις στην εφαρμογή υποστηρικτικών προγραμμάτων, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν συνεχείς επιμορφώσεις,

βελτίωση των υποδομών, μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη, και ενίσχυση της συνεργασίας με τις οικογένειες για την άμβλυνση των ανισοτήτων. Τονίζουν την ανάγκη για ολοκληρωμένες και συντονισμένες παρεμβάσεις από την πολιτεία, με στόχο την ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Ως ερευνήτρια, συνειδητοποιώ τη σημασία και την πολυπλοκότητα της επίδρασης των κοινωνικών ανισοτήτων στη σχολική επίδοση. Η διεξαγωγή αυτής της ποιοτικής έρευνας μου επέτρεψε να κατανοήσω βαθύτερα τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, αναγνωρίζω τους περιορισμούς της έρευνας και τη σημασία της συνεχούς βελτίωσης της μεθοδολογίας και της επέκτασης των ερευνητικών πεδίων για πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Καταρχάς, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων (10 συνεντεύξεις) περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Οι απόψεις που καταγράφηκαν μπορεί να μην αντιπροσωπεύουν πλήρως το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, η φύση της ποιοτικής έρευνας είναι υποκειμενική και εξαρτάται από την ερμηνεία των δεδομένων από τον ερευνητή, κάτι που μπορεί να επηρεάσει την αμεροληψία των συμπερασμάτων. Οι συνεντεύξεις μπορεί να έχουν επηρεαστεί από τις προσωπικές απόψεις και προκαταλήψεις των συμμετεχόντων, καθώς και από το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθησαν. Επιπλέον, η έρευνα επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές και σχολικές μονάδες, κάτι που περιορίζει τη δυνατότητα εφαρμογής των ευρημάτων σε άλλες περιοχές ή διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Τέλος, ο περιορισμένος χρόνος και οι διαθέσιμοι πόροι μπορεί να έχουν επηρεάσει τη βάθος και την έκταση της ανάλυσης των δεδομένων.

Για περαιτέρω διερεύνηση, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και σχολικές μονάδες, ώστε να επιτευχθεί πιο αντιπροσωπευτική κατανόηση των απόψεων. Επίσης, η ενσωμάτωση ποσοτικών μεθόδων θα μπορούσε να προσφέρει στατιστικά δεδομένα που θα ενισχύσουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η μελέτη των απόψεων γονέων και μαθητών σχετικά με τους ίδιους παράγοντες θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Επιπλέον, η διερεύνηση των συγκεκριμένων επιπτώσεων των διαφόρων υποστηρικτικών προγραμμάτων και πολιτικών στην εκπαιδευτική επίδοση θα ήταν χρήσιμη. Η ανάλυση των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και των πρακτικών άλλων χωρών μπορεί να προσφέρει χρήσιμες συγκρίσεις και ιδέες για την

εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών. Τέλος, η μακροχρόνια παρακολούθηση των μαθητών θα μπορούσε να αποκαλύψει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexander, K. L., & Morgan, S. L. (2016). The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity. *Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 1-16. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.01>
- Althusser, L. (1999). *Machiavelli and us*. Verso. https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=EyRoj24SQNwC&oi=fnd&pg=PR7&dq=althusser+1999&ots=jsqEBfK4-k&sig=0fHtxr_WZNVc8tnH51kdSFcBwlo&redir_esc=y#v=onepage&q=althusser%201999&f=false
- Alves, A. F., Gomes, C. M. A., Martins, A., & da Silva Almeida, L. (2017). Cognitive performance and academic achievement: How do family and school converge?. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 49-56.
- Assarroudi, A., Heshmati Nabavi, F., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of research in nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Babineau, K. (2017). *How can we Measure School Performance?* <https://www.researchgate.net/publication/328492396>
- Baker, R., Ma, W., Zhao, Y., Wang, S., & Ma, Z. (2020). *The Results of Implementing Zone of Proximal Development on Learning Outcomes*. International Educational Data Mining Society. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608058.pdf>
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. *The social psychology of inequality*, 123-137.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge. <https://anekawarnapendidikan.wordpress.com/wp->

content/uploads/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Do instructional practices contribute to the social class achievement gap in reading? The case of reading. *Sociology of Education*, 80(4), 293-311. [DOI:10.1177/1476718X07080476](https://doi.org/10.1177/1476718X07080476)
- Bolderston, A. (2012). Conducting a research interview. *Journal of medical imaging and radiation sciences*, 43(1), 66-76.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). Oxford University Press.
- 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. <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of education*, 1-18.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bramley, G. (1994). *School Performance Indicators and School Effectiveness: The Conceptions and Critiques*. Educational Research Unit. University of Wolverhampton.
- Breen, R. (2004). *Social Mobility in Europe*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199258457.001.0001>
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility.

Annual Review of Sociology, 31, 223-243.
DOI:[10.1146/annurev.soc.31.041304.122232](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232)

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Α. Αϊδίνης (επιμ.), Π. Σακελλαρίου (μτφ.). Gutenberg

Cachia, M., Lynam, S., & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439.
doi:10.1080/23752696.2018.1462096

Chandrasegaran, J., & Padmakumari, P. (2018). The role of self-fulfilling prophecies in education: Teacher-student perceptions. *Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186415>

Chen, S., Li, L., & Chen, L. (2021). Social Class Identity, Public Service Satisfaction, and Happiness of Residents: The Mediating Role of Social Trust. *Frontiers in Psychology*, 12, 659657. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659657>

Christodoulou, M. (2022). Μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων στην ποιοτική έρευνα. *The Greek Review of Social Research*, 91-121.

Clark, A. E., Frijters, P., & Shields, M. A. (2008). Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles. *Journal of Economic Literature*, 46(1), 95-144. DOI: [10.1257/jel.46.1.95](https://doi.org/10.1257/jel.46.1.95)

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Σ. Κυρανάκης (επιμ.). Μεταίχμιο

Cresswell, J. (2013). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.

Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.). Ιων.

Curby, T. W., Brock, L. L., & Hamre, B. K. (2015). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292-309.
[DOI:10.1080/10409289.2012.665760](https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760)

- Davies, B. (2020). Durkheim and the Sociology of Education in Britain. *Sport, Education and Society*, 25(7), 712-734.
- Davies, T. A., Miller, M. B., Moore, V. A., & Kaye, E. A. (2020). Predicting professional school performance with a unique lens: are there other cognitive predictors?. *BMC Medical Education*, 20(1), 1-10.
- DiPrete, T. A., & Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (1997). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 68(4), 647-662. <https://doi.org/10.2307/1132117>
- Elford, G. (2016). Social Class, Merit and Equality of Opportunity in Education. *Res Publica*, 22(3), 267-284. <https://doi.org/10.1007/s11158-015-9280-3>
- Elford, L. (2016). Equality of Educational Opportunity: A Critical Assessment. *Journal of Education Policy*, 31(4), 491-504. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1145254>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eryilmaz, N., & Sandoval-Hernandez, A. (2021). The relationship between cultural capital and the students' perception of feedback across 75 countries: Evidence from PISA 2018. *International Journal of Educational Research*, 109, 101803.
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020*. https://ec.europa.eu/education/policies/european-education-area/education-and-training-monitor_en
- European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020: European Union*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/445071>

- Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. doi:10.1080/01443410903353302
- Fantuzzo, J. (2015). A course between bureaucracy and charisma: A pedagogical reading of Max Weber's social theory. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 45-64. Class Youth: Reshaping the Politics of Inclusion, 181-208.
- Fischbein, S. (1980). IQ and social class. *Intelligence*, 4(1), 51-63.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.
https://sdes.espivblogs.net/files/2013/03/%CF%86%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B5_%CE%B7-%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%80%CE%B9%CE%B5%CE%B6%CE%BF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222-235.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.222>
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222-235.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.222>
- Glesne, C. O. R. R. I. N. E. (2018). *Η Ποιοτική Έρευνα. Οδηγός για Νέους Επιστήμονες*. Μεταίχμιο.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Goldthorpe, J. H., & McKnight, A. (2006). The economic basis of social class. *Mobility and inequality: Frontiers of research in sociology and economics*, 109-136..
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LcAQvt2bXtoC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Goldthorpe,+J.+H.,+%26+McKnight,+A.+\(2006\).+The+economic+basis+of+social+class.+Economica,+73\(292\),+549-](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=LcAQvt2bXtoC&oi=fnd&pg=PA109&dq=Goldthorpe,+J.+H.,+%26+McKnight,+A.+(2006).+The+economic+basis+of+social+class.+Economica,+73(292),+549-)

[573.&ots=WzhLIM85LP&sig=y3VTsGGjPvE6FO2JUnzTz2zKgps&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

- Gottesman, I. (2013). Socialist revolution: Samuel Bowles, Herbert Gintis, and the emergence of Marxist thought in the field of education. *Educational Studies*, 49(1), 5-31
- Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125–145. doi:10.1080/09620214.2012.700186
- Greek Ministry of Education. (2019). *Inclusive Education Policies in Greece*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TSI-SRSP%20files/SRSP%20EL%20Deliverable%207%20Conceptual%20paper.pdf>
- Günbayi, I., & Sorm, S. (2018). Social paradigms in guiding social research design: The functional, interpretive, radical humanist and radical structural paradigms. *Online Submission*, 9(2), 57-76.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory into practice*, 37(2), 96-104.
- Hadjar, A., & Gross, C. (2016). *Education systems and inequalities: International comparisons*. Policy Press Scholarship Online. doi:10.1332/policypress/9781447326106.001.0001
- Hair, E. C., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B., & Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.09.005
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., & Chien, N. (2012). Profiles of school readiness among four-year-old Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 613-626. DOI:10.1016/j.ecresq.2012.04.001
- Halle, T., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M., & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English

- language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.004>
- Harker, R., & May, S. A. (1993). Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British journal of sociology of education*, 14(2), 169-178.
- Hill, D. (2018). Education, Social Class and Marxist Theory. *Education and Working-Zέρβα Ε. (2022). Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101–124.
<https://doi.org/10.12681/plogos.31844>
- Hirst, P. Q. (1976). Althusser and the Theory of Ideology. *Economy and society*, 5(4), 385-412.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
<https://doi.org/10.3102/00028312040002319>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
[doi:10.1177/1049732305276687](https://doi.org/10.1177/1049732305276687)
- Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship between Parents' Education and their children's Academic Achievement. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(2), 82-92.
- Izadi, A., Mohammadi, M., Nasekhian, S., & Memar, S. (2020). Structural functionalism, social sustainability and the historic environment: a role for theory in urban regeneration. *The Historic Environment: Policy & Practice*, 11(2-3), 158-180.
- Jæger, M. M. (2022). *Cultural capital and educational inequality: an assessment of the state of the art*. *Handbook of Sociological Science*, 121-134.
- Jankowska, D. M., Lebuda, I., & Gralewski, J. (2024). Creating home: Socioeconomic status and home environment as predictors of family climate for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101511.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101511>

- King, R. (1980). Weberian perspectives and the study of education. *British Journal of Sociology of Education*, 1(1), 7-23.
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the problems of intelligence by eight: A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 377-394.
- Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>
- Lavelle, T. (1985). Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms by Shirley Brice Heath. *Journal of American Studies*, 19(3), 454-455.
https://www.academia.edu/7028200/Ways_with_Words_Language_Life_and_Work_in_Communities_and_Classrooms_by_Shirley_Brice_Heath_Review_by_Thomas_AM_All_use_subject_to_JSTOR_Terms_and_Conditions
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015). Social inequalities in early school leaving: The role of educational institutions and the socioeconomic context. *European Education*, 47(4), 295-310.
- Li, S., Xu, Q., & Xia, R. (2020). Relationship between SES and Academic Achievement of Junior High School Students in China: The Mediating Effect of Self – Concept. *Frontiers in Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02513
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreno, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062-1077.
<https://doi.org/10.1037/a0020066>
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: A qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50.
- Maclean, R. (2003). Ensuring Equal Educational Opportunities: A Comparative Analysis. *Comparative Education Review*, 47(3), 300-321.
<https://doi.org/10.1086/378236>

- Maclean, R. (2003). Equality of Opportunity in Education. In: Keeves, J.P., et al. International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region. *Springer International Handbooks of Education*, 11. Springer..
https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7_10
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-3368-7_10
- Maher, L., & Dertadian, G. (2018). Qualitative research. *Addiction*, 113(1), 167-172.
- Mantzoukas, S. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Qualitative research in six easy steps. Epistemology, methods and presentation, *Nursery Review*, 46(1), 236-246.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Mayo, P. (2014). Gramsci and the politics of education. *Capital & Class*, 38(2), 385-398.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29-44. DOI: [10.1002/cd.302](https://doi.org/10.1002/cd.302)
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M., & Levitt, H. J. (2006). Growing readers: A hierarchical linear model of children's reading growth during the first 2 years of school. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 14-28.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.14>
- Miller, T., & Boulton, M. (2007). Changing constructions of informed consent: Qualitative research and complex social worlds. *Social science & medicine*, 65(11), 2199-2211.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Mu, G. M. (2020). Chinese education and Pierre Bourdieu: Power of reproduction and potential for change. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1249-1255.
- Müller, W., & Kogan, I. (2010). Education systems as institutional maps of inequality. *International Perspectives on Education and Society*, 14, 45-84.

- Munir, J., Faiza, M., Jamal, B., Daud, S., & Iqbal, K. (2023). The impact of Socio - economic Status on Academic Achievement. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 695-705
- OECD. (2014). *Do parents' occupations have an impact on student performance? PISA in Focus*, 36. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-N36-\(eng\)-FINAL.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-N36-(eng)-FINAL.pdf)
- Ormerod, R. (2020). The history and ideas of sociological functionalism: Talcott Parsons, modern sociological theory, and the relevance for OR. *Journal of the Operational Research Society*, 71(12), 1873-1899.
- Owens, J., & de St Croix, T. (2020). Engines of social mobility? Navigating meritocratic education discourse in an unequal society. *British Journal of Educational Studies*, 68(4), 403-424. doi:10.1080/00071005.2019.1708863
- Petrova, E., Dewing, J., & Camilleri, M. (2016). Confidentiality in participatory research: Challenges from one study. *Nursing ethics*, 23(4), 442-454.
- Pietilä, A. M., Nurmi, S. M., Halkoaho, A., & Kyngäs, H. (2020). Qualitative research: Ethical considerations. *The application of content analysis in nursing science research*, 49-69.
- Piñeiro, I., Estévez, I., Freire, C., De Caso, A., Souto, A., & González-Sanmamed, M. (2019). The role of prior achievement as an antecedent to student homework engagement. *Frontiers in Psychology*, 10, 436776. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00140>
- Proaño, J. P. Z., & Villamar, V. C. P. (2018, November). Systematic mapping study of literature on educational data mining to determine factors that affect school performance. In 2018 *International Conference on Information Systems and Computer Science (INCISCOS)* (pp. 239-245). IEEE.
- Rageth, L., & Renold, U. (2020). The linkage between the education and employment systems: Ideal types of vocational education and training programs. *Journal of Education Policy*, 35(4), 503-528.
- Raudenbush, S. W., & Eschmann, R. D. (2015). Does schooling increase or reduce social inequality?. *Annual Review of Sociology*, 41, 443-470.

- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 396-404). Routledge.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social science & medicine*, 55(5), 863-880.
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465.
- Sciortino, G. (2021). A blueprint for inclusion: Talcott Parsons, the societal community and the future of universalistic solidarities. *The American Sociologist*, 52(1), 159-177.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
<https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Tan, C. Y., & Liu, D. (2022). Typology of habitus in education: Findings from a review of qualitative studies. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1411-1435.
- Trent, W. T., Braddock, J. H., & Henderson, R. D. (1985). Sociology of education: a focus on education as an institution. *Review of research in Education*, 12, 295-336.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. DOI: [10.1037/1528-3542.7.1.77](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77)
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- York, T.T., Gilbson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1-20.
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1260&context=pa>
[re](https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1260&context=pa)

- Yusuf, A. (2002). Inter-relationship among academic performance, academic achievement and learning outcomes. *Journal of curriculum and Instruction*, 1, p.87 – 96.
- Zhang, J. (2022). Rethinking Schooling in Capitalist America from a Marxian Perspective. *Educational Theory*, 72(2), 175-193.
- Ziegler, A., Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-based construct of underachievement. *Roeper Review*, 34(2), 123-132.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσου, Αλ., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (σ.111-161). Στο Αλ. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (Τόμος Β΄). ΕΑΠ
- Ανδρούτσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου - Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (Τόμος Β΄). ΕΑΠ
- Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάνιος, Δ. (2020). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 13-25.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (Τόμος Α). ΕΑΠ
- Ζέρβα, Ε. (2022). Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για τις ανισότητες στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 101-124.
- Ηλίας, Ι. (2020). Κοινωνική Προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. *International Journal of Educational Innovation*, 2(2), 53-63

- Θάνος, Β., Θ. (2012). Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη Μεταπολεμική Ελλάδα (1950–2010). *Ο Ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2007). *Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο* [διδακτορική διατριβή]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών.
- Θάνος, Θ. (2009α). Η Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οι Κοινωνικές της Διαστάσεις: Εμπειρική Διερεύνηση και Συναφή Μεθοδολογικά Ζητήματα. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 167-182

- Θάνος, Θ. (2009β). *Οικογένεια και σχολική παραβατικότητα. Εκπαιδευτικοί ορίζοντες*, 4, 33-36
- Θάνος, Θ. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών Απάνθισμα*. Gutenberg
- Θάνος, Θ. (2017) Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Αργ. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (166-314). Gutenberg
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*.
https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157/%CE%9806-%CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327_Isari-KOY.pdf
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2020). Qualitative Research Design. Στο Φ. Ισάρη & Μ. Πουρκός, *Qualitative Research Methods in Psychology and Education* (σσ.74-95).
https://www.researchgate.net/publication/340183688_Chapter_3_Qualitative_Research_Design_Kephalaio_3_Schediasmos_Poiotikes_Ereunas
- Κυρίδης, Α. (2017). Κοινωνικοί σκοποί της Εκπαίδευσης. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ.95- 165). Gutenberg.
- Κυρίδης, Α., (1996). *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής οριοθέτησης της*. Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α., Τσακίρηδου, Ε., Ζάγκος, Χ., Κουτούζης, Μ., & Τζιαμτζή, Χ. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2). <https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.855>
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2022). Η βαθμολόγηση ως αμφισβητούμενο μέσο αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή. Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο. Στα *Πρακτικά ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδριου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*

Ελλάδος, «Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο» 73.

https://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%93-%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D-%CE%99%CE%A3%CE%A4-%CE%94%CE%99%CE%95%CE%98%CE%9D%CE%9F%CE%A5%CE%A3-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%A0%CE%95%CE%95_compressed-1-387.pdf#page=73

Λεοντάρη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση, *Ψυχολογία*, 2(3), 20-39

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2008). Φύλο, τάξη και μορφωτικό επίπεδο ως παράγοντες συνδιαμόρφωσης της σχολικής σταδιοδρομίας. Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης - ΑΠΘ, 1-11. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/288991386>

Μηκέ, Π. (2022). Εμπλοκή γονέων και σχολική επίδοση παιδιών. *Open Schools Journal for Open Science*, 5(2). <https://doi.org/10.12681/osj.32428>

Μιχελής, Θ. (1996). Εκπαιδευτικές ανισότητες στο νομό Φθιώτιδας. *The Greek Review of Social Research*, 79-104.

Μπέση, Μ., & Γρίβα, Ε. (2013). Συνεργασία σχολείου και γονέων από μεταναστευτικά πλαίσια: μια αναγκαία παράμετρος για τη σχολική ένταξη και επίδοση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 12, 39-49. <https://doi.org/10.12681/icw.18031>

Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίων, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 36-47. <https://doi.org/10.12681/icodl.582>

Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο. <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-9-2.pdf>

- Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, IZ(65), 78-100
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Α/φοί Κυριακίδη.
- Τσακιρίδου, Ε., Στεργίου, Κ., & Χατζηπαντελής, Θ. (2014). Διερεύνηση των μαθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών Στ’ Δημοτικού. Στα *Πρακτικά του 5ου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών*, Φλώρινα, 14-16 Μαρτίου 2014. <https://www.researchgate.net/publication/280935121>
- Υπουργείο Παιδείας. (2019). *Ανακοίνωση για την εφαρμογή των ολοήμερων σχολείων. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. <https://www.minedu.gov.gr/news/ολοήμερα-σχολεία-2019>
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση (σ.81-162). Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (Τόμος Α). ΕΑΠ
- Χρηστίδου - Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Η στάση των οικογενειών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο απέναντι στο σχολείο (σ. 167-170). Στο Αλ. Ανδρούτσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (Τόμος Β’). ΕΑΠ
- Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *The Greek Review of Social Research*, 89-120.

Παράρτημα Ι: Έντυπο συναίνεσης

Αγαπητοί Εκπαιδευτικοί,

Με το παρόν έντυπο ζητείται η συγκατάθεσή σας για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα με τίτλο "Κοινωνική προέλευση και Σχολική επίδοση: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠ)» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) από την φοιτήτρια Αναγνωστάκη Μαριάννα.

Ο σκοπός της έρευνας είναι η κατανόηση και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει την σχολική τους επίδοση. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται η συνέντευξη. Η συνέντευξη είναι ανώνυμη, διάρκειας 30 λεπτών περίπου, η οποία θα ηχογραφηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί για ερευνητικούς σκοπούς. Επισημαίνεται ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εν λόγω έρευνα και δεν θα δημοσιευτούν περαιτέρω.

Από την έρευνα δεν προκύπτουν οικονομικά οφέλη για την ερευνήτρια ή το πανεπιστήμιο, ωστόσο προκύπτουν σημαντικά οφέλη για την ερευνητική κοινότητα αναφορικά με την διερεύνηση του ζητήματος της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης στο σύγχρονο σχολικό συγκείμενο. Επιπλέον, προκύπτουν οφέλη για την σχολική κοινότητα καθώς αναμένεται να αναδειχθούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

Στην τελική εργασία και παρουσίαση δεν θα περιλαμβάνονται δεδομένα που με οποιοδήποτε τρόπο μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας. Τα ατομικά στοιχεία σας και τα προσωπικά σας δεδομένα διαφυλάσσονται με ευθύνη της ερευνήτριας και προστατεύονται σύμφωνα με τον εφαρμοζόμενο νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Τα δεδομένα θα διατηρηθούν για πέντε (5) έτη μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και στη συνέχεια θα καταστραφούν ασφαλώς.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και έχετε το δικαίωμα αποχώρησης ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια. Για οποιαδήποτε πληροφορία μπορείτε να επικοινωνείτε με την ερευνήτρια Αναγνωστάκη Μαριάννα στο τηλέφωνο 6982492992 και στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο marianna.anagnostaki@gmail.com.

Επιβεβαιώνοντας τη συναίνεσή σας για συμμετοχή, παρακαλούμε υπογράψτε στον παρακάτω χώρο. Η υπογραφή σας δηλώνει ότι έχετε κατανοήσει πλήρως τον σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας και συναινείτε εθελοντικά στη συμμετοχή σας.

Όνομα Συμμετέχοντα: _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

Παράρτημα II: Οδηγός συνέντευξης

1^η ενότητα : Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Ειδικότητα

Σπουδές

Μεταπτυχιακή Ειδίκευση

Κατάρτιση

Χρόνια Εμπειρίας

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

2^η ενότητα: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης

Ορισμός σχολικής επίδοσης (ερευνητικό ερώτημα 1)

1. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της σχολικής επίδοσης των μαθητών σας;
2. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη για να αξιολογήσετε την πρόοδό τους;

Ορισμός κοινωνικής προέλευσης (ερευνητικό ερώτημα 2)

3. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών σας;
4. Ποια στοιχεία λαμβάνετε υπόψη για να την προσδιορίσετε;

3^η ενότητα: Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση με επίκεντρο την σχολική προέλευση

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση – σημαντικότερος παράγοντας – κοινωνική προέλευση (ερευνητικό ερώτημα 3-4)

5. Κατά τη γνώμη σας ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών;
6. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας είναι οι πιο σημαντικοί ;

Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επίδοση (ερευνητικό ερώτημα 5)

7. Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Με ποιους τρόπους ;

7.1 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

7.2 Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

7.3 Τα εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Γιατί/πώς ;

8. Γενικότερα, η οικογένεια πώς επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού;

4^η ενότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των μαθητών

Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον (ερευνητικό ερώτημα 6)

9. Ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων;

10. Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ή επιδιώκει την άμβλυνση τους; Γιατί;

Προτάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο (ερευνητικό ερώτημα 7)

11. Με ποιον τρόπο/πολιτικές η πολιτεία/το κράτος προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ;

11.1 Είναι επαρκείς, πετυχαίνουν αυτόν τον σκοπό ;

12. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πρακτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο;

13. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πολιτικές από πλευράς κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση;
14. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων; Γιατί/Πώς;
15. Έχετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο και δεν σας έδωσα την ευκαιρία να το αναφέρετε;

Παράρτημα ΙΙΙ : Συνεντεύξεις

Συνέντευξη 2

Ορισμός σχολικής επίδοσης

1. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της σχολικής επίδοσης των μαθητών σας;

Μμμ, ως σχολική επίδοση εκλαμβάνω το πώς αποδίδουν οι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης, το πώς ανταποκρίνονται σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που θέτω, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, καθώς και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο μάθημα όπως και τη συμπεριφορά τους.

2. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη για να αξιολογήσετε την πρόοδό τους;

Κοίτα, είναι ανάλογα τον μαθητή, την τάξη, το υπόβαθρο και τις γενικότερες δυνατότητες του μαθητή. Διαφορετικά θα κρίνω πχ έναν μαθητή με δυσκολίες στη γλώσσα επειδή προέρχεται από περιβάλλον μεταναστών, διαφορετικά κάποιο παιδί με μαθησιακή δυσκολία, διαφορετικά ένα παιδί που ίσως αντιμετωπίζει σχολική άρνηση και έτσι θα πρέπει να διανύσει μεγάλη πορεία για τη συμμετοχή του. Γενικότερα αυτά που μετρώ είναι η επίδοσή του στα προφορικά και στα γραπτά, η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα, η υλοποίηση εργασιών, η στάση και η συμπεριφορά στο μάθημα, σε εμένα και στους συμμαθητές του.

Ορισμός κοινωνικής προέλευσης

3. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών σας;

Το back round του παιδιού γενικότερα. Ο τρόπος προέλευσης, το κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρό, πιθανώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του. Όλα αυτά τα παιδιά δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία.

4. Ποια στοιχεία λαμβάνετε υπόψη για να την προσδιορίσετε;

Αυτά που προανέφερα. Βλέπω το «από πού» ξεκινάει το παιδί.

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση – σημαντικότερος παράγοντας – κοινωνική προέλευση

5. Κατά τη γνώμη σας ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Νομίζω ότι ένας συνδυασμός παραγόντων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού. Το από που προέρχεται, η κοινωνική προέλευση που με ρώτησες προηγουμένως είναι ένας από αυτούς. Παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι αναμενόμενο ότι θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα. Από εκεί και πέρα υπεισέρχονται και μία σειρά άλλων παραγόντων. Το οικονομικό – κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων θα επηρεάσει αναμενόμενα και τις προσλαμβάνουσες του παιδιού, τα ερεθίσματά του και σε ένα βαθμό θα διαμορφώσουν και τον χαρακτήρα του ως μαθητή. Φυσικά το νοητικό δυναμικό του παιδιού είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας, όπως και γενικότερα η ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Ωστόσο, υπεισέρχονται και άλλες αστάθμητες παράμετροι, όπως οι παρέες του παιδιού οι οποίες μπορεί να τον επηρεάσουν και προς τα πάνω και προς τα χείρω. Φυσικά δεν πρέπει να ξεχνάμε και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος. Ένας δάσκαλος μπορεί να «κάψει» έναν μαθητή με δυνατότητες ή να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό έναν μαθητή με δυσκολίες.

6. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας είναι οι πιο σημαντικοί ;

Αν είχα να επιλέξω έναν θα επέλεγα το νοητικό δυναμικό. Ωστόσο δεν το θεωρώ ανεξάρτητο από τις προηγούμενες παραμέτρους που ανέφερα. Ο ένας παράγοντας είναι στενά αλληλένδετος με τον άλλον.

Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επίδοση

7. Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Με ποιους τρόπους ;

Φυσικά. Ένα παιδί χωρίς εχέγγυα, χωρίς την κατάλληλη βοήθεια από το σπίτι, με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο είναι δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό αναμενόμενο ότι δεν θα αναπτύξει στο έπακρο τις δυνατότητές του- τουλάχιστον στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, το οποίο δεν μπορεί να του προσφέρει αυτά που αξίζουν. Είναι σαν ένας αγώνας δρόμου, και σαν να ξεκινά από διαφορετική αφετηρία από τους συμμαθητές του, από πιο πίσω και να έχει να αντιμετωπίσει και μια σειρά εμποδίων. Ναι λοιπόν θεωρώ πως η κοινωνική επίδοση θα επηρεάσει τη σχολική του επίδοση. ΜΕ λίγες εξαιρέσεις

7.1 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

Σε μεγάλο βαθμό ναι. Γονείς με ερεθίσματα, γονείς καλλιεργημένοι, που αγαπούν και οι ίδιοι «το βιβλίο» θα αποτελέσουν σωστά πρότυπα για τα παιδιά τους και πιθανώς να τους εμφυσήσουν και την αγάπη για το σχολείο και τη μόρφωση γενικότερα. Ωστόσο, θα πρέπει να δείχνουν και ενεργό ενδιαφέρον. ΝΑ είναι εκεί για τα παιδιά τους και κυρίως στην αφετηρία της σχολικής τους πορεία.

7.2 Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

Το επάγγελμα αυτό καθ' εαυτό δεν είμαι σίγουρη. Πάλι έχει να κάνει με της προσλαμβάνουσες που παίρνει το παιδί. ΜΕ το τι δίνει ο κάθε γονιός στο παιδί του. Είναι θέμα ενασχόλησης και ερεθισμάτων

7.3 Τα εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Γιατί/πώς ;

Θα επηρεάσει στον βαθμό που ένα γονεϊκό πλαίσιο με μεγαλύτερες οικονομικές δυνατότητες μπορεί να παρέχει στο παιδί του κατάλληλη επικουρική στήριξη για το σχολείο. Σε μεγαλύτερες ηλικίες όταν ξεκινούν τα φροντιστήρια αυτό είναι ακόμα μεγαλύτερο.

8. Γενικότερα, η οικογένεια πώς επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού;

Με το αν είναι δίπλα στο παιδί. Με το αν αποτελούν σωστό πρότυπο. Με το αν δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα.

Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον

9. Ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων;

Ας μην γελιόμαστε. Αν ήταν το σχολείο όπως έπρεπε να είναι θα σας απαντούσα όχι. Ωστόσο, δυστυχώς το σχολείο μπορεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, κυρίως μην προσφέροντας τις ευκαιρίες που πρέπει στα παιδιά από πιο ευάλωτο υπόβαθρο. Ωστόσο, είναι πεποίθησή μου πως ακόμα και σήμερα η μόρφωση αποτελεί μέσο κοινωνικής κινητικότητας- ίσως όχι στο βαθμό που αυτό συνέβαινε στο παρελθόν. Απλά θεωρώ πως μόνο μέσα από τη μόρφωση το παιδί μπορεί να ξεφύγει από ένα ενδεχομένως κατώτερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

10. Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ή επιδιώκει την άμβλυνση τους; Γιατί;

Η απάντησή μου είναι ίδια με την προηγούμενη ερώτηση. Ναι. Και αυτό γιατί δεν είναι δίπλα στα παιδιά με τον τρόπο που θα έπρεπε να είναι. Σε μία τάξη των 25, 26 27 παιδιών δεν μπορείς να βοηθήσεις το κάθε παιδί που έχει ανάγκη. Πώς θα κάνεις διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτό το πλαίσιο; ΜΕ της υπάρχουσες- η μάλλον μη υπάρχουσες υποδομές, πώς θα κάνεις το μάθημα όπως πρέπει, το εργαστήριο, τα πρότζεκτς ώστε «να ανοίξει ο εγκέφαλος» των παιδιών; Όταν σε πολλά σχολεία δεν υπάρχουν δάσκαλοι, καθηγητές μέχρι το μέσο της χρονιάς, πώς αυτά τα παιδιά θα ανταγωνιστούν τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων;

Προτάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

11. Με ποιον τρόπο/πολιτικές η πολιτεία/το κράτος προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ;

Δεν είμαι σίγουρη ότι προσπαθεί... Θεωρητικά- θεωρητικά πάντα μιλώντας, υπάρχουν προγράμματα ΖΕΠ για πρόσφυγες, προγράμματα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο και αυτά σε μεγάλο βαθμό υπολειτουργούν. Καθυστερούν να ξεκινήσουν. Είναι υποστελεχωμένα. Και ξαναλέω, σε μία τόσο πολυπληθή τάξη οι μαθητές δεν μπορούν να λάβουν τη βοήθεια που ενδεχομένως χρειάζονται για να αποδώσουν στο έπακρο. Επίσης, θεωρητικά υπάρχουν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία. Στη θεωρία. Και να υπάρχουν είναι ένας για μία φορά την εβδομάδα.. για ποιες παρεμβάσεις μιλάμε για ποια αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων

11.1 Είναι επαρκείς, πετυχαίνουν αυτόν τον σκοπό ;

Στο 'πα ήδη. Δεν θεωρώ ότι επαρκούν. Είναι σαν να κρύβουμε τα προβλήματα κάτω από το χαλί.

12. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πρακτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο;

Νομίζω είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών να κάνουν δράσεις. Και μπορούν να το κάνουν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και μπορούν να αλλάξουν πράγματα- σε κάποιον βαθμό τουλάχιστον. Βέβαια, δεν είμαι πεπεισμένη ότι έχουν και όλοι τη θέληση. Δυστυχώς και εμείς αναπαράγουμε στερεότυπα κοινωνικών ανισοτήτων, και εμείς ως κλάδος είμαστε – σε κάποιον βαθμό- ρατσιστές, και εμείς δυστυχώς είμαστε ένας κουρασμένος κλάδος ο οποίος ενίοτε δείχνει νωθρότητα να κάνει κάτι παραπάνω.

Ευτυχώς τα νέα παιδιά που μπαίνουν στην εκπαίδευση φαίνεται ότι έχουν περισσότερη όρεξη. Ελπίζω να μην διαψευστώ

13. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πολιτικές από πλευράς κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση;

Όλα όσα υπόσχεται στη θεωρία να τα κάνει πράξη. Τα κονδύλια που λαμβάνουν από την ΕΕ είναι τόσο μεγάλα- θα πρέπει να αξιοποιηθούν με τον σωστό τρόπο. Τμήματα ένταξης, τμήματα ΖΕΠ, Ψυχολόγοι Κοινωνικοί Λειτουργοί, Παράλληλη στήριξη, και φυσικά μείωση των μαθητών ανά τάξη για να μπορεί να γίνεται σωστά η μαθησιακή διαδικασία.

14. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων; Γιατί/Πώς;

Ήδη στο έχω πει. Και να τις αμβλύνει και να τις οξύνει. Είναι στο χέρι μας- σε κάποιον βαθμό

15. Έχετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο και δεν σας έδωσα την ευκαιρία να το αναφέρετε;

Σας ευχαριστώ

Συνέντευξη 4

Ορισμός σχολικής επίδοσης

1. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της σχολικής επίδοσης των μαθητών σας;

Λοιπόν, η σχολική επίδοση είναι ένας συνδυασμός της ακαδημαϊκής απόδοσης και της γενικότερης συμπεριφορά του μαθητή. Με τα νέα προγράμματα σπουδών τίθενται στόχοι που πρέπει να πιάνει ο μαθητής σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Δηλαδή να δούμε πόσο προχώρησε γνωστικά, σε τί βαθμό ανέπτυξε δεξιότητες ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται και σε τι βαθμό διαμορφώθηκαν οι στάσεις του αναφορικά με την εκπαίδευση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία. Όλα αυτά οπότε είναι μέρος της σχολικής επίδοσης.

2. Ποια κριτήρια λαμβάνετε υπόψη για να αξιολογήσετε την πρόοδό τους;

Βασίζομαι σε διάφορα κριτήρια για να αξιολογήσω την πρόοδο των μαθητών. Πρώτον, λαμβάνω υπόψη τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, την ορθογραφία, την ανάγνωση, και

γενικά τις ασκήσεις που βάζουμε. Όσον αφορά στις δεξιότητες, παρατηρώ τον τρόπο σκέψης, την έκφραση και πιο ειδικά ότι αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών. Παρατηρώ τη συμμετοχή τους στην τάξη – αν συμμετέχουν ενεργά στις συζητήσεις, αν κάνουν ερωτήσεις και αν προσπαθούν να κατανοήσουν, αν συνεργάζονται. Επίσης, αξιολογώ τη συνέπεια και την πρόθεση. Είναι μια συνεχής διαδικασία, καθημερινή.

Ορισμός κοινωνικής προέλευσης

3. Πώς θα περιγράφατε την έννοια της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών σας;

Η κοινωνική προέλευση των μαθητών αφορά το γενικό υπόβαθρο από το οποίο προέρχονται. Είναι γενικό, την κατάστασή τους συνολικά, βιοτικό επίπεδο, μόρφωση, καλλιέργεια. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που προέρχεται από μια οικογένεια όπου οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο και καλή οικονομική κατάσταση πιθανώς θα έχει διαφορετικά ερεθίσματα και ευκαιρίες σε σύγκριση με έναν μαθητή από μια λιγότερο προνομιούχα οικογένεια.

4. Ποια στοιχεία λαμβάνετε υπόψη για να την προσδιορίσετε;

Λαμβάνω υπόψη διάφορα στοιχεία για να προσδιορίσω την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Πρώτον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων – αν έχουν ανώτερες σπουδές ή όχι. Δεύτερον, το επάγγελμα των γονέων. Αυτά τα στοιχεία μου δίνουν μια ιδέα για τις ευκαιρίες και τους πόρους που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που οι γονείς του είναι εκπαιδευτικοί πιθανώς έχει περισσότερη υποστήριξη στη μάθηση σε σχέση με έναν μαθητή που οι γονείς του εργάζονται σε χειρωνακτικές εργασίες και δεν έχουν τον ίδιο χρόνο ή τους ίδιους πόρους για να αφιερώσουν στην εκπαίδευσή του. Μετά η γενικότερη εικόνα των μαθητών δείχνει από τι περιβάλλον προέρχονται κυρίως όσον αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Αν είναι φροντισμένα τα παιδιά, ο τρόπος που μιλάνε. Από όλα, φαίνεται, μπορούμε να το καταλάβουμε σε γενικές γραμμές.

Παράγοντες επίδρασης στην σχολική επίδοση – σημαντικότερος παράγοντας – κοινωνική προέλευση

5. Κατά τη γνώμη σας ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών;

Η σχολική επίδοση επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Η κοινωνική προέλευση είναι σίγουρα ένας από αυτούς, αλλά υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που παίζουν ρόλο. Για παράδειγμα, η υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον είναι κρίσιμη. Αν οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και συμμετέχουν στη μάθηση του παιδιού, αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση στην επίδοση του μαθητή. Επίσης, η ψυχολογική κατάσταση του μαθητή – αν είναι άνετος και ευτυχισμένος στο σχολείο, αν έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και αν νιώθει ασφαλής – μπορεί να επηρεάσει την επίδοσή του. Επιπλέον, ο ρόλος του δασκάλου είναι επίσης πολύ σημαντικός. Ένας δάσκαλος που δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές και προσπαθεί να τους υποστηρίξει μπορεί να κάνει τη διαφορά, θα αγαπήσουν το σχολείο και θα προσπαθήσουν ακόμη και αν δυσκολεύονται για να ευχαριστήσουν το δάσκαλο, γιατί ξέρετε με τα μικρά παιδάκια χτίζουμε μια σχέση.

6. Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας είναι οι πιο σημαντικοί ;

Αν έπρεπε να επιλέξω τους πιο σημαντικούς παράγοντες, θα έλεγα ότι η υποστήριξη από το σπίτι και η ποιότητα της διδασκαλίας είναι οι πιο κρίσιμοι. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που έχει γονείς που τον ενθαρρύνουν και τον βοηθούν με τα μαθήματα, θα ξεπεράσει τις δυσκολίες κυρίως στο γνωστικό επίπεδο. Επίσης, ένας δάσκαλος που κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών και προσπαθεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του σε αυτές μπορεί να βοηθήσει σημαντικά.

Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στην σχολική επίδοση

7. Η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Με ποιους τρόπους ;

σαφώς. Ένα παιδί που προέρχεται από μια οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο πιθανώς θα έχει περισσότερα ερεθίσματα και υποστήριξη στο σπίτι. Αυτό φαίνεται...πολλές φορές βλέπουμε παιδιά που δεν έχουν διαβάσει ποτέ βιβλίο, ή δεν τους έχουν διαβάσει ποτέ βιβλίο. Άρα ένα παιδί από οικογένεια μορφωμένη έχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε βιβλία, του είναι οικεία σαν διαδικασία. Μετά οι πιο ευκατάστατες οικογένειες προσφέρουν εξωσχολικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη γενικότερα, που στις μικρές ηλικίες είναι σημαντική. Αντίθετα, ένα παιδί από μια οικογένεια με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορεί να μην έχει αυτές τις ευκαιρίες. Δηλαδή να στερείτε ερεθισμάτων, οπότε τα μαθαίνει όλα από την

αρχή στο σχολείο. Τα ακούει πρώτη φορά όλα. Και δεν αναφέρομαι στην γραμματική ή στη διαίρεση. Αναφέρομαι σε γενικές γνώσεις και συμπεριφορές.

7.1 Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

Ναι, ναι, ότι σας είπα πριν. Η μόρφωση των γονέων είναι σημαντική γιατί παρέχεται και υποστήριξη γνωστικά αλλά και κίνητρα. Δηλαδή η καλή επίδοση είναι κανονικότητα στις οικογένειες και απαίτηση. Οπότε οι γονείς αποτελούν πρότυπο.

7.2 Το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών ; Γιατί/Πώς;

Το επάγγελμα...από οικονομικής πλευράς και από άποψη χρόνου. Το πιο σημαντικό είναι ο ποιοτικός χρόνος, ο χρόνος των γονέων για παρουσία στο σχολείο, για συμμετοχή σε δράσεις, για τη μελέτη στο σπίτι αλλά και χρόνος για παιχνίδι με τα παιδιά. Όλα αυτά είναι σημαντικά για να τα πάνε καλά οι μαθητές στο σχολείο. Τώρα από οικονομικής πλευράς, αυτό που είπα πριν, με τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την υποστήριξη. Ίσως λίγο αυτά τα δύο ισοσταθμίζονται, αν τα οικονομικά είναι καλά και περιορισμένος ο χρόνος, οι γονείς προσφέρουν την υποστήριξη με τις δραστηριότητες που πληρώνουν, με ιδιαίτερα μαθήματα...από την άλλη αν υπάρχει ο χρόνος και η μόρφωση, τα προσφέρουν οι ίδιοι. Είναι λίγο συνδυαστικά όλα αυτά. Γιατί μπορεί να έχεις ευκατάστατη οικογένεια, χωρίς ..πως να το πω τώρα, χωρίς καλλιέργεια, οπότε οι προτεραιότητες διαφέρουν και αντί για ας πούμε να κάνει το παιδί μουσική, θα πάρει ένα ακριβό κινητό από την Τρίτη τάξη... Είναι όλα μαζί.

7.3 Το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών; Γιατί/πώς ;

Ε ναι, ότι λέγαμε και πριν. Δραστηριότητες και βοήθεια. Αν η οικογένεια δεν έχει χρήματα δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα από αυτά. Ακόμη και οι διακοπές και τα ταξίδια έχουν σημασία για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους. Ααα, επίσης, τώρα αν μιλάμε για περιπτώσεις που η οικονομική κατάσταση είναι τέτοια που δεν επιτρέπει να υπάρχει ένα ασφαλές περιβάλλον, ένα κατάλληλο περιβάλλον διαβίωσης, δεν μπορούμε να περιμένουμε καλή σχολική επίδοση γιατί και τα παιδιά όσο μικρά και αν είναι επηρεάζονται από τις συνθήκες που βιώνουν. Και εκεί χρειάζεται σοβαρή

υποστήριξη, όχι απλά διαφοροποιημένη διδασκαλία. Χρειάζεται υποστήριξη από κοινωνικές υπηρεσίες.

8. Γενικότερα η οικογένεια πώς επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού;

Να πάλι, βλέπετε, σε κάθε απάντηση φαίνεται πως είναι αλληλένδετα. Η οικογένεια αποτελεί τη βάση. Το σχολείο που συχνά κατηγορείται και για το bullying και για όλα, δεν μπορεί να διαμορφώσει τα παιδιά. Τα παιδιά διαμορφώνονται από το σπίτι, το σχολείο μπορεί να τα ενισχύσει ή να βοηθήσει σε περιπτώσεις. Οπότε αν πούμε ότι η οικογένεια είναι οι συνθήκες που ζουν οι μαθητές και το περιβάλλον τους, που περιλαμβάνει, αρχές, αξίες και όλα όσα είπαμε πριν αποτελεί το βασικό παράγοντα για την σχολική επίδοση.

Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον

9. Ποια είναι η άποψή σας για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων;

Πιστεύω ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να παίζει σημαντικό ρόλο στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Δυνητικά μπορεί. Όχι πραγματικά με την υφιστάμενη κατάσταση. Για παράδειγμα, σε μια τάξη με 25-30 μαθητές, είναι πολύ δύσκολο για τον δάσκαλο να δώσει την απαραίτητη προσοχή και υποστήριξη σε κάθε παιδί, ιδιαίτερα σε εκείνα που έχουν μεγαλύτερες ανάγκες. Αν υπήρχε η δυνατότητα για μικρότερες τάξεις και περισσότερη εξατομικευμένη διδασκαλία, τότε το σχολείο θα μπορούσε να συμβάλει περισσότερο στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων και αυτό όσον αφορά στο γνωστικό.

10. Θεωρείτε ότι το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες ή επιδιώκει την άμβλυνση τους; Γιατί;

Δυστυχώς, το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα συχνά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Ένας λόγος είναι η άνιση κατανομή των πόρων. Σχολεία σε πλούσιες περιοχές συχνά έχουν καλύτερες υποδομές, περισσότερους και καλύτερα εκπαιδευμένους δασκάλους, ενώ σχολεία σε φτωχότερες περιοχές συχνά στερούνται αυτών των πόρων. Επιπλέον, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή από μειονεκτικά περιβάλλοντα δυσκολεύει κάθε προσπάθεια. Βασικά την ακυρώνει. Δηλαδή, όσο και να προσπαθήσουμε σε παιδιά που δεν ξέρουν την γλώσσα ή αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης, αν δεν παρέμβουν οι υπηρεσίες

στην ώρα τους, αν δεν έρθει η υποστήριξη στην ώρα της, κάνουμε μια τρύπα στο νερό. Και αυτά πρέπει να έχουν συνέχεια, όχι μια φορά. Και στις υποβαθμισμένες περιοχές όπως τα σχολεία αστικών κέντρων, πρέπει οι υποδομές να είναι οι καλύτερες για να ισοσταθμιστεί η διαφορά που υπάρχει με τα σχολεία των πιο εύπορων περιοχών και με τους μαθητές τους.

10.1. Θέλετε να εξηγήσετε λίγο περισσότερο;

Ναι, φυσικά. Για παράδειγμα, όταν έχω ένα ιδιωτικό ή ένα σχολείο στο πανόραμα με καινούργια κτήρια και εργαστήρια αλλά και παιδιά από οικογένειες που κάνουν χίλιες δυο δραστηριότητες και έχω εδώ στο κέντρο ένα σχολείο έτοιμο να πέσει, υποστελεχομένο, με εκπαιδευτικούς χωρίς κατάρτιση, δεν εντείνονται οι ανισότητες; Θέλω να πω ότι τα σχολεία στις φτώχιες γειτονιές πρέπει να ενισχυθούν για να καλύψουν το χάσμα. Και εμείς εδώ έχουμε καλό υλικό παιδιών, πολύ καλό αλλά δεν έχουμε τα μέσα.

Προτάσεις για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

11. Με ποιον τρόπο/πολιτικές η πολιτεία/το κράτος προσπαθεί να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ;

Η πολιτεία προσπαθεί μέσω διάφορων προγραμμάτων, όπως τα ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και τα προγράμματα ενίσχυσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Επίσης, υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης για μαθητές από μεταναστευτικές οικογένειες. Όμως, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων συχνά καθυστερεί. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχουν προγράμματα ενίσχυσης που ξεκινούν στα μέσα της σχολικής χρονιάς, όταν ήδη πολλοί μαθητές έχουν μείνει ήδη πίσω και το σύστημα τρέχει. Και αυτή η καθυστέρηση δεν είναι μόνο γνωστική, που λες δημοτικό είναι, θα το καλύψουν του χρόνου, είναι και στην κοινωνικοποίησή τους.

11.1 Είναι επαρκείς πετυχαίνουν αυτόν τον σκοπό ;

Όχι, όχι, αυτό που σας είπα. Και μετά ξέρετε και τι άλλο, είναι διαχωριστικές. Πέρα από την καθυστέρηση στην στελέχωση ή την απαίτηση για μετακίνηση των παιδιών γιατί ας πούμε εδώ δεν έχει τμήμα ένταξης και έχει αλλού... Πέρα από αυτά, διαχωρίζουν τα παιδιά. Όταν εγώ βγάλω ένα παιδί από την τάξη και το πάω στο τμήμα ένταξης κάποιες ώρες, δεν το χωρίζω; Αυτά έπρεπε να λειτουργούν συμπληρωματικά σε χρόνο πέραν του διδακτικού ωραρίου. Ή όταν βάζω παράλληλη, ένα δάσκαλό να

κάθεται δίπλα σε ένα παιδί, επισημαίνω σε όλη την τάξη, ότι κάτι συμβαίνει. Εδώ έπρεπε να λειτουργεί συνδιδασκαλία.

11.2. Γιατί όμως δεν λειτουργούν σωστά;

Ε τώρα, πέρα από τις καθυστερήσεις θα ξαναπώ, πρέπει να γίνουν και επιμορφώσεις σε εμάς, πρακτικές, πραγματικές, αποτελεσματικές. Πως θα τα λειτουργήσουμε όλα αυτά.

12. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πρακτικές σε επίπεδο σχολικής μονάδας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο;

Η συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών. Για παράδειγμα, σχολικές μονάδες που οργανώνουν ομάδες υποστήριξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή από μειονεκτικά περιβάλλοντα. Ή η οργάνωση σχολών γονέων για να μάθουν οι γονείς τον τρόπο που πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά τους γιατί πολλές φορές ακόμη και αν η πρόθεση είναι καλή ο τρόπος είναι λάθος. Και δράσεις ένταξης για αλλοδαπούς ή Ρομά για να ενισχυθεί η κοινότητα. Αν δεν υπάρχει ένταξη δεν μπορούμε να μιλάμε για άμβλυνση των ανισοτήτων.

13. Ποιες θεωρείτε ότι θα ήταν κατάλληλες πολιτικές από πλευράς κεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση;

Η κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία θα μπορούσε να ενισχύσει τη χρηματοδότηση για σχολεία σε μειονεκτικές περιοχές, να προσλάβει περισσότερο εξειδικευμένο προσωπικό και να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη. Επίσης, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν περισσότερα προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Για παράδειγμα, η υιοθέτηση νέων τεχνολογιών και μεθόδων διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην εξατομίκευση της μάθησης. Άλλα όχι να μας επιμορφώνουν και να μην έχουμε υπολογιστές ή να μοιραζόμαστε έναν 5 δάσκαλοι. Θέλει πόρους, εξοπλισμό.

14. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην άμβλυνση των ανισοτήτων; Γιατί/Πώς;

Ο εκπαιδευτικός μπορεί σίγουρα να παίζει σημαντικό ρόλο. Μπορεί να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους για να προάγει την ένταξή τους και να δημιουργήσει μια ομάδα τάξης που σε αυτήν θα συνεισφέρει ο καθένας ότι μπορεί ανάλογα με τις δυνατότητές του. Δηλαδή να γίνει κάθε μαθητής αποδεκτός. Μετά, μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες κάθε μαθητή, να ενθαρρύνει τη συνεργασία με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών.

15. Έχετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο και δεν σας έδωσα την ευκαιρία να το αναφέρετε;

Θα ήθελα να επισημάνω ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της κοινότητας είναι εξαιρετικά σημαντική. Η επίτευξη ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές είναι ένας κοινός στόχος που απαιτεί συντονισμένες προσπάθειες από όλους τους εμπλεκόμενους. Ευχαριστώ πολύ.