



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της  
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές  
επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με  
το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό  
υπόβαθρο των οικογενειών τους»**

Πολύζου Μαριάνθη

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση  
των προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος  
στην κατεύθυνση «Παιδαγωγικές Επιστήμες» του  
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2016

© Πολύζου Μαριάνθη

*“You have to ignore it when a child says, ‘I don’t want to,’  
because what they’re really saying is,  
‘I don’t think I can and I need you to believe in me until I  
can believe in myself.’”*

*Shanna Peeples, 2015 CCSSO National Teacher of the Year*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	7
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	8
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	10
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	10
1.1 Το ερευνητικό υπόβαθρο.....	10
1.2 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	13
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.4 Ερευνητικός σκοπός.....	14
1.5 Σπουδαιότητα της έρευνας.....	15
1.6 Δομή της έρευνας.....	17
<b>2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ</b> .....	20
2.1 Προσδοκία.....	20
2.2 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών.....	22
2.3 Σχολική επίδοση.....	26
2.4 Σχολική επιτυχία – αποτυχία.....	29
2.5 Κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας.....	31
2.6 Διαπολιτισμικότητα – Πολυπολιτισμικότητα.....	35

2.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	39
<b>3. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....</b>	<b>43</b>
3.1 Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών στην εκπαίδευση.....	43
3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις των προσδοκιών στην εκπαίδευση.....	49
3.3 Το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».....	52
<b>4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....</b>	<b>64</b>
4.1 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση.....	65
4.1.1 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.....	69
4.1.2 Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και σχολική επίδοση.....	76
4.2 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική επιτυχία.....	80
4.3 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το κοινωνικό τους προφίλ.....	85
<b>II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>90</b>
<b>5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>90</b>
5.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος.....	90
5.2 Ερευνητικός σκοπός.....	92
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	92
5.4 Ερευνητική προσέγγιση.....	95
5.5 Ερευνητική τεχνική.....	97

5.6 Δείγμα.....	100
5.7 Ερευνητική διαδικασία.....	103
5.8 Πιλοτική έρευνα.....	104
5.9 Ανάλυση δεδομένων.....	106
5.10 Μεθοδολογικές ανεπάρκειες ποιοτικής έρευνας.....	108
5.11 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	109
5.12 Διάγραμμα μεθοδολογίας.....	112
<b>6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>113</b>
6.1 Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.....	113
6.2 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.....	115
6.3 «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» εκπαιδευτικών και σχολικές επιδόσεις.....	118
6.4 Κοινωνικό στάτους και επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.....	124
6.5 Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και διαμόρφωση προσδοκιών.....	130
6.6 Σπουδαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	133
<b>7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>138</b>
7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων - Γενικές διαπιστώσεις.....	138
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	147

7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	148
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>150</b>
Ελληνόγλωσση .....	150
Ξενόγλωσση .....	159
Μεταφρασμένη.....	174
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	
Πίνακας 1. Τα ερευνητικά ερωτήματα της προκείμενης έρευνας.....	93
Πίνακας 2. Προφίλ εκπαιδευτικών.....	101
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b>	
Σχήμα 1. Βασικοί στόχοι της ποιοτικής μελέτης.....	105
Σχήμα 2. Στάδια ανάλυσης περιεχομένου.....	108
Σχήμα 3. Το ερευνητικό πλάνο.....	103
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>161</b>
Παράρτημα 1: Οδηγός συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς.....	176
Παράρτημα 2: Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.....	179

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στον κλάδο των Παιδαγωγικών Επιστημών με ειδίκευση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής μου μελέτης θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση, το σεβασμό και τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Νικολάου Γεώργιο, για την αμέριστη συμπαράσταση και βοήθεια κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, τον ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθειά του, τις χρήσιμες επισημάνσεις και την καθοδήγηση που μου προσέφερε σε θεωρητικά αλλά και μεθοδολογικά ζητήματα για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους καθηγητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: κύριο Κωνσταντίνου Χαράλαμπο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τον κύριο Σούλη Σπύρο, Επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για την τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην ολοκλήρωση της Διπλωματικής μου εργασίας.

Ξέχωρες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων για την παραχώρηση των συνεντεύξεων και την άριστη συνεργασία τους στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα για την εκτίμηση και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου, καθώς επίσης και για την αμέριστη ψυχολογική και ηθική τους ενίσχυση όλα αυτά τα χρόνια. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύντροφό μου, Παύλο, για τη συμπαράσταση αλλά και την ενίσχυση των προσπαθειών μου στην ολοκλήρωση της συγγραφής της Διπλωματικής μου εργασίας. Η συμβολή και η αρωγή του καθενός από τους προαναφερθέντες ήταν καθοριστικής σημασίας ώστε να κατορθώσω να ολοκληρώσω την ερευνητική μου προσπάθεια.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, η έντονη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών έχει φέρει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε μια νέα πολυπολιτισμική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι ανισότητες της κοινωνίας λόγω κατώτερης ταξικής προέλευσης και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου οδηγούν σε αρνητικές σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, με βάση τα ταξικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, εξετάζεται κατά πόσο η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις, συμβάλλοντας παράλληλα στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γι' αυτούς. Στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης εφαρμόστηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες παραχωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2016. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, με τη χρήση νοηματικών κατηγοριών (θεματικών). Από τα ευρήματα της έρευνας, φαίνεται η κατώτερη κοινωνικοοικονομική προέλευση των αλλοδαπών μαθητών να αποτελεί το βασικότερο παράγοντα εκδήλωσης χαμηλής σχολικής απόδοσης. Ακόμη, οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από ελλειμματικά κοινωνικο-μορφωτικά περιβάλλοντα φαίνεται να υστερούν σε σχέση με τους μαθητές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Στα συμπεράσματα επιβεβαιώνεται ότι η ταξική προέλευση των μαθητών φαίνεται να «παίζει» σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαμορφώνουν διαφορετική στάση και άποψη ανάλογα με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών τους. Συνεπώς, καταλυτικός θεωρείται ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε να ευνοείται η καλή σχολική σταδιοδρομία όλων των μαθητών.

**Λέξεις - κλειδιά:** Προσδοκίες εκπαιδευτικών, κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο, σχολική επίδοση, διαπολιτισμική εκπαίδευση.



## **ABSTRACT**

The last decades in Greece, the strong presence of ethnoculturally different students has brought teachers in front of a new multicultural educational reality. Inequalities in society, caused due to belonging to lower social class and low socio-economic and educational background have as a result students' negative school performance. This research focuses on exploring the teachers' expectations, about the school performance of immigrant students based on their socioeconomic characteristics. Specifically, it is determined whether the socio-economic status affects their school performance, contributing simultaneously to the formation of teachers' expectations for immigrant students. Qualitative methodological approach was used during the implementation of the current study. Semi-structured interviews were used as a research technique, and were provided by teachers of Primary Education of Ioannina, during the school year 2016. For the analysis of qualitative data, the method of content analysis was selected, especially using thematic analysis. Research findings show that low socioeconomic background of immigrant students is the main factor of low school performance. Furthermore, the school performance of immigrant students, from deficient socioeconomic and educational environments, seems to lag behind students from middle and high social classes. The conclusions confirm that the students' social class seems to "play" an important role in the expectations' formation, as teachers seem to maintain different attitude and perspective, depending on their students' social status. Therefore the role of Intercultural Education is considered essential in order social inequalities to be restricted, concluding to the school success and career of all students.

**Keywords** Teachers' expectations, socioeconomic status (SES), school performance, Intercultural education.

# **I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η θεωρητική βάση, η οποία αποτέλεσε το έρεισμα για την επιλογή και διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η προβληματική, δηλαδή το ερευνητικό αντικείμενο. Ύστερα, διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, στην εισαγωγή αναφέρεται η χρησιμότητα εκπόνησης αυτής της εργασίας και παρατίθενται οι θεματικές που θα αναδειχθούν, συνεισφέροντας στο εξεταζόμενο ερευνητικό πεδίο. Τέλος, η καταγραφή της διάρθρωσης διευκολύνει την ανάγνωση του παρόντος κειμένου.

### **1.1 Το ερευνητικό υπόβαθρο**

Αποτελεί αδιαμφισβήτητη αλήθεια το γεγονός, ότι τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες, οι άλλοτε μονοπολιτισμικές κοινωνίες υφίστανται ραγδαίες μεταβολές, οι οποίες διαμορφώνουν τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Στις σημερινές λοιπόν, πολυπολιτισμικές κοινωνίες παρατηρείται όξυνση των κοινωνικών διαφορών, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στο σχολικό πλαίσιο (Νικολάου, 2007, 2009). Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, η έντονη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών έχει φέρει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε μια νέα πολυπολιτισμική, εκπαιδευτική πραγματικότητα (Νικολάου, 2009, 2011; Gundara, 2002; Kalantzis & Cope, 2002). Φυσική απόρροια των παραπάνω, αποτελεί η διαμόρφωση μιας αντίστοιχα ετερόκλητης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία έχει οδηγήσει σε σημαντικό βαθμό στην ανάδυση εκπαιδευτικών και κοινωνικών προκλήσεων, αφενός για τους μαθητές και αφετέρου για τους ίδιους τους παιδαγωγούς (Γεωργογιάννης, 2010; Πίγκα, 2003; Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005; Roux, 2002).

Ήδη στους χρόνους που διανύουμε, έχει εντυπωθεί στη συνείδηση όλων, η ύπαρξη και εδραίωση μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, στην οποία οι κοινωνικές ανισότητες, ιδίως όταν αναφερόμαστε σε εθνοπολιτισμικά

διαφορετικούς μαθητές, συνεχίζουν να αφήνουν το στίγμα τους και να δηλώνουν καταφανώς τις συνέπειές τους στον εκπαιδευτικό χώρο (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001; Θάνος, 2010; Νικολάου, 2009; Σιάνου-Κύργιου, 2005). Οι ανισότητες της κοινωνίας λόγω κατώτερης ταξικής προέλευσης και χαμηλού κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου «μεταφράζονται» σε αρνητικές σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές (Ασκούνη, 2007; Δραγώνα, και συν., 2001; Θάνος, 2010; Κυρίτσης, 2008; Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011; Πυργιωτάκης, 2007; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985; Bornstein & Bradley, 2003; Ricco, McCollum & Schuytens, 2003; Wößmann, 2004).

*Ποιος είναι όμως, ο ρόλος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επιδρούν στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών; Τι αναμένουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές αυτούς, λαμβάνοντας υπόψη τους το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους;*

Αποτελεί κοινή παραδοχή για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν, και έχουν, προσδοκίες για τη σχολική πορεία των μαθητών τους (Ματσαγούρας, 1985; Μπασέτας, 1999; Rubie-Davies, 2008). Οι προσδοκίες αυτές, μπορεί να είναι αληθείς ή ψευδείς και να επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους, γεγονός που, σύμφωνα με δεκάδες έρευνες, μπορεί να επηρεάσει τη σχολική τους πορεία (Cotton, 2003; Madon, Willard, Guyll & Scherr, 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968; Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010).

Στην προσπάθεια άμβλυνσης των ανισοτήτων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες υφίστανται λόγω ταξικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στους μαθητές, η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Διερευνάται δηλαδή πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, έχοντας γνώση του υπόβαθρου των οικογενειών των μαθητών, επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά απέναντί τους, δίνοντας βαρύτητα στις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους αλλοδαπούς μαθητές. Η παραπάνω προβληματική σχετίζεται άμεσα με τις προκαθορισμένες στάσεις

και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών.

Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Boser, Wilhelm & Hanna, 2014; Jussim & Harber, 2005; Madon, et al., 2011; Rubie-Davies, Hattie & Hamilton, 2006; Rubie-Davies, 2008; Van den Bergh, et al., 2010; Weinstein, Gregory & Strambler, 2004), παρουσιάζεται πλήθος εκπαιδευτικών και κοινωνιολογικών ερευνών που αναζητούν τη σχέση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των σχολικών επιδόσεων των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Παρά την πληθώρα ερευνών στο διεθνή χώρο, το θέμα αυτό φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες αναζητούν το ρόλο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και εξετάζουν το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» και την επίδραση αυτού στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Βάμβουκας, 1976; Γαλιλαία, 1997; Κατσίλλης & Λώλου, 1999; Κατσίλλης, 2005; Λυκίδη, 2012; Μπασέτας, 1999, 2010; Νιάρη & Μανούσου, 2013; Τζαρτζάκη-Κούντρα, 1995), χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στον παράγοντα του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των γονέων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών. Υπάρχει, δηλαδή, εμπειρικό έλλειμμα, σε σύγκριση με άλλες χώρες, το οποίο διαπιστώνεται εύκολα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Εμβαθύνοντας στο θέμα, λόγω της απουσίας αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα και βασιζόμενοι στην παγκόσμια βιβλιογραφία (Baron, Tom & Cooper, 1985; Ferguson, 1998; Finnigan & Kelley, 2003; Hachfeld, Anders, Schroeder, Stanat & Kunter, 2010; Harvey & Slatin, 1975; McKown & Weinstein, 2002, 2008; Rist, 2000; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Widdowson & Dixon, 2010; Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002; Zhang, 2012), η οποία εστιάζει στην επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στις σχολικές επιδόσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, με βασικό παράγοντα επιρροής των προσδοκιών τους το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, θεωρείται ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να δώσει απαντήσεις στους παραπάνω προβληματισμούς και να προσθέσει νέα στοιχεία – δεδομένα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

## **1.2 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος**

Το ερευνητικό πρόβλημα διατυπώθηκε, αφού προηγήθηκε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, από την οποία προέκυψε το ερευνητικό κενό (“literature gap”), δηλαδή το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Συγκεκριμένα, το θέμα που μελετάται είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών τους, με κριτήριο διαμόρφωσης των προσδοκιών τους, το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Επίσης, εξετάζεται η επιρροή των προσδοκιών των δασκάλων στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για το εάν και κατά πόσο οι προσδοκίες αυτές λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Αξίζει να επισημανθεί ότι η προβληματική στοχεύει να διευκρινίσει, πώς οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζονται βάσει της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των αλλοδαπών μαθητών αλλά και να τεκμηριωθεί εμπειρικά ο ρόλος της ταξικής προέλευσης και του μορφωτικού υπόβαθρου στη σχολική απόδοση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Τέλος, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της σπουδαιότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην άρση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.

## **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Στη συνέχεια της εργασίας, παραθέτονται αφενός το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας και αφετέρου τα επιμέρους, προς διερεύνηση, ερωτήματα. Τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας απαντούν στους στόχους και βοηθούν να σχηματιστεί μια ολόπλευρη θεωρητική και εμπειρική εικόνα για το αντικείμενο της έρευνας (σκοπός μελέτης).

### **Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα**

Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών βάσει του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των οικογενειών τους;

### **Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;
2. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;
3. Κατά πόσο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα αυτοεκπληρούμενης προφητείας σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών;
4. Κατά πόσο το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών επιδρά στη σχολική επιτυχία;
5. Ποια η επίδραση του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υποβάθρου των αλλοδαπών μαθητών στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές τους επιδόσεις;
6. Ποια η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;

### **1.4 Ερευνητικός σκοπός**

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, των προσδοκιών των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων του Νομού Ιωαννίνων, με αφετηρία διαμόρφωσης των προσδοκιών τους το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς και πώς αυτό σχετίζεται με τις σχολικές επιδόσεις τους.

Επιπρόσθετα, αναζητούνται οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαμορφώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών τους. Ειδικότερα, εξετάζεται εάν οι προσδοκίες των

εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζονται από την ταξική προέλευση και το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, καθώς και πώς αυτό μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους στο σχολείο.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, θεωρήθηκε αναγκαία η μελέτη των παραγόντων που συντελούν στη σχολική επιτυχία, εστιάζοντας στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για τη διεκπεραίωση λοιπόν, του βασικού σκοπού της έρευνας, καταβλήθηκαν προσπάθειες ανάδειξης και των κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών παραγόντων της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών, ως βασικών κριτηρίων, που ενισχύουν ή επιβραδύνουν τη συνολική, σχολική τους επίδοση και απόδοση.

### **1.5 Σπουδαιότητα της έρευνας**

Αναμφίβολα, το θέμα της σχολικής επίδοσης αποτελεί ένα ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας για το σύνολο της εκπαίδευσης, καθότι περικλείει κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν άμεσο αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς, όλοι οι παραπάνω παράγοντες, κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη από την εκπαιδευτική κοινότητα προς βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αλλά και αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής αποτυχίας.

Στο σημείο αυτό, να αναφερθεί ότι το ζήτημα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αφορά όλους τους μαθητές που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, ανεξαρτήτως πολιτισμικής, κοινωνικής ή οικονομικής προέλευσης. Ως εκ τούτου, απαραίτητη κρίνεται η διερεύνηση της σχολικής επίδοσης του κάθε μαθητή, καθώς και η προσπάθεια αντιμετώπισης των περιπτώσεων σχολικής αποτυχίας.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμη η μελέτη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους, εστιάζοντας την έρευνα αυτή, στη διερεύνηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των δασκάλων αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τους. Κατά

συνέπεια, η υπό μελέτη προβληματική παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, τόσο σε θεωρητική-βιβλιογραφική βάση όσο και σε εμπειρικό επίπεδο, καθώς εξετάζει εις βάθος τις αντιλήψεις-θέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκείνες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους για τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Ειδικότερα, η σπουδαιότητα της έρευνας ενισχύεται από το γεγονός ότι διερευνώνται οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η σημαντικότητα της παρούσας ποιοτικής έρευνας αυξάνεται αν αναλογιστεί κανείς, ότι οι περισσότερες εκ των διεξαχθέντων ερευνών επί του εξεταζόμενου αντικειμένου, στηρίζονται σε ποσοτικά δεδομένα και στοχεύουν στη μελέτη των ποσοστών σχολικής αποτυχίας και διαρροής των αλλοδαπών μαθητών κυρίως της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως.

Έτσι, λοιπόν, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει αφενός στην ισχυροποίηση ή διαφοροποίηση από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και αφετέρου στην ανακάλυψη νέων πληροφοριών και γνώσεων σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν τελικά τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και την εύρεση της επιρροής των εκπαιδευτικών προσδοκιών και του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών αυτών στις σχολικές τους επιδόσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αξίζει να προστεθεί η σπουδαιότητα διεξαγωγής ερευνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφορικά με τα ζητήματα σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών· όχι μόνο στις υψηλότερες σχολικές βαθμίδες. Τοιουτοτρόπως, τόσο οι ερευνητές όσο και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενημερώνονται σχετικά με το κατά πόσο η κοινωνική τάξη, η μόρφωση και η οικονομική κατάσταση των μαθητών μπορεί να επιταχύνει ή να αποτελέσει τροχοπέδη στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών.

Επιπρόσθετα, η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και στη δημιουργία διαπολιτισμικής



ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο, ανεξαρτήτως πολιτισμικής ή κοινωνικής προέλευσης.

## 1.6 Δομή

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό ή βιβλιογραφικό που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία και τα δεδομένα-αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών, καθώς και το ερευνητικό-εμπειρικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα πεδίου. Η δομή της παρούσας εργασίας διαρθρώνεται ως εξής:

Το πρώτο κεφάλαιο είναι αυτό της εισαγωγής, στο οποίο παρατίθεται το ερευνητικό υπόβαθρο, μέσω του οποίου γίνεται κατανοητή η επιλογή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Γίνεται δηλαδή μία συνοπτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας που μελετήθηκε, προτού γίνει η επιλογή της προβληματικής. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, τεκμηριώνεται η σπουδαιότητα-χρησιμότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής, ποιοτικής έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, ακολουθεί η αποσαφήνιση των βασικότερων εννοιών της έρευνας. Η ερμηνεία τους κρίνεται χρήσιμη για την καλύτερη κατανόηση, τόσο του θεωρητικού πλαισίου, όσο και των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το ζήτημα των εκπαιδευτικών προσδοκιών των δασκάλων, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο εξέτασης. Ειδικότερα, στην αρχή του τρίτου κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών. Εν συνεχεία, καταγράφονται οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις των προσδοκιών στο χώρο της Παιδαγωγικής, με απώτερο στόχο να κατανοηθεί πλήρως, ο τρόπος που αυτές επιδρούν στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση, δίνεται στο επόμενο υποκεφάλαιο, στο οποίο αναλύεται ευκρινώς το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ή φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα», καθώς αποτελεί την επιλογή του θεωρητικού πλαισίου, αναφορικά με τον τρόπο που

οι προσδοκίες των δασκάλων επιδρούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών τους, γηγενών και αλλοδαπών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, εμβαθύνει σε προηγούμενες έρευνες του εξωτερικού αλλά και της Ελλάδας σχετικά με τις προκαθορισμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνονται έρευνες που έχουν εντυπώσει στη σχολική επίδοση των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ. Μάλιστα, καταγράφεται, πώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών επιδρά στη σχολική τους επίδοση και μαθησιακή πορεία. Επιπλέον, στα δύο επόμενα υποκεφάλαια, τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην άμβλυνση των ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο και στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Τέλος, επιλέχθηκαν εμπειρικές, εκπαιδευτικές έρευνες, κυρίως του εξωτερικού, τα αποτελέσματα των οποίων αποτυπώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών με βάση το κοινωνικό τους προφίλ.

Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί το πρακτικό-ερευνητικό κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (5<sup>ο</sup> κεφάλαιο), καταγράφονται οι διεργασίες της ερευνήτριας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, γίνεται αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, στο βασικό σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα εργασίας. Επίσης, τεκμηριώνεται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και του ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων. Ακόμη, επισημαίνονται τα υποκείμενα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο, της παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, αποτυπώνονται οι σπουδαιότερες απαντήσεις και επισημάνσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, που προέκυψαν ύστερα από την καταγραφή και ανάλυση των συνεντεύξεων.

Ακόμη, σχολιάζονται ορισμένα καίρια σημεία τους και γίνεται μια πρώτη προσέγγιση συζήτησης.

Το τελευταίο κεφάλαιο, περιλαμβάνει τη συζήτηση επί των ευρημάτων. Στο σημείο αυτό, συνοψίζονται τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας σε σύγκριση με τη βιβλιογραφία και δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης. Εν κατακλείδι, γίνεται αναφορά στις αδυναμίες εκπόνησης της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## 2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Στο παρακάτω κεφάλαιο, δίνεται αναλυτικά η ερμηνεία των κυριότερων όρων. Πρόκειται για τις έννοιες, οι οποίες αποτέλεσαν το επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, αποσαφηνίζεται η έννοια της «προσδοκίας» ή αλλιώς «νοητικής πρόσληψης», εστιάζοντας περισσότερο στις «προσδοκίες των εκπαιδευτικών». Στη συνέχεια, ορίζονται οι έννοιες: «σχολική επίδοση», καθώς και οι έννοιες «σχολική επιτυχία – αποτυχία», ώστε να είναι ξεκάθαρη η ερμηνεία των όρων, όταν αυτές χρησιμοποιούνται τόσο στο θεωρητικό όσο και στο εμπειρικό κομμάτι της παρούσας έρευνας. Επίσης, η παράθεση του εννοιολογικού περιεχομένου του «κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού υπόβαθρου» των οικογενειών, επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος. Τέλος, τεκμηριώνεται η διάκριση των όρων: «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» και εξαιρείται ο σπουδαίος ρόλος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», με την απόδοση του ακριβούς περιεχομένου της.

### 2.1 Προσδοκία

Αρχικά, αξίζει να αποσαφηνιστεί το περιεχόμενο της «προσδοκίας», όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η «προσδοκία» λοιπόν, είναι *«μια νοητική πρόσληψη μελλοντικών γεγονότων και μπορεί να πάρει το χαρακτήρα μιας ακαθόριστης προσμονής με υποθετική βάση ή και αυτόν μιας συγκεκριμένης παράστασης. Ανάλογα προς τον τρόπο του αναμενόμενου γεγονότος συνοδεύεται από κάποιο συναίσθημα ελπίδας, φόβου ή ανασφάλειας»* (Παπαδόπουλος, 1994: 468). Ορισμένες φορές, μάλιστα, ο όρος «προσδοκία» λαμβάνει το περιεχόμενο της αναμονής, της ελπίδας και της απαντοχής που διακατέχει το άτομο στην πραγματοποίηση ενός γεγονότος (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 2005).

Ακόμη, η έννοια της «προσδοκίας» ορίζεται ως η αντίληψη που σχηματίζεται στο άτομο για μελλοντικές καταστάσεις, αναφορικά με στόχους που θέλει να υλοποιήσει. Συγκεκριμένα, για τον Rotter η προσδοκία αποτελεί *«την πιθανότητα που υπολογίζει το άτομο μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, σε μια*

*συγκεκριμένη κατάσταση, να οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη ενίσχυση» (Rotter, όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης, 2010: 80).*

Ως εκ τούτου, η «προσδοκία» διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ατόμου στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Εννοιολογικά λοιπόν, η «προσδοκία» ταυτίζεται με την αναμονή -με ελπίδα ή φόβο- καταστάσεων που το άτομο προβλέπει ότι θα συμβούν σε κάποια στιγμή στο μέλλον (Πελέκης, 2005; Σταθόπουλος, 2005). Σύμφωνα με την παραπάνω εννοιολόγηση είναι και ο Μπασέτας, ο οποίος αναφέρει ότι πρόκειται για ένα «εργαλείο» που συνοδεύεται από συναισθήματα ελπίδας, φόβου ή ανασφάλειας και κινητοποιεί το άτομο σε δράση προς εκπλήρωση σκοπών και στόχων (Μπασέτας, 2010: 9). Σύμφωνα και με τους Boudon και Lazarsfeld *«οι προσδοκίες είναι συνήθως προς το μέλλον, διακρίνονται για την παθητική τους δυναμική και αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο»* (Boudon & Lazarsfeld, 1965: 193). Με βάση την παραπάνω ερμηνεία, το άτομο που προσδοκά να συμβεί κάτι μοιάζει να αφήνεται παθητικά στη ροή των γεγονότων, γνωρίζοντας ότι δεν μπορεί να παρέμβει ουσιαστικά προς την εκπλήρωση ή τη διάψευση των προσδοκιών του.

Από τις παραπάνω αποσαφηνίσεις, γίνεται αντιληπτό ότι οι «προσδοκίες» αποτελούν μια ισχυρή κινητήρια δύναμη. Ο ισχυρισμός αυτός απορρέει από το γεγονός ότι κατευθύνουν τη συμπεριφορά και αποτελούν τις επιδιώξεις εκείνες τις οποίες οι άνθρωποι επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν (Locke & Lathan, 1990).

Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας οι προσδοκίες των ατόμων γίνονται αντιληπτές ως μορφές εξειδικευμένων στάσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αδράνεια και αντίσταση εφόσον έχει ολοκληρωθεί η αρχική διαμόρφωσή τους. Επίσης, παρουσιάζουν αργή μεταβολή, η οποία δύναται να επιτευχθεί μέσω της συμβολής αντίθετων εμπειριών ή εμπειριών που να διακρίνονται από επαναληψιμότητα (Μπίκος, 2011). Όπως υποστηρίζει και ο Saha *«η προσδοκία αντανακλά την αντίληψη του ατόμου γι' αυτό που θεωρεί ως εύλογο ή ελκυστικό στόχο, με δεδομένη την κοινωνική του θέση και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία»* (Saha, 1997: 513). Γενικώς, πρόκειται για στάσεις που παίζουν σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα, με άμεσο ή έμμεσο αντίκτυπο σε πολλά κοινωνικά θέματα (Saha, 1997: 512-516).

Ένας ακόμη ενδιαφέρον ορισμός της προσδοκίας είναι αυτός των Χουντουμάδη & Πατεράκη (1997), οι οποίες προσθέτουν μία ακόμη διάσταση των προσδοκιών που προσιδιάζει στο αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι η «προσδοκία» είναι η *«αναμονή ή πρόβλεψη γεγονότων με βάση παρελθούσες εμπειρίες και παρόντα ερεθίσματα. Η προσδοκία μπορεί να επηρεάσει την έκβαση γεγονότων μέσω του φαινομένου της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας”»* (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997: 157). Οι «προσδοκίες» μπορεί να είναι είτε θετικές με συνέπεια να ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης, όσο και αρνητικές επιφέροντας αποδυνάμωση και ταυτόχρονη προσφυγή σε λανθασμένες πράξεις ή ενέργειες (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997). Αυτό ισχύει κυρίως για τις εκπαιδευτικές ή και τις επαγγελματικές προσδοκίες, καθώς παρακινούν τα άτομα να δράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς ή αντιστοίχως τους τιθέμενους επαγγελματικούς στόχους.

## **2.2 Προσδοκίες εκπαιδευτικών**

Αναμφίβολα, οι «προσδοκίες των εκπαιδευτικών» αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας. Ερευνητές έχουν διεξάγει πολυάριθμες μελέτες αναφορικά με τους τρόπους που οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών «μεταφέρονται» στους μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, καθώς και πώς αυτά τα «μηνύματα» επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Cotton, 2003). Προς επίτευξη αυτού του στόχου, στη συνέχεια της εργασίας, αποσαφηνίζεται και ερμηνεύεται το περιεχόμενο των «προσδοκιών των εκπαιδευτικών», όπως αυτό αποδίδεται στις παιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες.

Στην *παιδαγωγική επιστήμη*, η εννοιολόγηση της «προσδοκίας» συνδέεται άμεσα με το κίνητρο της επίδοσης (Παπαδόπουλος, 2011; Jussim & Harber, 2005). Το κίνητρο αυτό, ενισχύεται από τις θετικές ή/και υψηλές προσδοκίες ή προσδοκίες επιτυχίας ενώ οι αρνητικές ή/και χαμηλές προσδοκίες εξαλείφουν κάθε δράση για επίδοση (Μπασέτας, 2010: 9). Όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τους μαθητές, τους κατατάσσει σε κατηγορίες βάσει της επίδοσής τους, διαμορφώνοντας ορισμένες προσδοκίες για σχολική τους απόδοση στο

μέλλον. Μέσω της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες αυτές μεταδίδονται ασυνείδητα στους μαθητές, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, τις προσδοκίες και τα κίνητρά τους (Cotton, 2003). Συχνά οι πιο ευάλωτοι μαθητές διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους ανάλογα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Braun, 1976: 169-185; Dusek, 1975: 661-684).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το κίνητρο της επίδοσης, εξαρτάται από δύο βασικούς παράγοντες: «[...] την προσδοκία ως ελπίδα για επιτυχία και το φόβο για αποτυχία» (Παπαδόπουλος, 2001: 423). Όταν στην προσδοκία εμπεριέχεται η ελπίδα για επιτυχία, τότε η διάστασή της είναι θετική – επιδοκιμαστική, οδηγεί το άτομο να δράσει με τρόπο που να επιτρέπει τη βελτίωση της επίδοσής του. Αντίθετα, όταν ενυπάρχει ο φόβος της αποτυχίας, τότε η προσδοκία λαμβάνει αρνητική – δυσμενή διάσταση για το άτομο, προκαλώντας είτε την αποδυνάμωσή του είτε την προσφυγή σε λανθασμένες ενέργειες (Jussim & Harber, 2005).

Ειδικότερα, η «προσδοκία», όπως ερμηνεύεται στην παιδαγωγική επιστήμη, παρέχει το κίνητρο για δράση βάσει της σπουδαιότητάς της, του βαθμού αυτοεκτίμησης του ατόμου, καθώς και των προσδοκιών των «σημαντικών άλλων ατόμων» (Γεωργογιάννης, 2010), στους οποίους φυσικά συγκαταλέγονται και οι εκπαιδευτικοί.

Όπως γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με τις διαμορφωμένες προσδοκίες, αυτών που τους καθοδηγούν. Στο σχολικό πλαίσιο, για παράδειγμα, οι προσδοκίες των δασκάλων ασκούν έντονη επιρροή στον τρόπο δράσης και πράξης των μαθητών τους, επηρεάζοντας ακόμη και τη γνώμη που έχουν οι τελευταίοι για τον εαυτό τους. Έτσι, οι μαθητές φαίνεται να διαμορφώνουν εικόνα αντίστοιχη των προσδοκιών που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί για αυτούς (Cotton, 2003; Madon, et al., 2011; Νιάρη & Μανούσου, 2013; Tauber, 1997; Tsiplakides & Keramida, 2010; Van den Bergh, et al., 2010).

Στη συνέχεια, αξίζει να εμβαθύνουμε στο περιεχόμενο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώνεται στο πεδίο των *κοινωνικών επιστημών*, προκειμένου αφενός να κατανοήσουμε εις βάθος τις προσδοκίες των

εκπαιδευτικών για τους μαθητές και αφετέρου να δούμε με ποιον τρόπο δημιουργείται το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Ο όρος «προσδοκία» έχει αποκτήσει διαφορετικό περιεχόμενο στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών από το 1948, όταν ο κοινωνιολόγος Merton (1948), περιέγραψε για πρώτη φορά, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (“self-fulfilling prophecy”) των εκπαιδευτικών, προβληματίζοντας ερευνητές και αναγνωστικό κοινό, σχετικά με τις συνέπειες του φαινομένου σε ομάδες της κοινωνίας, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν επιρρεπείς στόχους ανάπτυξης στερεοτύπων (Schaefer, 1989). Το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αφορά την τάση των ατόμων να ανταποκρίνονται σε στερεότυπα και να συμπεριφέρονται βάσει αυτών. Διαφορετικά, μπορούμε να πούμε, ότι το φαινόμενο αυτό, αναφέρεται στην προδιάθεση που πιθανολογείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην επικύρωση λανθασμένων αντιλήψεων (Schaefer, 1989: 240-243). Σύμφωνα με τη θέση του Merton (1948), ο Tauber (1997) επισημαίνει πως η επιβεβαίωση μιας ψευδούς προφητείας *«δαιωνίζει μια κυριαρχία πλάνης αφού ο προφήτης είναι αυτός που θα καθορίσει τη ροή των γεγονότων ώστε να αποδείξει ότι είχε εξ αρχής δίκιο»* (Tauber, 1997 : 10). Αυτός ο καθορισμός της ροής των γεγονότων, *«[...] προκαλεί τα άτομα-στόχους αυτών των στερεοτύπων να επιδείξουν συμπεριφορές ικανές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του “προφήτη”»* (Madon, et al., 2011: 578).

Οι κοινωνιολογικοί ισχυρισμοί του Merton (1948), έμελλε τα επόμενα χρόνια, να ασκήσουν διεθνώς έντονη επιρροή στους ερευνητές εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς είκοσι χρόνια μετά, ο συμπεριφοριστής, κοινωνικός ψυχολόγος Rosenthal και οι συνεργάτες του (Rosenthal & Jacobson, 1968) διεξήγαγαν εμπειρικές, εκπαιδευτικές έρευνες προς διερεύνηση της επιβεβαίωσης του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, η τάση επιβεβαίωσης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών έγινε γνωστή ως το *«φαινόμενο Πυγμαλίωνα στη σχολική τάξη»* (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Οι παραπάνω έρευνες, αποτέλεσαν την αφετηρία μιας σειράς ερευνών, στις οποίες υφίσταται ταύτιση του όρου «προσδοκίες εκπαιδευτικών» με τις αντιλήψεις και τις προβλέψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με



τις ικανότητες και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους (Cooper & Good, 1983; Cotton, 2003; Tauber, 1997; Rubie-Davies, 2008). Στον εκπαιδευτικό, δηλαδή, δημιουργείται εξαρχής μια «πρώτη», γενική εικόνα για τον κάθε μαθητή του, διαμορφώνοντας ορισμένες προβλέψεις για τη σχολική επίδοση που προσδοκά από αυτόν. Οι μαθητές λαμβάνουν το μήνυμα των προσδοκιών και ανταποκρίνονται με ανάλογο τρόπο (Brophy & Good, 1974; Rosenthal & Jacobson, 1968).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες: όπως η σωματική διάπλαση, το φύλο, η εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2004: 30). Επομένως, οι παράγοντες αυτοί σε συνδυασμό με τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τους μαθητές, τους βοηθούν στο σχηματισμό των προσδοκιών τους.

Σύμφωνα με τον Μπίκο (2011), οι διαμορφωμένες προσδοκίες των δασκάλων επιδρούν και στη συμπεριφορά τους, έχοντας ως απόρροια, ο εκπαιδευτικός να μη συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές, αλλά να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του από τον ένα στον άλλο. Η συμπεριφορά λοιπόν, των εκπαιδευτικών βάσει των προσδοκιών τους διαφοροποιείται ως προς το χρόνο αναμονής και παροχής βοήθειας προς τους μαθητές, την επιβράβευση – ενίσχυση ή την αποδοκιμασία τους, τη συχνότητα της επικοινωνίας και τη μη λεκτική μορφή επικοινωνίας (π.χ. εκφράσεις του προσώπου, τόνος φωνής, σχήματα λόγου που αποκρυπτογραφούνται ως περισσότερο ή λιγότερο φιλικά) (Μπίκος, 2011).

Όπως αναδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η εκάστοτε συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δημιουργεί αντίστοιχα αισθήματα στο μαθητή, ο οποίος αρχίζει με τη σειρά του να συμπεριφέρεται με ανάλογο τρόπο (Brophy & Good, 1974; Rosenthal & Jacobson, 1968; Κυπριανού, 2011). Όταν ο δάσκαλος συμπεριφέρεται φιλικά και με τρόπο που δείχνει ότι αναγνωρίζει, εκτιμά και σέβεται την προσωπικότητα και τις ικανότητες του μαθητή, τότε και ο μαθητής επιδιώκει να ανταποκριθεί στις θετικές προσδοκίες του δασκάλου, καταβάλλοντας τις μέγιστες δυνατές προσπάθειες. Αναμφισβήτητα, λοιπόν, αναπτύσσεται μια διαρκής σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Αποτέλεσμα αυτής της σχέσης αποτελεί η

βελτίωση του μαθητή, μετατρέποντας τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σε «επαληθευόμενη προφητεία» (Ξωχέλλης, 1989). Σε αντίθετη περίπτωση, οι αρνητικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες του μαθητή, οδηγούν σε ισχνή επικοινωνία μαζί του και σε συμπεριφορά μη ευνοϊκά προσκείμενη σε αυτόν. Στις περιπτώσεις αυτές, αντίστοιχη αναμένεται να είναι και η συμπεριφορά του μαθητή (Harvey & Slatin, 1975).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές τους και όσα προσδοκούν συνειδητά ή υποσυνείδητα για την απόδοσή τους μεταβιβάζονται σε αυτούς, κινητοποιώντας τους να δράσουν ανάλογα.

Εν κατακλείδι, οι προσδοκίες που έχουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές τους, ασκούν σημαντικότερη επιρροή στη διαμόρφωση του εαυτού και της υποκειμενικότητας τους, καθώς οι μαθητές πράττουν και δρουν με τρόπους σύμφωνους με αυτές τις προσδοκίες (Κυπριανού, 2011: 109).

### 2.3 Σχολική επίδοση

Καταρχάς, αξίζει να γνωστοποιήσουμε το περιεχόμενο του όρου «σχολική επίδοση», προκειμένου να καταστεί αντιληπτή η διάκριση της συγκεκριμένης έννοιας από την ερμηνεία της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, δύο έννοιες οι οποίες θα αποσαφηνιστούν στη συνέχεια της εργασίας.

Η «επίδοση» από παιδαγωγική και κοινωνιολογική άποψη δεν είναι σαφώς προσδιορισμένη (Κωνσταντινίδης, 1997). Ως εκ τούτου, εν συνεχεία παρουσιάζονται ορισμένες, διαφορετικές προσεγγίσεις του όρου.

Εννοιολογικά η «επίδοση» παραπέμπει στην πρόοδο της προσπάθειας του ατόμου και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της προσπάθειας σε οποιοδήποτε τομέα ενασχόλησής του (Πελέκης, 2005). Σύμφωνα με τον ορισμό του Κριαρά: *«Όταν κάποιος ασχοληθεί ιδιαίτερα με μια δραστηριότητα συγκεκριμένου σκοπού, τότε το αποτέλεσμα της ενασχόλησής του και ό, τι θα πετύχει με τις προσπάθειές του, σχετικά με αυτή»* λέγεται «επίδοση» (Κριαράς, 1995: 505). Το κίνητρο της επίδοσης, όπως σημειώνουν κάποιοι ερευνητές: *«εξαρτάται από δύο παράγοντες, από την προσδοκία ως ελπίδα για επιτυχία και από το φόβο για αποτυχία»* (Παπαδόπουλος, 2001: 423).

Από τη βιβλιογραφία, γίνεται κατανοητή η πολυσημία του όρου, καθότι ο συγκεκριμένος όρος φαίνεται να λαμβάνει διαφορετικές ερμηνείες με βάση τους ειδικούς. Μπορεί επίσης, να σημαίνει: α) το βαθμό ανταπόκρισης ενός ατόμου σε σταθμισμένα τεστ (εργασίες), β) το βαθμό ανταπόκρισής του στη διεκπεραίωση μιας γραπτής ή προφορικής διαδικασίας ή γ) το κίνητρο εκείνο που οδηγεί σε *«μια γενική και σχετικά σταθερή τάση του ατόμου να φέρει σε (ευτυχώς) πέρας με δραστηριότητα και εμμονή εργασίες που αξιολογεί ως ουσιαστικές»* (Παπαδόπουλος, 1994: 215).

Ειδικότερα, η «σχολική επίδοση» αποτελεί μια πολύπλοκη ορολογία, την οποία πολλές φορές, έχουν προσπαθήσει να την προσεγγίσουν και να την ερμηνεύσουν παιδαγωγοί και άλλοι μελετητές, αποδίδοντάς της ξεχωριστές διασαφηνίσεις (Γεωργογιάννης, 2008; Καζάζη, 1993; Κωνσταντίνου, 2005; Παρασκευόπουλος, 1985; Τζάνη, 1988; Τουρτούρας, 2010; Walberg & Tsai, 1983).

Η «επίδοση» από παιδαγωγικής σκοπιάς, αφορά τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, καθώς και τις προσπάθειες του μαθητή να ανταποκριθεί ακαδημαϊκά σε αυτές. Απόρροια αυτής της «μαθητικής ενεργοποίησης» είναι η επίδοσή του (του μαθητή) (Γεωργογιάννης, 2008). Η Τζάνη (1988) ορίζει τη «σχολική επίδοση» ως το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλει ο κάθε μαθητής ώστε να εγκλιματιστεί μαθησιακά, να προσαρμοστεί αλλά και να κατακτήσει σχολικές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, *«η σχολική επίδοση αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ή στη γενική επίδοση στο τέλος της κάθε τάξης, όπως αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς ή άλλους αξιολογητές κατά την πορεία των παιδιών στο σχολείο»* (Τουρτούρας, 2010: 50). Ένας ακόμη ορισμός, αποτυπώνει τη συγκεκριμένη έννοια με έναν απλό και κατανοητό τρόπο, καθώς η «σχολική επίδοση» παραλληλίζεται με ένα συνεχές, στα άκρα του οποίου βρίσκεται η σχολική επιτυχία και η σχολική αποτυχία (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στην πραγματικότητα όμως, *«η σχολική επίδοση, είναι ένα περίπλοκο φαινόμενο το οποίο εξαρτάται από ποικιλία ενδογενών και εξωγενών, προς τους μαθητές, παραγόντων»* (Farrington, Roderick, Allensworth, Nagaoka, Keyes, Johnson, & Beechum, 2012: 2) και των οποίων τους συσχετισμούς οφείλουμε

να ερευνήσουμε περισσότερο. Συμπληρώνοντας τον ορισμό, η Καζάζη (1993) αναφέρει ότι η επίδοση ενός παιδιού επηρεάζεται από παράγοντες, όπως η έφεση, η προσωπικότητά του και τα κίνητρό του, αλλά και από το περιβάλλον του παιδιού. Μάλιστα για τον τελευταίο, σημειώνει πως πρόκειται για έναν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των μαθητικών επιδόσεων (Καζάζη, 1993: 95).

Εμβαθύνοντας στο θέμα των «σχολικών επιδόσεων», αξίζει να παρατηρήσει κανείς το περιεχόμενο αλλά και την ερμηνεία αυτών, στη θέση που κατέχουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, η «σχολική επίδοση» συνδέεται άρρηκτα με τη βαθμολογία. Ο Τουρτούρας (2010) υποστηρίζει ότι η «σχολική επίδοση»: *«αφορά στη βαθμολογία ή τη γενικότερη αξιολόγηση των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα ή στη γενική επίδοση στο τέλος της κάθε τάξης»* (Τουρτούρας, 2010 όπ. αναφ. στη Λυκίδη, 2012: 14) και αποδίδεται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους. Παράλληλα, τονίζει ότι η επίδοση αποτελεί *«προγνωστικό παράγοντα»* της σχολικής προόδου στο μέλλον (Τουρτούρας, 2010: 51).

Συνεπώς, από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η «σχολική επίδοση», όπως συναντάται στους «κόλπους» της σχολικής κοινότητας, έχει συνδεθεί άμεσα με το επίπεδο κατάκτησης των σκοπών κάθε γνωστικού αντικειμένου. Η κατάκτηση αυτή «μεταφράζεται», ποσοτικά, μέσω του βαθμού (10βαθμη ή 20βαθμη κλίμακα) στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και μπορεί να γίνει μέσα από διάφορες μεθόδους (Αβδάλη, 1989). Αυτού του είδους η επίδοση έχει γίνει το βασικότερο κριτήριο, βάσει του οποίου οι μαθητές αξιολογούνται από το περιβάλλον τους, ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί (Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Μπορεί κανείς να κατανοήσει καλύτερα την παραπάνω θέση, αν αναλογιστεί ότι για το σχολείο έχει γίνει θεσμός το αίτημα της επίδοσης, η αξιολόγησή της και η απονομή επαίνων με βάση την ατομική επίδοση (Κωνσταντίνου, 2005; Λάππα & Βαρδούλης, 2006). Οι συνεχείς επιταγές του εκπαιδευτικού συστήματος για περισσότερη επίδοση και η πραγμάτωσή του, αφενός οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό του μαθητή και αφετέρου στον ετεροπροσδιορισμό

του, μέσω των «μηνυμάτων» και της στάσης που λαμβάνει, τόσο από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όσο και κατ' επέκταση από την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2005).

#### **2.4 Σχολική επιτυχία – αποτυχία**

Εμβαθύνοντας στους κύριους όρους της έρευνας, οι έννοιες «σχολική επιτυχία» και «σχολική αποτυχία» αναφέρονται στο βαθμό εκπλήρωσης των διδακτικών και μαθησιακών στόχων της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας από τους μαθητές (Καλογρίδη, 1995; Ανδρεαδάκης, Καΐλα, & Ξανθάκου, 1997).

Καταρχάς, ο όρος «σχολική επιτυχία» (“school achievement”) ταυτίζεται με την έλλειψη δυσκολιών και προβλημάτων και την κατάκτηση υψηλών μαθησιακών στόχων (Kupersmidt & Coie, 1990). Δεδομένου του ανταγωνισμού και της πίεσης που δέχεται ο μαθητής από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2005), η «σχολική επιτυχία» κρίνεται ως απαραίτητος δείκτης της αυτοεκτίμησης και της αυτοεικόνας των παιδιών. Η «σχολική επιτυχία» βελτιώνει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ η αυξημένη αυτοεκτίμηση επιδρά στη σχολική επιτυχία. Ως εκ τούτου, οι όποιες επιβαρυντικές, εκπαιδευτικές αξιολογήσεις επιδέχεται ο μαθητής με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καταλήγουν στην εκδήλωση συμπεριφορών αυτουποτίμησης και αίσθησης ανικανότητας για επιτυχία (Καλογρίδη, 1995; Παπαδόπουλος, 2011; Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποδέχεται ως σχολικά επιτυχημένους, τους μαθητές εκείνους που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων, αποστηθίζοντας το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, αναπτύσσοντας εκ του παραλλήλου, συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως «ορθές» από την αστική κοινωνία. Συχνά, μάλιστα, τα παραπάνω χαρακτηριστικά αρκούν προκειμένου να διαμορφωθούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, παραγκωνίζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, όπως είναι: οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Κάτσικας & Καβαδιάς, 2000; Τζάνη, 1988), αλλά και το κοινωνικοοικονομικό προφίλ του κάθε μαθητή.

Στη συνέχεια, κρίνεται χρήσιμη η αποσαφήνιση του όρου «σχολική αποτυχία» (“school failure”), καθώς πρόκειται για ένα «πρόβλημα» που απασχολεί τον εκπαιδευτικό χώρο εδώ και πολλά χρόνια (Δήμου, 1999), το οποίο ανάγεται σε πολλά και σύνθετα αίτια, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί διαφορετικές ερμηνείες για το περιεχόμενο του όρου (Δήμου, 1999; Λαρίου-Δρεττάκη, 1993; Παλαιοκρασάς, 2007; Παπαθεοδώρου, 2008; Kupersmidt & Coie, 1990). Συχνά μάλιστα, η έννοια της «σχολικής αποτυχίας» θεωρείται αμφίσημη από τους ειδικούς, καθότι εξαρτάται από την πλευρά «θέασης» του όρου, δηλαδή από την πλευρά του μαθητή ή από αυτήν του σχολείου.

Εν αντιθέσει με τη «σχολική επιτυχία», η «σχολική αποτυχία» διακρίνεται από μαθησιακές δυσχέρειες κατά τη διδακτική πράξη, που οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις αλλά και σε άλλα, ενδεχόμενα προβλήματα (όπως προβλήματα συμπεριφοράς), καθώς αδυνατούν να ανταποκριθούν, αφενός στους μαθησιακούς και αφετέρου στους κοινωνικούς στόχους που θέτει το σχολείο (Kupersmidt & Coie, 1990).

Εν γένει, με τον όρο αυτό περιγράφονται οι δυσκολίες του παιδιού να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους του σχολείου, όπως αυτοί ορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα για κάθε σχολική βαθμίδα (Δήμου, 1999). Οι δυσκολίες αφορούν είτε τη χαμηλή επίδοση σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, είτε τα προβλήματα συμπεριφοράς του μαθητή. Ειδικότερα, η «σχολική αποτυχία» μπορεί να οριστεί ως *«η κατάσταση ενός μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να ανταποκριθεί, στο πλαίσιο και στο χρόνο της μαθησιακής διαδικασίας, στην αφομοίωση της νέας γνώσης που του παρέχει το σχολείο και στην κατάκτηση των στόχων του»* (Παπαθεοδώρου, 2008: 156).

Επιπροσθέτως, ο Δήμου (1999: 34) τονίζει πως *«η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο πρόβλημα, το οποίο προκύπτει από το συνδυασμό ατομικών, περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων»*. Μπορεί να αποδοθεί τόσο στο μαθητή, όσο και στο σχολείο (Λαρίου-Δρεττάκη, 1993). Επιπλέον, μπορεί να ευθύνεται η οικογένεια, η μέθοδος διδασκαλίας ή η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας (Παλαιοκρασάς, 2007), ενώ για τον Παπαδόπουλο (2011: 26), η «σχολική αποτυχία»: *«μεταφράζει πάντοτε την ανικανότητα του*

*εκπαιδευτικού συστήματος να υλοποιήσει μια πραγματική ισότητα ευκαιριών παρ' όλες τις προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση».*

Ως συμπέρασμα από τα προηγούμενα, η «σχολική αποτυχία» αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, του οποίου τα αίτια αξίζει να διερευνηθούν προς άμβλυνση του φαινομένου. Στην παρούσα εργασία, εξετάζονται οι παράγοντες των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των μαθητών, ως σημαντικών συντελεστών, που οδηγούν τους μαθητές στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

## **2.5 Κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας**

Η αποσαφήνιση του περιεχομένου της έννοιας: «κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ» είναι καταλυτικής σημασίας στην καλύτερη κατανόηση της σπουδαιότητας της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των μαθητών, ως κρίσιμου παράγοντα επιρροής των σχολικών τους επιδόσεων. Έτσι, λοιπόν, ορίζεται βάσει βιβλιογραφίας, το «κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ» [“socioeconomic status” (SES)], ο τρόπος μέτρησής του, καθώς επίσης και η επιρροή που ασκεί στο κάθε άτομο και συγκεκριμένα στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Να τονιστεί, ότι στη βιβλιογραφία οι δύο όροι: «κοινωνικοοικονομικό» και «μορφωτικό προφίλ», συχνά χρησιμοποιούνται ως ένας, καθότι το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών, αποτελούν ουσιαστικά, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ίδιου όρου. Ενώνονται από μία σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοσυμπληρωματικότητας, επηρεάζοντας εξίσου τη μαθητική πρόοδο και συνδιαμορφώνοντας το προφίλ του κάθε παιδιού.

Το «κοινωνικοοικονομικό προφίλ» αποτελεί έναν κοινωνιολογικό τρόπο μέτρησης του επαγγελματικού επιπέδου ενός ατόμου και της οικονομικής και ταξικής θέσης μιας οικογένειας, σε σύγκριση με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο άλλων οικογενειών (National Center for Educational Statistics, 2008), ανακτήθηκε από: <http://nces.ed.gov/programs/coe/glossary/s.asp>. Ο δοθείς ορισμός, καθιστά ολοφάνερο το γεγονός ότι στην έννοια του «κοινωνικοοικονομικού στάτους» εντάσσεται και αυτή του μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου της

οικογένειας. Αν και ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί υποκατηγορία του κοινωνικοοικονομικού, εντούτοις και ο παράγοντας του μορφωτικού υπόβαθρου φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως εξίσου σημαντικός. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης του Coleman, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών αξιολογείται ως σημαντικός παράγοντας για τη σχολική τους εξέλιξη, όχι όμως ως καθοριστικός και μοναδικός (Τουρτούρας, 2010).

Να επισημανθεί ότι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας χαρακτηρίζεται βάσει τριών παραγόντων: οικογενειακό εισόδημα, μόρφωση και επαγγελματική απασχόληση.

Ως εκ τούτου, όταν προσδιορίζεται, αναλύεται και αξιολογείται το κοινωνικό στάτους μιας οικογένειας, η έμφαση δίνεται συνδυαστικά στους παραπάνω παράγοντες ή κοινώς, στις ταξικές και οικονομικές διαφορές που ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνία και διαφοροποιούν το προφίλ κάθε νοικοκυριού από τα υπόλοιπα. (National Center for Educational Statistics, 2008), ανακτήθηκε από:

<http://nces.ed.gov/programs/coe/glossary/s.asp>

Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου ή μιας οικογένειας, τυπικά χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: «υψηλό» (“high SES”), «μεσαίο» (“middle SES”) και «χαμηλό» (“low SES”). Όταν λοιπόν, ένα άτομο ή μια οικογένεια τοποθετείται σε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, το κοινωνικό τους προφίλ είναι πιθανό να χαρακτηρίζεται και να αξιολογείται βάσει κάποιου, μόνο, από τους παράγοντες (εισόδημα, μόρφωση, επάγγελμα) ή και βάσει όλων.

Πώς όμως, μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ ενός ατόμου ή μιας οικογένειας;

Αν και το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο (SES) έχει υπάρξει αντικείμενο πολλών και αξιόλογων ερευνών, συνεχίζει να αποτελεί ένα «πεδίο εστίασης» για τους ερευνητές, οι οποίοι φαίνεται διαφωνούν ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου αλλά και τον τρόπο μέτρησής του σε έρευνες που διεξήχθησαν με παιδιά και εφήβους (Bornstein & Bradley, 2003).

Όπως δήλωσαν οι White, Reynolds, Thomas, & Gitzlaff (1993) το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο αξιολογείται από μια σειρά



διαφορετικών συνδυασμών από μεταβλητές, οι οποίες έχουν δημιουργήσει «σύγχυση» και ασάφεια στα πορίσματα των σχετικών ερευνών. Ο ίδιος ισχυρισμός έχει διαχρονική ισχύ μέχρι σήμερα.

Πολλοί ερευνητές μάλιστα, χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις έννοιες «κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό στάτους» και «κοινωνική τάξη», κατά τις αναφορές τους στα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Ensminger & Fothergill, 2003). Η έννοια της «κοινωνικής τάξης» λοιπόν, χρησιμοποιείται ευρύτατα με τον όρο «κοινωνικοοικονομικό επίπεδο», χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει ποιοτική διάσταση στο περιεχόμενο των όρων αυτών. Γενικότερα, ωστόσο, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο (SES) περιγράφει την κοινωνική ιεραρχία ενός ατόμου ή μιας οικογένειας, αναφορικά με την πρόσβαση ή τον έλεγχο αυτών σε αγαθά, όπως ο πλούτος, η δύναμη (κύρος) και το κοινωνικό στάτους (Mueller & Parcel, 1981).

Παρά το γεγονός ότι η διαφωνία σχετικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού προφίλ (SES) παραμένει υπαρκτή, ωστόσο εντοπίζεται συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, στον ορισμό που διατύπωσαν οι Duncan, Featherman, & Duncan's (1972), σχετικά με την τριπλή διάσταση του όρου, που περιλαμβάνει το οικογενειακό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, καθώς και την επαγγελματική θέση των γονέων (Gottfried, 1985; Hauser, 1994; Mueller & Parcel, 1981). Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού προφίλ. Από τα πορίσματα των ερευνών αυτών, συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα σε αυτά και πως κάθε χαρακτηριστικό γνώρισμα του όρου μετρά και αποτυπώνει μια διαφορετική οπτική της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και του μορφωτικού επιπέδου μιας οικογένειας. Επομένως, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι κάθε διάσταση του όρου οφείλει να προσμετράται ξεχωριστά από τις υπόλοιπες (Bollen, Glanville, & Stecklov, 2001).

Εμβαθύνοντας στους τρεις βασικούς συντελεστές που συνδιαμορφώνουν μια «εικόνα» για το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό προφίλ μιας

οικογένειας, κρίνεται αναγκαία η ανάλυση του καθενός στη συνέχεια της εργασίας.

Το *οικογενειακό εισόδημα*, ως ένας από τους τρεις «δείκτες» του κοινωνικοοικονομικού προφίλ, αντανακλά τους εν δυνάμει κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους, που διαθέτει κάθε μαθητής. Το δεύτερο, βασικό «στοιχείο» του όρου, δηλαδή η *μόρφωση των γονέων*, κρίνεται ως μία από τις πιο σταθερές διαστάσεις του κοινωνικοοικονομικού προφίλ, λόγω του ότι εδραιώνεται στους μαθητές από τα πρώτα χρόνια της ηλικίας τους και συνήθως παραμένει αμετάβλητη κατά το πέρασ του χρόνου. Στο σημείο αυτό, να προστεθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών αποτελεί «δείκτη» του οικογενειακού εισοδήματος, καθώς σύμφωνα με έρευνες, οι δύο συντελεστές παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση (Hauser & Warren, 1997). Το τρίτο, εξίσου σημαντικό και αναπόσπαστο «στοιχείο» του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού στάτους, αποτελεί – όπως προαναφέρθηκε – το *επάγγελμα* ή η *θέση εργασίας*, το οποίο βασίζεται στην εκπαίδευση κάθε οικογένειας, αλλά και το εισόδημα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη επαγγελματική θέση (Hauser, 1994). Οι μετρήσεις σχετικά με την επαγγελματική θέση του καθενός, όπως για παράδειγμα, σύμφωνα με το: “*Duncan's Socioeconomic Index*” (1961) [μετάφραση - ερμηνεία: Ο κατάλογος/ευρετήριο του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου του Duncan], παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό και οικονομικό στάτους ενός νοικοκυριού, με την έννοια ότι αντιστοιχούν σε πληροφορίες, όχι μόνο για το εισόδημα και τη μόρφωση που «απαιτούνται» για την ανάληψη μιας επαγγελματικής θέσης, αλλά ακόμη και για το κύρος και την κουλτούρα που διέπουν κάθε κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό στρώμα.

Προσθετικά και επικουρικά στα παραπάνω τρία βασικά γνωρίσματα του –υπό μελέτη– όρου, λειτουργεί και ένας τέταρτος «δείκτης» του υπόβαθρου: Οι *οικογενειακοί πόροι* (“home resources”). Ο συγκεκριμένος «δείκτης», δεν χρησιμοποιείται το ίδιο συχνά όσο οι υπόλοιποι. Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες, συνυπολογίζεται κι αυτός ως αναπόσπαστο κομμάτι στη διαμόρφωση του κοινωνικοοικονομικού προφίλ (Coleman, 1988; Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Entwisle & Astone, 1994). Αυτοί οι πόροι περιλαμβάνουν υλικά αγαθά και ανέσεις που μπορεί να παρέχει κάθε οικογένεια στα παιδιά της, όπως:

βιβλία, υπολογιστές, δωμάτιο μελέτης, καθώς και προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες, μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος ή κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού (McLoyd, 1998; Eccles, Lord, & Midgley, 1991; Entwisle & Astone, 1994).

Τα προαναφερθέντα, δομικά στοιχεία της οικογένειας θα εξεταστούν στα επόμενα κεφάλαια, έτσι ώστε να εντοπιστεί η σχέση που υφίσταται μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των οικογενειών και της ακαδημαϊκής επίδοσης, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών.

## 2.6 «Διαπολιτισμικότητα» - «Πολυπολιτισμικότητα»

Οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» συχνά συγχέονται, χωρίς όμως να είναι ταυτόσημοι. Στην πραγματικότητα, κοινό τους σημείο αποτελεί η αντανάκλαση της κατάστασης που προκύπτει από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τον όρο ««διαπολιτισμικότητα» υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών αυτών, ενώ η χρήση της έννοιας «πολυπολιτισμικότητα» αφορά την πραγματικότητα της συνύπαρξης ανόμοιων πολιτισμών στην ίδια εδαφική έκταση (Γεωργογιάννης, 2009; Νικολάου, 2011; Πορτελάνος, 2010; Gundara, 2002).

Συγκεκριμένα, στην εννοιολόγηση της «διαπολιτισμικότητας» *διαφαίνεται «μια συνέχεια συσχετισμών των διάφορων πολιτισμών, η οποία βέβαια δεν καθορίζεται και δεν προσδιορίζεται απλουστευτικά από μια παράλληλη διαβίωση»* (Porcher, 1989: 21), που είναι η «πολυπολιτισμικότητα». Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η «πολυπολιτισμικότητα» αποτελεί υπαρκτή κατάσταση και η «διαπολιτισμικότητα» είναι ο τρόπος διαχείρισής αυτής της κατάστασης, ώστε να καλλιεργηθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2011). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται περισσότερες πληροφορίες για την αποσαφήνιση και διάκριση των δύο όρων, σύμφωνα με τις ερμηνείες σύγχρονων μελετητών, που άπτονται θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η «διαπολιτισμικότητα» αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας», αναφέρεται «στην ισότιμη συνάντηση,

*αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών»* (Δαμανάκης, 2007: 58), οι οποίοι χαρακτηρίζονται για την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητά τους (Πορτελάνος, 2010; Νικολάου, 2011). Επίσης, η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται «[...] σε σχέσεις και συσχετισμούς σε επίπεδο πολιτικοοικονομικό, κοινωνικό, μορφωτικό, θεσμικό ή μη θεσμικό που συνάπτουν και διακανονίζουν οι διάφοροι πολιτισμοί» (Πορτελάνος, 2010: 148).

Στη βιβλιογραφία, η μορφή σχέσης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν σε κοινά γεωγραφικά όρια, καταγράφεται με την έννοια της «διαπολιτισμικότητας», όπου φαίνεται να είναι «*το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων*» (Γεωργογιάννης, 2009: 33).

Με τη χρήση του όρου, και αν αποδώσουμε στην πρόθεση «διά» την πλήρη σημασία της υπονοούμε την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Πορτελάνος, 2010). Πρόκειται για τη δημιουργία συνδέσμων-σχέσεων, που δηλώνεται με την πρόθεση «δια», ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικά άτομα. Για τον Γκότοβο (2003): «*Η πρόθεση “δια” στο σύνθετο διαπολιτισμική παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών (ακόμη και με τη νομιναλιστική χρήση του όρου) ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει*» (Γκότοβος, 2003: 3). Δηλώνεται δηλαδή, μια συνύπαρξη πολιτισμική, που αποβλέπει στην αλληλοαναγνώριση της κουλτούρας, του τρόπου ζωής, των πεποιθήσεων και των βιωμάτων μεταξύ ατόμων από διαφορετικές εθνικές ομάδες μέσα από τη διαλεκτική διαδικασία και τη δυναμική αλληλεπίδραση (Γεωργογιάννης, 2008: 79).

Για τον Πορτελάνο (2010), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» «*χρησιμοποιείται θεωρητικά και πρακτικά, για να καλύψει την παιδεία και την εκπαίδευση στα νέα κοινωνικά δεδομένα*» (Πορτελάνος, 2010: 129). Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με «*την πολιτισμική δράση και άσκηση με την οποία οι επιμέρους πολιτισμικές κληρονομίες και παραδόσεις συμβάλλουν σε μια διαλεκτική και διακριτική αλληλεπίδραση με στόχο την αναγνώριση “κοινών τόπων” της ανθρώπινης ύπαρξης και την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων*»

(Πορτελάνος, 2010: 14). Πιο συγκεκριμένα η «διαπολιτισμικότητα» εξετάζει τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι απαραίτητη μια μορφή συμβίωσης όπου η πολυγλωσσία θα είναι αυτονόητη, ξένες συνήθειες θα αναγνωρίζονται, η θρησκευτική πεποίθηση θα αποτελεί ατομική υπόθεση και θα επιδιώκεται η επαφή πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων (Borelli, 1988).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), ο όρος «διαπολιτισμικότητα»: *«[...] έχει δεχθεί πολλές ερμηνείες και ανάλογα με αυτές έχουν εφαρμοστεί αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές»* (Νικολάου, 2011: 219). Η «διαπολιτισμικότητα», κυρίως στη χώρα μας, συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα πολιτισμικά διαφορετικά άτομα στον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου, 2011).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της «διαπολιτισμικότητας», αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Μάρκου και τον Δαμανάκη *«[...] η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής σχέσης έννοιας «έθνους - κράτους» την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκληση για μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μία κατεύθυνση που χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της όσμωσης που δημιουργείται από τη συνύπαρξη και τη συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές»* (Νικολάου, 2009: 132).

Μπορεί να ειπωθεί λοιπόν ότι στόχος της «διαπολιτισμικότητας» είναι η διαμόρφωση ατόμων κοινωνικών, δεκτικών, ικανών να κρίνουν, να αλληλεπιδρούν και να φιλτράρουν τα πολλαπλά ερεθίσματα. Μια γνήσια «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει εμπλοκή με τα θέματα και τα προβλήματα που παρουσιάζονται τόσο για τις πλειοψηφικές ομάδες όσο και για τις μειοψηφικές – περιθωριοποιημένες εθνικότητες και ομάδες κάθε κοινωνίας. Αυτό είναι απαραίτητο για να οικοδομήσουμε μια δημοκρατική συναίνεση – συμφωνία ανάμεσα στους πολιτισμούς, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πλουραλιστικής συνείδησης (Gundara, 2002).

Εμβαθύνοντας στην αποσαφήνιση των εννοιών, κρίνεται χρήσιμη η ερμηνεία και της έννοιας της «πολυπολιτισμικότητας». Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί, ότι ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται ως περιγραφικός όρος, για να κατανοηθεί η κοινωνική πολυμορφία και να τονιστεί η παρουσία του «Άλλου» (Gundara, 2002).

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» πλαισιώνει το διάλογο για την ταυτότητα, τον πολιτισμό, την ετερότητα, την κοινωνική συνοχή και τη νέα κοινωνία της γνώσης. Σύμφωνα με τον Πορτελάνο: *«Η πολυπολιτισμικότητα είναι η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών [...] ο όρος πολυπολιτισμική προϋποθέτει την ύπαρξη ετερογενών και ετερόκλητων πολιτισμικά στοιχείων»* (Πορτελάνος, 2010: 130).

Για την UNESCO (2001) είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας. Πιο συγκεκριμένα, ως «πολυπολιτισμικότητα» νοείται η συνύπαρξη μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο. Γενικότερα με την «πολυπολιτισμικότητα», η κοινή γνώμη εννοεί την κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση. Υπό αυτή την έννοια, κατανοείται η πολιτισμικά διαφορετική ομάδα ανθρώπων που επηρεάζει τον κυρίαρχο πολιτισμό και απλά συνυπάρχει χωρίς να αλληλεπιδρά γόνιμα με αυτόν. Ουσία του πολυπολιτισμικού ιδεώδους αποτελεί το σύγχρονο φιλελεύθερο κράτος που είναι πολιτισμικά χρωματισμένο και με βάση αυτό χτίζεται μια ενιαία κοινωνιοπολιτική κουλτούρα για κάθε ομάδα (Kymlicka, 2003).

Η «πολυπολιτισμικότητα» που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα στη χώρα μας, έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας σημαντικά τον τρόπο οργάνωσής της, την επιλογή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς επίσης και την επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης (Νικολάου, 2007, 2011).

Κρίνεται απαραίτητη η κατανόηση ότι πρόκειται για μια κατάσταση δυναμικού πολιτιστικού πλούτου, αφού ένας πολιτισμός αποτελεί πλέον «μωσαϊκό» από κουλτούρες ατόμων. Ο πολύμορφος πολιτισμός είναι αξία,

δεδομένου ότι κάθε ιδιαίτερος πολιτισμός είναι ικανός να εμπλουτίσει τον οικείο πολιτισμό. Το νόημα της «πολυπολιτισμικότητας» είναι η ακριβοδίκαη ενίσχυση όλων των ομάδων, κυρίαρχων και μη. Έτσι προκύπτει η ανάγκη της «διαπολιτισμικότητας», ως προϋπόθεσης για την αποδοτική αλληλεπίδρασή τους. Επομένως, προκύπτει η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της σχέσης της εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ως γέφυρας που θα επιτρέπει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006).

## 2.7 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Αναμφίβολα, τις τελευταίες δεκαετίες, η πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Λόγω των κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων, η μεγάλη εισροή μεταναστών, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, είχε ως αποτέλεσμα, η Ελλάδα από χώρα εξαγωγής μεταναστών να μετατραπεί σε χώρα υποδοχής, επιφέροντας ως επακόλουθο σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της Ελλάδας (Νικολάου, 2009).

Στο πλαίσιο της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η αυξανόμενη δυναμική του φαινομένου, διαμόρφωσε νέα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο. Στην Ελλάδα η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 (Μάρκου, 1995: 86). Πιο συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, το έτος 1966, προχώρησε στην κατοχύρωση και ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», βάσει σχετικών νόμων και υπουργικών αποφάσεων.

Όσον αφορά το περιεχόμενο του όρου, πολλές είναι οι προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για την αποσαφήνισή του. Έτσι, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χαρακτηρίζεται από «[...] τη δυναμική διαδικασία συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό, 1990: 1406). Επίσης, ορίζεται ως η «διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις

*δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1995: 86). Με άλλα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, «όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως π.χ. η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στη εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Γκότοβος, 2003: 1).*

Στο πλαίσιο της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» υπάρχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και την κατάργηση των διακρίσεων, μεταξύ εθνικού και μειονοτικού πληθυσμού, μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Γεωργογιάννης, 2009: 37-38). Τα προγράμματα αυτά, απευθύνονται σε ομάδες πληθυσμού, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης πολιτικής και ενός ορισμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 83-84).

Καθότι η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αποτελεί σήμερα την τελευταία από μια σειρά προσπαθειών της παιδαγωγικής να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τον πολιτισμικό και το κοινωνικό τους υπόβαθρο (Wardle, όπ. αναφ. στους Βαμβακίδου, Ντίνας & Κυρίδης, 2003), καλό είναι να μην εξαντλείται στην εξεύρεση λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα με τη λήψη συγκεκριμένων θεσμικών, εκπαιδευτικών μέτρων (Νικολάου, 2009). Αντιθέτως, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση», είτε απευθύνεται σε πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό είτε όχι, πρέπει να διατρέχει όλη τη σχολική ζωή για την αντιμετώπιση σχολικών και κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και προβλημάτων κοινωνικοποίησης, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι κυρίως οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Νικολάου, 2009; Πολίτου, 1999).

Επιπροσθέτως, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές, κι αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών



μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δυο αυτών ομάδων (Unicef, 2001). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Ακόμη, στόχο της διαπολιτισμικής, οφείλει να αποτελεί η αντιμετώπιση της ετερογένειας, όχι μόνο στις μειονοτικές ομάδες πληθυσμού αλλά εξίσου και στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (της χώρας υποδοχής), με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Με την εφαρμογή της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», λοιπόν, μπορεί να εξασφαλιστεί η αλλαγή στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας και επιλογής περιεχομένων όσο και σε επίπεδο οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος.

Προς επίτευξη των παραπάνω, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» διακρίνεται από κάποιες αρχές, προκειμένου να διασφαλίσει την εύρωστη λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Οι αρχές αυτές, παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές αλλά και πολλά σημεία σύγκλισης ανάμεσα στους εκάστοτε ερευνητές.

Ως αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, η εκπαίδευση για το διαπολιτισμικό σεβασμό και η εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Essinger, 1990). Από την πλευρά του ο Δαμανάκης (1997) υποστηρίζει ότι οι αρχές που είναι απαραίτητο να διέπουν τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι: Η αναγνώριση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, η υιοθέτηση της άποψης ότι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχουν ισότιμο μορφωτικό κεφάλαιο, η εξασφάλιση για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους του δικαιώματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην καθημερινή ζωή και η επικέντρωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δραστηριότητας στον άνθρωπο που ζει και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες. Σύμφωνα και με τον Γκόβαρη: «Οι έννοιες της ισότητας και της αναγνώρισης συνιστούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για γενικές αρχές της εκπαίδευσης οι οποίες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και περιεχόμενο στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου» (Γκόβαρης, 2004, στο

<http://65.55.155.121/att/GetAttachment.aspx?file=c0b637a1-7191-41b4-963f-530ff3bb7>).

Τέλος, για τον Νικολάου (2009) ως παραδοχές - βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες μπορούν να λογιστούν και ως αρχές της θεωρούνται η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη. Να επισημανθεί στο σημείο αυτό, ότι η εφαρμογή των αρχών της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε σχολικής μονάδας, ως διάσταση της ενιαίας παιδείας, διασφαλίζοντας την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Συνοψίζοντας, η υιοθέτηση των αρχών της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» ενισχύει την αποδοχή και το σεβασμό στο «διαφορετικό», προασπίζοντας κάθε μορφή ετερότητας και δύναται να συνεισφέρει στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Η προάσπιση της ετερότητας πρέπει να επιτυγχάνεται πάντοτε με σεβασμό στην ατομική και ομαδική αξιοπρέπεια χωρίς κανενός είδους υποβάθμισης της ανθρώπινης προσωπικότητας.

### **3. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται αρχικά οι παράγοντες που οδηγούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών του δασκάλου, δίνοντας έμφαση κυρίως στα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον κάθε μαθητή. Επίκεντρο εστίασης αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών στη διαμόρφωση των προσδοκιών που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Στη συνέχεια, αναλύονται συνοπτικά οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις των προσδοκιών στην Παιδαγωγική επιστήμη. Στο τελευταίο τμήμα του κεφαλαίου, αναπτύσσεται η θεωρητική βάση, πάνω στην οποία στηρίχτηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Έτσι, λοιπόν, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά, με αφετηρία της έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968) και αποκαλύπτεται ο τρόπος κατά τον οποίο οι αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους, καταλήγουν -ως επί το πλείστον- κατά έναν προφητικό τρόπο σε «επαληθευόμενη προφητεία».

#### **3.1 Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών στην εκπαίδευση**

Αναμφίβολα, πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν, διαμεσολαβούν και τελικά διαμορφώνουν τις «προσδοκίες» των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Οι παράγοντες αυτοί, ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο πρόσληψης και αντίληψης της «προσδοκίας». Πώς όμως, δημιουργούνται και διαμορφώνονται οι προσδοκίες; Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στο σχηματισμό τους;

Γενικώς, επικρατεί η αντίληψη ότι μια σειρά παραγόντων διαμεσολαβούν προς διαμόρφωση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες των μαθητών τους, καθώς και για τις σχολικές τους επιδόσεις. Στο συγκεκριμένο τμήμα της εργασίας, θα γίνει αναφορά σε όλους τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των δασκάλων, με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές. Ωστόσο, η έμφαση θα δοθεί κυρίως στα *κοινωνικά* χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και σχολική επίδοση των μαθητών).

Σύμφωνα με τον Good (1987), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχηματίζονται ως αποτέλεσμα των λογικών αναλύσεων που κάνουν για τη μελλοντική συμπεριφορά ή την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους και βασίζεται στις γνώσεις και τις αντιλήψεις που έχουν για τους μαθητές αυτούς. Αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών λόγω των ενεργειών που υιοθετούν οι δάσκαλοι προκειμένου να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους. Κατά τον Schiefele (1986), οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους σχηματίζονται με βάση *«προηγούμενες εμπειρίες ή περιγραφές για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών, με βάση απόψεις για το φύλο, την προέλευση και την κοινωνική τάξη ορισμένων μαθητών, από σχετικές κρίσεις για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και την ύπαρξη ορισμένων τύπων προσωπικότητας»* (Schiefele, 1986: 209).

Επίσης, ο Μπίκος (2011) επισημαίνει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο αλλά διαφοροποιούν κατά περίπτωση τη συμπεριφορά τους. Έτσι, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικός, βασίζεται αφενός σε προηγούμενες εμπειρίες του, αλλά και σε ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, προκειμένου να διαμορφώσουν μία –όσο το δυνατόν- «αντικειμενικότερη» στάση απέναντι στους μαθητές τους (Μπίκος, 2011).

Στη συνέχεια της εργασίας, γίνεται προσπάθεια κατηγοριοποίησης όλων των παραγόντων που φαίνεται να επιδρούν στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Η κατηγοριοποίηση πραγματοποιείται βάσει των ερευνών που εξετάζουν το σχηματισμό των εκπαιδευτικών προσδοκιών, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ανάλογα δηλαδή με το πού «δίνεται βάρος» σε κάθε επιστημονική προσπάθεια. Αν δηλαδή οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητή ή του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα, να αναφερθεί ότι για δεκαετίες, οι παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών εστιάστηκαν στους μαθητές, αποδίδοντάς τους το ρόλο του ερεθίσματος για τις νοητικές αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Madon, et al., 2011; Tauber, 1997). Σε πρόσφατες μελέτες,

ωστόσο, παρατηρείται στροφή στη διερεύνηση άλλων παραγόντων, με επίκεντρο τα ενδογενή χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των συμπεριφορών τους κατά τη διδακτική διαδικασία (Duckworth, Quinn & Seligman, 2009; Farrington, et al., 2012).

Εμβαθύνοντας στο θέμα, οι βασικοί παράγοντες που αφορούν τα *ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών* είναι: Η κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών, η εξωτερική τους εμφάνιση, η ηλικία, το φύλο (Madon, et al., 2011; Tauber, 1997), η φυλή, η εθνικότητα, το θρήσκευμα, (Λυκίδη, 2012; Van den Bergh, et al., 2010) οι προηγούμενες σχολικές επιδόσεις (Zhang, 2012) και η προσωπικότητα του κάθε μαθητή (Rubie-Davis, 2008; Tauber, 1997). Στη βιβλιογραφία, καταγράφονται επίσης οι παρακάτω «συντελεστές» διαμόρφωσης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών: Η θέση και ο ρόλος των μαθητών στις παρέες των συνομήλικων, ο ρόλος τους στην ευρύτερη σχολική κοινότητα και η θέση, στην οποία κάθονται μες στη σχολική αίθουσα (Λυκίδη, 2012; Tsiplakides & Keramida, 2010; Tauber, 1997).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφέρουμε και τους παράγοντες, οι οποίοι αποδίδονται στους εκπαιδευτικούς. Έτσι, λοιπόν, διατυπώνονται οι σημαντικότεροι παράγοντες που σχετίζονται με τα *ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*: Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητά του, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς του, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετεί, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνει και τέλος, η επιμονή, ο ζήλος και η προσήλωσή του στους διδακτικούς στόχους (Duckworth, et al., 2009; Farrington, et. al., 2012; Rubie-Davies, 2008).

Ακόμη, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται και ορισμένοι *εξωτερικοί παράγοντες* που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στο σχηματισμό των προσδοκιών τους όπως: Οι απόψεις άλλων συναδέλφων για τους μαθητές (Μπασέτας, 2010), οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, ο οργανωτικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού συστήματος, οι σχέσεις σχολικής μονάδας και κοινωνίας, το μέγεθος του σχολείου υπηρετήσης και η αποτελεσματικότητά του, η διεύθυνση-ηγεσία της σχολικής μονάδας και οι

εκάστοτε εκπαιδευτικοί στόχοι (Finnigan & Kelley, 2003, Trouilloud, et al., 2002).

Επίσης, συχνά, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των πληροφοριών που κατέχουν για το προφίλ και τις ακαδημαϊκού επιπέδου γνώσεις των μαθητών τους, ώστε να σχηματίσουν τις προσδοκίες (Bandura, 1997; Muller, Katz, & Dance, 1999). Ουσιαστικά, πρόκειται για έγκυρες πληροφορίες για τις ικανότητες των μαθητών, οι οποίες θεωρείται ότι διαμορφώνουν τις *αντικειμενικές προσδοκίες* των εκπαιδευτικών. Αυτές δημιουργούνται κατά τη φυσική ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και φαίνεται να επηρεάζουν τις επιδόσεις αλλά και τη μελλοντική πορεία των μαθητών (Trouilloud, et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Good, 1987; Μπίκος, 2011; Πυργιωτάκης, 2007), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διαμορφώνουν την πρόβλεψή τους για κάθε μαθητή επηρεασμένοι από συγκεκριμένους παράγοντες. Οι σημαντικότεροι εκ των οποίων συνοψίζονται παρακάτω:

1. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή (Postic, 1995).
2. Το φύλο του μαθητή (Brophy & Good, 1974).
3. Η σχολική επίδοση (Φλουρής, 1989).
4. Η εθνικότητα (π.χ. ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις)
5. Η θέση που κάθεται ο μαθητής (Καψάλης, 1995).
6. Η προσωπικότητα του μαθητή (Duck, 1993).
7. Η σωματική διάπλαση (π.χ. τα υπέρβαρα παιδιά είναι νοητικά και *τεμπέλικα*)
8. Η καλή γραφή του μαθητή ή το καθαρό τετράδιο.
9. Η βαθμολογία που πήρε ο μαθητής από προηγούμενους δασκάλους του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τεθεί η εξής υπόμνηση: Όλοι οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν δεν βαρύνουν εξίσου όλους τους εκπαιδευτικούς και φυσικά δεν μπορεί να υπολογιστεί, ποιος παράγοντας επηρεάζει περισσότερο ή

λιγότερο τις προσδοκίες τους. Το σημαντικό, ωστόσο, είναι σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός να υποβάλλει σε επανειλημμένο έλεγχο τη διαμορφωμένη στάση- προσδοκία του για τους μαθητές του.

Όπως επισημάνθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, βασικό στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η προσήλωση στους παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, με βάση τα *κοινωνικά χαρακτηριστικά* των μαθητών τους (Madon, et al., 2011). Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η έμφαση θα δοθεί στους παράγοντες της σχολικής επίδοσης και του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των παιδιών, καθώς σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παγκόσμια κλίμακα αλλά και στην Ελλάδα, η σχολική επίδοση των μαθητών είναι συνυφασμένη με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του κάθε μαθητή, η επίδοση του οποίου εξαρτάται και διαμορφώνεται βάσει του κοινωνικού του προφίλ (Ασκούνη, 2007; Δραγώνα, και συν., 2011; Θάνος, 2010; Κυρίτσης, 2008; Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985; Bornstein & Bradley, 2003; Ricco, et al., 2003; Wöbmann, 2004). Εδώ, να προστεθεί και ο ρόλος των προσδοκιών, οι οποίες επηρεάζουν σφόδρα τη σχολική επίδοση και απόδοση του μαθητή, οδηγώντας τον αντίστοιχα στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Γαλιλαία, 1997; Κατσίλλης & Λώλου, 1999; Κατσίλλης, 2005; Λυκίδη, 2012; Μπασέτας, 2010; Νιάρη & Μανούσου, 2013; Cotton, 2003; Madon, et al., 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968; Van den Bergh, et al., 2010). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται με βάση τόσο το υπόβαθρο (background) του μαθητή όσο και τη σχολική του επίδοση αλλά και η επίδοση του μαθητή επηρεάζεται σημαντικά αφενός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτόν και αφετέρου από το ίδιο το κοινωνικό και μορφωτικό του προφίλ. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μία πολυπαραγοντική σχέση, η οποία «ωθεί» το μαθητή τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Για τους παραπάνω λόγους, θα γίνει μια ευσύνοπτη ανάλυση των παραγόντων: «σχολική επίδοση» και «κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ» των μαθητών, για να δοθεί με μεγαλύτερη σαφήνεια ο τρόπος και ο βαθμός επιρροής τους στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη *σχολική επίδοση*, ως κοινωνικού χαρακτηριστικού όλων των μαθητών, αξίζει να σχολιαστεί ότι σε σχετικές έρευνες με θέμα την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή, η επίδοση αποκαλύφθηκε στην πράξη ως η τάση των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν συχνότερα με τους μαθητές εκείνους που δείχνουν υψηλή σχολική επίδοση (Bamburg, 1994; Πυργιωτάκης, 2007). Διαφαίνεται λοιπόν, η «έμφαση» και η ευνοϊκότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών, κυρίως απέναντι στους καλούς μαθητές κατά τη διδακτική πράξη, με χαρακτηριστικά το συχνότερο έπαινο, την ιδιαίτερη προσοχή, αλλά και την ενθάρρυνση-επιβράβευση σε αυτούς (Μπίκος, 2011; Cotton, 2003).

Επιπλέον, εκτός από τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, διαφοροποίηση παρατηρείται και ως προς το χρόνο αναμονής των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το εάν απευθύνονται σε καλούς ή αδύνατους μαθητές. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ως λιγότερο υπομονετικοί απέναντι στους λιγότερο καλούς μαθητές, από τους οποίους δεν προσδοκούν όσα από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι διακρίνονται από υψηλές σχολικές επιδόσεις (Cotton, 2003). Με τον τρόπο αυτό, «προδικάζουν» κατά μία έννοια, την αποτυχία των μαθητών που αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες, παρέχοντάς τους λιγότερο χρόνο να σκεφτούν για να απαντήσουν.

Τέλος, διαφοροποίηση παρατηρείται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όταν καλούνται να χειριστούν τις λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών τους. Αυτό μεταφράζεται σε διαφοροποιημένες ευκαιρίες ανατροφοδότησης, οι οποίες ποικίλλουν αναλόγως με το ακαδημαϊκό επίπεδο των παιδιών (Ανδρεαδάκης, Καϊλα, Ξανθάκου, Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Φιλίππου, & Χρίστου, 1995; Βάμβουκας, 1976; Ματσαγγούρας, 1985; Μπασέτας, 1999; Τζαρτζάκη-Γκούντρα, 1995).

Εστιάζοντας στο δεύτερο βασικό παράγοντα επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, στο *κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο* των μαθητών, αξίζει να επισημάνουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τις ικανότητες των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Γενικώς, η ταξική προέλευση των μαθητών φαίνεται να «παίζει» σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαμορφώνουν διαφορετική στάση και



άποψη ανάλογα με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών τους. Επίσης, οι προσδοκίες τους μπορεί να επηρεάζονται και να προσδιορίζονται με βάση το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, έχει σοβαρό αντίκτυπο στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με βάση την παράσταση που έχουν για τους γονείς των μαθητών τους και την κατηγοριοποίηση της ταξικής τους θέσης σύμφωνα με το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων (Ασκούνη, 2007; Θάνος, 2010; Κυρίτσης, 2008; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985; Wöβmann, 2004).

Αναλυτικότερα, οι παράγοντες «σχολική επίδοση» και «κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο» των μαθητών, συμπεριλαμβάνονται και σε επόμενα κεφάλαια, όπου εξετάζεται διεξοδικά, πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (επηρεαζόμενες από τους παραπάνω παράγοντες) οδηγούν γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

### **3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις των προσδοκιών στην εκπαίδευση**

Στο στάδιο αυτό της εργασίας, γίνεται σύντομη καταγραφή των τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων της προσδοκίας στην Παιδαγωγική (θεωρίες των: Rotter, Bandura και Rosenthal). Οι παρακάτω θεωρίες αφορούν τη «θέαση» και ερμηνεία της προσδοκίας από παιδαγωγικής σκοπιάς.

Ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή δίνεται στη «*θεωρία των τεσσάρων παραγόντων*» του Rosenthal, ο οποίος διατύπωσε τους τρόπους, με τους οποίους ασυνείδητα οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για το μαθητή μεταλαμπαδεύονται σε αυτόν και εν τέλει επαληθεύονται. Ουσιαστικά, οι ισχυρισμοί του Rosenthal αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα. Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο, μέσω της περιγραφής και ερμηνείας του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, θα αναφερθούμε στη *θεωρία του Rotter*, η οποία παραδοσιακά εντάσσεται στις λεγόμενες θεωρίες της «*προσδοκίας των αξιών*». Πρόκειται για μια θεωρία μάθησης που αναπτύχθηκε από τον Rotter και τους μαθητές τους. «*Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης, οι οργανισμοί επαναλαμβάνουν τις*

*ενέργειες που έχουν ενισχυθεί στο παρελθόν» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 202). Δηλαδή, μαθαίνουν να προσδοκούν και επιδιώκουν να πετύχουν πράγματα εφόσον έχουν αξία για αυτούς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 91). Για τον Rotter, η προσδοκία γίνεται αντιληπτή ως: «η πιθανότητα που υπολογίζει το άτομο για μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή κατάσταση να οδηγήσει σε μια συγκεκριμένη ενίσχυση» (Rotter, όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης, 2010: 80).*

Η θεωρία του Rotter συνδέεται με τις θεωρίες των κινήτρων και της προσωπικότητας. Επίσης, επιρροές έχει δεχτεί και από τη θεωρία του Tolman, ως προς το μαθησιακό χαρακτήρα που προσδίδει ο τελευταίος στην έννοια της προσδοκίας (Wiswede, στο Γεωργογιάννης, 2010: 74-75).

Ο Rotter μιλώντας για προσδοκίες είχε στο μυαλό του τις προσδοκίες αποτελέσματος που σχετίζονται με τη συμπεριφορά επίδοσης (Γεωργογιάννης, 2010: 81, 90). Για να γίνει πιο κατανοητός, προέβη σε διάκριση των προσδοκιών σε «ειδικές» και «γενικές» και μάλιστα με διάφορους βαθμούς γενίκευσης. Η γενίκευση εισάγεται ως όρος που περιέχει διάφορες διακυμάνσεις. Από τη μια, γίνεται λόγος για την προσδοκία ενός ατόμου σε σχέση με μια πολύ συγκεκριμένη κατάσταση. Από την άλλη, υφίστανται και οι γενικές προσδοκίες που είναι αποτέλεσμα εμπειριών, οι οποίες μεταβιβάζονται από μια κατάσταση σε μια άλλη, ως καταστάσεις που έχουν βιωθεί με παρόμοιο τρόπο. Σε γνωστές καταστάσεις, η συμπεριφορά θα εξαρτάται κυρίως από ειδικές προσδοκίες, ενώ σε νέες άγνωστες καταστάσεις κυρίως από γενικευμένες προσδοκίες (Γεωργογιάννης, 1995: 125-128). Προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι διαφορετικοί βαθμοί γενίκευσης, παρατίθεται ένα παράδειγμα από τον κλάδο της Παιδαγωγικής. Έτσι, για τον Rotter η επιτυχία σε ένα σχολικό διαγώνισμα αποτελεί το αποτέλεσμα προσδοκίας του ατόμου σε σχέση με μια πολύ συγκεκριμένη κατάσταση (ειδική προσδοκία). Ενώ, γενικές θεωρούνται οι προσδοκίες όταν στοχεύουμε σε σχολική επιτυχία σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η προσδοκία ως μηχανισμός δύναται να αλλάξει τη συμπεριφορά του ατόμου. Αυτό εξαρτάται από δύο μεγέθη: Από την προσδοκία ότι η συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ενίσχυση και από την ενισχυτική αξία του στόχου. Τόσο η προσδοκία όσο και η ενισχυτική

αξία αποτελούν μεγέθη, τα οποία χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα και μάλιστα, απαιτούν συνεχή αξιολόγηση (Rotter, 1990: 489-493). Το είδος ή η αξία της ενίσχυσης που επιδιώκει το άτομο, αλλά και παράλληλα και η προσδοκία επίτευξης ενός στόχου, καθορίζουν την εκδήλωση ή μη, κάθε συμπεριφοράς.

Η δεύτερη βασική θεωρία της Παιδαγωγικής για την έννοια της προσδοκίας, είναι αυτή του *Bandura*. Ο τελευταίος αναφέρει στη θεωρία του την «προσδοκία αποτελέσματος», ως προς την αποτελεσματικότητα που θα έχει μια δεδομένη συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει ότι η προσδοκία εξετάζεται σχετικά με το εάν θα φέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 225). «Περισσότερο να τονιστεί ότι προσδοκίες έχει κάθε άτομο τόσο για τα αποτελέσματα των ίδιων των πράξεών του, όσο και για τα αποτελέσματα των πράξεων άλλων ανθρώπων» (Μπασέτας, 2010: 9).

Στο μοντέλο του *Bandura* για τις θεωρίες μάθησης, η έννοια της «προσδοκίας» κατέχει κυρίαρχο ρόλο. Η διαφορά έγκειται στη διάκριση μεταξύ προσδοκιών, αποτελέσματος και συνέπειας. Επίσης, ο *Bandura* υπογραμμίζει μια αμφίδρομη εξάρτηση, κατά την προσπάθεια διάσπασης του μηχανισμού ερεθίσματος-αντίδρασης, μέσω της μεταβολής των συνθηκών των αιτιών, δηλαδή των κινήτρων και των ερεθισμάτων (Wiswede, στο Γεωργογιάννης, 2010: 76).

Στη «θεωρία των τεσσάρων παραγόντων», ο *Rosenthal* αποτυπώνει τους τρόπους με τους οποίους ασυνείδητα οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών «κοινωνούνται» στους μαθητές, με αποτέλεσμα όχι απλώς να μεταδίδονται αλλά και να επαληθεύονται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από πολλούς τρόπους, όπως: Το συναισθηματικό κλίμα, την επανατροφοδότηση, τη διδασκαλία και τέλος την ενίσχυση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του *Rosenthal*, ο πρώτος τρόπος μετάδοσης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους είναι μέσα από το συναισθηματικό κλίμα, δηλαδή μέσω των συναισθημάτων του κάθε εκπαιδευτικού που μεταφέρονται στους μαθητές του μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία. Επί παραδείγματι, αυτό υλοποιείται μέσω του χαμόγελου, της συχνής οπτικής επαφής και της προσέγγισης του διδάσκοντα στον

μαθητευόμενό του. Ο δεύτερος τρόπος κατά τον Rosenthal είναι αυτός της επανατροφοδότησης (“feedback”). Σε πρώτο επίπεδο αφορά στη λεπτομερή επανατροφοδότηση των απαντήσεων των μαθητών. Σε δεύτερο επίπεδο αφορά στο συχνό έπαινο παρά στην επίκριση των μαθητών, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλές προσδοκίες. Ο τρίτος τρόπος είναι η διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος αυτός αφορά περισσότερο τους μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις. Ο τελευταίος τρόπος, είναι αυτός της ενίσχυσης. Μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς τους, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν περισσότερο του μαθητές για τους οποίους έχουν υψηλότερες προσδοκίες (Bamburg, 1994; Cotton, 2003). Αυτό έχει ως απόρροια, την ενεργοποίηση της μαθησιακής συμμετοχής τους κατά τη διδακτική πράξη, σύμφωνα πάντα με τις βλέψεις των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 1995).

Πριν την ολοκλήρωση του κεφαλαίου, αξίζει να επισημανθεί ότι ο Rosenthal μαζί με το συνεργάτη του Jacobson, υλοποίησαν πρωτοπόρα έρευνα, το 1968, της οποίας τόσο η θεωρία αλλά και τα ποσοτικά αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα σε έρευνες σχετικές με το «αποτέλεσμα των προσδοκιών» των δασκάλων. Πρόκειται, για το ιδιαίτερα γνωστό, φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», στο οποίο γίνεται εκτενής αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο.

Το φαινόμενο αυτό, αποτελεί τη θεωρητική βάση (θεωρία) πάνω στην οποία στηρίζεται η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία ενδέχεται να επιβεβαιωθεί ή να απορριφθεί στα συμπεράσματα της εργασίας. Με άλλα λόγια, μέσα από τις συνεντεύξεις και γενικώς τον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας, θα καταφέρουμε να εξετάσουμε εάν τελικά οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές του σχολικού χώρου.

### **3.3 Το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»**

Αναπόσπαστο μέρος κάθε ερευνητικού εγχειρήματος, αποτελεί η αναφορά του θεωρητικού πλαισίου, πάνω στο οποίο στηρίζεται η διεξαγωγή της έρευνας.

Έτσι, λοιπόν, καταβάλλεται προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Ειδικότερα, αρχικά ερμηνεύεται το φαινόμενο και καταγράφεται το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια, έμφαση δίνεται στις πρώτες μελέτες που αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο φαινόμενο, στα πορίσματα των ερευνών τους, καθώς και στις κριτικές που έχουν δεχτεί από παρόμοιες μελέτες, που ακολούθησαν αργότερα. Τέλος, επισημαίνεται ότι παρά τις κριτικές και τις αμφισβητούμενες απόψεις περί «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» των εκπαιδευτικών, εντούτοις πολλές έρευνες – παλαιότερες αλλά και πιο πρόσφατες- συμφωνούν με την ύπαρξη του φαινομένου και μάλιστα με τη μορφή-ερμηνεία που του είχε αποδοθεί από τις πρώτες κιόλας προσεγγίσεις. Συνεπώς, σε κάθε περίπτωση οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική απόδοση των μαθητών τους, επιβεβαιώνοντας στις περισσότερες των περιπτώσεων τις αρχικές προσδοκίες τους. Όλα τα παραπάνω, αναλύονται εκτενώς στο παρόν κεφάλαιο, ώστε να κατανοηθεί πλήρως το θεωρητικό υπόβαθρο (φαινόμενο «αυτοεκπληρούμενης προφητείας»), πάνω στο οποίο στηρίζονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

Στη βιβλιογραφία, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» είναι γνωστό και ως «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα», «επίδραση του Πυγμαλίωνα» ή ως «αποτέλεσμα των προσδοκιών». Σύμφωνα με τους Harris & Rosenthal (1985), προκειμένου να επαληθευτεί το φαινόμενο αυτο-εκπλήρωσης της προφητείας χρειάζεται: α) ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει προσδοκίες, β) να δημιουργήσει «κλίμα» μετάδοσης των προσδοκιών του στους μαθητές, γ) και τέλος να συμπεριφερθούν οι μαθητές με τρόπο που θα επιβεβαιώνει τις αρχικές προσδοκίες του (Madon, et al., 2011).

Το φαινόμενο στη σχολική τάξη παρατηρείται, όταν οι προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για την απόδοση των μαθητών του επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη σχολική τους επίδοση. Εκείνες γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές του, μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης και τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς και σε σχολικές επιδόσεις που θα επιβεβαιώνουν τις αρχικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Μπασέτας, 2010). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους (Cooper & Good, 1983), οι «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» των εκπαιδευτικών οδηγούν σε αλλαγή της μαθητικής επίδοσης, εστιάζοντας μόνο

στον αντίκτυπο που έχουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλοι παράγοντες, που ενδεχομένως μεσολαβούν. Οι Good & Brophy (2003) μάλιστα, τονίζουν ότι οι «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» αποτελούν την πιο δραματική μορφή των προσδοκιών που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, ακριβώς επειδή περιλαμβάνουν αλλαγές στη μαθητική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» δεν καταλήγουν μόνο σε αλλαγή συμπεριφοράς, αλλά και σε αλλαγή της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών (Good & Brophy, 2003).

Ο Κατσίλλης (2005: 133) δίνει και μία επιπρόσθετη διάσταση στο περιεχόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι πρόκειται για «[...] μια διαδικασία που συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή ανισοτήτων με βάση κοινωνικά, πολιτιστικά ή γλωσσικά κριτήρια» (Κατσίλλης, 2005: 133).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται δύο τύποι «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Hurley, 1997):

A) Η επίδραση του Πυγμαλίωνα: Όταν ένα άτομο αντιλαμβάνεται ένα άλλο με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο (π.χ. το θεωρεί έξυπνο), αναμένει ανάλογη συμπεριφορά από αυτό και του συμπεριφέρεται σαν να έχει ήδη εκπληρώσει αυτές τις προσδοκίες.

B) Συμφωνία με την προφητεία: Όταν μία πρόβλεψη έχει ήδη γίνει και τα άτομα, αυτόνομα, αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να συμβαδίζουν με την πρόβλεψη - προφητεία» (Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'- Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, 2004: 28).

Αξίζει, επίσης, να γίνει αναφορά στους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση της προσδοκίας εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, σύμφωνα με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Ένα σημαντικότατο παράγοντα αποτελεί η αντίληψη τόσο αυτού που εκφράζει την πρόβλεψη (π.χ. εκπαιδευτικός), ενώ εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο παράγων που εστιάζει στην αντίληψη εκείνου στον οποίο απευθύνεται (π.χ. μαθητής). Ένας άλλος παράγοντας είναι ο στόχος που έχει ο εκφραστής της πρόβλεψης (Βιβλίο για τον

Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'- *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*, 2004).

Στην περίπτωση της σχέσης μαθητή – δασκάλου, είναι πιθανό οι προβλέψεις, οι διαθέσεις και η στάση του δασκάλου να μεταφερθούν στο μαθητή. Ο τελευταίος, μπορεί να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του για να δικαιώσει τον εκπαιδευτικό για τη αρχική γνώμη που είχε για εκείνον (Μπασέτας, 2010). Με τη σειρά του ο εκπαιδευτικός θα ικανοποιηθεί για την ορθή πρόβλεψη που είχε κάνει για τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη του μαθητή.

Σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται ως αποτελέσματα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Cooper, 1985; Cooper & Good, 1983; Good & Brophy, 2003).

Τα αποτελέσματα των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες, οι οποίες είναι γνωστές με τους όρους: “*Golem effects*” και “*Galatea effects*”. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ανεπιθύμητες και αρνητικές επιδράσεις, που προκύπτουν ως απόρροια των χαμηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών των δασκάλων σχετικά με τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Στα “*Galatea effects*” από την άλλη, περιλαμβάνονται τα επιθυμητά και θετικά-ενθαρρυντικά αποτελέσματα, που απορρέουν από τις υψηλές προσδοκίες των δασκάλων, οι οποίες τους μαθητές στη σχολική επιτυχία (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982).

Λόγω του ότι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αποτελεί τη θεωρητική βάση της παρούσας έρευνας, κρίθηκε σκόπιμη η αναφορά στις σχετικές έρευνες που εξέτασαν τον αντίκτυπο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη του φαινομένου, στη συνέχεια παρουσιάζονται αφενός οι έρευνες που αντικατοπτρίζουν τον επιβεβαιωτικό και «επαληθευόμενο» χαρακτήρα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» και αφετέρου εκείνες που διαφοροποιήθηκαν και αντίκρουσαν τις θέσεις περί «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» στο σχολικό περιβάλλον.

Για πρώτη φορά, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (“self-fulfilling prophecy”) περιγράφηκε πριν από περίπου 70 χρόνια, από τον

κοινωνιολόγο R. Merton (1948). Σε μια πολύ γνωστή μελέτη, η οποία αφορά στο αποτέλεσμα που έχουν οι προσδοκίες σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1989: 888), ο Merton ερμήνευσε το φαινόμενο, καθώς και τις επικίνδυνες επιπτώσεις των προσδοκιών στις κοινωνικές ομάδες, που αποτελούν στόχους στερεοτύπων (Schaefer, 1989). Με άλλα λόγια, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» περιλαμβάνει την τάση που εμφανίζουν ορισμένα άτομα στο να ανταποκρίνονται σε στερεότυπα και να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους βάσει αυτών. Εμφανίζεται δηλαδή, ως μία προδιάθεση που μπορεί να οδηγήσει στην επικύρωση λανθασμένων ή/και ψευδών αντιλήψεων (Schaefer, 1989: 240-243).

Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Merton (1948), μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» υφίσταται όταν μία ψευδή εκτίμηση ή ερμηνεία μιας κατάστασης «αναδύει» μια νέα συμπεριφορά που επαληθεύει την αρχική «προφητεία». Κατά τον Merton, όπως διευκρινίζει και ο R. T. Tauber (1997), η ευλογοφανής επικύρωση μιας λανθασμένης ή/και ψευδούς προφητείας «*διαιώνίζει μια κυριαρχία πλάνης αφού ο προφήτης είναι αυτός που θα καθορίσει τη ροή των γεγονότων ώστε να αποδείξει ότι είχε εξ' αρχής δίκιο*» (Tauber: 10). Τα γεγονότα αυτά με τη σειρά τους, «*προκαλούν τα άτομα-στόχους αυτών των στερεοτύπων να επιδείξουν συμπεριφορές ικανές να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του "προφήτη"*» (Madon, et al., 2011: 578). Οι παρατηρήσεις του Merton αν και δεν προέρχονταν από το χώρο της εκπαίδευσης, επρόκειτο να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές έρευνες παγκοσμίως όταν, είκοσι χρόνια μετά, ο συμπεριφοριστής κοινωνικός ψυχολόγος R. Rosenthal και οι συνεργάτες του παρουσίασαν εμπειρικές ενδείξεις για την πιθανότητα επιβεβαίωσης του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» στη σχολική τάξη.

Μάλιστα, η ερευνητική μελέτη των Rosenthal & Jacobson (1968) έδειξε ότι οι μαθητές για τους οποίους οι δάσκαλοι είχαν διαμορφώσει θετικές προσδοκίες, σημείωσαν σημαντική πρόοδο – την αναμενόμενη για τους εκπαιδευτικούς – επιδρώντας τόσο στη γενική σχολική τους εικόνα, όσο και στις διανοητικές τους ικανότητες.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η μελέτη αυτή αποτελεί μέχρι σήμερα τη βάση για κάθε έρευνα στο πεδίο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των



επιρροών τους στους μαθητές (Cotton, 2003; Madon, et al., 2011; Νιάρη & Μανούσου, 2013; Tauber, 1997; Tsiplakides & Keramida, 2010; Van den Bergh, et al., 2010) ανεξάρτητα από τις αντιτιθέμενες έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φαινόμενο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται ανάλογα με την προσωπικότητα και τις προσωπικές θέσεις αλλά και τη δυνατότητα αλλαγής των μαθητών τους (Cooper & Good, 1983; Cotton, 2003).

Τις επόμενες δεκαετίες και κυρίως τη δεκαετία του 1970, το θέμα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της επίδρασής τους στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, απασχόλησε ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό χώρο. Μετά τη δημοσίευση του βιβλίου των Rosenthal & Jacobson (1968) με τίτλο: *«Ο Πυγμαλίων στη σχολική τάξη»*, η εκπαιδευτική κοινότητα ενδιαφέρθηκε με επίταση για την «επίδραση του Πυγμαλίωνα» (“Pygmalion effect”), καθώς όπως διαφάνηκε από τη γνωστή έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968), οι προσδοκίες οι οποίες με το ψέμα δημιουργήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, λειτούργησαν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες». Η έρευνά τους είναι μια από τις πιο διαδεδομένες παιδαγωγικές έρευνες (Nash, 1976).

Αναμφίβολα, ο δάσκαλος αποτελεί πρόσωπο αναφοράς για τους μαθητές τους, οπότε είναι εύλογο να αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους «σημαντικούς Άλλους», του οποίου ο ρόλος κρίνεται από τους ερευνητές ως «προσδιοριστικός», επηρεάζοντας σημαντικά τη συμπεριφορά αλλά και την επίδοση των μαθητών του (Κατσίλλης, 2005). Σύμφωνα με τον Κατσίλλη, ο εκπαιδευτικός: *«Ως προσδιοριστικός σημαντικός άλλος, επηρεάζει αμέσως τις προσδοκίες του μαθητή και εμμέσως την επίδοση και την εξέλιξή του»* (Κατσίλλης, 2005: 131).

Επιπροσθέτως, παράλληλα με τον «προσδιοριστικό» ρόλο του δασκάλου, ο τελευταίος ενδέχεται να «κοινωνήσει» τις προσδοκίες του στους μαθητές του, μέσω της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές, από τους οποίους αναμένουν υψηλές σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τους μαθητές, για τους οποίους έχουν περιορισμένες προσδοκίες και θεωρούν ότι υστερούν σε θέμα ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι ευνοϊκές αλλά και οι δυσμενείς προσδοκίες του δασκάλου προκαλούν ανάλογα, βελτίωση ή μείωση της επίδοσης των μαθητών

τους (Πυργιωτάκης, 1999). Μερικές φορές, μάλιστα, η επίδραση του δασκάλου στην εξέλιξη και επιτυχία ενός μαθητή, ενεργοποιείται χωρίς πάντοτε την επίγνωση των πράξεων, των συμπεριφορών και των συνεπειών του (Κατσίλλης, 2005).

Η διαφοροποιημένη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους, φανερώνεται έμπρακτα κατά τη διδακτική πράξη «[...] από την περισσότερη προσοχή και πιο στενή παρακολούθηση του μαθητή, από τη μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει κάτι και γενικά από τη θετική αντιμετώπιση του μαθητή» (Κατσίλλης, 2005: 131), απορρέει στην υψηλότερη επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή. Το φαινόμενο, λοιπόν, κατά το οποίο οι δάσκαλοι προκαλούν με τη στάση και τη συμπεριφορά τους μια υψηλότερη επίδοση, αλλά και μόνο επειδή την πιστεύουν ή την ελπίζουν είναι γνωστό ως το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», το οποίο συχνά αποδεικνύεται να επιβεβαιώνει τις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Κατσίλλης, 2005). Αυτή η καταλυτική επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού είναι επίσης γνωστή ως «αποτέλεσμα των Προσδοκιών» ή αλλιώς ως «αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα» και λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη, σχεδόν σε καθημερινή βάση.

Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι ο Rosenthal (1974) και οι Rosenthal & Jacobson (1968) μέσα από τις γνωστές ερευνητικές τους μελέτες πάνω στο θέμα αυτό, απέδειξαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για ένα παιδί, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή του επίδοση και υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες τους εκπληρώνονται κατά έναν προφητικό τρόπο. (“expectation outcome”, so-called “halo effect”). Σύμφωνα με τους ίδιους (Rosenthal, 1973; Rosenthal & Jacobson, 1968), η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» εκτείνεται πέρα από τις σχολικές επιδόσεις, επιδρώντας και στις διανοητικές ικανότητες των μαθητών.

Ειδικότερα, οι Rosenthal & Jacobson (1968) προκειμένου να αποδείξουν την ύπαρξη του φαινομένου, υλοποίησαν μία ερευνητική μελέτη σε ένα Δημοτικό σχολείο του San Francisco. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς μοίρασαν ένα τεστ ευφυΐας σε όλους τους μαθητές. Από αυτούς, διάλεξαν τυχαία το 20% σε κάθε τάξη. Τα ονόματα των μαθητών (του ποσοστού που έλαβαν), δόθηκαν

στους δασκάλους τους, μαζί με την πληροφορία, ότι πρόκειται για άτομα καταπληκτικής διανοητικής προόδου (“late bloomers”) στο άμεσο μέλλον, ενώ στην πραγματικότητα οι μαθητές αυτοί είχαν επιλεγεί με τυχαίο τρόπο. Μόνο οι εκπαιδευτικοί είχαν στο μυαλό τους διαφορετικές προσδοκίες για τους μαθητές τους, ανάλογες με όσα είχαν ειπωθεί σε αυτούς. Μετά από διάστημα 8 μηνών, όλα τα παιδιά υποβλήθηκαν ξανά στο ίδιο τεστ ευφυΐας και η σύγκριση των αποτελεσμάτων φανέρωσε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις για τους μαθητές που είχαν επιλεγεί σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα αποτελέσματα του πειράματος επιβεβαιώθηκαν και μετά από ένα και δύο χρόνια, όπου και πάλι παρατηρήθηκε διατήρηση της σχολικής προόδου («των μαθητών- στόχων») και σε επόμενα τεστ, χωρίς να μεσολαβήσουν διαδικασίες εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Rosenthal & Jacobson (1968), οδήγησαν τους ερευνητές στους παρακάτω ισχυρισμούς: Οι «φουσκωμένες» προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την ομάδα – «στόχος» (και πιθανότατα, οι συμπεριφορές που συνοδεύουν τις υψηλές προσδοκίες τους), είναι αυτές που ουσιαστικά προκάλεσαν τη διανοητική άνθιση των μαθητών (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982; Brophy, 1983; Rosenthal, 1974). Ωστόσο, το πείραμα των Rosenthal & Jacobson (1968) δεν περιελάμβανε τον παράγοντα του κοινωνικού επιπέδου του μαθητή, ώστε να διερευνηθεί η επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Καθώς, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών εικάζεται ότι επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ακολούθησαν αρκετές κριτικές στα αποτελέσματα του πειράματος.

Το φαινόμενο αυτό, το οποίο για πρώτη φορά επιβεβαιώθηκε μέσα από την έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968), προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών αλλά και ερευνητών, οι οποίοι θέλησαν να ελέγξουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνών, διενεργώντας τα επόμενα χρόνια νέες έρευνες επί του θέματος. Συνεπώς, οι έρευνες που υλοποιήθηκαν τις επόμενες δεκαετίες, συνέχισαν να παρέχουν νέα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών.

Αν και για την επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και τις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες (Jussim,

Smith, Madon, & Palumbo, 1998; Spitz, 1999), και αν και σε έρευνες της ψυχολογίας έχουν γίνει ανασκοπήσεις σχετικά με τις προσδοκίες (Olson, Roese & Zanna, 1996), ωστόσο τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν υφίσταται κάποια ολοκληρωμένη προσπάθεια επισκόπησης των σχετικών με το θέμα ερευνών εδώ και περίπου 30 χρόνια (από την έρευνα του Brophy, 1983), που να ανακεφαλαιώνει και να συνθέτει τα γνωστά και άγνωστα σημεία των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» των εκπαιδευτικών.

Πολλές επισκοπήσεις και μετα-αναλύσεις έχουν εστιάσει μεμονωμένα σε ορισμένες πτυχές του φαινομένου. Άλλες έχουν καταγράψει τους ισχυρισμούς υπέρ ή κατά της πραγματικότητας των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» σε γενικά πλαίσια ή σε συγκεκριμένα είδη ερευνών (Raudenbush, 1984, 1994; Rosenthal, 1974, 1994; Snow, 1995; Spitz, 1999; Wineburg, 1987), ενώ κάποιες παραθέτουν δεδομένα για τις διαδικασίες που μεσολαβούν στην πραγματοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Brophy, 1983; Brophy & Good, 1974; Harris & Rosenthal, 1985; Jussim, 1986).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθούμε αναλυτικότερα και στις κριτικές που έχει δεχτεί η έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968), ώστε να είμαστε σε θέση να σχηματίσουμε μία σφαιρική και αντικειμενική εικόνα για το «αποτέλεσμα των προσδοκιών», το οποίο συχνά φαίνεται να λαμβάνει χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης-επαληθευόμενης προφητείας».

Ως εκ τούτου, από την πρωτόλεια δημοσίευσή τους, η έρευνά τους έχει δεχτεί επικρίσεις σε πολλαπλά επίπεδα: Τόσο σε μεθοδολογικά ζητήματα όσο και σε θέματα ερευνητικής διαδικασίας και ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον, ασκήθηκαν και αρκετές κριτικές, καθώς υπήρχε ο ισχυρισμός της μη επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας ή της παρουσίας «ερευνητικών κενών» του πειράματος (Barber & Silver, 1968; Brophy, 1983; Brophy & Good, 1970; Cooper & Good, 1983; Elashoff & Snow, 1971; Fleming & Anttonen, 1971; Good, 1987; Good & Brophy, 2003; Raudenbush, 1984; Roth, 1995; Rowe, 1995; Snow, 1969; Spitz, 1999; Thorndike, 1968; Wineburg, 1987).

Λίγες ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης, έχουν δηλώσει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον στη διερεύνηση ενός ορισμένου εκπαιδευτικού

ζητήματος, συγκριτικά με τον αριθμό των ερευνών που έχουν διεξαχθεί προς επιβεβαίωση ή διάψευση των συμπερασμάτων της έρευνας των Rosenthal & Jacobson (1968) για το «αποτέλεσμα των προσδοκιών». Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα τη διατύπωση αντιτιθέμενων απόψεων επί του θέματος, μεταξύ θεωρητικών, ερευνητών και δημόσιου τύπου.

Οι θεωρητικοί διαφώνησαν ως προς την εγκυρότητα των επιδράσεων των προσδοκιών, από την πλευρά της ψυχολογίας. Οι ερευνητές από την άλλη, προσπάθησαν να επαναλάβουν την «επίδραση του Πυγμαλίωνα». Επίσης, στο δημόσιο τύπο, άρχισε να δημοσιεύεται πληθώρα επιστημονικών άρθρων, τα οποία εστίαζαν κυρίως στις αρνητικές επιπτώσεις του «φαινομένου του Πυγμαλίωνα», με ιδιαίτερες αναφορές στις μειονότητες, ή σε ομάδες πληθυσμού, οι οποίες ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ενώ, κάποια άλλα άρθρα τόνισαν τη θετική επίδραση των προσδοκιών, επικοινωνώντας το μήνυμα στους εκπαιδευτικούς, ότι οφείλουν να διατηρούν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους, προκειμένου να τους οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία (Cotton, 2003).

Ειδικότερα, πολλοί ερευνητές (Snow, 1969; Thorndike, 1968; Wineburg, 1987) έχουν προβεί σε επανεξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Rosenthal & Jacobson (1968), εντοπίζοντας τεχνικές ανακρίβειες, ικανές για να ενισχύσουν τις αμφιβολίες τους ως προς την ακρίβεια των αποτελεσμάτων της πρωτόλειας έρευνας περί «αυτοεκπληρούμενων προσδοκιών». Ορισμένες ερευνητικές προσπάθειες, κατάφεραν να επιτύχουν την επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων, ενώ κάποιες άλλες όχι. Επίσης, δεν ήταν λίγες οι έρευνες, οι οποίες έδωσαν έμφαση στην αναγνώριση των τρόπων, μέσω των οποίων οι προσδοκίες μεταδίδονται στους μαθητές.

Μελετώντας τις κριτικές στο φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που αναμένεται να επιτύχουν, επιτυγχάνουν και οι μαθητές που αναμένεται να αποτύχουν, αποτυγχάνουν, διαπιστώθηκε ότι το φαινόμενο αυτό, δεν επαληθεύτηκε με συστηματικό τρόπο, επιδεικνύοντας τα ίδια αποτελέσματα σε όλες τις έρευνες που ακολούθησαν. Επίσης, σύμφωνα με νεότερους ερευνητές, στην πρώτη μελέτη που περιέγραψε την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», εντοπίζουν κάποια «ερευνητικά κενά», τα οποία αφήνουν αναπάντητα κρίσιμα εκπαιδευτικά

ερωτήματα, σχετικά με την επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους.

Έτσι, λοιπόν, αρκετοί μελετητές τονίζουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν το χαρακτήρα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» μόνο όταν ενυπάρχουν όλα τα στοιχεία του μοντέλου. Ενώ το μοντέλο αυτό, φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε ορισμένες περιπτώσεις, εντούτοις πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνονται στη βάση «ψευδών πεποιθήσεων» για τις επιδόσεις των μαθητών τους. Αντιθέτως, οι προβλέψεις τους βρίσκουν ερείσματα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το προφίλ και τη γενική σχολική εικόνα των μαθητών τους (Brophy, 1983; Brophy & Good, 1970; Cooper & Good, 1983; Good, 1987; Good & Brophy, 2003; Raudenbush, 1984; Wineburg, 1987).

Ακόμη, οι Cooper & Good (1983), διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού εξαρτώνται και από παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του δασκάλου και οι προσωπικές θέσεις και αντιλήψεις για το ρόλο του και τη δυνατότητα βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων των μαθητών του.

Επιπροσθέτως, οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι δεν έχει αποδειχτεί, εάν το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών, είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Έτσι, λοιπόν, παρουσιάζονται επικριτικοί απέναντι σε όσους υποστηρίζουν πως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ευθύνονται για την πρόκληση αδικιών στον εκπαιδευτικό χώρο (Elashoff & Snow, 1971; Snow, 1995; Wineburg, 1987).

Νεότερες συζητήσεις για την επίδραση των εκπαιδευτικών, φτάνουν σε διαφορετικά συμπεράσματα επί του θέματος. Έτσι, λοιπόν, έχουν διενεργηθεί έρευνες που υπερτονίζουν την ισχύ του «αποτελέσματος των προσδοκιών» (Gilbert, 1995; Schultz & Oskamp, 2000), άλλες που αναφέρουν ότι ο αντίκτυπος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους είναι αμελητέος (Snow, 1995; Spitz, 1999), ενώ υπάρχουν κι αυτές που αρνούνται την ύπαρξη αυτού του φαινομένου (Roth, 1995; Rowe, 1995).

Αν και ορισμένες εκπαιδευτικές έρευνες, έχουν διαπιστώσει ελλείψεις στην ερμηνεία του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», εντούτοις οι

πειραματικές μαρτυρίες αποδεικνύουν μία ολοφάνερη επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους μαθητές, τουλάχιστον σε κάποιες περιπτώσεις (Jussim & Harber, 2005).

Εν κατακλείδι, παρ' όλες τις υφιστάμενες κριτικές, η αρχική υπόθεση εργασίας των Rosenthal & Jacobson (1968) για τη συσχέτιση των προσδοκιών των δασκάλων και της σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών παραμένει ρεαλιστική (πειστική), σε τέτοιο βαθμό που φαίνεται να αποτελεί βασικό αξίωμα της κοινωνικής ψυχολογίας κάθε τάξης, έχοντας συνεισφέρει σημαντικά στη δημοσιοποίηση της έρευνας του Πυγμαλίωνα για το «αποτέλεσμα των προσδοκιών». Κλείνοντας, ακόμη και σήμερα η έρευνά τους χρησιμοποιείται από πολλούς ερευνητές, ως εναρκτήριοι βάση στη μελέτη των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» στο σχολικό χώρο (Fiske & Taylor, 1991; Gilbert, 1995; Myers, 2012; Schultz & Oskamp, 2000).

#### 4. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

Το κεφάλαιο αυτό, περιλαμβάνει την ανασκόπηση από τη βιβλιογραφία, των ερευνών που άπτονται του θέματος. Η επισκόπηση των ερευνών κατανέμεται σε υποκεφάλαια, ανάλογα με το νοηματικό περιεχόμενο. Η ανασκόπηση της - σχετικής με την προβληματική- βιβλιογραφίας, κρίνεται ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμη τόσο για το άτομο που διεξάγει την έρευνα, επιτρέποντας τη σύγκριση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας με τα νέα αποτελέσματα, όσο και για τους θεωρητικούς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μελλοντικούς ερευνητές.

Στο πρώτο υποκεφάλαιο, γίνεται καταγραφή των ερευνών που έχουν εντοπίσει τη σχέση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της σχολικής επίδοσης των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών οδηγούν τους γηγενείς αλλά και τους αλλοδαπούς μαθητές στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Στο επόμενο υποκεφάλαιο έμφαση δίνεται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η οποία συχνά ευθύνεται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους. Στη συνέχεια, μέσα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, εξάιρεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστου μέρους κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το εθνικό, πολιτισμικό ή κοινωνικο-μορφωτικό τους υπόβαθρο. Στο τελευταίο υποκεφάλαιο της επισκόπησης, παρατίθενται όσες έρευνες της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας εξετάζουν την επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, με βάση το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους προφίλ.

Από τη συνολική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προέκυψε το «ερευνητικό κενό» (“research gap”), δηλαδή η μελέτη των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και πώς αυτές επηρεάζονται βάσει του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των οικογενειών τους.



#### 4.1 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση

Πάνω από 50 χρόνια ενεργούς και συστηματικής έρευνας με αντικείμενο τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, έχουν φέρει στο «προσκήνιο» σημαντικά δεδομένα και έχουν προσφέρει διορατικότητα αναφορικά με την επιρροή των προσδοκιών σε σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως: Στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών (βλέπε ενδεικτικά Cotton, 2003; Good, 1987; Jussim & Harber, 2005; Madon, et al., 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968; Rubie-Davies, et al., 2006; Tsiplakides & Keramida, 2010). Οι ερευνητές λοιπόν, έχουν προσπαθήσει να αποδείξουν το λεγόμενο τύπο της εκπαιδευτικής «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Να επιβεβαιωθεί, δηλαδή, αν οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών οδηγούν σε μεγάλη απόδοση και σχολική επιτυχία τους μαθητές τους, ή και το αντίστροφο (Rist, 2000).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι σύμφωνα με τον Good (1987), οι έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις που ασκούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στις σχολικές επιδόσεις και στα επιτεύγματα των μαθητών, διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Από τη μία, έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες έχουν προσπαθήσει πειραματικά να επηρεάσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους ψευδείς πληροφορίες για τους μαθητές τους (βλέπε ενδεικτικά Rosenthal & Jacobson, 1968). Τα αποτελέσματα των ερευνών που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, αποδεικνύουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εκπληρώνονται – επαληθεύονται, όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών (Good & Brophy, 2003). Από την άλλη, μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει τις διαμορφωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, βάσει των διαθέσιμων πληροφοριών για αυτούς (π.χ. βαθμοί, επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ και διαγωνίσματα, επιδόσεις προηγούμενων ετών στα γνωστικά αντικείμενα), αλλά και βάσει των σχέσεων αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή. Οι μελέτες αυτές, έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με διαφορετικό τρόπο με τους μαθητές τους, ανάλογα με το εάν διατηρούν υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες γι' αυτούς (Good & Brophy, 2003).

Ας προχωρήσουμε όμως, στην παράθεση παλαιότερων αλλά και πρόσφατων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί επί του θέματος. Μεγαλύτερη έμφαση γύρω από έρευνες που αφορούσαν τις προσδοκίες, δόθηκε τη δεκαετία του '70, χρονική

περίοδος κατά την οποία διεξήχθησαν πολλές έρευνες με στόχο να εξακριβώσουν τι επιρροές ασκούν στα παιδιά οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές αλλά κυρίως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκ των μελετητών που υλοποίησαν έρευνες σε αυτή τη δεκαετία είναι οι: Asbell (1963), Clark (1963), Gibson (1965), Katz (1964), MacKinnon (1962), Rosenthal & Jacobson (1968). Από τις έρευνες, ξεχώρισε καταφανώς το πείραμα των Rosenthal & Jacobson (1968), καθώς η μελέτη τους έγινε παγκοσμίως γνωστή και αποτελεί μέχρι σήμερα «σημείο αναφοράς» για τους ερευνητές που εξετάζουν εάν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» για την επίδοση των μαθητών τους.

Η γνωστή μελέτη των Rosenthal & Jacobson, το 1968, φανέρωσε τη σημαντική σχέση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών, καθώς παρατήρησαν, ανάλογα με τις προβλέψεις των δασκάλων, αντίστοιχη σχολική πρόοδο στους μαθητές που αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Έτσι, λοιπόν, απέδειξαν την ισχύ του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές «προσαρμόζονται» στις προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς, επαληθεύοντας τις αρχικές πεποιθήσεις και προβλέψεις τους. Επίσης, ισχυρίστηκαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όχι απλά επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και απόδοση των μαθητών αλλά και τις διανοητικές τους ικανότητες. Για όσα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν υψηλές προσδοκίες για τη μαθητική τους πορεία και εξέλιξη, παρατηρήθηκε (σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πειράματός τους) πρόοδος που αφορούσε όχι μόνο τη σχολική επίδοση αλλά και το δείκτη νοημοσύνης τους.

Οι έρευνες επί του θέματος συνεχίστηκαν και τις επόμενες δεκαετίες, αλλά με πιο αργούς όμως ρυθμούς. Οι έρευνες φανερώνουν άλλοτε μικρή και άλλοτε αξιοσημείωτη επιρροή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, όταν τις «μεταφέρουν» με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στους μαθητές τους (Madon, et al., 2011; Van den Bergh, et al., 2010). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κυριότερα ευρήματα των νεότερων ερευνών, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα.

Πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των δασκάλων, υποστηρίζουν καταφανώς ότι οι προσδοκίες των δασκάλων, πράγματι διέπουν τη σχολική πραγματικότητα και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση και απόδοση των μαθητών τους, είτε θετικά (ενθαρρυντικά) είτε αρνητικά (αποθαρρυντικά), μέσω της στάσης και της συμπεριφοράς που υιοθετούν απέναντί τους (Babad, 1993; Brophy, 1982; Cooper & Good, 1983; Good, 1987; Jussim, et al., 1998; Weinstein, 2002). Αυτές οι προσδοκίες αποτελούν, αναμφίβολα, την αφετηρία τόσο για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όσο και για τα ερεθίσματα και τα κίνητρα που θα παράσχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους κατά τη διδακτική πράξη.

Όπως, λοιπόν, υποστηρίζεται από επιστημονικές έρευνες, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών, καθώς επίσης και στη συνολική μαθησιακή τους πορεία (Bamburg, 1994). Ορισμένοι από τους ερευνητές, μάλιστα, αποκαλύπτουν ότι πολλά από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (Hachfeld, et al., 2010; Rubie-Davies, et al., 2006).

Όλοι οι παραπάνω, έχουν υπογραμμίσει στις έρευνές τους, το γεγονός ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ασκούν σημαντική επιρροή στην πραγματική απόδοση του μαθητή, υπηρετώντας τις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» τους (Eckert, Dunn, Coddington, Begeny, & Kleinmann, 2006; Jussim, Eccles & Madon, 1996; Rosenthal & Jacobson, 1968). Όπως έχει αποδειχθεί, οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά τις σχολικές και μετέπειτα ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Rubie-Davies, et al., 2010).

Συχνά, οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για αυτούς, δηλαδή να εσωτερικεύουν την εκάστοτε προσδοκία, η οποία στη συνέχεια τους κινητοποιεί στο να ανταποκριθούν αναλόγως. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με την προσδοκία του εκπαιδευτικού, οι μαθητές οδηγούνται στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία (Brophy & Good, 1970; Darley & Fazio, 1980). Όταν, μάλιστα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι χαμηλές, τότε φαίνεται να υποβαθμίζεται το επίπεδο των σχολικών τους επιδόσεων (Schofield, 2006).

Στον ελλαδικό χώρο, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην εδραίωση στερεοτύπων περί «καλών» και «κακών», «υπεύθυνων» και «ανεύθυνων», «επιμελών» και «αδιάφορων» ως προς τη μαθησιακή διαδικασία μαθητών έχουν συζητηθεί και διερευνηθεί σε μελέτες για την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» των εκπαιδευτικών (Καλογρίδη, 1995; Παπαδόπουλος, 2011).

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ή φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα», μελετήθηκε από τον Κ. Μπασέτα (2010) του οποίου η έρευνα σε Δημοτικά κατέληξε στο εξής συμπέρασμα, όπως επισημαίνουν και οι ερευνήτριες Νιάρη και Μανούσου (2013), ότι «[...] οι Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τους μαθητές τους σε ‘καλούς’ και ‘κακούς’, ενώ παράλληλα διαφοροποιούν «κατά την παιδαγωγική διαδικασία τη συμπεριφορά τους έναντι των ‘καλών’ και των ‘κακών’ μαθητών της τάξης τους» (Νιάρη & Μανούσου, 2013: 42). Εντούτοις, θεωρούν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες των μαθητών τους (βάσει γνωστικού υπόβαθρου και καταβολή προσπαθειών των εκπαιδευτικών), «παραγκωνίζοντας» έτσι το ρόλο του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών και στο ρόλο αυτού στη συνολική, σχολική τους απόδοση.

Επιπροσθέτως, η Λυκίδη (2012), σε έρευνα την οποία διεξήγαγε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 σε δημοτικά σχολεία του Νομού Αχαΐας, διερεύνησε το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επιδρούν με τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που τρέφουν για τους μαθητές τους στη σχολική επίδοση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών, η επιβράβευση των μαθητών μπορεί να συμβάλλει θετικά στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, προκειμένου να τους κινητοποιήσει για να σημειώσουν περαιτέρω υψηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, το να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών τους, μπορεί επίσης, να συμβάλλει θετικά στο μαθησιακό τους επίπεδο.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι τόσο οι έρευνες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα καταλήγουν σε ένα κοινό συμπέρασμα: αναμφίβολα οι

προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε ένα σημαντικό βαθμό στη σχολική εικόνα των μαθητών τους, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές τους προσδοκίες. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι οι προσδοκίες τους, συχνά λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» στη σχολική τάξη.

#### **4.1.1 Προσδοκίες εκπαιδευτικών και σχολική επίδοση εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών**

Στο σημείο αυτό, καταβάλλεται προσπάθεια διερεύνησης του αντίκτυπου των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθώς για το «αποτέλεσμα των προσδοκιών» στους γηγενείς, πιστεύεται ότι έχει διαμορφωθεί μια αντικειμενική εικόνα, με τη συνεισφορά του μεγάλου αριθμού ερευνών που έχουν διεξαχθεί παγκοσμίως αλλά και στην Ελλάδα. Έτσι, λοιπόν, στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν οι μελέτες που φανερώνουν, πώς η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να επηρεαστεί από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται πλήθος ερευνών, στις οποίες εξετάζεται η σχέση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αντιπροσωπευτικότερα ερευνητικά αποτελέσματα, παλαιότερων και σύγχρονων ερευνών παγκόσμιας εμβέλειας, αναφορικά με τη σχέση των προσδοκιών και της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Οι παρακάτω έρευνες, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα εξέτασαν τον αντίκτυπο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στην ακαδημαϊκή πορεία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, δίνοντας η καθεμία μία διαφορετική διάσταση του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», το οποίο φαίνεται να αφορά όχι μόνο τους γηγενείς αλλά και τους αλλοδαπούς μαθητές, ασκώντας ιδιαίτερα σημαντική επιρροή στη μαθησιακή πορεία των τελευταίων.

Πράγματι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι προσδοκίες τους δύναται να επηρεάσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα – επιτεύγματα (MetLife, 2009), αλλά και οι μαθητές συχνά αναφέρουν ότι επωφελούνται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν στις ικανότητές τους και θεωρούν ότι

μπορούν να τα καταφέρουν (να πετύχουν) (Curwin, 2012; Golebiewski, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική τους απόδοση και είναι γνώστες της επιρροής των εκπαιδευτικών βλέψεων στη μαθησιακή τους πορεία. Η «μετάδοση» των προσδοκιών στους ίδιους τους μαθητές, συντελείται κυρίως όταν πρόκειται για σχολικές τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν διαφορετικά με τους μαθητές τους, εξαιτίας των διαφορετικών τους πεποιθήσεων και προσδοκιών (Weinstein, 2002).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, φαίνεται να μπορούν να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών (γηγενείς και αλλοδαπούς) –τουλάχιστον- με *τρεις διαφορετικούς τρόπους*. Καταρχάς, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από χαμηλές προσδοκίες μπορεί να επιδεινώσει τις επικίνδυνες συνέπειες από τη δημιουργία στερεοτύπων. Πρόκειται για το λεγόμενο “stereotype threat”. Επίσης, οι χαμηλές προσδοκίες ενδέχεται να έχουν ως απόρροια την εκδήλωση συναισθηματικού κλίματος, το οποίο να βλάπτει ουσιαστικά την απόδοση των μαθητών ή να προκαλεί τη δημιουργία ενός «αφιλόξενου» εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι «χαμηλών προσδοκιών» μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής (Steele, 1997). Συνεπώς, παιδιά που ανήκουν σε ακαδημαϊκά «στιγματισμένες» ομάδες, αντιμετωπίζοντας κοινωνικά στερεότυπα λόγω εθνικής προέλευσης, είναι πιθανό να βρεθούν εκτεθειμένα σε χαμηλές ή αρνητικές προσδοκίες (Harvey & Slatin, 1975). Αυτό λειτουργεί αρνητικά για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι μπροστά σε αυτή τη σχολική πραγματικότητα, νιώθουν να δέχονται επικρίσεις λόγω των στερεοτύπων, που ακόμη ενυπάρχουν στις συνειδήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή, αναμφίβολα καθιστά τους μαθητές αυτούς ευάλωτους στην αποδοχή των αρνητικών προσδοκιών των δασκάλων τους (McKown & Weinstein, 2002, 2003; Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995), οδηγώντας σταδιακά στην όξυνση φαινομένων σχολικής αποτυχίας.

Ένας ακόμη τρόπος επιρροής των σχολικών επιδόσεων, είναι όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (π.χ. αλλοδαποί μαθητές). Στις συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, η επιρροή των εκπαιδευτικών προσδοκιών

είναι ιδιαίτερα υψηλή, προκαλώντας τη μεταβολή ακόμη και των προσδοκιών που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εαυτό τους (μεταβολή της αυτοεικόνας). Μάλιστα, όπως γίνεται αντιληπτό, όταν μιλάμε για κοινωνικά στιγματισμένους και περιθωριοποιημένους μαθητές, λόγω εθνικής προέλευσης, η μετατροπή των προσδοκιών τους «κλείνει» προς τη δημιουργία αρνητικών, χαμηλών και περιορισμένων βλέψεων για τον εαυτό τους (υποτίμηση εαυτού και σχολικών δυνατοτήτων). Έτσι, λοιπόν, παρατηρείται μία μεταστροφή της σχολικής επίδοσης αλλά και της συμπεριφοράς τους, προκειμένου να εναρμονιστούν με τις αρνητικές προβλέψεις των εκπαιδευτικών ως προς το πρόσωπό τους (Ferguson, 2003).

Σε καθεμία από τις δύο προαναφερθείσες καταστάσεις διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών προσδοκιών, ο «στιγματισμός» των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία «ασθμαίνουσας ανατροφοδότησης» (“feedback loop”), η οποία λειτουργεί ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» (Burgess & Greaves, 2013; Loury, 2009).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι που αποκλείουν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, είναι πιθανό να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και να τους οδηγούν έμμεσα σε «φτωχά» εκπαιδευτικά επιτεύγματα, τα οποία θεωρούν ότι αντιπροσωπεύουν τους μαθητές που έχουν «προδικάσει» σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Ferguson, 2003). Ένας τρόπος, βάσει του οποίου, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, είναι με την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών μάθησης. Όπως δηλώνουν ερευνητές, οι μειονοτικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού «υστερούν» στην «ανάθεση» ευκαιριών μάθησης κατά τη διδακτική πράξη, γεγονός που σταδιακά συντελεί στην παρουσίαση χαμηλότερων ακαδημαϊκών επιδόσεων, οξύνοντας το χάσμα της σχολικής επίδοσης (“achievement gap”) ανάμεσα στους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές (Nichols & Good, 2004; Weinstein, 2002). Υπάρχουν μαρτυρίες ότι όταν αυτό συμβαίνει, οι δάσκαλοι είναι πιθανό να αλλάξουν τις μεθόδους διδασκαλίας και συνεπώς τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών (Ennis, 1995, 1998; Good & Weinstein, 1986; Solomon, Battistich & Hom, 1996). Παραδείγματος χάριν, οι δάσκαλοι ενδέχεται να μειώσουν το ρυθμό διδασκαλίας για τους σχολικά «μειονεκτούντες» μαθητές (Good & Weinstein,

1986), διαμορφώνοντας παράλληλα ένα αυστηρά ελεγχόμενο «μορφωσιγόνο» περιβάλλον (Ennis, 1995, 1998). Σε αυτό το σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές διακρίνονται από χαμηλό βαθμό ανεξαρτησίας, περιορισμένες πιθανότητες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, καθώς και ανάθεση λιγότερων καθηκόντων γνωστικού περιεχομένου.

Τα ζητήματα που αφορούν τις διαφοροποιημένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στο σχολικό σύστημα για συγκεκριμένες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, έχουν προβληματίσει αναρίθμητες κοινωνίες σε όλο τον κόσμο, με αφετηρία τους ερευνητές της δεκαετίας του '60 έως και τους σύγχρονους μελετητές της εποχής μας.

Αξίζει να σταθούμε στα αποτελέσματα της πρώτης και διαχρονικής έρευνας των Rosenthal & Jacobson (1968), σύμφωνα με τους οποίους οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών συχνά λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», επηρεάζοντας τόσο τη συμπεριφορά όσο την επίδοση των μαθητών. Αν και στο πείραμά τους η επιλογή των «μαθητών-στόχων» έγινε τυχαία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό επίπεδο του κάθε μαθητή, ωστόσο από παρατηρήσεις της ίδιας έρευνας (Rosenthal & Jacobson, 1968) έχουν ανακύψει ορισμένα πολύ σημαντικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, στο πείραμα των (Rosenthal & Jacobson, 1968), φάνηκε ότι οι μαθητές μεξικανικής μειοψηφίας είχαν σημειώσει τη μεγαλύτερη πρόοδο στο δείκτη νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό, δηλώνει έμμεσα πως η διαφορά των προσδοκιών και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, πριν και μετά την επιλογή των τυχαίων υποκειμένων της έρευνας, ήταν μεγαλύτερη στους μαθητές αυτούς, απορρέοντας σε μεγαλύτερη σχολική βελτίωση και πρόοδο. Το παραπάνω, ενισχύει τις πεποιθήσεις μας, ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες πληθυσμού είναι χαμηλότερες, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σε έρευνες, αναφορικά με το «στιγματισμό» των εθνικά μειονοτικών ομάδων, παρατηρήθηκε ότι ως δυνητικά «στιγματισμένοι» μαθητές αναγνωρίζονταν οι μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών που ανήκαν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου»



σχολικής αποτυχίας, αποδείχθηκε ότι καθορίζονταν κυρίως από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Hugenberg & Bodenhausen, 2004; Lepore & Brown, 1997).

Οι Lepore & Brown (1997) έχουν αποδείξει ότι παρόλο που οι περισσότεροι άνθρωποι είναι εξοικειωμένοι με τα στερεότυπα για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων του πληθυσμού, εντούτοις η στάση απέναντί τους διαφοροποιείται, κατά περίπτωση. Αυτές οι διαφορές, εκτός των άλλων, εξαρτώνται από τις προκαταλήψεις, που ενδέχεται να έχει ένα άτομο. Δηλαδή, τα υποκείμενα που διακατέχονται από «ισχυρές» προκαταλήψεις έναντι των αλλοδαπών, έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες αναπαραστάσεις γι' αυτούς. Συνεπώς, οι προκαταλήψεις των ατόμων μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις, ακόμη και σε χαμηλές προσδοκίες για τα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας, λόγω διαφορετικής εθνικής ή εθνοτικής προέλευσης.

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές πηγές, οι μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» σχολικής αποτυχίας, και συγκεκριμένα οι αλλοδαποί μαθητές, αποδεικνύεται ότι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι (επιρρεπείς) στις αρνητικές επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Jussim & Harber, 2005; McKown & Weinstein, 2002; Nichols & Good, 2004; Van den Bergh, et al., 2010).

Άλλες έρευνες, μάλιστα, τονίζουν ξεκάθαρα τη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών με βάση τις εθνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής αποτυχίας (Ferguson, 1998; Rist, 1973; Weinstein, et al., 2004).

Έρευνες για τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές έχουν διεξαχθεί και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Swann, 1985), εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί απευθύνονται σε μειονοτικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Οι Pellegrini & Blatchford (2000: 169) ανέφεραν ως ένα από τα βασικά τους ευρήματα το γεγονός ότι: «Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς,

*αποτελέσαν τον κυριότερο παράγοντα της “φτωχής” ακαδημαϊκής τους επίδοσης».*

Επιπροσθέτως, τρεις σπουδαίες μετα-αναλύσεις που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ διαπίστωσαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους εκπληρώνονται κατά έναν προφητικό τρόπο. Ειδικότερα, από τις συγκεκριμένες έρευνες αναδύθηκε το εξής ερευνητικό εύρημα: Οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ διατηρούσαν υψηλότερες προσδοκίες για τους μαθητές της Λευκής φυλής και όχι της Μαύρης φυλής. Επίσης, «έτρεφαν» περιορισμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τους Ισπανόφωνους μαθητές τους (Baron, et al., 1985; Dusek & Joseph, 1983; Tenenbaum & Ruck, 2007).

Και άλλες έρευνες που διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην εθνοπολιτισμική προέλευση του παιδιού και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, έχουν καταλήξει σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Αρκετοί είναι οι ερευνητές λοιπόν, που υποστηρίζουν ότι ο παράγοντας της εθνικής προέλευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Μάλιστα, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω των εθνικών – πολιτισμικών καταβολών επηρεάζονται σε τόσο σημαντικό βαθμό, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στη βαθμολόγηση και αξιολόγηση των μαθητών τους (Moore & Johnson, 1983; Saft & Pianta, 2001; Skiba, Michael, Nardo & Peterson, 2002). Κατά αυτόν τον τρόπο, παρατηρείται η επιβεβαίωση του «αποτελέσματος των προσδοκιών», καθώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, φαίνεται να λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Οφείλουμε να αναφερθούμε και στις έρευνες που έχουν συνάγει εκ διαμέτρου αντίθετα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν αντικειμενικά όταν καλούνται να αξιολογήσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών τους (βασίζόμενοι στις γνωστικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού), χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την προέλευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Madon, Jussim, Keiper, Eccles, Smith & Palumbo, 1998).

Σε πρόσφατη έρευνα, εστιασμένη στις επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η Λυκίδη υποστηρίζει ότι οι

χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το «μαθησιακό επίπεδο» των μαθητών αυτών, δεν επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διδασκαλίας ή αξιολόγησής τους (Λυκίδη, 2012). Επομένως, και σε αυτή την έρευνα οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να μην επηρεάζονται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών διαπιστώνει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν διαφορετικά τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες πληθυσμού (π.χ. αλλοδαποί μαθητές). Ο ισχυρισμός αυτός, τοποθετεί σε πλεονεκτική θέση τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα μιας χώρας (γηγενείς μαθητές) και όχι αυτούς που εντάσσονται στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, λόγω εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να διογκώνεται το χάσμα των επιδόσεων για τους μαθητές από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα (McKown & Weinstein, 2002).

Αυτή η ερευνητική διαπίστωση, φαίνεται να ισχυροποιείται διαμέσου πολλών πρόσφατων ερευνών ανά τον κόσμο. Εκπαιδευτικές μελέτες που διεξήχθησαν πρόσφατα σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως στη Βρετανία και στο Βέλγιο (Archer & Francis, 2005; Stevens, 2008), στις ΗΠΑ (Tenenbaum & Ruck, 2007; McKown & Weinstein, 2008) και σε άλλα μέρη του κόσμου, όπως στη Νέα Ζηλανδία, την Κίνα και τη Νότια Αφρική (Rubie-Davies, et al., 2006; Slabbert, 2001; Song, 1998) φανερώνουν την ισχυρή επίδραση των προσδοκιών στις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, με συχνές αναφορές στην επαλήθευση των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, κατά γενική ομολογία, οι διαφοροποιημένες και κατά κόρον αρνητικές προσδοκίες των δασκάλων για τα σχολικά επιτεύγματα των αλλοδαπών μαθητών τους, οδηγούν τους τελευταίους στην επίδειξη χαμηλών σχολικών επιδόσεων (McKown, & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, et al., 2006), οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές προσδοκίες των «καθοδηγητών» τους.

#### **4.1.2 Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και σχολική επίδοση**

Είναι χαρακτηριστικό ότι το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, επηρεάζει και διαφοροποιεί τις σχολικές επιδόσεις γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ωστόσο, το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα εστιάσει στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με το πώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών έχει αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά και στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με έρευνες, στις σχολικές επιδόσεις γηγενών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών παρατηρούνται μεγάλες διαφορές. Οι λόγοι που συνήθως οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις ποικίλλουν. Η πολιτισμική διαφορετικότητα, η κουλτούρα, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους είναι επαρκείς λόγοι για να επηρεάζουν την επίδοσή τους (Γεωργογιάννης, 2009).

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία έχει διενεργηθεί πλήθος εκπαιδευτικών ερευνών, στις οποίες μελετάται η επιρροή του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και του μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τους επίδοση.

Αναμφίβολα, αναπτύσσεται ένας σχετικός «μύθος» για το προφίλ των αλλοδαπών μαθητών. Επιχειρήματα περί ασυνεπούς φοίτησης και επιλογής χειρωνακτικών κυρίως, επαγγελμάτων, ενισχύουν την εικόνα που έχει εδραιωθεί για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τους παραπάνω ισχυρισμούς, η σχολική αποτυχία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποδίδεται στις μειωμένες προσδοκίες και την πλήρη αδιαφορία των μεταναστών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών (Νικολάου, 2009).

Η κοινωνική θέση, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, δημιουργεί και ανισότητα επιδόσεων στο σχολείο. Σύμφωνα με έρευνες, οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού προέρχονται ως επί το

πλείστον, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο. Οι μαθητές, λοιπόν, προερχόμενοι από μειονοτική κοινωνική ομάδα, δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στις γνώσεις με μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα. Η διαφορά με την κυρίαρχη ομάδα φαίνεται ακόμη και από τα υλικά αγαθά που υπάρχουν στο σπίτι τους, που αποτελούν δείκτες της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών & Σταμέλος, 2000). Επίσης, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών, μάλιστα, φαίνεται να μην τρέφουν ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες για τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών τους (Phinney, Dennis, & Osorio, 2006).

Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων «μεταφέρουν» το «στίγμα» της οικογένειας στο σχολείο, με αποτέλεσμα το κλίμα ανασφάλειας και αγωνίας να μεγαλώνει κατά την προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, το οποίο βασίζει τη λειτουργία του στα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικά στρωμάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2001, 2010). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, τα παιδιά των μεταναστών αποτυγχάνουν στην εκπαίδευση σε πολύ μεγάλο ποσοστό, καθώς η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών ζει και μεγαλώνει σε ένα κοινωνικο-μορφωτικά ελλιπές περιβάλλον.

Η διαβίωση λοιπόν, του αλλοδαπού μαθητή μες σε ένα οικογενειακό περιβάλλον με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει ως απόρροια τη μειωμένη ικανότητα εμπλοκής του στη μαθησιακή διαδικασία συγκριτικά με τους συμμαθητές του που προέρχονται από ανεπτυγμένα κοινωνικο-μορφωτικά περιβάλλοντα (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007; Παπαδόπουλος, 2011; Χοντολίδου, 2007).

Στη λογική αυτή εντάσσεται και η έκθεση του Coleman (1966), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται ισχυρά από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Επίσης, μέσω της έκθεσης του Coleman (1966) παρουσιάστηκε το πόρισμα πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων είναι αυτό που ασκεί σοβαρό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, αφήνοντας σε υποδεέστερη θέση το ρόλο του σχολείου.

Η δυσκολία του μεταναστούπουλου για μια επιτυχημένη προσαρμογή και ένταξη στην εκπαίδευση ορίζεται ως «[...] η δυσκολία αφομοίωσης μιας ξένης κουλτούρας [...]» (Παπαδόπουλος, 2011: 91) και ως η «[...] δυσκολία λειτουργίας σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο υποτιμά τις δικές τους προσωπικές γνώσεις και πεποιθήσεις [...]» (Παπαδόπουλος, 2011: 91). Για το λόγο αυτό, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες με τις σχολικές τους επιδόσεις, καθώς η δική τους κουλτούρα διαφέρει άρδην από την κυρίαρχη λογική του σχολείου, η οποία απαιτεί από ένα ανομοιογενές μαθητικό πλήθος, μία ομοιογένεια στις ικανότητες και σχολικές επιδόσεις, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Επιπροσθέτως, αναγκαία κρίνεται η καταγραφή των αποτελεσμάτων της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών (Eurostat, 2001). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, οι μαθητές που προέρχονται από τη μετανάστευση δυσκολεύονται να προσαρμοστούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα δε, όσοι μένουν στη χώρα μας, όπου το εκπαιδευτικό χάσμα παρουσιάζεται ακόμη μεγαλύτερο. Ειδικότερα, η σχολική επίδοση των μεταναστών καταγράφεται σε 11 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερη από το συνολικό πληθυσμό. Ακόμη, σε έρευνα των Γκότοβου & Μάρκου (2004) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετρήθηκε η επίδοση περισσότερων από 20.000 αλλοδαπών μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ παράλληλα επισήμαναν ότι ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την επίδοσή τους.

Είναι αποδεκτό, ότι τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων του πληθυσμού αποτελούν φορείς διαφορετικής κουλτούρας. Όσοι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας, συχνά αποκλείονται ποικιλοτρόπως, καθώς έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Σε άλλη έρευνα των Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007) παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Η σχολική επίδοση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

φαίνεται να είναι συνυφασμένη με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Αναμφίβολα, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα κατά την ένταξη και προσαρμογή στη χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2009). Εκτός λοιπόν, από τη δυσμενή ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται, η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειάς τους δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία ομαλής ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την οικονομική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat, 2001) παρουσίασε τεράστιες εισοδηματικές διαφορές μεταξύ του μεταναστευτικού και του συνολικού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, οι μεγαλύτερες διαφορές εντοπίστηκαν στην Ελλάδα, όπου το μέσο διαθέσιμο εισόδημα των μεταναστών ηλικίας 25 έως 54 ετών είναι περίπου 75% χαμηλότερο από το συνολικό πληθυσμό. Ακόμη, για τους μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα, η έρευνα έδειξε ότι αντιμετωπίζουν υψηλότερο κίνδυνο φτώχειας κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πιο συγκεκριμένα, εμπειρικές έρευνες και στατιστικές τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα δείχνουν σαφώς, ότι οι μαθητές που προέρχονται από τη μετανάστευση αποτυγχάνουν σε μεγαλύτερα ποσοστά από τους γηγενείς. Οι μετανάστες μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από πιο εύπορα οικονομικά στρώματα ή των οποίων το οικογενειακό υπόβαθρο είναι υψηλό, εμφανίζουν - παρά το γεγονός του μειονεκτήματος στη γλώσσα, σχολικές επιδόσεις αντίστοιχες με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, και συν., 2000; Λυκίδη, 2012; Πολύζου & Νικολάου, 2015).

Ειδικότερα, η διαφορά στην κοινωνική θέση μεταξύ των οικογενειών των μαθητών δημιουργεί ανισότητα επιδόσεων στο σχολείο. Οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στη γνώση με μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με καλύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως οι μετανάστες, τυγχάνουν άνισων ευκαιριών, αποκλείονται από την εκπαίδευση, περιθωριοποιούνται και βιώνουν τη σχολική αποτυχία λόγω

διαφόρων στερήσεων υλικών αγαθών και καλών συνθηκών διαβίωσης (Λυκίδη, 2012). Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα παιδιά που προέρχονται από υψηλό γονεϊκό μορφωτικό επίπεδο έχουν καλές επιδόσεις (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, και συν., 2000).

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις γλωσσικές, πολιτισμικές αλλά και τις οικονομικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις των μεταναστών μαθητών, προκειμένου να επιτευχθεί σταδιακά η αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας και η ένταξη της μειονοτικής κοινότητας τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία.

#### **4.2 Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική επιτυχία**

Αναμφισβήτητα, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε ανέκαθεν τις κοινωνίες, αποτελώντας ένα διαχρονικό και όχι μόνο σύγχρονο εκπαιδευτικό ζήτημα (Νικολάου, 2007; Στεργίου, 2007). Για το λόγο αυτό, έντονος εμφανίζεται πάντοτε ο διάλογος σχετικά με τη «διαπολιτισμικότητα» και την «πολυπολιτισμική πραγματικότητα» (Kalantzis & Cope, 2002). Στο όνομα της «διαπολιτισμικότητας» μάλιστα, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, έχουν εφαρμοσθεί κατά καιρούς διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Νικολάου, 2007, 2009; Gundara, 2002).

Σήμερα, στην ελληνική κοινωνία, η πολιτισμική ετερότητα κατέχει αναμφίβολα κυρίαρχη θέση στις σχολικές αίθουσες, γεγονός που έχει φέρει τους εκπαιδευτικούς μπροστά σε μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία καλούνται να διαχειριστούν με όρους ισότητας και δημοκρατίας (Νικολάου, 2009; Στεργίου, 2007). Εκτός όμως, από την αδιαμφισβήτητη συνύπαρξη γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, το σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με τις διαφορές και διακρίσεις που ανακύπτουν, ως αποτέλεσμα των κοινωνικοοικονομικών διαφοροποιήσεων που διαμορφώνουν το προφίλ κάθε μαθητή (Θάνος, 2010; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985). Συνεπώς, όπως διαπιστώνεται και στη συνέχεια, το σχολείο τίθεται σε



θέση διαχείρισης και αντιμετώπισης αφενός των εθνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών και αφετέρου των ανισοτήτων, λόγω ταξικής προέλευσης ή οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου των οικογενειών τους. Η κατάσταση που διαμορφώνεται «βαρύνει» κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Doise, 2009; Δραγώνα, και συν., 2001; Θάνος, 2010), βιώνοντας υψηλό κίνδυνο εμφάνισης χαμηλών επιδόσεων ή σχολικής αποτυχίας (Πυργιωτάκης, 2007).

Ο χώρος της εκπαίδευσης λοιπόν, κρίνεται καταλυτικός στη μελέτη και αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας. Μάλιστα, οι παιδαγωγοί μπορούν μέσω της διαπολιτισμικής και διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, να επιτύχουν ριζικές αλλαγές στη δομή και διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Εν αντιθέσει με τις πολιτικές του πολιτισμικού σχετικισμού, ο οποίος δίνει έμφαση στις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην άμβλυνση των εθνικών, πολιτισμικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Νικολάου, 2009). Εν συνόλω, ο επαναπροσδιορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάγεται ως βασικό στοιχείο, ώστε να κατανοηθεί ότι η «διαπολιτισμικότητα» είναι υπόθεση και του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς όλα τα σχολεία είναι δυνάμει διαπολιτισμικά (Νικολάου, 2009).

Ο ρόλος του σχολείου λοιπόν, στη διαχείριση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας αποδεικνύεται πολύπλευρος και πολυδιάστατος. Ωστόσο, το σχολείο στις μέρες μας, φαίνεται να έχει παρεκκλίνει από τους βασικούς του στόχους, δημιουργώντας κοινωνικές ανισότητες με τον τρόπο λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2005; Νόβα-Καλτσούνη, 2001). Συγκεκριμένα, το σχολείο «είναι ταξικά προσδιορισμένο πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης και ταξικής πάλης» (Χοντολίδου, 2007: 30), οι επιλεκτικές λειτουργίες του οποίου φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ίδια τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου, 2005). Συνεπώς, όπως έχει αποδειχτεί, το σύγχρονο σχολείο αδυνατεί να λάβει υπόψη τις αξίες, τις στάσεις και δεξιότητες των μαθητών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις, με αποτέλεσμα να οργανώνεται με τρόπο που να λειτουργεί εις βάρος των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες (Νικολάου, 2009), οδηγώντας τους σταδιακά στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση (Θάνος, 2010;

Κωνσταντίνου, 2005). Γενικότερα, οι ανισότητες του σχολικού συστήματος χαρακτηρίζουν τα άτομα εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, πριν αυτά μπουν στο σχολικό σύστημα (Doise, 2009).

Επιπλέον, η αμυντική και πολλές φορές υποτονική στάση του αλλοδαπού μαθητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η εκδήλωση αγχωτικών συμπεριφορών για τη σχολική τους επίδοση και πορεία, μπορούν να θεωρηθούν δικαιολογημένες. Αυτό μπορεί να καταστεί σαφές, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο αλλοδαπός μαθητής αντιμετωπίζει μια σειρά δυσκολιών κατά την ένταξή του στη χώρα υποδοχής. Ειδικότερα, ο αλλοδαπός μαθητής αισθάνεται ανασφάλεια για το νέο σχολικό πλαίσιο και αμφιβάλλει για το επίπεδο των γνώσεων και των δυνατοτήτων του και πιστεύει ότι ίσως και να μην μπορεί να τα «καταφέρει», αφού η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό, από τη λογική των επιδόσεων και του ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές. Όλα τα παραπάνω, του δημιουργούν αισθήματα αγωνίας και φόβου για το εάν θα μπορέσει να ανταποκριθεί και να αποδώσει στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος (Νικολάου, 2009).

Επίσης, αξίζει να επισημανθεί ότι η «νωχελική» και για κάποιους αδιάφορη στάση αλλά και το μειωμένο – πολλές φορές – ενδιαφέρον του για την εκπαιδευτική πράξη, μονιμοποιείται όταν κατανοήσει και τη στάση του σχολικού πλαισίου απέναντι σε αυτόν. Όπως είναι γνωστό, από τις πρώτες μέρες του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον, γίνεται αντιληπτό ότι υφίστανται ειδικοί θεσμοί, όπως τμήματα ένταξης και τάξης υποδοχής, οι οποίοι πολλές φορές με ιδιαίτερη ευκολία αναλαμβάνουν τον «διαφορετικό», λόγω προέλευσης, μαθητή (Νικολάου, 2011). Σε έρευνα της Κυπριανού (2011), στην οποία συμμετείχαν συνολικά 2.444 μαθητές σε Ελλάδα και Κύπρο (814 γηγενείς – 814 εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές), φάνηκε να είναι θετικότερη η πρόσληψη του σχολικού κλίματος από τους γηγενείς παρά από τους αλλοδαπούς μαθητές και μάλιστα με καταγραφή υψηλότερων προσδοκιών για τη μελλοντική σχολική τους απόδοση, εν αντιθέσει με τους αλλοδαπούς, στους οποίους παρατηρήθηκαν χαμηλότερα ποσοστά μελλοντικών προσδοκιών.

Για τις Δραγώνα, Σκουρτού & Φραγκουδάκη (2001), στην κοινωνία επικρατεί η παιδεία και η κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Οποιαδήποτε άλλη κουλτούρα, που δεν είναι αυτή της χώρας υποδοχής, χαρακτηρίζεται ως κατώτερη. Έτσι, λοιπόν, το σχολείο διαμορφώνει αντίστοιχα ευνοϊκές ή επιβαρυντικές αξιολογικές αφετηρίες για τους μαθητές, με κριτήριο την ταξική τους προέλευση. Ως εκ τούτου, οι ταξικές διακρίσεις στο χώρο του σχολείου δημιουργούν ένα αφιλόξενο και άγνωστο περιβάλλον ιδίως για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα της κοινωνίας.

Επομένως, ο χώρος του σχολείου για τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια, ευνοεί τις ταξικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά και αγνοεί την κουλτούρα αλλά και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών (Δραγώνα, και συν., 2001). Ωστόσο, στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζεται μια γενική επιφυλακτικότητα στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία (Νικολάου, 2011), εντούτοις καταβάλλονται προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να αρθούν οι εκπαιδευτικές διακρίσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Με άλλα λόγια, γίνεται προσπάθεια διασφάλισης όρων ισότητας και αποδοχής της διαφορετικότητας.

Μάλιστα, ο Γεωργογιάννης (2006: 230-231) έχει καταθέσει την εξής θέση για τις συνθήκες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: *«[...] δε θα περίμενε κανείς, μετά από τόσα χρόνια ύπαρξης μεταναστών στη Ελλάδα και μετά από τόσες δεκαετίες και εκατονταετίες ύπαρξης Ελλήνων στο εξωτερικό, η εικόνα να είναι τόσο απελπιστική και απογοητευτική»*. Στην πραγματικότητα, ο παραπάνω ισχυρισμός υποδηλώνει την αναγκαιότητα ύπαρξης διαπολιτισμικής ετοιμότητας από πλευράς εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά θέματα, όπως αυτό της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης, σύμφωνα και με τη Φραγκουδάκη (1985), το σχολείο ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών των μειονοτήτων από ό, τι στην επίδοση των γηγενών μαθητών. Αυτό ουσιαστικά ενισχύει τη

σπουδαιότητα εφαρμογής γνήσιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο.

Εμβαθύνοντας στο θέμα, έχει «εντυπωθεί» στις συνειδήσεις θεωρητικών, ερευνητών και αναγνωστικού κοινού, η κρισιμότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που να διέπει όλα τα σχολικά συστήματα. Η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας μπορεί να διευκολύνει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, ιδίως δε όσων προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στη σχολική επιτυχία.

Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λοιπόν, είναι η δημιουργική αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμών, των ιδιαιτεροτήτων, των ατομικών/προσωπικών αναγκών αλλά και των κοινωνικών διαφοροποιήσεων του μαθητικού δυναμικού. Άλλωστε, όπως δηλώνεται οι συνέπειες μιας μονοπολιτισμικής και μονοδιάστατης εκπαίδευσης θα επέφερε μη αναστρέψιμες συνέπειες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες της μετανεωτερικότητας (Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997: 55).

Το σχολείο που καταπολεμά τις διακρίσεις, δεν είναι απλώς ένα σχολείο που εντάσσει τις πολιτισμικές και ιδιαιτερότητες, αλλά ταυτόχρονα ένα σχολείο όπου η εκπαιδευτική ένταξη ή ο αποκλεισμός των μαθητών βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση των παιδιών (Σιάνου-Κύργιου, 2005).

Ένα σχολείο που θα λειτουργεί βάσει των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα προσεγγίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα διαπολιτισμικά, με παράλληλη απόκτηση ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, μπορεί αναμφίβολα να πετύχει την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και να οδηγήσει στη σχολική επιτυχία όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Νικολάου, 2009; Στεργίου, 2007).

Ο «εκδημοκρατισμός» της εκπαίδευσης και η μετατροπή του σχολείου σε χώρο εξομάλυνσης των εθνικών και κοινωνικών διαφορών, οδηγεί στη συγκρότηση του Σχολείου για Όλους. Πρόκειται για το Σχολείο της Ένταξης, ως χώρου αναμόρφωσης και αποδοχής για όλες τις κουλτούρες, όπου οι ιδιαιτερότητες είτε πολιτισμικές είτε κοινωνικές γίνονται αποδεκτές και απόλυτα σεβαστές (Νικολάου, 2007). Το σχολείο για όλους είναι

δημοκρατικό, ειρηνικό και διαπολιτισμικό, αφού αφουγκράζεται τους ιδιαίτερους πολιτισμούς. Επιλύει συγκρούσεις, σέβεται αφενός το δημοκρατικό δικαίωμα της πλειοψηφίας να αποφασίζει και αφετέρου το δικαίωμα της μειοψηφίας να εκφράζει τη γνώμη της.

Επιπροσθέτως, στόχο του σχολείου αποτελεί η άρση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και η άμβλυνση των διακρίσεων, ευνοώντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Νικολάου, 2009; Στεργίου, 2007). Πρόκειται για τη συνειδητοποιημένη διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας. Ένα σχολείο, λοιπόν, που έμπρακτα δείχνει το σεβασμό του στις ανάγκες, στη διαφορετικότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί το μαθητή να σέβεται και αυτός τη ζωή και την προσωπικότητα των άλλων (Κωνσταντίνου, 2012). Πρόκειται για το Σχολείο της Ένταξης, ως χώρου αναμόρφωσης και αποδοχής όλων των μαθητών, όπου οι ιδιαιτερότητες είτε πολιτισμικές είτε κοινωνικές γίνονται αποδεκτές και απόλυτα σεβαστές (Νικολάου, 2007).

Κλείνοντας, η εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οφείλει να προωθή την αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, παρέχοντάς τους ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική προέλευση, μπορεί να καταφέρει να οδηγηθεί στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική επιτυχία.

#### **4.3 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το κοινωνικό τους προφίλ**

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συνεισφορά του παρόντος κεφαλαίου, καθώς σε αυτό καταγράφονται τα ερευνητικά αποτελέσματα, αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, βάσει του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των οικογενειών τους. Οι έρευνες που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο αυτό, αντικατοπτρίζουν ακριβώς το θέμα της παρούσας Διπλωματικής εργασίας: Τη διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των

αλλοδαπών μαθητών, με βάση το κοινωνικό στάτους και το μορφωτικό τους υπόβαθρο, καθώς και τον άμεσο ή έμμεσο αντίκτυπο των εκπαιδευτικών προσδοκιών στη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Οι σχετικές - με την προβληματική - έρευνες αναδύθηκαν από την ανασκόπηση κυρίως της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς στην Ελλάδα δεν παρουσιάζεται κάποιο αντίστοιχο ερευνητικό εγχείρημα, που να εστιάζει στις «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές, με κριτήριο για τη διαμόρφωση (των προσδοκιών) τους, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ των οικογενειών τους.

Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» φαίνεται να δρα επιβαρυντικά για τους μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και τους μαθητές των μειονοτήτων, εξαιτίας του γεγονότος ότι η επιλογή των μαθητών για τους οποίους οι δάσκαλοι προσδοκούν ότι θα έχουν υψηλές επιδόσεις δεν γίνεται τυχαία αλλά με βάση χαρακτηριστικά, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η φυλετική και εθνική προέλευση. Αυτό είναι ένα γενικό συμπέρασμα πολλών μελετών, οι οποίες ακολούθησαν προσπαθώντας να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τα αρχικά ευρήματα των Rosenthal & Jacobson (1968). Κοινή παραδοχή κι άλλων ερευνητών αποτελεί το γεγονός ότι οι αρνητικές ή/και χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν τη τάση να διαμορφώνονται για μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι μετανάστες ή/και ανήκουν σε διαφορετική φυλή και θρησκεία (Van den Bergh, et al., 2010).

*Γιατί όμως, οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών πλήττουν κυρίως τις μειονοτικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού και ιδιαίτερα όσους προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα;* Διαμέσου των παρακάτω ερευνητικών αποτελεσμάτων θα προσπαθήσουμε να διαλευκάνουμε το κρίσιμο αυτό ερώτημα. Αρχικά, παρουσιάζονται σύγχρονες διεθνείς και ελληνικές έρευνες, οι οποίες δηλώνουν καταφανώς πώς το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό στάτους των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις, καθώς και έρευνες που φανερώνουν πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών «μεταδίδονται» στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, επιβεβαιώνοντας επανειλημμένες

«αυτοεκπληρούμενες προφητείες». Από τα αποτελέσματα συνολικά όλων των ερευνών, φαίνεται οι αρνητικές ή χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» κυρίως για τους αλλοδαπούς μαθητές, τους οποίους εντάσσουν στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες πληθυσμού. Μάλιστα, ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού τους υπόβαθρου φαίνεται να «βαρύνει» ακόμη περισσότερο τους αλλοδαπούς μαθητές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι τελευταίοι προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Σύμφωνα με έρευνες, λοιπόν, οι αλλοδαποί μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής (Νικολάου, 2009) και χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Eurostat, 2001). Αυτό ερμηνεύεται ως εξής: Συχνά, οι μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικές κοινωνικές ομάδες, δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στις γνώσεις με μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, και συν., 2000).

Στη λογική αυτή εντάσσεται και η έκθεση του Coleman (1966), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται ισχυρά από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Επίσης, μέσω της έκθεσης του Coleman (1966) παρουσιάστηκε το πόρισμα πως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων είναι αυτό που ασκεί σοβαρό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Ακόμη, σε πιο πρόσφατες έρευνες, (Γκότοβος & Μάρκου, 2004; Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007) βρέθηκαν στατιστικά χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ότι ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο συνδέεται άρρηκτα με την επίδοσή τους.

Εμβαθύνοντας στην προβληματική, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αναμφίβολα, επηρεάζονται από προκαταλήψεις και προκατασκευασμένες αντιλήψεις για τα «καλά πρότυπα» μιας επιτυχημένης σχολικής φοίτησης. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό ότι προσανατολίζονται κυρίως, προς τις αναμενόμενες επιδόσεις των μαθητών της μεσαίας τάξης, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και διδακτικών στόχων που θέτουν (Anderson,

1969; Charters, 1963). Επίσης, σύμφωνα, με παλαιότερες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν τις προσδοκίες για τους μαθητές τους, βασιζόμενοι στο προσλαμβανόμενο κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Αυτό άλλωστε, έχει αποδειχθεί από τις πρώτες κιόλας έρευνες, με εστίαση στην επιρροή του οικογενειακού προφίλ του εκάστοτε μαθητή στη σχολική του επίδοση (Arnez, 1966; Davidson & Lang, 1960; Miller, Mclaughlin, Haddon & Chansky, 1968; Rist, 1973; Yee, 1968).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι τα κοινωνικά στερεότυπα στο χώρο της εκπαίδευσης, εκλαμβάνονται ως σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των στόχων που τίθενται για τις υποβαθμισμένες ομάδες πληθυσμού, οι οποίες θα υποβληθούν σε επανειλημμένες «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» από πολλούς πομπούς και για μεγάλες χρονικές περιόδους (Claire & Fiske, 1998; Darley & Fazio, 1980; Deaux & Major, 1987; Jones, 1986, 1990; Snyder, 1984; Taylor, 1992).

Συνεπώς, παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες πληθυσμού, αντιμετωπίζοντας κοινωνικά στερεότυπα λόγω εθνικής προέλευσης, είναι πιθανό να βρεθούν εκτεθειμένα σε χαμηλές ή αρνητικές προσδοκίες (Ferguson, 2003; Harvey & Slatin, 1975; Van den Bergh, et al., 2010). Αυτό λειτουργεί αρνητικά για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι μπροστά σε αυτή τη σχολική πραγματικότητα, νιώθουν να δέχονται επικρίσεις λόγω των στερεοτύπων, που ακόμη ενυπάρχουν στις συνειδήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή, αναμφίβολα καθιστά τους μαθητές αυτούς ευάλωτους στην αποδοχή των αρνητικών προσδοκιών των δασκάλων τους (Jussim & Harber, 2005; McKown & Weinstein, 2002, 2003; Nichols & Good, 2004; Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995; Van den Bergh, et al., 2010), οδηγώντας σταδιακά στην όξυνση φαινομένων σχολικής αποτυχίας (Ferguson, 1998; Pellegrini & Blatchford, 2000; Rist, 1973; Weinstein, et al., 2004).

Αναλυτικότερα, οι προσδοκίες του δασκάλου για τη σχολική επίδοση του παιδιού ποικίλλουν ανάλογα με την αντίληψη του δασκάλου για την *κοινωνική τάξη* του παιδιού. Για παράδειγμα, οι μαθητές από τα προνομιούχα (μεσαία και ανώτερα) κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα ενδέχεται να αποκομίσουν οφέλη από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, εν αντιθέσει με αυτούς που



προέρχονται από κοινωνικά υποβαθμισμένα υπόβαθρα, οι προσπάθειες των οποίων μπορεί να υπονομεύονται διαρκώς, εξαιτίας των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών (Harvey & Slatin, 1975). Αξιοσημείωτο κρίνεται και το πόρισμα των Auwarter & Arugnete (2008), οι οποίοι βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έτειναν να κρίνουν αυστηρότερα, να αποθαρρύνουν και να αναμένουν λιγότερα από τους μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο, εν συγκρίσει με τα παιδιά από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

*Σε ποια συμπεράσματα όμως, έχουν οδηγηθεί οι έρευνες του εξωτερικού, αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές; Και ποια κριτήρια επηρεάζουν κατά κόρον τις προσδοκίες τους;*

Τα προαναφερθέντα «σενάρια», πλήττουν κυρίως τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, όπως είναι οι αλλοδαποί μαθητές, καθιστώντας τους τελευταίους «ανήμπορους» να διαχειριστούν το εθνικο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Weinstein, et al., 2004) ή το κοινωνικο-μορφωτικό τους «έλλειμμα» (Jussim, et al., 1998). Γενικώς, είναι ανησυχητικό το φαινόμενο ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σημαντικά χαμηλότερες προσδοκίες για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά «μειονεκτούντων» μαθητών (Jussim, et al., 1998; Weinstein, et al., 2004), καθώς επίσης και για τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες πληθυσμού, λόγω εθνικής προέλευσης (Boser, Wilhelm & Hanna, 2014).

Συνεπώς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία, δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, καθώς είναι στενά συνδεδεμένη με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (βλέπε ενδεικτικά Archer & Francis, 2005; McKown & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, et al., 2006; Stevens, 2008; Tenenbaum & Ruck, 2007). Οι τελευταίες φαίνεται να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις σχολικές επιδόσεις των γηγενών αλλά και των αλλοδαπών μαθητών (Harvey & Slatin, 1975; Jussim, et al., 1998).

Συμπερασματικά, καθότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται ως σύνθετες και πολυπαραγοντικές μορφές στάσεων, αξίζει να εστιάσουμε στην παρούσα έρευνα, **στη διαμόρφωση των προσδοκιών για τους αλλοδαπούς**

*μαθητές, με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση* (βιβλιογραφικό κενό – “literature gap”). Από τη συνολική επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας κρίνεται ότι η στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική παρεμβατική μεταβλητή μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου του αλλοδαπού παιδιού και την ακαδημαϊκή επίδοσή του. Μένει λοιπόν, να διερευνηθεί και στον ελλαδικό χώρο το συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο, ελλείψει ανάλογων ερευνών.

## **II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο κεφάλαιο της «Μεθοδολογίας», αποτυπώνεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή και διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, καταγράφονται οι διεργασίες του ερευνητή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Αναλυτικότερα, γίνεται μια ευσύνοπτη αναφορά στο ερευνητικό πρόβλημα, στο βασικό σκοπό της έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, τεκμηριώνεται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και του ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή των δεδομένων. Ακόμη, επισημαίνονται τα υποκείμενα της έρευνας και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο τέλος του κεφαλαίου, σημαντική θεωρείται η αναφορά στις μεθοδολογικές αδυναμίες, καθώς και στα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας. Το ανακεφαλαιωτικό διάγραμμα παραθέτει συγκεντρωτικά τα κυριότερα μεθοδολογικά βήματα στη διεκπεραίωση της έρευνας.

#### **5.1 Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος**

Στο σημείο αυτό, καθορίζεται η προβληματική της παρούσας έρευνας, δηλαδή το υπό εξέταση ερευνητικό αντικείμενο, το οποίο ανέκυψε ύστερα από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ειδικότερα, το θέμα που μελετάται είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών τους. Μάλιστα, εξετάζεται πώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση

και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, μπορεί να επηρεάσει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές αυτούς.

Η παραπάνω προβληματική σχετίζεται άμεσα με τις προκαθορισμένες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών. Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (βλέπε ενδεικτικά Brophy & Good, 1970; Good, 1987; Jussim & Harber, 2005; Madon, et al., 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968; Rubie-Davies, 2008; Van den Bergh, et al., 2010; Weinstein, et al., 2004), παρουσιάζεται πλήθος εκπαιδευτικών και κοινωνιολογικών ερευνών που αναζητούν τη σχέση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των σχολικών επιδόσεων των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Παρά την πληθώρα ερευνών στο διεθνή χώρο, στην Ελλάδα, έχουν διεξαχθεί ελάχιστες αντίστοιχες έρευνες (Γαλιλαία, 1997; Κατσίλλης & Λώλου, 1999; Κατσίλλης, 2005; Λυκίδη, 2012; Μπασέτας, 2010; Νιάρη & Μανούσου, 2013), χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στον παράγοντα του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των γονέων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών. Υπάρχει, δηλαδή, εμπειρικό έλλειμμα, σε σύγκριση με τις έρευνες του εξωτερικού, το οποίο διαπιστώνεται εύκολα από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Επιπροσθέτως, ελλείπει ερευνών στην ελληνική και βασιζόμενοι στην παγκόσμια βιβλιογραφία (βλέπε ενδεικτικά Baron, et al., 1985; Ferguson, 1998; Finnigan & Kelley, 2003; Hachfeld, et al., 2010; Harvey & Slatin, 1975; McKown & Weinstein, 2002, 2008; Rist, 2000; Rubie-Davies, et al., 2010; Trouilloud, et al., 2002; Zhang, 2012), η οποία εστιάζει στην επιρροή των προσδοκιών του δασκάλου στη σχολική επίδοση του αλλοδαπού μαθητή, με βασικό παράγοντα επιρροής των προσδοκιών του το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, θεωρείται ότι η παρούσα προβληματική μπορεί να προσφέρει νέες ερευνητικές διαστάσεις στο θέμα αυτό, τόσο από παιδαγωγικής όσο και από κοινωνιολογικής σκοπιάς και στον ελλαδικό χώρο.

## 5.2 Ερευνητικός σκοπός

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, κρίθηκε σκόπιμη η εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική επιτυχία, ειδικά στις περιπτώσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Προς επίτευξη του βασικού σκοπού της έρευνας, καταβλήθηκαν προσπάθειες ανάδειξης και των κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών παραγόντων της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών, ως βασικών κριτηρίων που μπορούν να επηρεάζουν σημαντικά τη συνολική, σχολική τους εικόνα.

Στο επίκεντρο λοιπόν, της παρούσας εργασίας τέθηκε η διερεύνηση και καταγραφή των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με κριτήριο το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια της εργασίας, υποβοηθούν, διαφωτίζουν και ενισχύουν τον σκοπό της έρευνας.

## 5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε μια ποιοτική έρευνα τίθενται ερευνητικά ερωτήματα και όχι στόχοι ή υποθέσεις εργασίας. Μπορεί να διατυπωθούν ένα ή δύο κεντρικό/ά ερώτημα/τήματα, τα οποία σε καμία περίπτωση δε θα περιορίζουν την έρευνα και δε θα καθορίζουν με λεπτομέρεια τα στάδιά της, τα οποία μπορεί να μεταβληθούν κατά τη διάρκειά της. Τα ερωτήματα αυτά μπορεί να συνοδεύονται από ορισμένα επακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα *«Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, βάσει του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των οικογενειών τους;»*, το οποίο δίνει απάντηση στο σκοπό της έρευνας.

Επιπροσθέτως, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα: «**1.** Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; **2.** Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών; **3.** Κατά πόσο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα αυτοεκπληρούμενης προφητείας σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών; **4.** Κατά πόσο το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών επιδρά στη σχολική επιτυχία; **5.** Ποια η επίδραση του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υποβάθρου των αλλοδαπών μαθητών στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές τους επιδόσεις; **6.** Ποια η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;» πλαισιώνουν το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα (ερευνητικός σκοπός) και ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της προκείμενης έρευνας, όπως αναπτύχθηκαν ανωτέρω, συγκεντρώνονται στον πίνακα 1 που ακολουθεί:

**Πίνακας 1:** Τα ερευνητικά ερωτήματα της προκείμενης έρευνας

<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</b>	
<b>1<sup>ο</sup></b>	<b>Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;</b>
<b>2<sup>ο</sup></b>	<b>Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών;</b>
<b>3<sup>ο</sup></b>	<b>Κατά πόσο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα αυτοεκπληρούμενης προφητείας σχετικά με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών;</b>
<b>4<sup>ο</sup></b>	<b>Κατά πόσο το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών επιδρά στη σχολική επιτυχία;</b>

5 <sup>ο</sup>	Ποια η επίδραση του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές τους επιδόσεις;
6 <sup>ο</sup>	Ποια η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;

Τα παραπάνω έξι ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν για τους παρακάτω λόγους. Παράλληλα, με την παροχή ενός θεωρητικού πλαισίου για την ανασκόπηση των βασικών ζητημάτων της έρευνας σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, κάθε ερώτημα αντανακλά, επίσης, τις σύγχρονες αντικρουόμενες θέσεις στο φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι μελέτες των προηγούμενων δεκαετιών (Babad, Inbar & Rosenthal, 1982; Brophy, 1983; Rosenthal, 1974; Snow, 1995; Spitz, 1999; Wineburg, 1987), εστιάζουν στο εάν και κατά πόσο οι αυτοεκπληρούμενες προφητείες των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται από τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Επίσης, μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, παρατηρείται πληθώρα ερευνών που συνεξετάζουν πώς το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επιδρά στη σχολική τους επιτυχία (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), οι οποίες έχουν διενεργηθεί τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο (βλέπε ενδεικτικά Δραγώνα και συν., 2001; Θάνος, 2010; Κυρίτσης, 2008; Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011; Νικολάου, Σ. 2009; Πολύζου, & Νικολάου, 2015; Πυργιωτάκης, 2007; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985; Bornstein & Bradley, 2003; Dandy & Nettelbeck, 2002; Ricco, et al., 2003; Wöβmann, 2004).

Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι λίγες εκπαιδευτικές μελέτες επικεντρώνονται στο φαινόμενο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές, που να συνεξετάζουν τον παράγοντα του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού υπόβαθρου των γονέων τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των δασκάλων (5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα)

(βλέπε ενδεικτικά Λυκίδη, 2012; Μπασέτας, 2010; Νιάρη & Μανούσου, 2013; Hachfeld, et al., 2010; McKown & Weinstein, 2002, 2008; Rubie-Davies, et al., 2010; Trouilloud, et al., 2002; Zhang, 2012).

Να προστεθεί ότι, ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001, 2004; Δαμανάκης, 1997; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Μάρκου, 1995; Νικολάου, 2009, 2011; Essinger, 1990; Gundara, 2002) αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού στην άμβλυνση των πολιτισμικών και κοινωνικών ανισοτήτων (βλέπε ενδεικτικά Θάνος, 2010; Πίγκα, 2003; Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Στεργίου, 2007; Psalti, 2007; Roux, 2002) θεωρήθηκε ως στόχος της έρευνας η διερεύνηση του 6<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος. Συνεπώς, η παρούσα ερευνητική εργασία, θα προσπαθήσει να διασαφηνίσει το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, οδηγώντας τους στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική επιτυχία.

Τέλος, να επισημανθεί ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα που να συνεξετάζει και τα έξι προαναφερθέντα ερωτήματα, προκειμένου να επιτευχθεί μια «δέσμη» ολοκληρωμένων συμπερασμάτων.

#### **5.4 Ερευνητική προσέγγιση**

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα, τα οποία έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, τη διακρίβωση θέσεων και ρόλων, καθώς και την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των αντίστοιχων διαδικασιών, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Weinberg, 2002; Φίλιας, 2007). Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ανακάλυψη της ποιότητας και της ερμηνείας της πραγματικότητας.

Ο ερευνητής των ποιοτικών προσεγγίσεων ενδιαφέρεται για το είδος και την υφή της εμπειρίας και αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως συν-ερευνητές, εφόσον η γνώση προκύπτει από τους ρόλους τους σε ορισμένες συνθήκες (Merriam, 2002; Φίλιας, 2007).

Ο στόχος όσων κάνουν ποιοτική έρευνα δεν είναι η αριθμητική έκφραση των κοινωνικών φαινομένων, αλλά η εξήγηση, η ερμηνεία, η κατανόηση και η διερεύνηση της δομής και της λειτουργίας τους. Στην ποιοτική έρευνα τα *«κοινωνικά φαινόμενα εντάσσονται και ερμηνεύονται σε συγκεκριμένα ιστορικό – κοινωνικά πλαίσια, χωρίς τη δυνατότητα παραγωγής “νομοτελειακών” ή γενικευμένων διαπιστώσεων, με αποτέλεσμα τη διείσδυση στην κοινωνική πραγματικότητα ή στο υπό εξέταση φαινόμενο, κάτι που δεν είναι εφικτό με την ποσοτική»*. (Μακράκης, 1996: 20-21).

Οι αρχές που διέπουν την ποιοτική έρευνα είναι τρεις: η περιγραφή, η κατανόηση και η ερμηνεία, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμες όταν ο στόχος του ερευνητή είναι η παράθεση μιας λεπτομερούς εικόνας για τη ζωή και την πορεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, αφού *«κάθε περίπτωση είναι μοναδική, αλλά όχι τόσο μοναδική για να μην μπορούμε να πάρουμε ορισμένα μαθήματα από αυτή και να τα εφαρμόσουμε σε γενικό επίπεδο»* (Wolcott, 1995: 175).

Επιπροσθέτως, τα ποιοτικά δεδομένα αφορούν νοήματα ενώ τα ποσοτικά αριθμούς, και όσον αφορά τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, η ανάλυση των νοημάτων γίνεται μέσω εννοιών και των αριθμών μέσω στατιστικής και μαθηματικών. Η ποιοτική έρευνα ανέκυψε αμφισβητώντας την επιβεβλημένη ποσοτική έρευνα (Dey, 1993: 4). Η ποιοτική έρευνα αμφισβήτησε την κυριαρχία της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές από τις τεχνικές ανασκόπησης που χρησιμοποιεί η ποσοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί κυρίως, την ανασκόπηση και πειραματική διερεύνηση, ενώ οι ποιοτικές τεχνικές περιλαμβάνουν τη συμμετοχική παρατήρηση, τη μη δομημένη και σε βάθος συνέντευξη, την ανάλυση συνομιλίας, την ανάλυση αρχείων (οπτικών, ακουστικών κ.τ.λ.), την προφορική και βιοματική ιστορία (βιογραφία), την εθνογραφία κ.ά. (Dey, 1993: 4; Bryman, 1988: 1). Ο Brannen (1992) θεωρεί τη διάκριση, ως επί το πλείστον, μεθοδολογική και εντοπίζει τη σημαντικότερη διαφορά στον τρόπο που η κάθε μέθοδος επεξεργάζεται τα δεδομένα (Brannen, 1992 : 3-4). Στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής αρχικά προσδιορίζει πολύ γενικές έννοιες και στην πορεία ο ορισμός τους ενδέχεται να μεταβληθεί (Brannen, 1992: 4).



Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει πάνω σε διαδικασίες και νοήματα, τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν σε «ποσότητα, ένταση ή συχνότητα» (Denzin & Lincoln, 2011: 8). Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα, κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εις βάθος κατανόηση του ερευνητικού σκοπού και για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη τεχνική. Η επιλογή της συγκεκριμένης προσέγγισης βοηθάει στο να επιβεβαιωθεί η σύνδεση μεταξύ της θεωρίας και της έμπρακτης εφαρμογής της μεθοδολογίας.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με στόχο να επιτευχθεί μια εις βάθος ανάλυση μέσα από τις εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων και των αντιλήψεών τους. Ένας άλλος λόγος που επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, είναι γιατί δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να μπορεί να επιστρέψει στους συνεντευξιαζόμενους για περαιτέρω πληροφορίες, εάν αυτό κριθεί αναγκαίο, γεγονός που θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολο εάν είχε γίνει επιλογή της ποσοτικής μεθόδου.

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, η ποιοτική μέθοδος δίνει έμφαση στη γνώση, στις ερμηνείες και στην εγγύτητα των δεδομένων, ως προς το υπό εξέταση πεδίο της έρευνας. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας την ποιοτική ερευνητική μέθοδο, μια διαπροσωπική σχέση αναπτύσσεται μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων, που οδηγεί στην απόκτηση βαθύτερων πληροφοριών από τη γνώση που παράγεται μέσω της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης.

### **5.5 Ερευνητική τεχνική**

Οι συνεντεύξεις αποτελούν μία από τις πιο κοινά αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003: 90). Η εν λόγω ερευνητική μέθοδος χρειάζεται μία λεπτομερή προετοιμασία πριν από τη χρησιμοποίησή της κι αυτό διότι ο ερευνητής θα πρέπει να συγκεντρώσει πολλές πληροφορίες σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και μάλιστα τις πιο σημαντικές από τις πληροφορίες που θα του προσφέρει ο ερωτώμενος (Φίλιας, 2007). Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2011: 449) η συνέντευξη αποτελεί

*«κομμάτι της ζωής και εμπεριέχει το ανθρώπινο στοιχείο σε πολύ μεγάλο βαθμό».* Επιπροσθέτως, ο Ιωσηφίδης (2003: 41), σημειώνει πως η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή την κατανόηση των κοινωνικών συμπεριφορών, στάσεων και αντιλήψεων των ερωτώμενων, *«[...] δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τα “μάτια” των κοινωνικών υποκειμένων».*

Σύμφωνα με τη Mason (2003: 90), ο όρος «ποιοτική συνέντευξη» αναφέρεται στις σε βάθος συνεντεύξεις, στις ημι-δομημένες ή στις χαλαρά δομημένες συνεντεύξεις. Οι ποιοτικές συνεντεύξεις μπορεί να έχουν τη μορφή της «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδρασης μεταξύ συνεντευκτή και συμμετέχοντα (“face to face interview”), η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο προκαθορισμένων θεμάτων αλλά χαρακτηρίζεται από μια γενική «χαλαρότητα» και ευελιξία ως προς την ακολουθία των θεμάτων και το βαθμό ελευθερίας του συνεντευκτή να προσθέσει ή να αφαιρέσει θέματα για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2008; Φίλιας, 2007). Σύμφωνα με τον Robson (2007: 323), οι άμεσες ερωτήσεις που θέτει ο συνεντευκτής στους ερωτώμενους είναι ένας *«συντομότερος δρόμος»* έτσι ώστε να λάβει αποκρίσεις στα ερευνητικά του ερωτήματα.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη ατομική συνέντευξη, σε ευθεία ζωντανή συνομιλία της ερευνήτριας με τα υποκείμενα της έρευνας, κατά την οποία οι ερωτήσεις υποβάλλονται προφορικά και ο ερωτώμενος με τη σειρά του, απαντάει κι αυτός με παραγωγή προφορικού λόγου. Η συνέντευξη θεωρήθηκε το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την έρευνα της προκειμένης μελέτης, λαμβάνοντας υπόψη την προβληματική και το σκοπό της.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη (“semi-structured interview”) περιλαμβάνει μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, τις οποίες έχει επεξεργαστεί εκ των προτέρων ο συνεντευκτής, αλλά έχει μεγαλύτερη ευελιξία (από τη δομημένη συνέντευξη) με βάση τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις και την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ανάλογα με τον κάθε ερωτώμενο (Robson, 2007). Ο εν λόγω τύπος συνέντευξης είναι αρκετά ευέλικτος, δεν είναι αυστηρά δομημένος και εμπεριέχει ερωτήσεις που επιδέχονται απαντήσεις ανοιχτού τύπου (Ιωσηφίδης, 2003; Ιωσηφίδης, 2008: 112). Όπως υποστηρίζει

ο Βάμβουκας (2007: 232), «στο πλαίσιο της ημι-δομημένης συνέντευξης ο συνεντευκτής παρεμβαίνει στο ελάχιστο, ενώ επαναφέρει το συνεντευξιαζόμενο, όταν εκείνος απομακρύνεται από το θέμα και το σκοπό της έρευνας που τίθεται υπό συζήτηση».

Για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της έρευνας, ώστε να εξαχθούν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, θεωρήθηκε απαραίτητη η προσεκτική δημιουργία του οδηγού συνεντεύξεων (“interview guide”) (βλέπε παράρτημα 1), τον οποίο συγκροτούσαν τέσσερις (4) ενότητες:

1. Στοιχεία συμμετεχόντων
2. Κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας και σχολικές επιδόσεις
3. Προσδοκίες εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών
4. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί, ότι οι ενότητες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια για λόγους ευκολίας, κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Κάθε ενότητα του οδηγού, περιέχει ενδεικτικές ερωτήσεις, για τις οποίες θα ήθελε να λάβει απαντήσεις ο ερευνητής. Ωστόσο, στο πλαίσιο διεξαγωγής ημι-δομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, δεν ακολουθήθηκε η αυστηρή σειρά ερωτήσεων αλλά ούτε τέθηκαν όλες σε κάθε περίπτωση, καθώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, κάποιες είχαν συμπεριληφθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις λοιπόν, που εμπεριέχονται σε κάθε ενότητα, δεν αντιστοιχούν σε «θεματικές» (νοηματικές κατηγορίες), καθώς αυτές προέκυψαν ύστερα από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Cohen, et al. (2011) η συνέντευξη: *«Αποτελεί μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας. Επίσης, «φωτίζει», δηλαδή επιτρέπει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Τέλος αποτελεί το μέσο για τη*

*βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων, για τους λόγους που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο» (Cohen, et al., 2011).*

Επιπρόσθετα επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς στόχος ήταν να καταγραφούν οι απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, *«εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Κεδράκα, 2009: 1).*

## **5.6 Δείγμα**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ο τύπος του δείγματος των «μη πιθανοτήτων» και συγκεκριμένα η «βολική» δειγματοληψία ή δειγματοληψία «ευκολίας». Το «δεσμευμένο» κοινό, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, συμμετέχει συχνά ως κοινό στη «βολική» δειγματοληψία (Cohen, et al., 2011: 170; Robson, 2007: 314). Ειδικότερα, η «βολική» δειγματοληψία αφορά στην επιλογή ατόμων, τα οποία βρίσκονται κοντά στον ερευνητή, είναι πλησιέστερα σε αυτόν και στην πορεία λειτουργούν ως υποκείμενα που συμμετέχουν και βοηθούν στην εξέλιξη της διαδικασίας της έρευνας μέχρι να αντληθεί το μέγεθος του δείγματος, το οποίο είναι απαραίτητο για την έρευνα (Cohen, et al., 2011: 170; Robson, 2007: 314).

Η ερευνήτρια επέλεξε το δείγμα από τα άτομα στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση. Ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας δεν οδηγεί σε γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό και τούτο διότι το δείγμα, το οποίο επιλέγεται από τον εκάστοτε ερευνητή αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του και όχι κάποια άλλη ομάδα (Cohen, et al., 2011: 170). Στόχος της ποιοτικής έρευνας, η οποία υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία, είναι η σε βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου με την αξιοποίηση μικρού αριθμού δείγματος και όχι η γενίκευση των συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Πιο αναλυτικά, επτά άντρες και εννέα γυναίκες, η ηλικία των οποίων κυμαινόταν μεταξύ 45 και 54. Αναλόγως, η επαγγελματική τους εμπειρία (χρόνια προϋπηρεσίας), κυμαινόταν από 16 έως 32 χρόνια προϋπηρεσίας. Οι

εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, επιλέχθηκαν από διαφορετικές σχολικές μονάδες του Νομού, προκειμένου να ενισχυθεί η τυπικότητα του δείγματος των ερευνητικών υποκειμένων.

Αναφορικά με την επιμόρφωση και το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία των δασκάλων, εκτός των τίτλων από Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης και πτυχίων από Παιδαγωγικές Ακαδημίες, είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή προγράμματα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είχε ολοκληρώσει τη μετεκπαίδευσή του. Κάποιοι μάλιστα, είχαν και τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών. Δύο εκπαιδευτικοί, ανέφεραν και δεύτερο τίτλο σπουδών: Ο ένας από τη σχολή Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.) Ιωαννίνων και ο άλλος από το τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων (Π.Τ.Ν.). Να αναφερθεί, ότι κανένας δεν ανέφερε μεταπτυχιακές σπουδές σε επίπεδο Διδακτορικού. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα το οποίο συγκεντρώθηκε ήταν ικανοποιητικό έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της παρούσας έρευνας.

**Πίνακας 2** Προφίλ Εκπαιδευτικών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
Εκπαιδευτικός 1	Γυναίκα	48	16	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>35'</b>
Εκπαιδευτικός 2	Γυναίκα	49	25	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια Δεύτερος τίτλος σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα	<b>40'</b>

				Νηπιαγωγών	
Εκπαιδευτικός 3	Γυναίκα	51	20	Παιδαγωγική Ακαδημία Μετεκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>32'</b>
Εκπαιδευτικός 4	Άντρας	46	17	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μετεκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>45'</b>
Εκπαιδευτικός 5	Γυναίκα	54	32	Παιδαγωγική Ακαδημία Μετεκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>43'</b>
Εκπαιδευτικός 6	Άντρας	52	28	Παιδαγωγική Ακαδημία Μετεκπαίδευση	<b>28'</b>
Εκπαιδευτικός 7	Άντρας	50	26	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>37'</b>
Εκπαιδευτικός 8	Γυναίκα	48	19	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση, Επιμορφωτικά σεμινάρια Δεύτερος τίτλος σπουδών από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.)	<b>49'</b>

Εκπαιδευτικός 9	Γυναίκα	47	15	Παιδαγωγική Ακαδημία Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>52'</b>
Εκπαιδευτικός 10	Άντρας	53	30	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>36'</b>
Εκπαιδευτικός 11	Άντρας	46	16	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>35'</b>
Εκπαιδευτικός 12	Γυναίκα	52	29	Παιδαγωγική Ακαδημία Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>45'</b>
Εκπαιδευτικός 13	Γυναίκα	45	13	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>42'</b>
Εκπαιδευτικός 14	Γυναίκα	47	16	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση	<b>45'</b>
Εκπαιδευτικός 15	Άντρας	53	26	Πανεπιστημιακή εκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>47'</b>
Εκπαιδευτικός 16	Άντρας	49	25	Παιδαγωγική Ακαδημία Μετεκπαίδευση Επιμορφωτικά σεμινάρια	<b>33'</b>

### 5.7 Ερευνητική διαδικασία

Η φύση του υπό επεξεργασία ζητήματος όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, καθώς και η στοχοθεσία καθόρισαν την επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διαμορφώθηκαν με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες παραχωρήθηκαν από

16 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στον επαγγελματικό χώρο των συμμετεχόντων, ενώ η χρονική τους διάρκεια κυμάνθηκε από μισή έως και μία ώρα.

Πριν από τη διαδικασία παραχώρησης της συνέντευξης ακολουθήθηκαν ορισμένα βήματα, τα οποία περιγράφονται παρακάτω. Το πρώτο βήμα αποτέλεσε η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και η ενημέρωσή τους για το σκοπό της παρούσας έρευνας, καθώς επίσης και ο απαιτούμενος χρόνος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Στη συνέχεια, αφού ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για συμμετοχή, δεύτερο βήμα αποτέλεσε η επίσκεψη στα σχολεία μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να κανονιστεί ο ακριβής τόπος και χρόνος για τη συνέντευξη. Τρίτο και τελευταίο βήμα αποτέλεσε η προετοιμασία του μαγνητόφωνου και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Πριν από την έναρξη της μαγνητοφώνησης, ζητήθηκε άδεια, από τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, για την ηχογράφηση της συνομιλίας. Στην αρχή της συζήτησης, ο ερωτώμενος έδωσε κάποιες προσωπικές πληροφορίες για την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το μορφωτικό του επίπεδο, οι οποίες αφενός δημιούργησαν ένα κλίμα οικειότητας πριν την εισαγωγή στο κύριο θέμα διερεύνησης και αφετέρου φάνηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες στη διαμόρφωση του προφίλ των υποκειμένων της έρευνας. Η διαδικασία της συνέντευξης ολοκληρώθηκε όταν επήλθε ο «κορεσμός των δεδομένων», καθώς αυξήθηκε ο βαθμός επαναληψιμότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008) και είχαν επιτευχθεί οι ερευνητικοί στόχοι.

### **5.8 Πιλοτική έρευνα**

Για την καλύτερη συγκρότηση των ερωτήσεων του οδηγού συνεντεύξεων και προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητο να διεξαχθεί πρωτίστως πιλοτική έρευνα (Cohen, et al., 2011). Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με 28 και 25 χρόνια προϋπηρεσίας αντίστοιχα. Οι δύο συμμετέχοντες στη διαδικασία



της συνέντευξης δεν προσμετρήθηκαν στο δείγμα της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απάντηση σε όλα τα ερωτήματα του οδηγού συνεντεύξεων και στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις με βάση τις παρατηρήσεις που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις σχετίζονταν κυρίως με την κατανόηση των ερωτήσεων, καθώς επίσης και με γλωσσικά και φραστικά ζητήματα. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως αυτός ήταν και ένας από τους σκοπούς της πιλοτικής μελέτης, ο εντοπισμός δηλαδή δυσκολιών στην κατανόηση της διατύπωσης των ερωτήσεων. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε πιλοτική έρευνα ώστε να προσδιοριστεί κατά προσέγγιση ο εκτιμώμενος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης αλλά και ο εντοπισμός τυχόν παραλείψεων και ασαφειών (Cohen, et. al., 2011). Η πιλοτική μελέτη ως δοκιμαστική εφαρμογή, συνεισέφερε ιδιαίτερα, με τις διάφορες διορθωτικές παρεμβάσεις που έγιναν, στη διαμόρφωση της τελικής μορφής των ερωτήσεων του οδηγού συνεντεύξεων (βλέπε παράρτημα 1).

Στο σχήμα 1 παρουσιάζονται οι βασικοί στόχοι της πιλοτικής μελέτης.

**Σχήμα 1:** Βασικοί στόχοι της πιλοτικής μελέτης



## 5.9 Ανάλυση δεδομένων

Το ερευνητικό αντικείμενο της προκείμενης έρευνας, δηλαδή οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, των οποίων το οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους υστερεί συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, καθόρισε την επιλογή της μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερείσματα για τον ορισμό της «ανάλυσης περιεχομένου», ως κατάλληλης μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων που συνελέγησαν από τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στη διεξαγωγή, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος «ανάλυσης περιεχομένου» (“content analysis”) στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Δημητρόπουλος, 2001: 147). Σύμφωνα με τον Krippendorff (1980: 21, όπ. αναφ. στο Bell, 2005: 172-173), η ανάλυση περιεχομένου έχει οριστεί ως μια *«ερευνητική τεχνική, προκειμένου να εξαγάγουμε επαναλήψιμα και έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα στα συμφραζόμενά τους»*. Πρόκειται για μια μέθοδο δευτερογενούς ανάλυσης ποιοτικού υλικού, η οποία χρησιμοποιείται στην ανάλυση κειμένων, συνεντεύξεων, εικόνων κ.λ.π. (Ιωσηφίδης, 2008: 147). Επίσης όπως αναφέρεται από τους Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος (2004: 133), η ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για την αντικειμενική και συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας.

Με βάση τη Λαμπίρη-Δημάκη (2003: 114), με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατατάξει φαινόμενα και καταστάσεις σε κατηγορίες, κάνοντας χρήση μετρήσεων συχνοτήτων ή ποιοτικών τεχνικών, αποσκοπώντας στην ερμηνεία τους. Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με λεπτομερείς περιγραφές και ερμηνείες του ερευνητή (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως η ανάλυση περιεχομένου έγινε με τη χρήση θεματικών (νοηματικών κατηγοριών) οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Επιπροσθέτως, πρέπει να σημειωθεί ότι η μέθοδος κατηγοριοποίησης και διαμόρφωσης θεματικών αξόνων αποτελεί τη βασική δομή και διάρθρωση της ανάλυσης περιεχομένου (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προέκυψαν έξι βασικές θεματικές. Οι θεματικές αυτές, έδωσαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

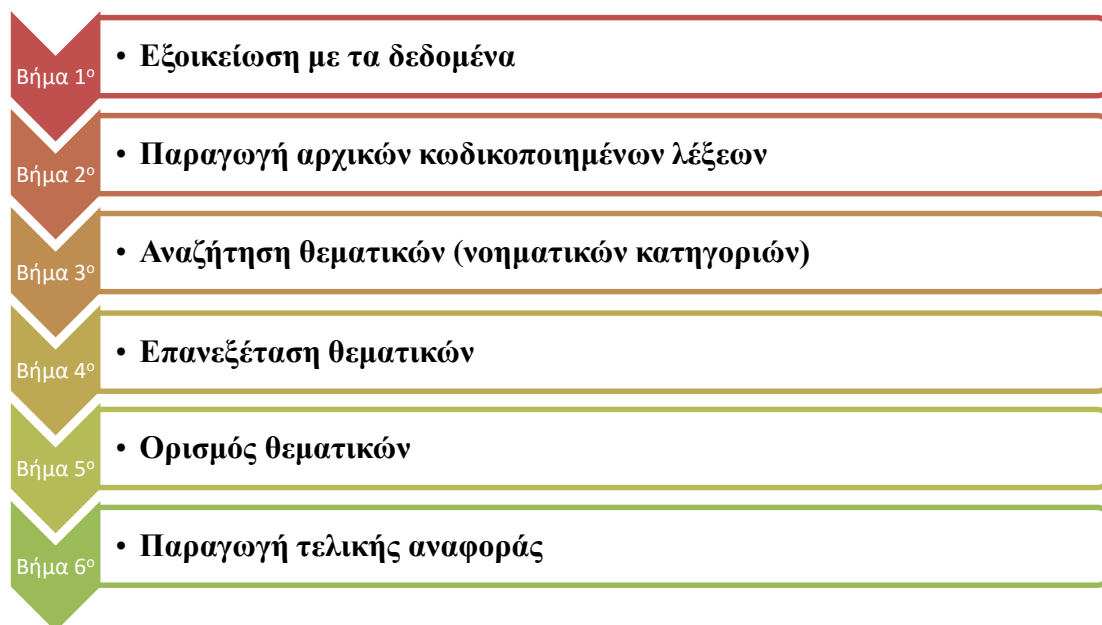
Στις έρευνες που βασίζονται στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα. Το *πρώτο στάδιο* περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του υπό μελέτη αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία αρχική εξοικείωση με τα δεδομένα, αποτελώντας το στάδιο εκείνο, στο οποίο γίνεται η μεταφορά όλων των δεδομένων της μαγνητοφώνησης σε γραπτή μορφή και ακολουθείται μια επαναληπτική ανάγνωση από τον ερευνητή. Το *δεύτερο στάδιο* περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικοποιημένων λέξεων. Το  *τρίτο στάδιο* αφορά την αναζήτηση θεματικών, που προκύπτουν από τμήματα κειμένου ή και από ολόκληρο το κείμενο της απομαγνητοφώνησης και κρίνεται ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον (Κυριαζή, 1999). Το  *τέταρτο στάδιο* αφορά την επανεξέταση των θεματικών για τυχόν αλλαγές και βελτιώσεις. Το  *πέμπτο στάδιο* αφορά τον ορισμό των θεματικών, στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου όπου κατατάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Το  *έκτο και τελικό στάδιο*, το οποίο είναι άμεσα αλληλένδετο και πολλές φορές ταυτόχρονο με το προηγούμενο, είναι αυτό της παραγωγής της τελικής αναφοράς. Μετά το τέλος ολοκλήρωσης των παραπάνω βημάτων, οι θεματικές που προσδιορίστηκαν ήταν οι εξής:

- ο **Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών**
- ο **Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών**
- ο **«Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» εκπαιδευτικών και σχολικές επιδόσεις**
- ο **Κοινωνικό στάτους και επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**

- ο Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και διαμόρφωση προσδοκιών
- ο Σπουδαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει συνοπτικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης περιεχομένου.

**Σχήμα 2:** Στάδια ανάλυσης περιεχομένου



Πηγή: Προσαρμογή από Braun & Clarke (2008)

### 5.10 Μεθοδολογικές ανεπάρκειες ποιοτικής έρευνας

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, αποτιμώντας τα πλεονεκτήματα της επιλογής της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, κρίνεται αναγκαίο στο σημείο αυτό, να γίνει αναφορά στις αδυναμίες που προκύπτουν από τη χρήση της μεθόδου αυτής. Η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας είχε πάντοτε κατά νου τις βασικές δυσχέρειες της ποιοτικής μεθόδου, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Πρώτον, το ζήτημα του υποκειμενισμού, δηλαδή το γεγονός πως τα ερευνητικά πορίσματα αποτελούν ουσιαστικά ερμηνεία των δεδομένων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να θεωρηθούν ως τα μόνα δυνατά ή ως αντικειμενικά (Bell, 2005). Η συνέντευξη είναι μια τεχνική που εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο

της μεροληψίας από μέρους του συνεντευκτή. Ακόμα, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις στις συνεντεύξεις είναι εξίσου απαιτητικός με τα ερωτηματολόγια (Bell, 2005: 206-207). Οι συνεντεύξεις απαιτούν χρόνο, καθώς χρειάζεται προσεκτική προετοιμασία για την πραγματοποίηση των επισκέψεων και διασφάλιση των απαιτούμενων αδειών για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Πολύ περισσότερος χρόνος απαιτείται για τον επαναπρογραμματισμό των συναντήσεων σε περίπτωση απουσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα ή απρόβλεπτων συμβάντων που αναχαιτίζουν την προγραμματισμένη διεξαγωγή της συνέντευξης (Robson, 2007: 324).

Δεύτερον, η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, το δείγμα των ατόμων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ποιοτική έρευνα κρίνεται επαρκές, αφού στις ποιοτικές έρευνες το δείγμα δεν απαιτείται να είναι αντιπροσωπευτικό, αφού βασικό στόχο δεν αποτελεί η εξαγωγή γενικών και αντικειμενικών χαρακτηριστικών. Στόχος είναι η εστίαση σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων σε σχέση με την ποσοτική μέθοδο, εφόσον δεν αναζητούνται οι γενικές τάσεις του υπό έρευνα φαινομένου, αλλά η διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της υπό μελέτη περίπτωσης. Τα συμπεράσματα, επομένως, δεν μπορεί παρά να αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα της παρούσας έρευνας και δεν υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε μεγάλους πληθυσμούς. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια δε στοχεύει στην «εκ των έξω» παρατήρηση και ποσοτική μέτρηση και καταγραφή του υπό μελέτη φαινομένου, αλλά στην «εκ των έσω» κατανόηση και ερμηνεία του.

Τρίτον, η απόδειξη αιτιωδών σχέσεων είναι πρακτικά αδύνατη απόδειξη στην ποιοτική έρευνα. Το να διατυπώσει η ερευνήτρια μια σχέση αιτίου--αιτιατού, που υπαγορεύεται από τη ανάλυση του υλικού του και φαίνεται να ισχύει στις περιπτώσεις που μελέτησε, δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί υπόθεση προς επιβεβαίωση και όχι συμπέρασμα περί της ύπαρξης αιτιώδους σχέσης.

### **5.11 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας**

Πρωταρχικό στόχο κάθε έρευνας αποτελεί από τη μεριά του ερευνητή η δυνατότητα διεξαγωγής της με την καλύτερη δυνατή συναίσθηση και

κατανόηση των δεοντολογικών και ηθικών ζητημάτων, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ερευνητική διαδικασία (Cohen, et al., 2011). Όπως αναφέρεται στον Ιωσηφίδη (2008), ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας ανακύπτουν συχνά τόσο στην ποιοτική, όσο και στην ποσοτική έρευνα. Όπως υποστηρίζει ο Robson (2007), ορισμένες φορές γίνεται διαχωρισμός μεταξύ ηθικής και δεοντολογίας. Αν και οι δύο έννοιες ασχολούνται με το τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό, η δεοντολογία θεωρείται συνήθως ότι αναφέρεται σε γενικές αρχές σχετικά με το τι πρέπει κάποιος να κάνει, ενώ η ηθική αναφέρεται συνήθως στο εάν μια συγκεκριμένη πράξη είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια του σωστού ή του λάθους ή όχι. Η δεοντολογική σκέψη όπως αναφέρουν οι Cohen, et al. (2011) είναι ο συνδυασμός της λογικής και της αίσθησης του δικαίου, στην οποία πρέπει να πιστεύουν οι ερευνητές, εάν θέλουν να έχουν υψηλή ηθική ποιότητα στη δουλειά τους.

Όπως ισχυρίζεται η Νόβα-Καλτσούνη (2006: 57) ένα από τα προαπαιτούμενα στην έρευνα είναι η συναίνεση των συμμετεχόντων, το οποίο θεωρείται ίσως και το πιο σημαντικό στο πλαίσιο διεξαγωγής της. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες είναι απολύτως πληροφορημένοι για το σκοπό της έρευνας, για το ποιες τεχνικές θα αξιοποιηθούν, καθώς και για τον τρόπο χρήσης των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας θα πρέπει να γίνεται σεβαστή η ιδιωτική ζωή του ερωτώμενου. Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής θα πρέπει είτε να αποφεύγει, είτε να διατυπώνει προσεκτικά κάποιες ερωτήσεις, οι οποίες είναι «ευαίσθητες». Επιπλέον, θα πρέπει να διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 57; Cohen, et al., 2011).

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία λοιπόν, για την αποφυγή δημιουργίας διλημμάτων ηθικής και δεοντολογίας διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Εν συνεχεία, ο ερευνητής φρόντισε να εξασφαλίσει τη συναίνεση των ερευνητικών υποκειμένων, ενημερώνοντάς τους με απόλυτη σαφήνεια για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο ανάλυσης και χρήσης των ερευνητικών δεδομένων (Cohen, et al., 2011: 414; Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 57).

Ειδικότερα, έγινε αναφορά στους συμμετέχοντες ότι με την ολοκλήρωση της ερευνητικής εργασίας, θα μπορούν, εφόσον το επιθυμούν, να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας, αποστέλλοντας ένα αντίτυπο της εργασίας στα Δημοτικά σχολεία, των οποίων οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα (Cohen, et al., 2011: 414-415, 492-493; Ιωσηφίδης, 2008: 277-279; Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 57).

Σύμφωνα με τους Cohen, et al. (2011), κάθε ερευνητική εργασία οφείλει να προχωράει ομαλά χωρίς την πρόκληση δεοντολογικών ανησυχιών. Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι η παρούσα ποιοτική έρευνα ολοκληρώθηκε χωρίς να επηρεαστεί η αξιοπιστία της, καθώς δεν ανέκυψαν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, τα οποία να δυσχεραίνουν τον ερευνητή κατά τη διεξαγωγή της. Επομένως, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αξιοπιστία της έρευνας δεν τίθεται εν αμφιβόλω λόγω της απουσίας ηθικών διλημμάτων και δεοντολογικών προβλημάτων.

## 5.12 Διάγραμμα μεθοδολογίας

Σχήμα 3: Το ερευνητικό πλάνο



Πηγή: Εκπόνηση του ερευνητή (2016)



## 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το τελευταίο βήμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η συγγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η οποία ακολουθεί τη λογική αλληλουχία της ποιοτικής έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, αποτυπώνονται οι σπουδαιότερες απαντήσεις και επισημάνσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι επιμέρους κεφάλαια, τα οποία βασίζονται στις θεματικές (νοηματικές κατηγορίες) που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Κάθε θεματική ενότητα παρουσιάζεται ξεχωριστά. Για κάθε θεματική αναφέρεται η ερμηνεία στην οποία καταλήγει, μέσα από αντιπροσωπευτικά παραδείγματα των ερευνητικών συνεντεύξεων. Οι θεματικές από την ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνήσεων, επί της ουσίας, απαντούν στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να δημιουργηθεί μια αντικειμενική εικόνα για το υπό εξέταση θέμα.

### 6.1 Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών

Καταρχάς, στο σημείο αυτό, αναγκαία κρίνεται η παράθεση των πιο ενδεικτικών ευρημάτων της παρούσας ποιοτικής έρευνας, αναφορικά με τους *παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών τους* (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα). Οι απαντήσεις των δασκάλων κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της πρώτης θεματικής: **«Παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών»**, η οποία προέκυψε ύστερα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων με εστίαση στο «θέμα».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η κοινωνική προέλευση, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των μαθητών αποτελούν βασικούς συντελεστές διαμόρφωσης των προσδοκιών τους για τη γενική σχολική απόδοση των μαθητών. Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των μαθητών τους, τους επηρεάζει περισσότερο από άλλους παράγοντες, όπως οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού. Ορισμένοι μόνο

εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι τόσο οι εθνικο-πολιτισμικές όσο και οι κοινωνικές αφετηρίες αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες στο σχηματισμό των προσδοκιών τους. Η μειοψηφία δήλωσε ότι μόνο ο παράγοντας του διαφορετικού έθνους ή εθνικότητας συνεπάγεται αυξημένες πιθανότητες αρνητικών εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Γενικότερα, επικεντρώθηκαν στο σημαντικό ρόλο του οικογενειακού υπόβαθρου στη διαμόρφωση των στάσεων και των πεποιθήσεων που σχηματοποιούν για τα παιδιά της σχολικής τάξης, αλλά και του ευρύτερου σχολικού πλαισίου. Άλλοι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν τις θετικές ή αρνητικές/χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι η σχολική «εικόνα» του μαθητή, η προσωπικότητά του, οι γνωστικές ικανότητες και οι κοινωνικές δεξιότητές του, η διάθεση για μάθηση αλλά και οι ιδιαιτερότητες, οι αδυναμίες, οι συναισθηματικές διαταραχές ή και οι μαθησιακές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζει. Όλα τα παραπάνω, φαίνεται να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών.

Επιπροσθέτως, στην ερώτηση του συνεντευκτή: *«Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τις προσδοκίες σας για τους αλλοδαπούς μαθητές;»*, οι εκπαιδευτικοί, κατά συντριπτική πλειοψηφία ανέφεραν ότι το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και το ενδιαφέρον του οικογενειακού περιβάλλοντος για την πρόοδο του παιδιού διαφοροποιούν τις προσδοκίες τους για τους αλλοδαπούς μαθητές και τις επιδόσεις τους. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το ελλιπές οικογενειακό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο αντιμετώπισής τους, αλλά και τις προσδοκίες μας για τη μαθησιακή τους εξέλιξη»*.

Αν και εκ πρώτης όψεως, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης φαίνεται να επηρεάζεται από τον παράγοντα εθνικότητα, γεγονός που κατανοείται ως λογικό, καθώς μες σε αυτή την πραγματικότητα αλληλεπιδρούν άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε μια απλή τυπική διάκριση των μαθητών σε Έλληνες και αλλοδαπούς και δεν εντοπίζουν ουσιαστική μεταβολή των προσδοκιών τους, ανάλογα με το εάν αναφέρονται σε γηγενείς ή αλλοδαπούς μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, οι δάσκαλοι προέβησαν στην επισήμανση ότι οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των βλέψεών τους για το

μαθητικό πληθυσμό – με πρωταρχικό το ρόλο του οικογενειακού υπόβαθρου- δε διαφέρουν για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς ο «συντελεστής» - εθνική προέλευση δεν κρίνεται τόσο κρίσιμος για τις προσδοκίες τους όσο το κοινωνικοοικονομικό προφίλ και το μορφωτικό επίπεδο, όλων ανεξαιρέτως των μαθητών τους.

## **6.2 Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών**

Στο σημείο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από τη δεύτερη νοηματική κατηγορία με τίτλο: **«Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών»** και απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στις *προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών*. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «έριξαν φως» στο τι πραγματικά αναμένουν από τους μαθητές τους που προέρχονται από εθνοπολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα.

Καταρχάς, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φάνηκε να αναγνωρίζει ότι κάθε δάσκαλος πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν το προφίλ κάθε αλλοδαπού μαθητή. Ειδικότερα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: *«[...] Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να συμμερίζεται και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις δυσκολίες ή/ και τις αδυναμίες, το κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ο κάθε αλλοδαπός μαθητής και αφού έχει κατανοήσει όλες τις παραπάνω πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες να διαμορφώνει τις προσδοκίες του για τη σχολική του επίδοση»*. Η θέση αυτή βρήκε σύμφωνους και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εστίασαν στο γεγονός ότι οφείλουν να γνωρίζουν και να είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με το υπόβαθρο της οικογένειας κάθε εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή, προτού διαμορφώσουν τις προσδοκίες τους και προβούν σε εκπαιδευτικές κρίσεις (αξιολογήσεις) σχετικά με τη σχολική του επίδοση και την ακαδημαϊκή του πορεία.

Επιπροσθέτως, αξίζει να τονιστεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, μέσω των απαντήσεών τους, επιβεβαίωσαν τη σπουδαιότητα του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών, καθώς όταν ερωτήθηκαν για τις βλέψεις τους σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, εστίασαν στην αναγκαιότητα γνώσης του κοινωνικού προφίλ του αλλοδαπού μαθητή παρά στον τόπο καταγωγής του (εθνικότητα) πριν καταλήξουν σε προσδοκίες για αυτόν. Ορισμένοι ωστόσο, από τους εκπαιδευτικούς, έδειξαν να επηρεάζονται και από τις εθnico-πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους, στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Ειδικότερα, θέλοντας να αναφερθούμε στις προσδοκίες των δασκάλων σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών τους, οι ίδιοι αναφέρουν ότι τόσο από προσωπικές τους εμπειρίες όσο και από τις γνώμες των συναδέλφων τους, το θέμα των σχολικών επιδόσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αντιμετωπίζεται με *«συγκρατημένη αισιοδοξία»*. Ωστόσο, οι ίδιοι τόνισαν ότι σε καμία περίπτωση οι προσδοκίες τους δεν είναι εξαρχής αρνητικές για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς πιστεύουν ότι η μαθησιακή τους πορεία είναι αυτή που εν τέλει θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τις αρχικές τους προσδοκίες. Μία δασκάλα ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Τις περισσότερες φορές, ως εκπαιδευτικοί προσδοκούμε από τους αλλοδαπούς μαθητές τη βελτίωση των επιδόσεών τους στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, γνωρίζοντας το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρό τους, παράγοντες που συντελούν καταλυτικά στη διαμόρφωση των προσδοκιών μας για αυτούς. Προσδοκούμε, δηλαδή την προσωπική τους εξέλιξη και μαθησιακή ανάταση. Στην “πορεία” εξέλιξης της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών είμαστε αρωγοί και καθοδηγητές στην προσωπική και κοινωνική τους πρόοδο»*.

Γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι οι δάσκαλοι παρουσιάστηκαν συγκρατημένοι ως προς τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες για τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Συχνά, τόνιζαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές οφείλουν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους για να πετύχουν σχολικά και γενικώς αναφέρονταν στις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, τοποθετώντας ένα εκπαιδευτικό «όριο» ως προς το πού μπορούν να φτάσουν και κατά πόσο μπορούν να οδηγηθούν, και με τη δική τους αρωγή και καθοδήγηση, στη σχολική επιτυχία.

Ως ερευνήτρια, διέκρινα -ως ένα βαθμό- την απαισιοδοξία των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (της τάξης τους) με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Κι αυτό γιατί δεν ήταν λίγες οι αναφορές των εκπαιδευτικών για συγκρατημένες, αρνητικές ή και χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ιδιαίτερα δε στις περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με μικρή πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά.

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να «υποβαθμίζουν» τον παράγοντα της διαφορετικής εθνικότητας ή κουλτούρας στο σχηματισμό των προσδοκιών τους, εξυψώνοντας το ρόλο του οικογενειακού επιπέδου των μαθητών (κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνέκλιναν σε απαντήσεις που δήλωναν ότι οι προσδοκίες τους για τους αλλοδαπούς μαθητές δε διαφέρουν από αυτές για τους γηγενείς, τονίζοντας βέβαια, ότι κάθε μαθητής ξεκινάει από ξεχωριστή βάση (διαφορετικό υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων), προσπαθώντας να επιτύχει την προσωπική σχολική πρόοδο και εξέλιξη των δυνατοτήτων του.

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε, παρά τις συγκρατημένες προσδοκίες τους για τους αλλοδαπούς μαθητές τους, να τρέφουν ελπίδες βελτίωσης αυτών των μαθητών. Συγκεκριμένα, επισήμαναν πως έχουν δει μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες πληθυσμού «να κάνουν θαύματα» με την προσωπική τους προσπάθεια, τη βοήθεια των δασκάλων τους αλλά και του ευρύτερου πλαισίου της σχολικής κοινότητας.

Τέλος, η σημαντική μειοψηφία των δασκάλων ανέφερε ότι: *«Οι προσδοκίες μας για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι ενθαρρυντικές αφού τα τελευταία χρόνια το ελληνικό σχολείο προσπαθεί, και το έχει επιτύχει σε μεγάλο βαθμό, να προσφέρει ευκαιρίες σε αλλοδαπούς μαθητές»*. Η αισιόδοξη αυτή δήλωση, δείχνει ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας παραμένει αρκετά ευαισθητοποιημένο απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τις ανάγκες τους.

### 6.3 «Αυτοεκπληρούμενη προφητεία» εκπαιδευτικών και σχολικές επιδόσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το «αποτέλεσμα των προσδοκιών» ή «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα» διατυπώνονται σε αυτό το τμήμα της εργασίας. Από την ταξινόμηση των ερευνητικών ευρημάτων δημιουργήθηκε η τρίτη θεματική, η οποία έλαβε την ονομασία: **«“Αυτοεκπληρούμενη προφητεία” εκπαιδευτικών και σχολικές επιδόσεις»**. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το *εάν και κατά πόσο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών τους* (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

Στην ερώτηση της ερευνήτριας, σχετικά με το βαθμό που αυτοί (δηλ. οι εκπαιδευτικοί) πιστεύουν ότι οι προσδοκίες τους επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες τους αλλά και η συνολική στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους, μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Μάλιστα, περισσότεροι από τους μισούς, τόνισαν ότι οι προσδοκίες τους για τις επιδόσεις των μαθητών τους επηρεάζουν εξίσου τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι συχνά δείχνουν να «συμμορφώνονται» προς τις βλέψεις των εκπαιδευτικών τους για αυτούς. Ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα συνέντευξης, που υποστηρίζει την παραπάνω θέση είναι το εξής: *«Είναι μεγάλο αυτό το ζήτημα, γιατί πολλές φορές οι προσδοκίες που έχουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη συμπεριφορά όλων των παιδιών. Όπως συμβαίνει και με τα ελληνόπουλα έτσι οι προσδοκίες μας επηρεάζουν και τους αλλοδαπούς μαθητές μας»*.

Το γεγονός αυτό δηλώνει εμφανώς, πως αυτά τα οποία αναμένει ο δάσκαλος από τον εκάστοτε μαθητή του, πρόκειται να εκπληρωθούν κατά έναν «προφητικό τρόπο». Οι προσδοκίες τους δηλαδή για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τους, ασκούν έντονο αντίκτυπο στις επιδόσεις τους, κατευθύνοντας έμμεσα τα παιδιά στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, καθότι οι μαθητές δείχνουν να επιθυμούν να «συμβαδίσουν» με τις αρχικές προσδοκίες των δασκάλων τους αναφορικά με τη σχολική τους «εικόνα».

Ειδικότερα, πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στο πώς μπορεί να δράσουν οι θετικές – ενθαρρυντικές ή αντίθετα οι αρνητικές – χαμηλές προσδοκίες τους στις επιδόσεις όλων των μαθητών: *«Βλέπει κανείς ότι όταν αυξάνεις τον πήχη των προσδοκιών σου, τότε το παιδί το αντιλαμβάνεται και αμέσως μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή του απόδοση. Όταν εσύ περιμένεις ελάχιστα από το μαθητή, τότε αυτός επαναπαύεται και δεν προσπαθεί. Συνέχεια, πρέπει να ζητάμε όλο και περισσότερα. Φυσικά, αναφερόμαστε, σε ρεαλιστικά πράγματα, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν το νοητικό επίπεδο του παιδιού, ώστε να το «ανεβάζουμε» ένα σκαλί πιο πάνω, βήμα-βήμα»*. Ισχυρίστηκαν δηλαδή ολοφάνερα, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις ικανότητες των μαθητών, τότε και οι μαθητές πιστεύουν στον εαυτό τους, σχηματίζοντας θετική αυτοεικόνα και αυξημένη αυτοεκτίμηση. Άλλωστε, *«όταν αυτοί που σέβεται πιστεύουν ότι μπορείς να τα καταφέρεις, τότε κι εσύ θεωρείς ότι μπορείς να πετύχεις»*. Αντιθέτως, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως προσωπικότητες χαμηλών ικανοτήτων και κινήτρων και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς είναι περιορισμένες, τότε και οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν τις θέσεις, αντιλήψεις αλλά και τη στάση των δασκάλων τους.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων, στις περισσότερες των περιπτώσεων, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζεται να αποδέχεται τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, είτε αυτές είναι θετικές είτε αρνητικές. Παρόλα αυτά, η στάση που εν τέλει αποδέχονται, σέβονται και επικροτούν οι ίδιοι οι μαθητές, είναι αυτή των εκπαιδευτικών με *«απαιτητικές και υψηλές προσδοκίες»*. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που «θέτουν ψηλά τον πήχη» για όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως εσωτερικών, κοινωνικοοικονομικών και μορφωτικών διακρίσεων ή εθνικών διαφορών, έχουν εμφανή αποτελέσματα τόσο στη συμπεριφορά όσο και την ακαδημαϊκή τους απόδοση.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επηρεάζουν συγκεκριμένα τους αλλοδαπούς μαθητές, οι ίδιοι διαβεβαίωσαν ότι: *«Κάθε εκπαιδευτικός προσδοκά από τους μαθητές του την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τη βελτίωση των επιδόσεών τους στα γνωστικά αντικείμενα. Αυτές οι προσδοκίες*

τους επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και ιδιαιτέρως των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών». Το σύνολο των δασκάλων, δήλωσε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, ως μια κοινωνικά στιγματισμένη και μειονοτική ομάδα πληθυσμού, συχνά παρουσιάζονται «ευάλωτοι» απέναντι στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι γηγενείς μαθητές. Για το λόγο αυτό, εστίασαν στο ρόλο των θετικών προσδοκιών προκειμένου να οδηγήσουν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, στη σχολική επιτυχία, όπως την ορίζουν βάσει των «ατομικών δυνατοτήτων και του οικογενειακού προφίλ του κάθε παιδιού». Επίσης, αξίζει να προστεθεί στα παραπάνω, ότι μόνο ένας δάσκαλος ισχυρίστηκε πως οι προσδοκίες του δεν επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, παρά ελάχιστα. Οι περισσότεροι ωστόσο, υποστήριξαν ότι αυτό που αναμένουν και προσδοκούν από τους αλλοδαπούς μαθητές, επαληθεύεται μέσα από τις επιδόσεις τους. Το γεγονός αυτό, φανερώνει την ισχύ των προσδοκιών στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα – και όχι μόνο – των αλλοδαπών μαθητών.

Επιπροσθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πώς (δηλ. με ποιους τρόπους) οι προσδοκίες τους επιδρούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών, οι περισσότεροι συμφώνησαν με την παρακάτω θέση: «[...] οι αυτοεκπληρούμενες προφητείες είναι αληθινές, ευρέως διαδεδομένες και ισχυρές. Επίσης, μπορεί να έχουν βαθιές επιπτώσεις στη σχολική επιτυχία των μαθητών, τόσο των ελληνόπουλων όσο και των αλλοδαπών. Επίσης, όπως φαίνεται από τη διδακτική πράξη, οι αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές είναι ισχυρότερες από ότι οι θετικές. Για το λόγο αυτό, η στάση και συμπεριφορά του κάθε δασκάλου οφείλει σε κάθε περίπτωση να ενισχύει την αυτοεκτίμηση και να επιβραβεύει την προσπάθεια όλων των μαθητών». Με τον τρόπο αυτό, καθώς επίσης και με την ενθάρρυνση και επιβράβευση του κάθε μαθητή, βάζοντάς του κάθε μέρα ένα στόχο που μπορεί, κατά τη γνώμη του εκπαιδευτικού, να τον καταφέρει, οι προσδοκίες του μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές τους στη σχολική επιτυχία. Επίσης, μέσω της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, οι δάσκαλοι μπορούν να «περάσουν το μήνυμα» στους μαθητές ότι αναμένουν όλο και περισσότερα από αυτούς με την παροχή κινήτρων και ανατροφοδότησης (“feedback”), που θα ενεργοποιήσει τη μαθησιακή τους συμμετοχή και θα τους οδηγήσει σταδιακά στη σχολική επιτυχία.



Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, ιδιαίτερη προσοχή οφείλει ο εκπαιδευτικός να δίνει στο σχηματισμό των προσδοκιών του για τους μαθητές διαφορετικής εθνικής-πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσης, προτού «προδικάσει» τη μαθησιακή τους πορεία. Κι αυτό γιατί, όπως αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι αλλοδαποί μαθητές λόγω του διαφορετικού εθνικο-πολιτισμικού και κοινωνικο-οικονομικού τους υπόβαθρου, συγκαταλέγονται σε μειονοτικές και στιγματισμένες ομάδες του πληθυσμού μιας χώρας, οι οποίες είναι περισσότερο «ευάλωτες», εν συγκρίσει με τους γηγενείς μαθητές, στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής αποτυχίας. Η εμπλοκή και συμμετοχή «*επί ίσοις όροις*» των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό κλίμα, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στις δυνατότητές τους (ότι μπορούν δηλαδή να τα καταφέρουν). Με τους παραπάνω τρόπους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών.

Εμβαθύνοντας στη διερεύνηση του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των εκπαιδευτικών για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, τέθηκε το εξής ερώτημα: «Πιστεύετε ότι οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία;» Οι απαντήσεις τους κρίνονται αντιπροσωπευτικές και αρκετά «διαφωτιστικές» ως προς την εξέταση του «αποτελέσματος των προσδοκιών».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι οι προσωπικές τους προσδοκίες ασκούν σημαντική επιρροή στη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Βάσει αυτών, μάλιστα έχουν παρατηρήσει αλλαγή στις επιδόσεις και τη γενικότερη σχολική απόδοσή τους. Χαρακτηριστική κρίνεται η εξής θέση: «*Όταν εγώ προσωπικά αναπτύσσω θετικές προσδοκίες για τον αλλοδαπό μαθητή, τότε αυτός κινητοποιείται. Αυτό και μόνο, αποτελεί ένα κίνητρο ψυχολογικό και το παιδί με τη σειρά του, θέλει να συμμετάσχει, να ενταχθεί στην ομάδα των συνομήλικών του γιατί βλέπει ότι κάποιος ενδιαφέρεται για αυτόν. Εάν τον αφήσεις και δεν έχεις καμία προσδοκία, ο αλλοδαπός μαθητής σιγά σιγά θα παραιτηθεί, δεν υπάρχει περίπτωση. Εάν δεν βλέπει το δάσκαλο ενθουσιώδη, να τον παροτρύνει, να τον ενθαρρύνει, να τον κάνει να νιώθει όμορφα ψυχολογικά και να έχει προσδοκίες*

*και να πιστεύει σε αυτόν, τότε ο μαθητής θα οδηγηθεί σε χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις ή σε σχολική αποτυχία. Αν ο μαθητής κατανοήσει τις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού από αυτόν, τότε σίγουρα θα συμπαρασυρθεί από την ομάδα και οι μαθητές θα βλέπουν ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται για το μαθητή και όλοι μαζί θα καταφέρουμε το καλύτερο!»*

Ακόμη, άλλοι δάσκαλοι ανέφεραν ότι τα παιδιά με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες τους, καθώς και τις φιλοδοξίες και τους στόχους που έχουν θέσει για εκείνα. Νιώθουν ότι είναι ασφαλείς και αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Μες σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον και με την εφαρμογή δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις δικές τους ικανότητες και ανάγκες, αυξάνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ένας εκπαιδευτικός σχολίασε επί του θέματος πως: *«Ατυχώς, ορισμένοι μαθητές – κυρίως αλλοδαποί-, οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες πληθυσμού, θεωρούν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από προκατάληψη στο πρόσωπό τους. Μάλιστα, πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν ως ‘ανίκανους’ στο να φέρουν εις πέρας δύσκολες και απαιτητικές εργασίες».*

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η μειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (δύο εκπαιδευτικοί), ισχυρίστηκε ότι οι προσδοκίες τους δε φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς θεωρούν ότι το δημόσιο σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες και καταβάλλει εν συνόλω, προσπάθειες για περισσότερη βοήθεια των κοινωνικά «ευάλωτων» ομάδων, όπως είναι οι αλλοδαποί μαθητές. Έτσι, λοιπόν, στήριξαν τη θέση τους στο γεγονός ότι αυτοί φαίνεται να προσπαθούν για την καλύτερη δυνατή σχολική εξέλιξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Ξεκάθαρες απαντήσεις έδωσαν οι δάσκαλοι, όταν τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν οι αρχικές προσδοκίες τους από τους αλλοδαπούς μαθητές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται από τη μελλοντική μαθητική τους πορεία. Τα υποκείμενα της έρευνας, δήλωσαν ότι η εκπαιδευτική τους εμπειρία δείχνει ως επί το πλείστον, «επαλήθευση» των προσδοκιών τους, οι οποίες μάλιστα σύμφωνα με τους δασκάλους διαμορφώνονται για αυτούς από πολύ νωρίς, δηλαδή από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες σχολικής φοίτησης.

Η έμφαση, ωστόσο δόθηκε από τους ίδιους, για μία ακόμη φορά, όχι στον τόπο προέλευσης των παιδιών αλλά στο επίπεδο των οικογενειών τους. Μία δασκάλα επισήμανε: «[...] παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, συχνά έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένες δυσκολίες στα μαθήματα και η μαθητική τους πορεία και στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού “χωλαίνει”. Οι σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εξακολουθούν να υπάρχουν και τα επόμενα χρόνια σχολικής φοίτησης».

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φρόντισαν να τονίσουν ότι δεν βιάζονται να βγάλουν συμπεράσματα για τους μαθητές τους, καθώς πάντοτε υπάρχουν και μαθητές –γηγενείς και αλλοδαποί- που τους εκπλήσσουν στο πέρας του χρόνου, διαψεύδοντας τις αναληθείς αρχικές τους βλέψεις για αυτούς. Παρόλα αυτά, η αναφορά τους αυτή έγκειται σε λιγότερες περιπτώσεις «φωτεινών εξαιρέσεων». Κατά γενική ομολογία όμως, οι αρχικές τους εκτιμήσεις φαίνεται να επιβεβαιώνονται. Ένας εκπαιδευτικός μάλιστα, παρατήρησε ότι οι προσδοκίες του, οι οποίες εν τέλει επαληθεύονται, φαίνεται να «κοινωνούνται» στους μαθητές, ειδικότερα στις περιπτώσεις των χαμηλών ή αρνητικών βλέψεων για ορισμένους μαθητές: «[...] οι ίδιοι οι μαθητές που αποτυγχάνουν σχολικά, πιστεύουν πως το σχολείο και τα μαθήματα και στις επόμενες τάξεις συνεχίζουν να είναι δύσκολα και πολλά για εκείνους». Η προαναφερθείσα θέση, βρήκε σύμφωνους κι άλλους δασκάλους, οι οποίοι προέβησαν σε διαπιστώσεις που αποκάλυψαν πως πράγματι οι προσδοκίες τους λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενων προφητειών», γεγονός που επιβεβαιώνεται, σύμφωνα με τους ίδιους, διαμέσου της σχολικής πορείας των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά τα επόμενα έτη φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι προσδοκίες τους συχνά λαμβάνουν το χαρακτήρα της «επαληθευόμενης προφητείας», αφού η συγκεκριμένη εικόνα που διαμορφώνουν για τον κάθε μαθητή, προσδίδει σε αυτόν μια «δημόσια» ταυτότητα για τη σχολική του επίδοση που τον ακολουθεί σε όλα τα χρόνια της φοίτησης. Έτσι, λοιπόν, οι αλλοδαποί μαθητές, για τους οποίους οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συγκρατημένες, φαίνεται να επηρεάζουν συστηματικά τις εκτιμήσεις που διαμορφώνουν οι ίδιοι οι

εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές για τη σχολική τους απόδοση. Επομένως, οι προκαθορισμένες απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, τους οδηγούν σταδιακά στην εναρμόνιση και παγίωση της αρνητικής εικόνας που τους έχει αποδοθεί.

#### **6.4 Κοινωνικό στάτους και επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο**

Προκειμένου να δοθούν σαφείς απαντήσεις για το *πώς το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών επιδρά στη σχολική τους επιτυχία* (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), παρατίθενται στη συνέχεια της εργασίας οι θέσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τις οποίες «αναδύθηκε» η νοηματική κατηγορία: **«Κοινωνικό στάτους και επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο»**. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που φωτίζουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και πώς αυτό επιδρά στη σχολική τους απόδοση.

Εξετάζοντας το ρόλο του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού υποβάθρου των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τους επιτυχία, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι πράγματι το επίπεδο των γονέων τους μπορεί να τους οδηγήσει στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, αντίστοιχα. Μία σειρά ερωτήσεων βοήθησε στην εξέλιξη της συζήτησης, με αποτέλεσμα να δοθούν χρήσιμες απαντήσεις για τη σχέση οικογενειακού υποβάθρου και σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών.

Καταρχάς, ζητήθηκε από τους δασκάλους να παραθέσουν τους παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη σχολική απόδοση των αλλοδαπών μαθητών της τάξης τους. Σχεδόν για το σύνολο των εκπαιδευτικών, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας του αλλοδαπού μαθητή, καθώς και η στάση αυτής απέναντι στο σχολείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν καταλυτικά τη σχολική του επίδοση αλλά και τη μετέπειτα μαθησιακή του πορεία. Για τους δασκάλους, το κοινωνικο-μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών

«είναι το  $A$  και το  $\Omega$ » και αυτό που καθορίζει τις επιδόσεις τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών.

Στη συνέχεια, καταγράφονται οι τρόποι με τους οποίους το υψηλό ή χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών μπορεί να προωθήσει ή αντίθετα να αποτελέσει τροχοπέδη στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, εξέφρασαν την άποψη ότι εάν το κοινωνικό πλαίσιο μες στο οποίο κινείται ο μαθητής είναι ανεπτυγμένο, εάν υπάρχει ένα καλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τότε ο μαθητής παρουσιάζει καλές επιδόσεις. Αν για παράδειγμα, οι μαθητές προέρχονται από μια οικογένεια με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, τότε τα μαθησιακά ερεθίσματα και οι εμπειρίες που τους προσφέρονται είναι πολύ περισσότερες, γεγονός που συμβάλλει στη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, της μόρφωσης και «καλλιέργειά τους». Επιπλέον, επισημάνθηκε πως οι κοινωνικές επαφές, ο τρόπος ζωής και συμπεριφοράς τους βρίσκεται πιο κοντά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν είναι λιγότερες.

Ακόμη, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το μορφωτικό επίπεδο και ο τρόπος σκέψης της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών «παίζει» κυρίαρχο ρόλο στη σχολική τους επίδοση. Η οικογένεια προσφέρει μαθησιακά ερεθίσματα στο παιδί της και ενισχύει τη μάθηση. Έτσι, πιο συγκεκριμένα μπορούμε να αναφέρουμε ότι στο περιβάλλον του παιδιού με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο είναι διαθέσιμες πολλές πηγές πληροφοριών (βιβλία, Η/Υ, δραστηριότητες και εκδηλώσεις, όπως το θέατρο) αλλά και οι προσδοκίες αυτών των οικογενειών σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους είναι αντίστοιχες. Αποτέλεσμα αυτού είναι να προσπαθούν και οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ώστε να φτάσουν σε μια καλή, επιθυμητή επίδοση. Στην αντίθετη περίπτωση, μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά οικογενειακά υπόβαθρα παρατηρείται να «ωθούνται» σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, βιώνοντας φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, διαπιστώνεται πάντοτε και η ύπαρξη εξαιρέσεων στις σχολικές τάξεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Υπάρχουν λοιπόν, και μαθητές με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα ελληνόπουλα. Παρά τις υπάρχουσες εξαιρέσεις, σε γενικές

γραμμές η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που προέρχονται από ένα «φτωχό» οικογενειακό περιβάλλον με «ελλιπές» μορφωτικό υπόβαθρο, που ανήκουν στις «ευάλωτες» κοινωνικά ομάδες παρουσιάζουν προβλήματα στην επίδοσή τους.

Τις απόψεις αυτές μπορούμε να τις κατανοήσουμε καλύτερα μέσα από τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε μία από τις συνεντεύξεις καταγράφηκε το εξής: *«Χωρίς αμφιβολία, οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν ήδη γνώσεις και δεξιότητες από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και εύκολη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά, πλειοψηφικά είναι μαθητές που οδηγούνται σε σχολική επιτυχία»*. Αυτό βέβαια, που τονίστηκε είναι ότι οι εθνικές καταβολές των μαθητών δεν επηρεάζουν τόσο ισχυρά τη σχολική τους επίδοση, όσο το υπόβαθρο των οικογενειών τους, αν δηλαδή προέρχονται από κατώτερα ή υψηλά κοινωνικά στρώματα. Έτσι, λοιπόν, διαβεβαιώνουν ότι τόσο οι γηγενείς όσο και οι αλλοδαποί μαθητές, οι οικογένειες των οποίων ανήκουν σε υψηλά κοινωνικά στρώματα, σπανίως αντιμετωπίζουν γνωστικές δυσκολίες ή δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζεται και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα: *«Το υπόβαθρο των οικογενειών των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων, είναι αυτό που εν τέλει επιβραβεύεται στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, μετατρέποντας τις κοινωνικές ανισότητες των μαθητών σε ακαδημαϊκές»*. Άλλοι συμφώνησαν αναφέροντας: *«Όσο ανώτερο το κοινωνικό στρώμα του μαθητή, τόσο καλύτερες οι σχολικές του επιδόσεις»*.

Σε άλλο σημείο της συνέντευξης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν εάν οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και μάλιστα, προς ποιες κατευθύνσεις. Πολλοί δάσκαλοι δήλωσαν πως, εκτός του οικογενειακού υπόβαθρου των γονέων τους, και οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν, ως ένα βαθμό τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι πολιτισμικές καταβολές υπάρχουν σύμφυτες σε κάθε άτομο και επηρεάζουν συνειδητά ή και ασυνειδητά τις ενέργειές του, τον τρόπο που σκέφτεται και που μαθαίνει.

Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι μαθητές τους που ανήκουν σε μειονοτική κοινωνική ομάδα φαίνεται στατιστικά από την ως τώρα εμπειρία τους να «υστερούν» μαθησιακά, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, καθώς και κατά την επικοινωνία ή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτό έχει

ως απόρροια, οι αλλοδαποί μαθητές να επιδεικνύουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα, ενισχύοντας τη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Ωστόσο, αν και η εθνικο-πολιτισμική προέλευση των παιδιών μπορεί να αποτελεί έναν παράγοντα πρόκλησης ανισοτήτων, καθώς πολλές φορές οι μαθητές δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με το «διαφορετικό», δεν αποτελεί το βασικότερο κριτήριο για τη σχολική τους εξέλιξη.

Οι διαφορές που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές προσανατολίστηκαν για μία ακόμη φορά στην πρόσβαση τους στα μορφωτικά και υλικά αγαθά. Για τους ίδιους, οι αλλοδαποί μαθητές στην πλειοψηφία τους, κατάγονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα με περιορισμένη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά. Επ' αυτού του θέματος, αξίζει να παραθέσουμε και την άποψη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστήριξε ότι: *«Η κοινωνική θέση και η ανισότητα μεταξύ των οικογενειών, από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές, δημιουργεί και ανισότητα επιδόσεων στο σχολείο, βρίσκοντας αποδέκτες κυρίως τα παιδιά διαφορετικής εθνικο-πολιτισμικής προέλευσης. Μαθητές προερχόμενοι από μειονοτική κοινωνική ομάδα, δεν έχουν την ίδια πρόσβαση στις γνώσεις με μαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα. Η διαφορά με την κυρίαρχη ομάδα φαίνεται ακόμη και από τα υλικά αγαθά που υπάρχουν στο σπίτι τους, που αποτελούν δείκτες της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους».*

Γενικότερα, διαπιστώνουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών επιδρά αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις και γενικότερα στη σχολική τους πορεία και εξέλιξη. Θεωρούν ότι όσο χαμηλότερη η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων του αλλοδαπού μαθητή, τόσο χαμηλότερες θα είναι και οι σχολικές επιδόσεις που θα παρουσιάσει κατά τη σχολική του φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο αλλά και αργότερα, στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Άλλοι πάλι τόνισαν πως: *«Οι πιθανότητες είναι μεγάλες για την εμφάνιση σχολικών δυσκολιών λόγω χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου... για να μην πούμε βέβαιο... πλην “φωτεινών” εξαιρέσεων».* Συνεπώς, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών αποτυπώνεται ως ένα ακόμη «εμπόδιο» στη μελέτη

τους, αφού ως επί το πλείστον είναι χαμηλή, και επομένως οι αλλοδαποί μαθητές μπορεί να στερούνται διευκολύνσεων (εξωσχολικά βιβλία, ηλεκτρονικός υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.λπ.), τις οποίες διαθέτουν στην πλειοψηφία τους οι γηγενείς συμμαθητές τους.

Η σχολική αυτή πραγματικότητα βέβαια, δε γίνεται να μην επηρεάσει και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς, οι οποίες παρουσιάζονται συγκρατημένες αλλά και με μια «δόση απαισιοδοξίας» για το εάν τελικά θα μπορέσουν να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι ιδίως για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές «ελλοχεύει» ο κίνδυνος σχολικής αποτυχίας, λόγω του κοινωνικο-μορφωτικού και οικονομικού προφίλ των οικογενειών τους. Έτσι, λοιπόν, τονίζεται η συμβολή της δικής τους στάσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές προς βελτίωση της σχολικής τους «εικόνας». Με τη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και μιας «ατμόσφαιρας» ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας και μοναδικότητας του καθενός, είναι εφικτή η βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, ο αλλοδαπός μαθητής, όπως κάθε μαθητής, αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, είναι μέλος της τάξης του και είναι αποδεκτός όπως είναι, με τα δικά του ιδιαίτερα πολιτισμικά ή κοινωνικά γνωρίσματα και με τις δικές του αδυναμίες αλλά και τις ξεχωριστές του δυνατότητες. Μες σε μια τέτοια «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» ασφάλειας και αποδοχής δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να καταβάλλει προσπάθειες για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαβεβαίωσαν ότι η προσπάθεια αυτή, θα ήταν καλό να ενισχύεται με εξατομικευμένες δραστηριότητες και να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό που οργανώνει και σχεδιάζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Τοιουτοτρόπως, σταδιακά οικοδομείται μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας που συμβάλλει τα μέγιστα στην καλύτερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Από την άλλη, δεν μπορούμε να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που διατύπωσαν την πεποίθηση ότι το χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει σημαντικά ή και καθόλου τους μαθητές που



προέρχονται από τη μετανάστευση, ώστε οι τελευταίοι να οδηγηθούν στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από το κοινωνικό σύνολο.

Εμβαθύνοντας περισσότερο, τα ποιοτικά δεδομένα έδειξαν να υπάρχουν πράγματι, διαφορές στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, τους έχει οδηγήσει σε τεκμηριωμένες θέσεις σχετικά με τις διακρίσεις των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό τους υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, διευκρίνισαν το εξής: *«Μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, με χαμηλού επιπέδου μορφωτικό υπόβαθρο φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατανόησης, προσαρμογής και μάθησης στο νέο σχολικό περιβάλλον και οι επιδόσεις τους είναι αντίστοιχα χαμηλές»*. Παράλληλα, έθεσαν το θέμα της προσαρμοστικότητας των αλλοδαπών μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον. Σχετικά λοιπόν, με το βαθμό προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών χαμηλού κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου στη σχολική πραγματικότητα, οι περισσότεροι αποκρίθηκαν ως εξής: *«Ο βαθμός προσαρμογής είναι χαμηλός. Δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με μαθητές ανώτερων κοινωνικών και μορφωτικών τάξεων αφού υπολείπονται σε μαθησιακό υπόβαθρο και η ένταξή τους στον κοινωνικό περίγυρο είναι δύσκολη»*. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές αυτοί προσαρμόζονται πιο δύσκολα, μιας και το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο.

Αντίθετα, αλλοδαποί μαθητές που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα με «ικανοποιητικού» ή υψηλού επιπέδου οικογενειακή μόρφωση έχουν περισσότερες ευκαιρίες για γνώση, παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα αλλά και διάθεση για μάθηση και γενικώς, οι επιδόσεις τους στα μαθήματα είναι καλύτερες συγκριτικά με τους αλλοδαπούς, των οποίων η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων τους αλλά και το μορφωτικό τους υπόβαθρο υπολείπονται συγκριτικά με τους συνομήλικούς τους.

Σημαντικό κρίθηκε το εύρημα ότι οι σχολικές επιδόσεις τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών μαθητών δεν παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις, στις περιπτώσεις που οι μαθητές και των δύο ομάδων (κυρίαρχη και μειονοτική) κατάγονται από κατώτερες κοινωνικοοικονομικές και μορφωτικές αφετηρίες.

Επιπροσθέτως, χρήσιμη θεωρείται η αναφορά στις εμπειρίες των δασκάλων σχετικά με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών. Αν και συγκριτικά με τα ελληνόπουλα, οι αλλοδαποί φαίνεται να επιτυγχάνουν σε μικρότερο ποσοστό και λίγοι από αυτούς να καταφέρνουν εν τέλει να σταδιοδρομήσουν, ωστόσο οι ίδιοι δήλωσαν με βεβαιότητα ότι έχουν γίνει τεράστια βήματα προόδου από πλευράς μαθητών και εκπαιδευτικών, γεγονός που ενδεχομένως και να «προμηνύει» μία επιτυχημένη μελλοντική μαθητική πορεία στο μέλλον. Κλείνοντας, βλέπουμε ότι παρά το γεγονός ότι η σχολική πορεία των αλλοδαπών μαθητών δεν καταλήγει πάντοτε σε σχολική επιτυχία, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί ευελπιστούν ότι με τη δική τους καθοδήγηση και την αгаστή συνεργασία με τους «διαφορετικούς» μαθητές μπορούν να συγκλίνουν τις προσπάθειές τους προς αυτή την κατεύθυνση, οδηγώντας όλους τους μαθητές, στην προσωπική τους επιτυχία στο χώρο της εκπαίδευσης.

### **6.5 Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και διαμόρφωση προσδοκιών**

Η πέμπτη νοηματική κατηγορία με τίτλο: **«Κοινωνικοοικονομική κατάσταση αλλοδαπών μαθητών και διαμόρφωση προσδοκιών»** δημιουργήθηκε μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίες αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με εστίαση στο «θέμα», ώστε να απαντούν στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Κρίνεται λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη θεματική δια φωτίζει την προβληματική σχετικά με το *ποια είναι η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές τους επιδόσεις* (5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

Σε σχετική ερώτηση, κατά γενική ομολογία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι προσδοκίες τους για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών εξαρτώνται από το

μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Οι βλέψεις τους για την επίδοση των αλλοδαπών, παρουσιάζονται διαφορετικές, λαμβάνοντας υπόψη τη μόρφωση των γονέων. Εκφράστηκε η άποψη ότι οικογένειες αλλοδαπών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προσφέρουν περιορισμένα μορφωτικά ερεθίσματα και εμπειρίες στα παιδιά τους. Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι οι επιδόσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι ανάλογες του μορφωτικού υπόβαθρου του κάθε μαθητή. Αντίθετα, οικογένειες αλλοδαπών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν κατάλληλες και πρόσφορες συνθήκες για τη μάθηση και τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοσή τους να αλλάζουν και να πρόσκεινται πιο ευνοϊκά απέναντί τους. Στις περιπτώσεις αυτές, οι συγκεκριμένοι μαθητές, παρά τις εθνο-πολιτισμικές διαφορές ωφελούνται από τη γενικότερη συμπεριφορά, στάση και διάθεση των εκπαιδευτικών για αυτούς.

Αξίζει επίσης να προστεθεί ότι παρόλο που οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από χαμηλά μορφωτικά περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί εντείνουν τις προσπάθειές για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, η προσοχή τους φαίνεται να επικεντρώνεται σε μαθητές που ανήκουν σε «ευάλωτες» κοινωνικές ομάδες, παρέχοντας συνάλληλα περισσότερες ευκαιρίες μάθησης προκειμένου οι μαθητές από ελλιπή «μορφωσιογόνα» περιβάλλοντα να εξελιχθούν σχολικά, φτάνοντας το προσωπικό τους επίπεδο σχολικής επιτυχίας.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε να έχουν διαφορετικές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους. Ειδικότερα, σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό στάτους των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών διασαφήνισαν πως: *«Συνήθως οι οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη μάθηση των παιδιών τους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσής τους. Επενδύουν οικονομικά στη μάθηση – με την αγορά βιβλίων, την εκμάθηση γλωσσών, την πρόσθετη βοήθεια στα μαθήματα – με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν μελλοντικά στην απόκτηση κοινωνικών θέσεων ισχύος»*. Έχουν δηλαδή, διαφορετικές προσδοκίες για την επίδοσή τους διότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικό και

οικονομικό επίπεδο μπορούν να ενταχθούν σε ομάδες υψηλού οικονομικού επιπέδου, με ευκολότερη πρόσβαση στη γνώση.

Αντιθέτως, από την εμπειρία τους έχουν διαπιστώσει ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στο σχολείο, όσον αφορά τη γλώσσα, την κατανόηση εννοιών, την τήρηση των κανόνων εντός του σχολικού πλαισίου, στην υπακοή και πειθαρχία, καθώς και στην εκτέλεση των εργασιών τους στο σπίτι και στο σχολείο. Οι γονείς τους συνήθως αδυνατούν να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους στο σχολείο και δυσκολεύονται να τα επιβλέψουν στις εργασίες τους στο σπίτι είτε γιατί οι ίδιοι δε γνωρίζουν είτε γιατί δεν έχουν το χρόνο να το κάνουν (λόγω των εργασιών που αναγκάζονται να κάνουν για να ζήσουν και εξαιτίας της συχνής, πολύωρης απουσίας τους από το σπίτι). Επίσης, δυσκολεύονται να τους προσφέρουν υλικά και μέσα που θα βοηθήσουν στη μάθηση (π.χ. βιβλία και άλλες πηγές γνώσης και πληροφοριών).

Συνεπώς, οι προσδοκίες τους για τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από την ταξική προέλευση και το οικονομικό τους επίπεδο, καθώς αυτό έχει αναμφίβολα αντίκτυπο στις σχολικές τους επιδόσεις, άλλοτε με θετικό πρόσημο (δηλ. θετικές επιρροές) και άλλοτε με αρνητικό. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση αυτών των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα είναι αντιστρόφως ανάλογες με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς *«όσο πιο αυξημένες παρουσιάζονται οι δυσχέρειες που καλείται να αντιμετωπίσει ο αλλοδαπός μαθητής, τόσο περιορίζονται οι βλέψεις και οι προσδοκίες μας αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση»*.

Οι παραπάνω θέσεις οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση ότι το κοινωνικοοικονομικό στάτους της οικογένειας επιδρά σημαντικά αφενός στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και αφετέρου στο σχηματισμό των βλέψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς, ένας εκ των οποίων υπογράμμισε το εξής: *«Θα έλεγα πως σίγουρα κατανοώ ένα παιδί που δεν το βοηθάει το περιβάλλον του στο σπίτι. Έτσι, δεν έχω τεράστιες προσδοκίες και προσπαθώ αυτό που δεν μπορεί να κάνει το “σπίτι” να το κάνω στο σχολείο, όσο γίνεται. Φυσικά, κατανοώ ότι μες σε ένα περιβάλλον που το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει, δε θα περιμένω και πάρα πολλά. Θα περιμένω λογικά*

κα ρεαλιστικά λιγότερα πράγματα γιατί σίγουρα οι δυσκολίες είναι αυξημένες. Αν φτάσουμε σε ένα επίπεδο όμως, που μπορούμε να υπερβούμε τις δυσκολίες αυτές που βάζει το οικογενειακό υπόβαθρο, το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο, μετά οι προσδοκίες μου αυξάνονται». Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει ότι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει κάθε άτομο, η οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειάς του, αποτελούν τρία βασικά κριτήρια που συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού του προφίλ. Μάλιστα, μεταξύ των μερών που συναποτελούν το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό προφίλ του κάθε μαθητή αναπτύσσονται σχέσεις ανάλογες, αλληλένδετες και αδιάσπαστες.

### **6.6 Σπουδαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε η -αδιαμφισβήτητη για πολλούς- **«Σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»** (θεματική), καθώς σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών, όταν αυτή διέπει κάθε σχολική μονάδα ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πράξης, μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών. Το τελευταίο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, λοιπόν, θα «ρίξει φως» στους **τρόπους συμβολής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αύξηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις εθνικο-πολιτισμικές και κοινωνικές τους αφετηρίες** (6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα).

Καταρχάς, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν συμβάλει προσωπικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, **«δείχνοντας σεβασμό στο μορφωτικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο»**. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν σε κάποιες ιδέες, τις οποίες έχουν την πεποίθηση ότι υπηρετούν σε μεγάλο βαθμό, με απώτερο στόχο να βοηθήσουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Θεωρούν ότι ένας εκπαιδευτικός για να είναι αποδοτικός και να βοηθήσει το σύνολο των μαθητών, πρέπει να είναι δίκαιος, να συμπεριφέρεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές, να μην κάνει διακρίσεις, να μη βάζει **«διαχωριστικές γραμμές»** και να αποδέχεται οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας. Επίσης, οι συμμαθητές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών

μαθητών, βλέποντας τη θέρμη του δασκάλου για την άμβλυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διαφορών και την καταπολέμηση του ρατσισμού, μαθαίνουν κι αυτοί να κάνουν πράξη την «ιδεολογία» που ο δάσκαλος θέλει να τους μεταλαμπαδεύσει. Αυτά τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, αναμφίβολα συμβάλλουν θετικά στην πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών.

Θετικά φαίνεται να επιδρά και η στάση του δασκάλου απέναντι σε αυτούς. Αναλυτικότερα, όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους εντάξει ομαλά στο σχολικό πλαίσιο, τους καλλιεργεί την αίσθηση πως μπορούν να τα καταφέρουν, ώστε να μη νιώθουν ότι μειονεκτούν σε σχέση με τα ελληνόπουλα. Αντιθέτως, οι μαθητές μαθαίνουν να αισθάνονται περηφάνια για τον τόπο καταγωγής τους, καθώς και για την οικογένειά τους, γεγονός που οδηγεί στη σχολική τους εξέλιξη και επιτυχία.

Ακόμη, έκριναν ότι βοηθούν στη σχολική πρόοδο αυτών των παιδιών με τη δημιουργία κλίματος ισότητας και αποδοχής του διαφορετικού, καθώς και με την εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μεταξύ τους συνεργασία και δημοκρατική ανταλλαγή απόψεων. Επίσης, ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι για την επίτευξη της σχολικής τους προόδου, οι δάσκαλοι έχουν «επιστρατεύσει» σημαντικές –κατά τη γνώμη τους- τακτικές, όπως την ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι αλλοδαποί μαθητές, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους το επίπεδο μάθησης, στο οποίο εκείνοι βρίσκονται.

Κατεγράφησαν ωστόσο, κι άλλοι τρόποι εκπαιδευτικής συμβολής και παρέμβασης, όπως: Η προσφορά περισσότερων ερεθισμάτων, που αδιαμφισβήτητα διευκολύνουν τη μάθηση, απλοποιώντας τις έννοιες και τα αντικείμενα διδασκαλίας, η οργάνωση και δημιουργία προγραμμάτων εξατομικευμένης παρέμβασης και υποβοήθησης αλλά και η «εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ευνοεί και εξυψώνει τη διαδικασία της μάθησης».

Να προστεθεί πως οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν την αναγκαιότητα ύπαρξης καλής συνεργασίας με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών ώστε να επιτευχθεί – από κοινού – η βελτίωση των επιδόσεων και η

άμβλυνση των σχολικών δυσκολιών. Ωστόσο, αρκετοί διαπίστωσαν ότι η μέχρι στιγμής γονεϊκή εμπλοκή των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η συνεργασία των γονέων με το δάσκαλο προς ανταλλαγή απόψεων, παρατηρήσεων και σχολίων για την εξέλιξη των παιδιών, δε φαίνεται να ευδοκιμούν, παρά να «υστερούν» σε σύγκριση με την εμπλοκή των οικογενειών των γηγενών μαθητών. Για το λόγο αυτό, δεν παρέλειπαν να εξυψώνουν τη σπουδαιότητα αρμονικής συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και του δασκάλου, προκειμένου οι «ευάλωτοι» μαθητές να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία.

Εμβαθύνοντας στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι στο πλαίσιο εφαρμογής της, μπορεί να επιτευχθεί η άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, μέσα από τις δηλώσεις τους, φάνηκε να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα γνώσης και εξοικείωσης με την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών στην απρόσκοπτη και ομαλή ένταξή τους και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Οι περισσότεροι αποφάνθηκαν ότι το σχολείο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ισοσταθμιστεί -κατά κάποιο τρόπο- το ελλειπές οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Μέσω της εφαρμογής γνήσιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λοιπόν, όλα τα παιδιά «νιώθουν κομμάτι ενός παζλ» και γίνονται αποδεκτά με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: *«Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση και παρέχονται σ' αυτά ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης»*. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν, «αγκαλιάζει» όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις και διαφορές. Αποδέχεται όλους τους μαθητές όπως είναι, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και ανάλογα τα αξιοποιεί, τα εμπλουτίζει, τα βελτιώνει, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Συμβάλλει επομένως, στη βελτίωση των επιδόσεων στα μαθήματα, όχι μόνο των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των γηγενών. Όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να γνωρίσουν και να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα εις βάθος αλλά και να

μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και παράλληλα τη μοναδικότητα του καθενός. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι διαφορές μεταξύ των μαθητών -που είναι φυσικό να υπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας- «βιώνονται ως “πλούτος” και ως ευκαιρία για ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητάς τους».

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι η «ορθή» εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί ως προϋπόθεση την κατάλληλη κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο ειδικά μιλώντας, ως προς την επιμόρφωση, διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων εξέφρασε την ανάγκη παρακολούθησης στοχευμένων σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα επιμορφωτικών δράσεων, καθώς στη σχολική τους μονάδα φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πόσο σημαντική θεωρούν τη γνώση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαντούν ότι είναι απαραίτητο προσόν για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό το να γνωρίζει πώς να τη χειριστεί, να αξιοποιεί την ετερότητα, να λαμβάνει πρωτοβουλίες, όπως επίσης και να έχει διάθεση για καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχο του κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί: *«Η άμβλυνση αυτών των δυσκολιών και των ανισοτήτων που παρατηρούνται λόγω του χαμηλού κοινωνικού επιπέδου»*. Για τους παραπάνω λόγους, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα διέπουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δε θα εφαρμόζονται περιστασιακά και μεμονωμένα.

Ολοκληρώνοντας την παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν με ανάλυση περιεχομένου, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τη συμβολή και το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ειδικότερα, τόνισαν πως: *«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην αντιμετώπιση κοινωνικών ανισοτήτων, με στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς επιμορφωμένους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη συνεργασία των σχολείων αυτών με ειδικούς συμβούλους και την ενημέρωση μαθητών και γονέων για το περιεχόμενο και τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*.



Καταληκτικά, στο σύνολό τους, έδωσαν έμφαση στην αναγκαιότητα καταπολέμησης της μονοπολιτισμικής και εθνοκεντρικής λογικής του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαίροντας τη σπουδαιότητα αντικατάστασής της από δημοκρατικές και υποστηρικτικές στάσεις απέναντι στο «διαφορετικό» συνάνθρωπο.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει συζήτηση ως προς τα τελικά συμπεράσματα ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο σημείο αυτό, συνοψίζονται τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας, σε συμφωνία και αντιπαραβολή με τα δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας. Επίσης, καταγράφονται εν συντομία οι γενικές διαπιστώσεις από την εκπόνηση της έρευνας. Ακόμη, πριν την ολοκλήρωση της εργασίας, το αναγνωστικό κοινό ενημερώνεται για τις αδυναμίες της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις προς μελλοντικούς ερευνητές.

### 7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων

Αποτελεί κοινή παραδοχή για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν, και έχουν, προσδοκίες για τη σχολική πορεία των μαθητών τους (Ματσαγούρας, 1985; Μπασέτας, 1999; Rubie-Davies, 2008). Οι προσδοκίες αυτές, μπορεί να είναι αληθείς ή ψευδείς και να επηρεάζουν την αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητές τους, γεγονός που, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, μπορεί να επηρεάζει τη σχολική τους πορεία (Cotton, 2003; Madon, et al., 2011; Rosenthal & Jacobson, 1968; Van den Bergh, et al., 2010).

Έχει καταστεί σαφές τόσο από τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας όσο και από τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών, ότι μια σειρά παραγόντων διαμεσολαβούν προς διαμόρφωση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες των μαθητών τους, καθώς και για τις σχολικές τους επιδόσεις. Αναμφίβολα, αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών τους, λόγω των ενεργειών που υιοθετούν οι δάσκαλοι προκειμένου να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους (Good & Brophy, 2003; Madon, et al., 2011; Μπασέτας, 2010; Πυργιωτάκης, 2007).

Όπως, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης, *ποιοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν ισχυρά το σχηματισμό των εκπαιδευτικών προσδοκιών για τους αλλοδαπούς μαθητές*; Αναφορικά με την πρώτη

νοηματική κατηγορία, τα ερευνητικά ευρήματα μας βοήθησαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Κατά γενική ομολογία, η ταξική προέλευση των μαθητών φαίνεται να «παίζει» σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαμορφώνουν διαφορετική στάση και άποψη ανάλογα με το κοινωνικό προφίλ των μαθητών τους. Επίσης, οι προσδοκίες τους επηρεάζονται και προσδιορίζονται με βάση το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, έχει σοβαρό αντίκτυπο στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών με βάση την παράσταση που έχουν για τους γονείς των μαθητών τους και την κατηγοριοποίηση της ταξικής τους θέσης σύμφωνα με το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων, γεγονός που έχει τεκμηριωθεί και βιβλιογραφικά (Ασκούνη, 2007; Θάνος, 2010; Κυρίτσης, 2008; Σιάνου-Κύργιου, 2005; Φραγκουδάκη, 1985; Wöbmann, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, διαπιστώνεται ότι διαμορφώνουν προσδοκίες για την αναμενόμενη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών τους επηρεασμένοι, κυρίως, από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Αυτό σημαίνει ότι οι προσδοκίες τους σχηματίζονται κυρίως με άξονα: Την κοινωνική τάξη, την οικονομική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών (Madon, et al., 2011).

Επομένως, από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας και σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι αυτό που επηρεάζει περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών είναι οι οικογενειακοί κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες. Αυτό επιβεβαιώνεται άλλωστε και από τις διαφορές που εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς στις επιδόσεις των γηγενών μαθητών τους, όταν αυτοί προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Διαπιστώνεται, ότι γηγενείς μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου παρουσιάζουν εξίσου χαμηλές επιδόσεις, όπως και οι μαθητές με εθνο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίοι κατάγονται από «ελλιπή» κοινωνικο-μορφωτικά περιβάλλοντα.

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι παρά το γεγονός ότι η εθνικότητα (εθνο-πολιτισμικό υπόβαθρο) εκλαμβάνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως

μεταβλητή που επιδρά στο μαθησιακό επίπεδο και στις αρχικές τους εκτιμήσεις και βλέψεις για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, εντούτοις η εθνική καταγωγή δεν συνιστά παρά μία από τις διαστάσεις της ταυτότητας των μαθητών, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα αναποτελεσματική ως κριτήριο μορφωτικής ταξινόμησης. Επίσης, ο παράγοντας της εθνικότητας στην παρούσα έρευνα, δε φαίνεται να έχει καταλυτική επίδραση στην προσωπική συμβολή του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία, στη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και στο σεβασμό που δείχνουν προς τους εκπαιδευτικούς.

Αναλογιζόμενοι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Rubie-Davies, Hattie & Hamilton (2006), αντιλαμβανόμαστε ότι αναπόφευκτα η εθνικότητα αποτελεί έναν από τους παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητο από την κοινωνική τάξη και τη σχολική επιτυχία. Τα παραπάνω, μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι πράγματι μπορεί να αποτελεί έναν προσδιοριστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, όχι όμως απαραίτητος το βασικότερο (Πολύζου & Νικολάου, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι προσδοκίες τους πρωταρχικά επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο (“background”) των μαθητών, αλλά και οι σχολικές επιδόσεις των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά αφενός από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς και αφετέρου από το ίδιο το κοινωνικό και μορφωτικό τους προφίλ. Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μία πολύπλοκη σχέση, η οποία μπορεί να οδηγήσει κάθε μαθητή στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, αντίστοιχα. Για το λόγο αυτό, κρίσιμη θεωρείται η προσεκτική διαμόρφωση των βλέψεων των εκπαιδευτικών για τον κάθε μαθητή τους, καθώς αυτές αποδεικνύεται να δρουν καταλυτικά τόσο στη συμπεριφορά όσο και στις σχολικές επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών.

Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» σχολικής αποτυχίας, αποδείχθηκε ότι καθορίζονται κυρίως από τη στάση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Hugenberg & Bodenhausen, 2004). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις προσδοκίες των

εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, επιβεβαιώνουν τα δεδομένα που συμπεριλήφθησαν στο θεωρητικό υπόβαθρο.

Ειδικότερα, σε όλα σχεδόν τα σχολεία, φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν «ανώτερες» προσδοκίες για ένα μόνο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες βρίσκουν αποδέκτες κυρίως τους μαθητές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό με τη σειρά του δείχνει ότι οι προσδοκίες για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι χαμηλότερες απ' ό,τι για τα υπόλοιπα παιδιά.

Ακόμη, σύμφωνα με την έρευνά μας, οι μαθητές που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα, συχνά φτάνουν στο σημείο να πιστεύουν ότι όση προσπάθεια και να καταβάλλουν προκειμένου να βελτιωθούν, δεν θα υπάρξει καλύτευση της συνολικής σχολικής τους απόδοσης, ούτε αλλαγή της στάσης και συμπεριφοράς των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για αυτούς. Συνεπώς, παιδιά που ανήκουν σε ακαδημαϊκά «στιγματισμένες» ομάδες, αντιμετωπίζουν κοινωνικά στερεότυπα λόγω εθνικής προέλευσης και είναι πιθανό να βρεθούν εκτεθειμένα σε χαμηλές ή αρνητικές προσδοκίες (Harvey & Slatin, 1975). Η κατάσταση αυτή, αναμφίβολα καθιστά τους μαθητές αυτούς «ευάλωτους» στην αποδοχή των αρνητικών προσδοκιών των δασκάλων τους (McKown & Weinstein, 2002, 2003; Jussim & Harber, 2005; McKown & Weinstein, 2002; Nichols & Good, 2004; Van den Bergh, et al., 2010), οδηγώντας σταδιακά στην όξυνση φαινομένων σχολικής αποτυχίας, καθώς παρατηρείται μία μεταστροφή της σχολικής επίδοσης αλλά και της συμπεριφοράς τους, προκειμένου να εναρμονιστούν με τις αρνητικές προβλέψεις των εκπαιδευτικών ως προς το πρόσωπό τους (Ferguson, 2003).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διατηρούν χαμηλές και γενικότερα συγκρατημένες προσδοκίες για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, αποδεικνύεται στη διδακτική πράξη να αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και αξιολόγησης των μαθητών αυτών. Όπως διαπιστώθηκε και από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με αισθήματα απογοήτευσης, άρνησης και παραίτησης των αλλοδαπών μαθητών και οι επιπτώσεις τους είναι έντονες και μακροπρόθεσμες. Το χαμηλό ύψος των εκπαιδευτικών προσδοκιών, το «να μην περιμένουν πολλά από τον “διαφορετικό” μαθητή»

όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά, γίνεται αντιληπτό και αναγνωρίζεται εύκολα απ' τους μαθητές. Στο παιχνίδι αυτό της αλληλεπίδρασης, ο «αδύνατος» μαθητής, μη έχοντας ν' αντιτάξει ισχυρές προσδοκίες και αυξημένη αυτοεκτίμηση, παγιώνει τον παθητικό του ρόλο και περιθωριοποιείται. Η δυσάρεστη αυτή πραγματικότητα, τους οδηγεί έμμεσα σε «φτωχά» εκπαιδευτικά επιτεύγματα, τα οποία θεωρούν ότι αντιπροσωπεύουν τους μαθητές που έχουν «προδικάσει» σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Ferguson, 2003; Pellegrini & Blatchford, 2000).

Στα παραπάνω, οφείλουμε να αναλογιστούμε και τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης του Κ. Μπασέτα (2010) συμφωνούν με αυτά των διεθνών ερευνών, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές προσαρμόζονται στην εικόνα που φτιάχνει γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός, εσωτερικεύουν σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του, τις οποίες έμμεσα και αδιόρατα αναγνωρίζουν. Η ανάλυση της έρευνας κατέδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς». Η πόλωση αυτή καταλήγει εις βάρος των αδύνατων μαθητών που υπό το βάρος του «στίγματος» αδυνατούν να ξεφύγουν απ' το φαύλο κύκλο της αποτυχίας.

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι σε πλεονεκτική θέση από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τοποθετούνται οι γηγενείς μαθητές και όχι όσοι εντάσσονται στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, λόγω εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να διογκώνεται το χάσμα των επιδόσεων για τους μαθητές από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα (McKown & Weinstein, 2002).

Γίνεται επομένως, εύκολα αντιληπτό, ότι οι χαμηλές ή αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, οδηγούν αντιστοίχως σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις, λαμβάνοντας χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Αυτή η ερευνητική διαπίστωση, φαίνεται να ισχυροποιείται διαμέσου πολλών πρόσφατων ερευνών ανά τον κόσμο (Archer & Francis, 2005; McKown & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, et al., 2006; Slabbert, 2001; Stevens, 2008; Tenenbaum & Ruck, 2007), οι οποίες καταδεικνύουν την επαλήθευση των «αυτοεκπληρούμενων προφητειών» των

εκπαιδευτικών, λόγω της ισχυρής επίδρασης των προσδοκιών στη σχολική απόδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Σύμφωνα και με τους Rubie-Davies, Hattie & Hamilton (2006) οι μαθητές αντιλαμβάνονται πάντοτε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για αυτούς, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο στις σχολικές τους επιδόσεις, οι οποίες συχνά προσαρμόζονται στις αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για το φαινόμενο της *«αυτοεκπληρούμενης προφητείας»* κατά το οποίο, οι μαθητές επιβεβαιώνουν – τουλάχιστον στις περισσότερες περιπτώσεις – τις αρχικές προσδοκίες των δασκάλων τους.

Συνεπώς, οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη διαμόρφωση των προσδοκιών για τους μαθητές τους. Μάλιστα, οι ίδιοι οφείλουν να συνεξετάζουν και να αξιολογούν όλα τα κριτήρια επιρροής της σχολικής επίδοσης, ώστε να μπορούν να καθίστανται αποτελεσματικοί και αποδοτικοί κατά τη διδακτική πράξη, οδηγώντας τους μαθητές τους στη σχολική επιτυχία. Επιπλέον, καθότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι *«προφητικές»* και συχνά επιβεβαιωτικές, των αρχικών τους προσδοκιών για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Οι δάσκαλοι ως *«πρόσωπα αναφοράς»* για τους μαθητές τους, οφείλουν να διατηρούν θετικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες για αυτούς, προκειμένου να καθίσταται δυνατή η μετάδοση του ενθουσιασμού τους για τη διδακτική πράξη. Ως εκ τούτου, υποστηρίζεται η άποψη ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους ως μελλοντικούς, επιτυχημένους μαθητευόμενους, τότε κι αυτοί τείνουν να γίνουν δεινοί μαθητευόμενοι.

Συμπερασματικά, κατά γενική ομολογία, οι διαφοροποιημένες και ιδίως οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα σχολικά επιτεύγματα των αλλοδαπών μαθητών τους, οδηγούν τους τελευταίους στην επίδειξη χαμηλών σχολικών επιδόσεων (McKown, & Weinstein, 2008; Rubie-Davies, et al., 2006), οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές προσδοκίες των *«καθοδηγητών»* τους.

Εμβαθύνοντας στην ερμηνεία των ευρημάτων, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία διαβεβαιώνουν ότι το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των

αλλοδαπών μαθητών, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις μαθητικές τους επιδόσεις και γενικότερα τη σχολική τους πρόοδο.

Έτσι, λοιπόν, τόσο η παρούσα έρευνα αλλά και πλήθος άλλων ερευνών επιβεβαιώνουν την αρχική τοποθέτηση (όπως διατυπώνεται στο θεωρητικό υπόβαθρο), ότι δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και γενικότερα η κοινωνικο-μορφωτική βάση των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις τους. Ειδικότερα, οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά υποβαθμισμένο περιβάλλον φαίνεται να υστερούν σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Ωστόσο, δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται και οι δύο από στερημένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο των «διαφορετικών» μαθητών μειώνει τις δεξιότητες προσαρμογής τους στο «νέο» σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι σύμφωνα με ευρήματα άλλων ερευνών. Τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, συχνά έρχονται αντιμέτωπα με σωρεία προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο (Eurostat, 2001; Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004; Γκότοβος & Μάρκου, 2004), καθώς το σύγχρονο σχολείο φαίνεται να «αμείβει» τους μαθητές ανώτερης κοινωνικής προέλευσης αλλά και να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και το επίπεδο αυτών των μαθητών (Νόβα-Καλτσούνη, 2001, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές – εκτός ελαχίστων περιπτώσεων - υστερούν συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007; Παπαδόπουλος, 2011; Χοντολίδου, 2007), μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε, τους λόγους για τους οποίους πολλοί από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα καταλήγουν στην επίδειξη χαμηλών επιδόσεων. Όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, η κατάσταση που διαμορφώνεται «βαρύνει» κυρίως τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Doise, 2009; Δραγώνα, και συν., 2001;



Θάνος, 2010), βιώνοντας υψηλό κίνδυνο εμφάνισης χαμηλών επιδόσεων ή σχολικής αποτυχίας (Πυργιωτάκης, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν αυτές τις σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς και στην ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005). Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της ετοιμότητας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη διαχείριση της «πολύχρωμης» τάξης και των σχολικών διακρίσεων που εγείρονται ανάμεσα στους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται από την έρευνά μας ότι το σύνολο των συμμετεχόντων τονίζει την ανάγκη παρακολούθησης στοχευμένων σχετικών με τη διαπολιτισμικότητα επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς στη σχολική τους μονάδα φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, το ιδιαίτερα επιτακτικό αίτημα για συνεχιζόμενη κατάρτιση που προτάσσουν οι δάσκαλοι τα τελευταία χρόνια, καθώς και ο ενθουσιασμός τους για ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2009). Αναγκαία κρίνεται, λοιπόν, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης των παιδιών με διαφορετικό εθνικοπολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο στο Σχολείο της ένταξης, το «Σχολείο για Όλους» (Νικολάου, 2007).

Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσεγγίζουν τα σχολικά ζητήματα διαπολιτισμικά, μπορούν να καταφέρουν την άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων, «ωθώντας» όλους τους μαθητές στη σχολική επιτυχία (Νικολάου, 2009; Στεργίου, 2007). Προς αυτή την κατεύθυνση, λοιπόν, οφείλουν να στραφούν οι παιδαγωγοί και εν συνόλω ο εκπαιδευτικός χώρος για την καλύτερη δυνατή διαχείριση κάθε μορφής ετερότητας.

Από τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πόσο καταλυτικός και αδιάσειστος θεωρείται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ενίσχυση των μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων, προκειμένου να επιτευχθεί σταδιακά η διαδικασία σχολικής ένταξης, καθώς και η μαθησιακή τους εξέλιξη που θα τους οδηγήσει στη σχολική επιτυχία (Γεωργογιάννης, 2006; Νικολάου, 2009).

Να τονιστεί, βέβαια, ότι οι αρχές και η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλουν να διατρέχουν κάθε σχολική μονάδα σε όλες τις καθημερινές εκπαιδευτικές λειτουργίες της, ανεξάρτητα αν εξυπηρετούν ή όχι ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό . Με τον τρόπο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια δυναμική παρέμβαση στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο που θα ευνοεί την καλή σχολική σταδιοδρομία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής ή κοινωνικής προέλευσης.

Κατά συνέπεια, οι δάσκαλοι, που εργάζονται σε σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, οφείλουν να ενδιαφέρονται να εξασφαλίσουν το γεγονός ότι όλα τα παιδιά θα αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Η απογοητευτική αλήθεια είναι ότι πολλά παιδιά μειονοτικών ομάδων συνεχίζουν να υστερούν σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό, καλό είναι να ενταθούν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για να επιτύχει κάθε μαθητής, πραγματοποιώντας κάποιες από τις προσδοκίες του.

Στο σημείο αυτό, κρίθηκε αναγκαία η συνοπτική καταγραφή των κύριων ευρημάτων, τα οποία ανέδειξε η παρούσα ποιοτική έρευνα.

- Από τη συνολική ερμηνεία των ευρημάτων διαπιστώνεται οι αρνητικές ή χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν συχνά χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» κυρίως για τους αλλοδαπούς μαθητές, τους οποίους εντάσσουν στις κοινωνικά «ευάλωτες» ομάδες πληθυσμού, διατρέχοντας «υψηλό κίνδυνο» σχολικής αποτυχίας.

- Μάλιστα, ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού τους υπόβαθρου φαίνεται να «βαρύνει» περισσότερο τους αλλοδαπούς μαθητές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι τελευταίοι προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

- Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου εξαρτώνται -έστω και μονομερώς- από τα κοινωνικο-μορφωτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, μετατρέποντας την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» σε ένα μηχανισμό, αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, οδηγώντας σταδιακά τους αλλοδαπούς μαθητές σε φαινόμενα σχολικής αποτυχίας.

Ως κατακλείδα των διαπιστώσεών μας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταβάλλουν προσπάθειες να κατανοήσουν το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μες στο οποίο βιώνουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, αλλά και το οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί κατά τη διδακτική πράξη, με απώτερο στόχο την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών. Κλείνοντας, κατανοώντας εις βάθος το υπόβαθρο αυτών των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθεωρήσουν ή να μεταβάλλουν τις προσδοκίες τους για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, βοηθώντας τους να φτάσουν ένα βήμα πιο κοντά στη σχολική επιτυχία.

## **7.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις λίγες προσπάθειες στον ελλαδικό χώρο ανάδειξης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, αποτελεί αναμφίβολα ένα καινοτόμο θέμα εξέτασης, το οποίο αναπόφευκτα συνοδεύεται από κάποιες αδυναμίες. Αυτές μπορούν να ληφθούν υπόψη και να αποφευχθούν σε αντίστοιχου περιεχομένου μελλοντικές, ερευνητικές προσπάθειες.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες συχνά λαμβάνουν χαρακτήρα «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», φαίνεται να αντικατοπτρίζονται στις σχολικές επιδόσεις των γηγενών αλλά και των αλλοδαπών μαθητών. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα αντικείμενο έρευνας το οποίο είναι πολύπλοκο και πολυπαραγοντικό, του οποίου όλες οι διαστάσεις δεν είναι εφικτό να διερευνηθούν σε μία μόνο έρευνα.

Μία άλλη αδυναμία της παρούσας έρευνας είναι η εστίαση στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους

αλλοδαπούς μαθητές, με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Συνεπώς, αυτό σημαίνει ότι κριτήρια, όπως το φύλο και η εθνική προέλευση των μαθητών, δεν εξετάστηκαν σε αυτή τη μελέτη, ως καθοριστικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Επιπροσθέτως, η καταγραφή και η εικόνα που διαμορφώθηκε για τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών δεν πραγματοποιήθηκε με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων (π.χ. έλεγχος προόδου ή διανομή σταθμισμένων τεστ στους μαθητές για τη μέτρηση των επιδόσεών τους πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης), αλλά μέσα από τις δηλώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βάσει των υποκειμενικών τους προσδοκιών και κρίσεων για τις σχολικές επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Ακόμη, η στοχευμένη επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, πέτυχε την εις βάθος μελέτη των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, ωστόσο η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δεν επιτρέπει την εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων επί του θέματος. Παρόλα αυτά, η ποιοτική έρευνα εξασφάλισε μία αντιπροσωπευτική εικόνα για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, προετοιμάζοντας το έδαφος για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες στον ελλαδικό χώρο.

### **7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Αναφορικά με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, υφίστανται αρκετά σημεία, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης σε μελλοντικές έρευνες σχετικές με το θέμα. Έτσι, η παρούσα προβληματική φαίνεται να έχει διάφορες διαστάσεις και πτυχές, οι οποίες καλό θα ήταν να διερευνηθούν περαιτέρω σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Αρχικά, προτείνεται η διεξαγωγή περισσότερων εμπειρικών ερευνών αναφορικά με την επιρροή των εκπαιδευτικών προσδοκιών των δασκάλων στις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, βάσει του

κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού υπόβαθρου των οικογενειών τους, με απώτερο στόχο να «καλυφθεί» το κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας, πάνω στο θέμα αυτό.

Επίσης, καλό θα ήταν να διεξαχθούν μελλοντικά, τόσο ποιοτικές έρευνες οι οποίες θα επιτρέπουν τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με την παρούσα, όσο και ποσοτικές, προκειμένου τα ποσοτικά δεδομένα που θα προκύψουν, να διευκολύνουν το σχηματισμό μιας ολόπλευρης άποψης αλλά και τη διεξαγωγή έγκυρων και ασφαλών αποτελεσμάτων. Ακόμη, θα μπορούσαν να γίνουν και κάποιες «μικτές» έρευνες ('mixed methods') που θα περιλαμβάνουν συνδυαστικά, την πραγματοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μελετών, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή «κάλυψη» του ερευνητικού προβλήματος, ώστε να είμαστε στη θέση μελλοντικά να προτείνουμε προτάσεις αλλά και τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου.

Επιπλέον, για τη σφαιρική αντίληψη του θέματος, ιδανική θα ήταν η εκπόνηση ερευνών και σε άλλες περιοχές την Ελλάδα, όπου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία είναι υψηλότερο. Μια πανελλαδική έρευνα σαφώς, θα είχε να προσφέρει πολλά τόσο στην ενίσχυση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και στην καθημερινή πρακτική των σχολείων της χώρας μας, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν εις βάθος το ρόλο τους αλλά και την επιρροή που αυτοί ασκούν, τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές. Κατανοώντας τον «αυτοεκπληρούμενο χαρακτήρα» των προσδοκιών τους, θα μπορούσαν να ανακαλύψουν τρόπους, μεθόδους και τεχνικές για να οδηγήσουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής, μορφωτικής ή εθνικής προέλευσης, σε σχολική βελτίωση και ακαδημαϊκή πρόοδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι: παιδαγωγικές - κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ., & Ξανθάκου, Γ. (1997). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο: *Η σχολική αποτυχία*, επιμ.: Μ. Καΐλα, Γ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ., Ξανθάκου, Γ., Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α., Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (1995). Η σχολική αποτυχία Από την "Οικογένεια" του σχολείου στο "Σχολείο" της οικογένειας. Αθήνα.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο, Κλειδιά και αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαμβακίδου, Ι., Ντίνας, Κ., & Κυρίδης, Α. (2003). Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. *Παρατηρητής*, σσ. 47-55.
- Βάμβουκας, Μ. (1976). Η διδασκαλική προφητεία και σχολική επίδοση, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 3.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'- *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*, (2004). Τεύχος 3, (επιμ.), Χατζηχρήστου, Γ. Χ., Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Γαλιλαία, Π. (1997). *Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η σχολική επίδοση των μαθητών: το "φαινόμενο του Πυγμαλίωνα" στην εκπαιδευτική*

*διαδικασία*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή  
Α.Π.Θ.- Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Γεωργογιάννης, Π. (1995). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας*, τόμ. 1<sup>ος</sup>.  
Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και  
Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης.  
Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* - Τομ. 1<sup>ος</sup>, Πάτρα:  
Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά:  
Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -Τόμος 7<sup>ος</sup>, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα,  
Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -  
Τόμος 5<sup>ος</sup>, Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια &  
Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης,  
Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* -  
Τόμος 1<sup>ος</sup>, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα:  
Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Διαπολιτισμική Ικανότητα – Κριτικές επισημάνσεις*, σ. 6,  
Ανακτήθηκε από:  
[http://65.55.155.121/att/GetAttachment.aspx?file=c0b637a1-7191-  
41b4-963f-530ff3bb7](http://65.55.155.121/att/GetAttachment.aspx?file=c0b637a1-7191-41b4-963f-530ff3bb7), [Τελευταία πρόσβαση 8/01/2016].

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής  
παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές  
στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και αλλοδαπών  
μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα.

- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Χ. Κωνσταντίνου, & Γ. Πλειός, (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, σσ. 33-37. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δραγώνα, Θ., Σκουρτού, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ατραπός.
- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση* (Κουζέλης, Γ., Πρόλογος). Αθήνα: Νήσος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζάζη, Μ. (1993). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Κοινωνικοποίηση – Εκπαίδευση – Η εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Έλλην.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία - χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82, σσ. 157-161.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό. Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.



- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 - 1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίλλης, Ι. Μ., & Λώλου, Λ. (1999). Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Κατσίλλης, Μ. Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτιστικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 131-138.
- Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεδράκα, Α. (2009). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, Ανακτήθηκε από: [www.eap.gr/portalekp64](http://www.eap.gr/portalekp64) , [Τελευταία πρόσβαση 16/12/2015].
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Η τρίτη διεθνής έρευνα της IEA για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής επίδοσης στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κριαράς, Εμμ. (1995). *Νέο Ελληνικό Λεξικό, Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίτσης, Δ. (2008). Η οικογένεια ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης: εμπειρική έρευνα σε 1000 μαθητές-τριες της Γ' Λυκείου. *Νέα Παιδεία*, 128, σσ. 93- 107. *Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

- Κυρίτσης, Δ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ. 121-139.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2005). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών* (6<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2012). Σχολείο με εκπαιδευτικές ματαιώσεις και παιδαγωγικούς προσανατολισμούς. Στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με τίτλο: *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ιωάννινα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της* (Τόμος Α'). Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Λάππα, Κ., & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σσ. 169-176.
- Λαρίου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λυκίδη, Σ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πάτρας. Ανακτήθηκε από: <http://www.nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle>. [Τελευταία πρόσβαση 27/11/2015].
- Μακράκης, Β. (1996). Απομυθοποιώντας το Μεθοδολογικό Μονισμό. Στο: Γ., Παπαγεωργίου, *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, σσ. 19-38.

- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Τόμος 1, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας. Η. (1985). Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, *Νέα Παιδεία*, τ. 34.
- Μπασέτας, Κ. (1999). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*» (Ιωάννινα 17-19 Οκτωβρίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 181-199.
- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπεζάτη, Θ., & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Στο *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Πρακτικά Συνεδρίου (Βόλος 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006), Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/139> [Τελευταία πρόσβαση 27/11/2015].
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδραση του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. *7<sup>th</sup> International Conference in Open & Distance Learning*, 2/A, Αθήνα, σσ. 36-48.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης. Στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: «*Πολιτισμικές ταυτότητες – Ετερότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*», τ. 9, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 79-106.

- Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, 9<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, σσ. 285-305.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, *Λεξικό* (1989). Τόμος 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, *Λεξικό* (1990). Τόμος 4, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασάς, Στ. (2007). *Έκθεση Εκπαιδευτικής Πολιτικής Με βάση την Έρευνα του Π.Ι. «Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων*, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2001). *Ψυχολογία-Σύγχρονη Πειραματική*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2011). *Θεραπεύοντας το σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαθεοδώρου, Θ. (2008). Σχολική αποτυχία (Εγκληματολογική προσέγγιση). Στο Γ. Πανούσης (Επιμ.-Εισαγ.), *Επικίνδυνα παιδιά ή παιδιά σε κίνδυνο; Πρωταγωνιστές και θύματα της νεανικής εγκληματικότητας* (σσ. 156-158). Αθήνα: Lector.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. (Τόμος Γ΄) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελέκης, Μ. (2005). *Το βασικό λεξικό της αρχαίας ελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>  
[Τελευταία πρόσβαση 22/1/2016].
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πίγκα, Μ. (2003). Η ετοιμότητα και η στάση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 12 – 14 Ιουλίου 2003). Ανακτήθηκε από:  
<http://www.inpatra.gr/forum/praktika/synedrio2003/piga.php>  
[Τελευταία πρόσβαση 26/10/2015].
- Πολίτου, Ε. (1999). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο Γ. Π. Μάρκου, (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 3-16). Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Πολύζου, Μ., & Νικολάου, Γ. (2015). Ταξική προέλευση και μορφωτικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών σε συνάρτηση με τη σχολική αποτυχία. Εμπειρική έρευνα. Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Διεθνούς Ένωσης Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΑΙΕ) σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα: «Πολιτισμική Ετερότητα, Ισότητα και Κοινωνική Ένταξη: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και επέκεινα». Ιωάννινα.
- Πορτελάνος, Σ. (2010). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών. Διαγενεαλογική Θεολογία και Διακουλτουραλισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.) (2007). *Συσχετισμός Οικογενειακού-Κοινωνικού-Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Ρουσσάκης, Γ., & Χατζηνικολάου, Α. (2005). Αντιλήψεις των δασκάλων για τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλόγλωσσων / αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 8 – 10 Ιουλίου 2005).
- Ανακτήθηκε από:  
<http://www.inpatra.gr/forum/praktika/synedrio2005/rousakixatzinikolaou.php> [Τελευταία πρόσβαση 10/12/2015].
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.). Ανακτήθηκε από:  
[www.imepo.gr/research-studies-gr.html](http://www.imepo.gr/research-studies-gr.html) [Τελευταία πρόσβαση 10/1/2016].
- Σταθόπουλος, Ν. (2005). *Αναλυτικό λεξικό συνώνυμων, αντώνυμων της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Στεργίου, Α. (2007). Εμείς και οι Άλλοι. Κρίσεις και διακρίσεις. Στάσεις μελλοντικών εκπαιδευτικών έναντι της ετερότητας, στο: Γκόβαρης Χ., Θεοδοροπούλου Ε., Κοντάκος, Α., (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 97-119.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (2005). *Μείζον Ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Τζάνη, Μ. (1988). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τζαρτζάκη-Γκούντρα, Α. (1995). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι επιδόσεις των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, τ. 74.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και στις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών* (8<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net> [Τελευταία πρόσβαση 15/01/2016].
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*, Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Anderson, J. G. (1969). *Teachers of Minority Groups: The Origins of Their Attitudes and Instructional Practices*. *Las Cruces*: New Mexico State University Press.
- Archer, L., & Francis, B. (2005). They never go off the rails like other ethnic groups": Teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning. *British Journal of Sociology of Education*, 26, pp. 165-182.

- Arnez, N. L. (1966). The Effect of Teacher Attitudes upon the Culturally Different. *School and Society*, 94, pp. 149-52.
- Asbell, B. (1963). Not Like Other Children, *Redbook*, 65, pp. 114-118.
- Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *Journal of Educational Research*, 101, pp. 243–246.
- Babad, E., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 459–474.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5, pp. 347–376.
- Bamburg, J. (1994). *Raising Expectations to Improve Student Learning*. Oak Brook, Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191–215.
- Barber, T., Silver, M. (1968). Pitfalls in Data Analysis and Interpretation: A Reply to Rosenthal. *Psychological Bulletin Monograph*, 6, pp. 48-62.
- Baron, R. M., Tom, D. Y. H., & Cooper, H. M. (1985). Social class, race and teacher expectations. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 251-269.
- Bollen, K., Glanville, J. A., & Stecklov, G. (2001). Socioeconomic status and class in Studies of fertility and health in developing countries. *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 153-185.
- Borelli, M., & Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Pädagogik im Internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler.
- Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect: Teachers Expectations Strongly Predict College Completion*. Washington, DC: Center for American Progress.



- Boudon, R., & Lazarsfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales*. Paris: Mouton.
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview In J., Brannen, (ed). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Braun, C. (1976). Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics. *Review of Educational Research*, 46 (2), pp. 185-213.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Britsoc.co.uk, (2015). *The British Sociological Association*. [online] Available at: <http://www.britsoc.co.uk/about/equality/statement-of-ethical-practice.aspx> [Accessed 3 Nov. 2015].
- Brophy, J., & Good, T. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61 (5), pp. 365–374.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt.
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *Elementary School Journal*, 83 (1), pp. 1–13.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 631-661.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Unwin Hyman.
- Burgess, S., & Greaves, E. (2013). Test Scores, Subjective Assessment, and Stereotyping of Ethnic Minorities. *Journal of Labor Economics* 31 (3), pp. 535–576.
- Charters, W. J. (1963). The Social Background of Teaching. In N. L. Gage (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Claire, T., & Fiske, S. (1998). A systemic view of behavioral confirmation: Counterpoint to the individualist view. In C. Sedikides, J. Schopler, &

- C. A. Insko (Eds.), *Intergroup cognition and intergroup behavior*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 205-231.
- Clark, K. B. (1963). *Educational Stimulation of Racially Disadvantaged Children. Education in Depressed Areas*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *The Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95–120.
- Cooper, H., & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman.
- Cooper, H. (1985). Models of teacher expectation communication. In J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 135-158.
- Cotton, K. (2003). Expectations and Student Outcomes. *School Improvement Research Series. Research you can use* (Close-up #7). Retrieved from <http://educationnorthwest.org>. [Last access 05/11/15].
- Curwin, R. (2012). Believing in Students: The Power to Make a Difference. *Edutopia* (blog). Retrieved from: <http://www.edutopia.org/blog/believing-in-students-richard-curwin> [Last access 29/12/2015].
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22 (5), pp. 621-627.

- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, pp. 867-881.
- Davidson, H., & Lang, G. (1960). Children's Perceptions of Their Teachers' Feelings Toward Them Related to Self-Perception, School Achievement and Behavior. *Journal of Experimental Education*, 12, pp. 107-118.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, pp. 369-389.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Duck, S. (1993). *Human relationships* (2<sup>nd</sup> Ed.) London: Sage.
- Duckworth, A., Quinn, P., & Seligman, M. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (6), pp. 540-547.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socio-economic background and achievement*. NY: Seminar Press.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage.
- Dusck, J. (1975). Do teachers' bias children learning? *Review of Educational Research*, 45, pp. 661-684.
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 327-346.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational context to nearly adolescents. *American Journal of Education*, 99, pp. 521-542.
- Eckert, T. L., Dunn, E. K., Coddling, R. S., Begeny, J. C., & Kleinmann, A. E. (2006). Assessment of mathematics and reading performance: An

examination of the correspondence between direct assessment of student performance and teacher report. *Psychology in the Schools*, 43, pp. 247–265.

Elashoff, J. D., & Snow, R. E. (1971). *Pygmalion Reconsidered*. Worthington, Ohio: Jones.

Ennis, C. D. (1995). Teachers' responses to noncompliant students: The realities and consequences of a negotiated curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 445–460.

Entwisle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, pp. 1521-1540.

Ennis, C. D. (1998). Shared expectations: Creating a joint vision for urban schools. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching. Expectations in the classroom*. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 151-182.

Ensminger, M. E., & Fothergill, K. E. (2003). A Decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In Bornstein & Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 13-27.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, pp. 22-31.

Eurostat, (2001). *Indicators of Immigrant Integration. A pilot Study*. European Commission: Eurostat Methodologies and Working Papers. Retrieved from: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/> [Last access 13/01/2016].

Ferguson, R. F. (1998). Teachers' perceptions and expectations and the black–white test score gap. In C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The black–white test score gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press, pp. 273-317.

Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The role of non-cognitive factors in shaping school*

- performance. A Critical Literature Review*. Chicago: University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.
- Fleming, E. S., & Anttonen, R. G. (1971). Teacher Expectancy or My Fair Lady. *American Educational Research Journal*, 8, pp. 241-52.
- Finnigan, K., & Kelley, C. (2003). The Effects of Organizational Context on Teacher Expectancy. *Educational Administration Quarterly*, 39 (5), pp. 603-634.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, 38 (4), pp. 460–507.
- Gibson, G. (1965). Aptitude Tests, *Science*, 149, p. 583.
- Gilbert, D. T. (1995). Attribution and interpersonal perception. In A. Tesser (Ed.), *Advanced social psychology*. New York: McGraw-Hill, pp. 99-147.
- Golebiewski, D. (2012). *What Makes a Teacher Great? Ask the Students*. Pittsburgh, PA:POPCity. Retrieved from:  
<http://www.popcitymedia.com/features/kidsgreatsteachers071912.aspx>  
[Last access 29/12/2015].
- Good, T. L., & Weinstein, R. S. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. In K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 63- 85.
- Good, T. L. (1987). Teacher expectations. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers*. New York: Random House, pp. 159-200.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9<sup>th</sup> ed.), Boston, MA: Allyn and Bacon, pp. 67-108.

- Gottfried, A. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: Data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31 (1), pp. 85-92.
- Gundara, J. (2002). Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education. *London Journal of Canadian Studies*, 17, pp. 40-59.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal Of Educational Research*, 49 (2-3), pp. 78-91.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, pp. 363-386.
- Harvey, D., & Slatin, G. (1975). The Relationship between Child's SES and Teacher Expectations: A Test of the Middle-Class Bias Hypothesis. *Social Forces*, 54 (1), pp. 140-159.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65 (6), pp. 1541-1545.
- Hauser, R. M., & Warren, J. R. (1997). Socioeconomic indexes for occupations: A Review, update, and critique. In A. E. Raftery (Ed.) *Sociological Methodology*, pp. 177-298, Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Hugenberg, K., & Bodenhausen, G. V. (2004). Ambiguity in social categorization. *Psychological Science*, 15, pp. 342-345.
- Hurley, A. (1997). The effects of self-esteem and source credibility on self-denying prophecies, *The Journal of Psychology*, 131 (6), pp. 581-594.
- Jones, E. E. (1986). Interpreting interpersonal behavior: The effects of expectancies. *Science*, 234, pp. 41-46.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York: Freeman.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, pp. 429-445.

- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. J. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy, and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, pp. 281-388.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Greenwich, CT: JAI, 7, pp. 1-48.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, pp. 131-155.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2002). Towards an international and inclusive higher education in M. Singh (ed.) *Worlds of Learning, Globalization and Multicultural Education*, Common Ground Press: Australia.
- Katz, I. (1964). Review of Evidence Relating to Effects of Desegregation on Intellectual Performance of Negroes. *American Psychologist*, 19, pp. 381-399.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, pp. 1350-1362.
- Kymlicka, W. (2003). Liberal Theories of Multiculturalism. In L. H., Meyer, S. L., Paulson, & T. W. Pogge, (eds.). *Rights, Culture, and the Law: Themes from the Legal and Political Philosophy of Joseph Raz*. Oxford: Oxford University Press, pp. 229-273.
- Lepore, L., & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 275-287.
- Locke, E., & Lathan, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall.
- Loury, G. C. (2009). *The Anatomy of Racial Inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Mackinnon, D. W. (1962). The Nature and Nurture of Creative Talent. *American Psychologist*, 17, pp. 484-495.
- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A., & Palumbo, P. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (12), pp. 1304–1318.
- Madon, S., Willard, J., Guyll, M., & Scherr, K. C. (2011). Self-Fulfilling Prophecies: Mechanisms, Power, and Links to Social Problems. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (8), pp. 578-590.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, pp. 159–184.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype-consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74 (2), pp. 498–515.
- McKown, C., & Weinstein, R. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal Of School Psychology*, 46 (3), pp. 235-261.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, pp. 185-204.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, pp. 193-210.
- MetLife. (2009). *The MetLife Survey of the American Teacher: Collaborating for Student Success Part 2*. New York, NY: MetLife Inc. Retrieved from: [https://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/americanteacher/ MetLife\\_Teacher\\_Survey\\_2009\\_Part\\_2.pdf](https://www.metlife.com/assets/cao/contributions/foundation/americanteacher/MetLife_Teacher_Survey_2009_Part_2.pdf) [Last access 24/1/2016].
- Miller, C., Mclaughlin, J., Haddon, J., & Chansky, N. (1968). Socioeconomic Class and Teacher Bias. *Psychological Reports*, 23 (3), pp. 806-810.



- Moore, H. A., & Johnson, D. R. (1983). A re-examination of elementary school teachers' expectations: Evidence of sex and ethnic segmentation. *Social Science Quarterly*, 63, pp. 460–475.
- Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52, pp. 13-30.
- Muller, C., Katz, S. R., & Dance, J. (1999). Investing in teaching and learning. *Urban Education*, 34, pp. 292–337.
- Myers, D. (2012). *Social Psychology* (11<sup>th</sup> Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nash, R. (1976). *Teacher Expectations and Pupil Learning*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Nichols, S. L., & Good, T. L. (2004). *America's teenagers – myths and realities: Media images, schooling, and the social costs of careless indifference*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, J. M., Roese, N. J., & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*, New York: Guilford, pp. 211-239.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London: Arnold.
- Phinney, J.S., Dennis, J., & Osorio, S. (2006). Reasons to attend college among ethnically diverse college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12 (2), pp. 347-366.
- Porcher, L. (1989). *Ganz und Elend des Interkulturellen*, Weinheim: Beltz.
- Psalti, A. (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness: A Pilot Teacher – Training Programme – Implications for the Practice of School Psychology. *School Psychology International*, Sage Publications, pp. 148-162.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy inductions: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 85-97.

- Raudenbush, S. W. (1994). Random effects models. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *Handbook of research synthesis*. New York: Sage, pp. 301-321.
- Ricco, B., McCollum, D., & Schuytens, S. (2003). College's Mother's Academic Achievement Goals as Related to their Children's Attitudes toward Learning. *Social Psychology of Education*, 6 (4), pp. 325-347.
- Rist, R. C. (1973). *The urban school: A factory for failure: A study of education in American society*. Cambridge: MIT Press.
- Rist, R. C. (2000). HER Classic Reprint - Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70 (3), pp. 257-302.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3 (1) pp. 16-20.
- Rosenthal, R. (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. New York: MSS Modular.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Roth, B. M. (1995). *We can throw teacher expectations on the IQ scrap heap*. New York Times.
- Rotter, J. B. (1990). *Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable*. *American Psychologist*, 45 (4), pp. 489-493.
- Roux, L. J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), pp. 37-48.
- Rowe, D. C. (1995). *Intervention fables*. New York Times.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), pp. 429- 444.

- Rubie-Davies, C. (2008). Teacher expectations In T. Good, (Ed.), *21<sup>st</sup> century education: A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: SAGE: Publications.
- Rubie-Davies, M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., & Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, pp. 36-53.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16 (2), pp. 125–141.
- Saha, L. (1997). Aspiration and expectations of students. In L., Saha, *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. N.Y: Elsevier Science, pp. 512-516.
- Schaefer, R. (1989). *Sociology*. 3<sup>rd</sup> Ed. New York: McGraw-Hill.
- Schofield, J. W. (Ed.). (2006). Migration background, minority-group membership, and academic achievement research. *Evidence from social, educational, and developmental psychology*. Berlin: Social Science Research Center.
- Schultz, P. W., & Oskamp, S. (2000). *Social psychology: An applied perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Skiba, R., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *Urban Review*, 34, pp. 317–342.
- Slabbert, A. (2001). Cross-cultural racism in South Africa: Dead or alive? *Social Behavior and Personality*, 29, pp. 125-132.
- Snow, R. E. (1969). Unfinished Pygmalion. *Contemporary Psychology*, 14, pp. 197-199.
- Snow, R. E. (1995). Pygmalion and intelligence? *Current Directions in Psychological Science*, 4, pp. 169-171.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. *Advances in experimental social psychology*, 18, pp. 247-305.

- Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996). *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York.
- Song, G. (1998). A study of the influential factors of school teacher's expectation. *Psychological Science*, 21, pp. 83-86.
- Spitz, H. H. (1999). Beleaguered Pygmalion: A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27, 199-234.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797–811.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52 (6), pp. 613–629.
- Stevens, P. A. J. (2008). Exploring pupils' perceptions of teacher racism in their con-text: A case study of Turkish and Belgian vocational education pupils in a Belgian school. *British Journal of Sociology of Education*, 29, pp. 175-187.
- Swann, J. (1985). *The Swann Report 1985: Education for all (final report of the Committee of Inquiry into Education of Children from Ethnic Minority Groups)*. London: HMSO.
- Tauber, R. T. (1997). *Self Fulfilling Prophecy: A practical guide to its use in education*. London: Praeger Westport.
- Taylor, M. C. (1992). Expectancies and the perpetuation of racial inequality. In P. D. Blanck (Ed.), *Interpersonal expectancies*. New York: Cambridge University Press, pp. 88- 124.
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 253–273.
- Thorndike, R. L. (1968). Review of the Pygmalion in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 5, pp. 708-711.

- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal Of Social Psychology*, 32 (5), pp. 591-607.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 3 (2), pp. 22-26.
- Unesco. (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: UNESCO*. Retrieved 28 November 2015, Retrieved from [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Last access 04/01/16].
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2008). *The Condition of Education 2000, NCES 2000-602*. Washington, D.C: Government Printing Office.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47 (2), pp. 497-527.
- Walberg, H. J., & Tsai, S. L. (1983). Matthew effects in education, *American Educational Research Journal*, 20 (3), pp. 359-373.
- Weinberg, D. (2002). *Qualitative research methods*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinstein, R. S., Gregory, A., & Strambler, M. J. (2004). Intractable self-fulfilling prophecies fifty years after Brown v. Board of Education. *American Psychologist*, 59 (6), pp. 511–520.
- White, S. B., Reynolds, P. D., Thomas, M. M., & Gitzlaff, N. J. (1993). Socioeconomic Status and achievement revisited. *Urban Education* 2, 8 (3), pp. 328-343.

- Wineburg, S. S. (1987). The Self-Fulfillment of the Self-Fulfilling Prophecy. *Educational Researcher*, 16, pp. 28-37.
- Wößmann, L. (2004). How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States. *IZA Discussion Paper No. 1284*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- Wolcott, H. F. (1995). *The art of fieldwork*. London: Sage.
- Yee, A. (1968). Interpersonal Attitudes of Teachers and Advantaged and Disadvantaged Pupils. *Journal of Human Resources*, 3, pp. 327-345.
- Zhang, Y. (2012). Educational Expectations, School Experiences, and Academic Achievements: A Longitudinal Examination. Ανάκτηση 12/12/2014, από [http://www.repository.upenn.edu/gansu\\_papers/22](http://www.repository.upenn.edu/gansu_papers/22)

### **Μεταφρασμένη**

- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφρ. Πανάγου, Ε.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Doise, W. (2009). *Η εξήγηση στην Κοινωνική Ψυχολογία*. (μτφρ. Λυμπεροπούλου, Α., Επιμ., Παπαστάμου, Σ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Δημητριάδου, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, (επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Χαραμής, Π.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση*, (μτφρ. Τουλούπης, Δ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Νταλάκου, Β., & Βασιλικού, Κ.). Αθήνα: Gutenberg.

Schiefele, H. (1986). Κίνητρα μάθησης ως σκοπός και προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διδασκαλία, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, σσ. 199-233: Ανακτήθηκε από:

<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3874> [Τελευταία πρόσβαση 15/11/2015].

Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* Ανακτήθηκε από:

<http://www.unicef.gr/reports/racism.php> [Τελευταία πρόσβαση 15/12/2015].

## **Παράρτημα 1: Οδηγός συνεντεύξεων για εκπαιδευτικούς**

### **ΟΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΤΟΥΣ**

Η παρούσα συνέντευξη αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις «Επιστήμες Αγωγής» και συγκεκριμένα στην κατεύθυνση «Παιδαγωγικές Επιστήμες», θέμα της οποίας αποτελεί η διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών τους.

Παρακαλείσθε όπως απαντήσετε ελεύθερα και με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις της συνέντευξης, με βάση τις προσωπικές σας απόψεις και εμπειρίες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καθώς αυτό που ενδιαφέρει είναι ο τρόπος που εσείς οι ίδιοι αντιλαμβάνεστε αυτά τα ζητήματα. Η ανωνυμία και το απόρρητο των λεχθέντων προστατεύεται με βάση τον κώδικα της ερευνητικής δεοντολογίας στις παιδαγωγικές επιστήμες.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

#### **Στοιχεία συμμετεχόντων**

Φύλο

Ηλικία

Χρόνια υπηρεσίας

Επιμόρφωση – Μεταπτυχιακές σπουδές



## **Κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας και σχολικές επιδόσεις**

1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
2. Θεωρείτε ότι οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
3. Κατά τη γνώμη σας, οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν τον κύριο παράγοντα δημιουργίας ανισοτήτων μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών;
4. Πιστεύετε ότι το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει τις μαθητικές τους επιδόσεις; Αν ναι, με ποιους τρόπους και προς ποια κατεύθυνση;
5. Υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά – μορφωτικά στρώματα;

## **Προσδοκίες εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών**

6. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών;
7. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τις προσδοκίες σας για τους αλλοδαπούς μαθητές;
8. Έχετε διαφορετικές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους;
9. Έχετε διαφορετικές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους;
10. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα;
11. Κατά πόσο πιστεύετε, ότι οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σας;

12. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι οι προσδοκίες σας επιδρούν στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών;

13. Πιστεύετε ότι οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία;

14. Από την ως τώρα εμπειρία σας, θεωρείτε ότι οι αρχικές προσδοκίες σας από τους αλλοδαπούς μαθητές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται από τη μελλοντική τους μαθητική πορεία;

### **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

15. Ποιες είναι οι ως τώρα εμπειρίες σας σχετικά με τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών;

16. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι έχετε συμβάλει προσωπικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;

17. Πιστεύετε ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορείτε να πετύχετε άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

18. Θεωρείτε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;

### **ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

## **Παράρτημα 2: Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης**

### **Στοιχεία συμμετεχόντων**

**Φύλο:** Γυναίκα

**Ηλικία:** 47

**Χρόνια υπηρεσίας:** 16

**Επιμόρφωση – Μεταπτυχιακές σπουδές:** Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο), Π.Ε.Κ., Επιμορφωτικά σεμινάρια με ειδίκευση:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη Διδακτική Πράξη

### **Κοινωνικο-μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας και σχολικές επιδόσεις**

#### **1. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;**

*Η στάση της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στο σχολείο και το ρόλο του αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την επίδοσή τους. Θεωρούν δηλαδή ότι ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός στη μετέπειτα εξέλιξη της ζωής τους, καθώς και στην προσαρμογή τους στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που ζουν. Έτσι, λοιπόν, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον προσπαθεί να ενισχύει και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες για μάθηση με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, προσπαθούν και οι ίδιοι με όποιον τρόπο μπορούν, να τα βοηθήσουν. Επίσης, χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία μες στην οικογένεια τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και όχι τη μητρική. Επιζητούν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς για το καλό των παιδιών τους.*

*Ακόμη, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλει στην επίδοσή τους. Δημιουργούν το κατάλληλο «παιδαγωγικό κλίμα» και μια «ατμόσφαιρα» ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της*

διαφορετικότητας αλλά και της μοναδικότητας του καθενός. Ο αλλοδαπός μαθητής, όπως κάθε μαθητής, αισθάνεται ότι ανήκει σε μια ομάδα, είναι μέλος της τάξης του και είναι αποδεκτός όπως είναι, με τα δικά του ιδιαίτερα πολιτισμικά ή κοινωνικά γνωρίσματα και με τις δικές του αδυναμίες αλλά και τις ξεχωριστές του δυνατότητες. Μες σε μια τέτοια «παιδαγωγική ατμόσφαιρα» ασφάλειας και αποδοχής δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να καταβάλλει προσπάθειες για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Η προσπάθεια αυτή, καλό είναι να ενισχύεται με εξατομικευμένες δραστηριότητες και να ενθαρρύνεται από τον εκπαιδευτικό που οργανώνει και σχεδιάζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, σταδιακά οικοδομείται μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας που συμβάλλει τα μέγιστα στην καλύτερη επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Αναμφίβολα, ωστόσο, βασικότατο παράγοντα επιρροής των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί το οικονομικό και κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους, καθώς θεωρώ ότι αυτό επηρεάζει καταλυτικά τόσο τη σχολική τους επίδοση όσο και τη μετέπειτα μαθησιακή τους πορεία. Αν για παράδειγμα προέρχονται από μια οικογένεια με υψηλό οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, τότε τα μαθησιακά ερεθίσματα και οι εμπειρίες που προσφέρονται είναι πολύ περισσότερες (π.χ. επικοινωνία με διαφορετικούς ανθρώπους, ταξίδια) και συμβάλλουν στη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και της μόρφωσης και «καλλιέργειά τους». Επιπλέον, οι κοινωνικές επαφές, ο τρόπος ζωής και συμπεριφοράς τους βρίσκεται πιο κοντά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν και οι δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν είναι λιγότερες. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο και ο τρόπος σκέψης της οικογένειας των αλλοδαπών μαθητών «παίξει» κυρίαρχο ρόλο στη σχολική τους επίδοση. Η οικογένεια προσφέρει μαθησιακά ερεθίσματα στο παιδί της και ενισχύει τη μάθηση. Έτσι, πιο συγκεκριμένα μπορούμε να αναφέρουμε ότι στο περιβάλλον του παιδιού με καλό μορφωτικό υπόβαθρο είναι διαθέσιμες πολλές πηγές πληροφοριών (βιβλία, Η/Υ, δραστηριότητες και εκδηλώσεις, όπως το θέατρο) αλλά και οι προσδοκίες αυτών των οικογενειών σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους είναι αντίστοιχες. Αποτέλεσμα αυτού είναι να προσπαθούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να φτάσουν σε μια καλή, επιθυμητή επίδοση.

**2. Θεωρείτε ότι οι πολιτισμικές διαφορές επηρεάζουν τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών; Αν ναι, με ποιους τρόπους;**

*Κάθε άνθρωπος μεγαλώνει σε μια κοινωνία μες στην οποία δέχεται συγκεκριμένα πολιτισμικά ερεθίσματα: Αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις (κοινωνικές, θρησκευτικές), γλώσσα, τρόπος ζωής και συμπεριφοράς. Όλα τα παραπάνω, διαφοροποιούνται από κοινωνία σε κοινωνία. Αυτές οι πολιτισμικές καταβολές υπάρχουν σύμφυτες σε κάθε άνθρωπο και επηρεάζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τις ενέργειές του, τον τρόπο που σκέφτεται και που μαθαίνει. Για παράδειγμα, αναζητά να μάθει μόνος του κάτι περισσότερο ή μένει σε εκείνο που ξέρει, ανάλογα με το εάν ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται η μάθηση. Επίσης, εάν π.χ. μια κοινωνία πιστεύει ότι η γυναίκα δεν χρειάζεται να μαθαίνει πολλά πράγματα – ότι δεν έχει δικαίωμα στη μόρφωση – πιθανόν αυτή η αντίληψη επηρεάζει τον τρόπο που μαθαίνουν τα κορίτσια και επομένως την επίδοσή τους και τη μελλοντική μαθησιακή τους εξέλιξη.*

**3. Κατά τη γνώμη σας, οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν τον κύριο παράγοντα δημιουργίας ανισοτήτων μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών;**

*Κατά τη γνώμη μου, οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν έναν βασικό παράγοντα για τη δημιουργία ανισοτήτων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, όχι όμως τον βασικότερο. Ωστόσο, αποτελεί έναν βασικό παράγοντα πρόκλησης ανισοτήτων καθώς πολλές φορές οι άνθρωποι δε γνωρίζουν το διαφορετικό, το «άλλο», με αποτέλεσμα να το αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και καχυποψία.*

**4. Πιστεύετε ότι το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει τις μαθητικές τους επιδόσεις; Αν ναι, με ποιους τρόπους και προς ποια κατεύθυνση;**

*Το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Έτσι, μαθητές που προέρχονται από υψηλό κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον έχουν υψηλές*

επιδόσεις στα μαθήματα σε σχέση με τα παιδιά εκείνα που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον. Οι τρόποι που επιτυγχάνεται αυτό είναι:

Με την ενίσχυση και ενθάρρυνση της διαδικασίας της μάθησης, την παροχή πολλών πληροφοριών και γνώσεων με διαφορετικούς τρόπους και μέσα (βιβλία, Η/Υ, Μ.Μ.Ε., συμμετοχή σε δραστηριότητες, ανακάλυψη της γνώσης, ενθάρρυνση να μαθαίνουν μόνοι τους), διάθεση των γονέων να μαθαίνουν κι οι ίδιοι και να είναι σε νέες γνώσεις και πολιτισμό, την προσωπική επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν την επίδοση και τη μάθηση. Επίσης, μαθητές με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο μπορούν να βοηθηθούν μέσω της χρήσης - στην επικοινωνία - της γλώσσας της χώρας που ζουν και της υποστήριξης των παιδιών τους στην εκμάθηση του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα των σχολικών εγχειριδίων.

##### **5. Υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών με χαμηλό κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο σε σχέση με αυτούς που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά – μορφωτικά στρώματα;**

Από την εμπειρία μου διαπιστώνω πως υπάρχουν διαφορές στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών ανάλογα με το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Συγκεκριμένα, μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με χαμηλού επιπέδου μορφωτικό υπόβαθρο φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες κατανόησης, προσαρμογής και μάθησης στο νέο σχολικό περιβάλλον και οι επιδόσεις τους είναι αντίστοιχα χαμηλές.

Αντίθετα, αλλοδαποί μαθητές που προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα με «ικανοποιητικού» ή υψηλού επιπέδου οικογενειακή μόρφωση παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα αλλά και διάθεση για μάθηση και γενικώς, οι επιδόσεις τους στα μαθήματα είναι καλύτερες συγκριτικά με τους αλλοδαπούς, των οποίων η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας αλλά και το μορφωτικό τους υπόβαθρο υπολείπονται από των συμμαθητών τους.

## **Προσδοκίες εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών**

### **6. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών;**

*Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε αλλοδαπού μαθητή του. Αυτό σημαίνει, ότι καλό είναι, ο εκπαιδευτικός να συμερίζεται και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις δυσκολίες και τις αδυναμίες, το κοινωνικο-μορφωτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται ο κάθε αλλοδαπός μαθητής και αφού έχει κατανοήσει όλες τις παραπάνω πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες να διαμορφώνει τις προσδοκίες του για τη σχολική του επίδοση.*

*Γενικότερα, ωστόσο, αν θέλουμε να αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, τόσο από την προσωπική μου εμπειρία όσο και από τις απόψεις συναδέλφων, το θέμα των σχολικών τους επιδόσεων αντιμετωπίζεται με μια «συγκρατημένη αισιοδοξία». Δηλαδή, μπορούμε να πούμε ότι οι προσδοκίες δεν είναι σε καμία περίπτωση εξ αρχής αρνητικές για τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς η μαθησιακή τους πορεία είναι αυτή που εν τέλει θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει τις αρχικές προσδοκίες μας. Τις περισσότερες φορές, ως εκπαιδευτικοί προσδοκούμε από τους αλλοδαπούς μαθητές τη βελτίωση των επιδόσεών τους στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, γνωρίζοντας το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρό τους, που συντελούν καταλυτικά στη διαμόρφωση των προσδοκιών μας για αυτούς. Προσδοκούμε, δηλαδή την προσωπική τους εξέλιξη και μαθησιακή ανάταση. Στην «πορεία» εξέλιξης της επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών είμαστε αρωγοί και καθοδηγητές στην προσωπική και κοινωνική τους πρόοδο.*

### **7. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τις προσδοκίες σας για τους αλλοδαπούς μαθητές;**

*Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες μου για τους αλλοδαπούς μαθητές σχετίζονται αρχικά με την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή, τις ικανότητές του, τη διάθεσή του για μάθηση αλλά και τις ιδιαιτερότητές του, τις αδυναμίες του και τις δυσκολίες του.*

*Επίσης, το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και το ενδιαφέρον της για την πρόοδο του παιδιού διαφοροποιούν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές και τις επιδόσεις τους.*

**8. Έχετε διαφορετικές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους;**

*Οι προσδοκίες μου σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών είναι διαφορετικές λαμβάνοντας υπόψη το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους. Από την εμπειρία μου, συνήθως οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο προσφέρουν περιορισμένα μορφωτικά ερεθίσματα και εμπειρίες στα παιδιά τους. Υπάρχουν περιπτώσεις οικογενειών όπου μιλούν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους στην επικοινωνία με τα παιδιά τους, δεν επιθυμούν να αφομοιωθούν παντελώς στον πολιτισμό ούτε να υιοθετήσουν την πρότυπη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων. Συνεπώς, ο γλωσσικός κώδικας αυτών των μαθητών υστερεί και είναι ιδιαίτερα περιορισμένος.*

*Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι και οι προσδοκίες μου σχετικά με την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών μου είναι ανάλογες του μορφωτικού υπόβαθρου του κάθε μαθητή.*

*Αντίθετα, οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνουν συνθήκες ευνοϊκές για τη μάθηση και τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοσή των αλλοδαπών μαθητών να αλλάζουν.*

**9. Έχετε διαφορετικές προσδοκίες ως προς την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών με βάση το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους;**

*Συνήθως και οι οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο ενθαρρύνουν τη μάθηση των παιδιών και την ενισχύουν, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσής τους. Επενδύουν οικονομικά στη*



*μάθηση – με την αγορά βιβλίων, την εκμάθηση γλωσσών, την πρόσθετη βοήθεια στα μαθήματα – με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν μελλοντικά στην απόκτηση κοινωνικών θέσεων ισχύος.*

*Συνεπώς, οι προσδοκίες μου για τους αλλοδαπούς μαθητές επηρεάζονται σημαντικά από την ταξική προέλευση και το οικονομικό τους επίπεδο, καθώς αυτό έχει αναμφίβολα αντίκτυπο στις σχολικές τους επιδόσεις, άλλοτε θετικό (δηλ. θετικές επιρροές) είτε αρνητικό.*

**10. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα;**

*Από την εμπειρία μου, έχω διαπιστώσει ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στο σχολείο, όσον αφορά τη γλώσσα, την κατανόηση εννοιών, την τήρηση των κανόνων εντός του σχολικού πλαισίου, στην υπακοή και πειθαρχία, καθώς και στην εκτέλεση των εργασιών τους στο σπίτι και στο σχολείο. Οι γονείς τους συνήθως αδυνατούν να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους στο σχολείο και δυσκολεύονται να τα επιβλέψουν στις εργασίες τους στο σπίτι είτε γιατί οι ίδιοι δε γνωρίζουν είτε γιατί δεν έχουν το χρόνο να το κάνουν (λόγω των εργασιών που αναγκάζονται να κάνουν για να ζήσουν και εξαιτίας της συχνής, πολύωρης απουσίας τους από το σπίτι). Επίσης, δυσκολεύονται να τους προσφέρουν υλικά και μέσα που θα βοηθήσουν στη μάθηση (π.χ. βιβλία και άλλες πηγές γνώσης και πληροφοριών).*

*Επομένως, οι προσδοκίες μου για την επίδοση στα μαθήματα αυτών των μαθητών είναι αντιστρόφως ανάλογες με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς όσο πιο αυξημένες παρουσιάζονται οι δυσχέρειες που καλείται να αντιμετωπίσει ο μαθητής τόσο περιορίζονται οι βλέψεις και οι προσδοκίες μας αναφορικά με τη σχολική τους επίδοση.*

*Στόχος του κάθε εκπαιδευτικού είναι η άμβλυνση αυτών των δυσκολιών και των ανισοτήτων που παρατηρούνται λόγω του χαμηλού κοινωνικού επιπέδου με προγράμματα εξατομικευμένης παρέμβασης.*

**11. Κατά πόσο πιστεύετε, ότι οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία και τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών σας;**

*Κάθε εκπαιδευτικός προσδοκά από όλους τους μαθητές του την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τη βελτίωση των επιδόσεών τους στα γνωστικά αντικείμενα. Αυτές οι προσδοκίες τους επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή πορεία και τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών.*

**12. Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι οι προσδοκίες σας επιδρούν στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών;**

*Οι στόχοι μας για την άμβλυνση των ανισοτήτων στη μάθηση, για βελτίωση των επιδόσεων στα μαθήματα των αλλοδαπών μαθητών, επιτυγχάνονται με τη δημιουργία «παιδαγωγικού κλίματος» και ατμόσφαιρας αποδοχής του διαφορετικού, ασφάλειας, συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων. Μες σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα, κάθε μαθητής αισθάνεται μέλος της ομάδας ανεξάρτητα από τις δυσκολίες μάθησης που έχει και προσπαθεί αυτές να τις περιορίσει.*

*Επίσης, η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μπορεί να επιτευχθεί με την οργάνωση εξατομικευμένων δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων ανάλογα με τις δυσκολίες που παρατηρούνται, συμβάλλοντας στη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών.*

*Ακόμη, με την καλή συνεργασία και επικοινωνία με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, μπορούμε να γνωρίσουμε κάποιους άλλους παράγοντες και πλευρές της προσωπικότητας του αλλοδαπού μαθητή μας (πώς δηλαδή συμπεριφέρεται στην οικογένεια, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και πώς αυτές εκλαμβάνονται από τους γονείς του, τι μπορεί να γίνει για να αλλάξουν κάποια πράγματα).*

**13. Πιστεύετε ότι οι προσδοκίες σας επηρεάζουν τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία;**

*Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες μας, καθώς και τις φιλοδοξίες και τους στόχους που έχουμε θέσει για εκείνα. Νιώθουν ότι είναι ασφαλείς και*

αποδεκτοί από τον εκπαιδευτικό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Με σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον και με την εφαρμογή δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στις δικές τους ικανότητες και ανάγκες, αυξάνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

**14. Από την ως τώρα εμπειρία σας, θεωρείτε ότι οι αρχικές προσδοκίες σας από τους αλλοδαπούς μαθητές επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται από τη μελλοντική τους μαθητική πορεία;**

*Από την εμπειρία μου στον εκπαιδευτικό χώρο, παρατηρώ ότι συνήθως οι αρχικές μου προσδοκίες για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και για τη μελλοντική μαθησιακή τους πορεία επιβεβαιώνονται.*

*Για παράδειγμα, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο έρχονται αντιμέτωπες με αυξημένες δυσκολίες στα μαθήματα και η μαθητική τους πορεία και στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού χωλαίνει.*

*Οι δυσκολίες κυρίως στη γλώσσα τόσο στη γραφή όσο και στην έκφραση εξακολουθούν να υπάρχουν. Επίσης, οι ίδιοι οι μαθητές που αποτυγχάνουν σχολικά, πιστεύουν πως το σχολείο και τα μαθήματα και στις επόμενες τάξεις συνεχίζουν να είναι δύσκολα και πολλά για εκείνους.*

## **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

**15. Ποιες είναι οι ως τώρα εμπειρίες σας σχετικά με τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών;**

*Λαμβάνοντας υπόψιν την μέχρι τώρα εμπειρία μου, παρατηρώ πως αρκετοί αλλοδαποί μαθητές μου (κυρίως κορίτσια) έχουν πολύ καλές επιδόσεις στα μαθήματα και η μελλοντική τους μαθητική πορεία είναι επιτυχής.*

**16. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι έχετε συμβάλει προσωπικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;**

*Με τη δημιουργία κλίματος ισότητας, αποδοχής του διαφορετικού, συνεργασίας όλων των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ανταλλαγή απόψεων.*

*Ακόμη, με την καλή συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να επιτευχθεί – από κοινού – η βελτίωση και άμβλυνση των δυσκολιών.*

*Να αναφέρω ακόμη, ως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα επίτευξης σχολικής προόδου, την ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών που καταβάλλουν οι μαθητές, λαμβάνοντας πάντα υπόψιν μου το επίπεδο μάθησης, στο οποίο εκείνοι βρίσκονται.*

*Υπάρχουν όμως κι άλλοι τρόποι προσωπικής εκπαιδευτικής συμβολής και παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η προσφορά περισσότερων και απλούστερων ερεθισμάτων και μέσων (π.χ. χρήση οπτικοακουστικών μέσων) διευκολύνει τη μάθηση, απλοποιώντας τις έννοιες και τα αντικείμενα διδασκαλίας.*

*Πολύ σημαντική, τέλος, αποτελεί κατά τη γνώμη μου, η οργάνωση και δημιουργία προγραμμάτων εξατομικευμένης παρέμβασης και υποβοήθησης αλλά και με την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ευνοεί και εξυψώνει τη διαδικασία της μάθησης.*

**17. Πιστεύετε ότι στο πλαίσιο της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορείτε να πετύχετε άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων; Αν ναι, με ποιους τρόπους;**

*Στο πλαίσιο εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή, σχολική πραγματικότητα είναι δυνατό να επιτύχουμε άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.*

*Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση και πρέπει να παρέχονται σ' αυτά ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες για να το κάνουν. Ανήκουν επίσης, στην ομάδα της τάξης – της οποίας αποτελούν μέλη – και γίνονται αποδεκτά με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους (γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές). Οι διαφορές αυτές που είναι φυσικό να υπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, βιώνονται ως πλούτος και ως ευκαιρία για ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητάς τους.*

*Για το λόγο αυτό, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα διέπουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και δεν θα εφαρμόζονται περιστασιακά και μεμονωμένα.*

**18. Θεωρείτε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών;**

*Η διαπολιτισμική εκπαίδευση «αγκαλιάζει» όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις και διαφορές. Αποδέχεται όλους τους μαθητές όπως είναι, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και ανάλογα τα αξιοποιεί, τα εμπλουτίζει, τα βελτιώνει, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη.*

*Συμβάλλει επομένως, στη βελτίωση των επιδόσεων στα μαθήματα, όχι μόνο των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των γηγενών. Όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να γνωρίσουν και να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα εις βάθος αλλά και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και παράλληλα τη μοναδικότητα του καθενός.*