

## **Κοινωνική προέλευση, σχολικές επιδόσεις & κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναπαραστάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών**

**Ιωάννης Ηλίας**

Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης  
Λιβαδειάς  
[gkili@sch.gr](mailto:gkili@sch.gr)

### **Περίληψη**

Διαχρονικά οι έρευνες τεκμηριώνουν ότι οι μαθητές που επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν στο σχολείο κατά κανόνα προέρχονται από τα ανώτερα ή τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αντίστοιχα. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κυρίως η αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αποτελούν σοβαρό πρόβλημα με αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και συνδέονται με αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα. Η επίδοση των μαθητών πιστοποιείται και επικυρώνεται από τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται και με τον ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας και κυρίως αξιολόγησης - βαθμολόγησης που εφαρμόζουν. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και για τον τρόπο που αυτές διαμορφώνουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί, ακούσια ή εκούσια, γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Αντιλαμβάνονται επίσης τη συσχέτιση της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση και οι πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν επηρεάζονται και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνική αναπαραγωγή, σχολικές επιδόσεις, εκπαιδευτικοί, αξιολόγηση

### **Εισαγωγή - Περιγραφή του πεδίου & πλαίσιο προβληματισμού**

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο εμφανίστηκε και κυριάρχησε η αντίληψη για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Ματθαίου, 1997). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες να προοδεύσουν και αν κάποιος δεν τις εκμεταλλεύεται, ευθύνονται οι ίδιοι και όχι το σχολείο και η κοινωνία, (Husen, 1991). Η βασιμότητα των ισχυρισμών και η αποτελεσματικότητα των σχετικών πολιτικών επιλογών, διαψεύστηκαν καθώς οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν.

Τα αποτελέσματα οδήγησαν στην εμφάνιση της ριζοσπαστικής θεωρίας για τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης και ουσιαστικά στην εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Από τη δεκαετία του '50 ο Bernstein ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής αναπαραγωγής, (Bernstein, 1971). Ο Bourdieu ανέπτυξε τις έννοιες του «Πολιτισμικού κεφαλαίου» του «Έθους» και του «Πεδίου», (Bourdieu & Passeron, 1977) και οι θεωρητικοί Apple (1993), Giroux (1983), Grinion (1971), (Baudelot & Establet, 1971), Sarup (1982), Willis (1977), ανέπτυξαν τις έννοιες της «Σχετικής Αυτονομίας» και της «Αντίστασης».

Αυτές, και πολλές άλλες ακόμα θεωρητικές προσεγγίσεις, σχεδόν στο σύνολό τους, αν και συχνά από διαφορετική σκοπιά, ανέδειξαν το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, που μέσω της σχολικής επίδοσης, αναπαράγει και νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα. Κατέδειξαν επίσης το ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή της ανισότητας, οι οποίοι παρότι δεν εξυπηρετούν σκόπιμα την αναπαραγωγή, συμμετέχουν με καθοριστικό ρόλο, σ' ένα σύστημα που την αναπαράγει (Κωνσταντίνου, 1994), (Apple, 1986).

Ειδικότερα και σύμφωνα με ορισμένες προσεγγίσεις, «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν ιδιαίτερους λόγους ευαισθησίας και ανησυχίας για την επίδοση των μαθητών και

ιδιαίτερα για τη σχολική αποτυχία τους» (Φραγκουδάκη, 1985). «Η κακή σχολική επίδοση συνδέεται και με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης που εφαρμόζουν και «διασφαλίζει» τη δυσμενή επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών» (Πλειός, 1999).

Εν τούτοις, ορισμένοι ισχυρίζονται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, «προϊόντα ενός συστήματος και επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του [...] στη σχολική τους ζωή ελιτίζουν και σκέπτονται με βάση το «φυσικό χάρισμα» (Φραγκουδάκη, 1980). Έτσι την στιγμή που αξιολογούν τους μαθητές τους, εστιάζουν ή στην «έκταση κατά την οποία οι στόχοι της διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί» (ΟΛΜΕ, 1983), ή «στην ικανότητα απομνημόνευσης της παρεχόμενης γνώσης και στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αξίες του αστικού σχολείου και της κοινωνίας» (Κάτσικας & Καβαδίας, 2000). Η Φραγκουδάκη υποστηρίζει σχετικά, ότι «όσο οι εκπαιδευτικοί αποσυνδέουν τη σχολική επίδοση από την κοινωνική επιρροή, διαιωνίζουν την ανισότητα και τη νομιμοποιούν στα μάτια των μη προνομιούχων μαθητών. Τους εγκλωβίζουν στη λογική της «ουδέτερης» αξιολόγησης και τους ωθούν να εσωτερικεύσουν ή να εξατομικεύσουν την αποτυχία» (Φραγκουδάκη, 1985).

Εκτιμούμε ωστόσο ότι ο εκπαιδευτικός ως ενήλικος και ενεργό υποκείμενο – στοχαζόμενο κριτικά (Mezirow, 2007), δύναται να συνειδητοποιήσει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ουδέτερη και ότι ο ίδιος συμμετέχει εκούσια ή ακούσια σε μια πράξη βαθιά πολιτική, αυτήν της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η κατανόηση αυτής της διεργασίας, του πώς η κοινωνική προέλευση επιδρά στην διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών και αυτή με τη σειρά της, στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων, είναι προϋπόθεση για την αλλαγή, ή τουλάχιστον την άμβλυνσή τους (Apple, 1986).

Σε αντίθεση με την τεκμηριωμένη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τις σχολικές επιδόσεις, οι παραπάνω προσεγγίσεις για τους εκπαιδευτικούς που βασίζονται, άλλοτε σε ισχυρισμούς και άλλοτε σε εμπειρικά δεδομένα, όχι πάντα επίκαιρα, δεν τεκμηριώνονται διεξοδικά και αυτοτελώς από σύγχρονες έρευνες, με αποτέλεσμα αυτό το πεδίο να θεωρείται πλημμελώς διερευνημένο. Αυτό αποδεικνύεται και από την εξαιρετικά συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί. Επιπλέον εξ' αυτού συνάγεται η σπουδαιότητα και η συμβολή της παρούσας έρευνας στην υπάρχουσα γνώση.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές & έρευνες για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης**

Δεκάδες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση της σχέσης της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική επίδοση. Οι σημαντικότερες από αυτές στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η «Έκθεση» του James Coleman, η «Ανισότητα» του Jenks, (οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), η έρευνα των Bowles και Gintis (1972, 1973). Στην Ελλάδα η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Λαμπίρη-Δημάκη (1974, τ'Α), ακολούθησαν οι έρευνες του Περισυνάκη (1975), της Ηλιού (1976), του Τσουκαλά (1992), του Κασσωτάκη (1981), της Τζάνη (1983), του Δανασσή- Αφεντάκη (1988), του Μπασλή (1988), του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), στο (Χρυσάκης, 1990), της Λαρίου -Δρεττάκη (1993), του Παλαιοκρασά κ. ά. (1996), του Κυρίδη (1997), της Φραγκουδάκη (1988), του Μυλωνά (1999), της Τομαρά - Σιδέρη (1999), του Κολιάδη κ. ά., (1999), του Παπακωνσταντίνου (2000), του Πυργιωτάκη (2000), της Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη (2000, 2000<sup>α</sup>, οπ. αναφ. στο Φραγκούλης, 2008), του ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, στο (Μουζέλης, 2006), των Μάρδα & Κωστόπουλου (2008).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι η οικονομική, κοινωνική, μορφωτική, και πολιτισμική προέλευση των μαθητών συνδέεται με τη σχολική τους επίδοση. Προκύπτει ακόμη, έστω και έμμεσα, η «χρέωση αδυναμίας ή και επιλογής» στο σχολείο να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, που τεκμηριωμένα αναπαράγονται στα πλαίσια της λειτουργίας του. Το σχολείο όμως προσωποποιείται στον εκπαιδευτικό, κατά συνέπεια κάθε αναφορά σ' αυτό, αφορά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στον ρόλο και στις πρακτικές τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

**Βιβλιογραφικές αναφορές & έρευνες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης & για τις πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούν**

Αναζητώντας έρευνες, από την ελληνική ερευνητική παραγωγή, σχετικές με το θέμα, διαπιστώθηκε ότι είναι εξαιρετικά λίγες και το κύριο ερευνητικό αντικείμενο είναι διαφορετικό από το διερευνώμενο στην παρούσα έρευνα. Είναι οι έρευνες των Βαϊκούση-Βεργίδου (1994), Σωτηροπούλου (1998), Ξωχέλη (2000) και της Παπαναούμ (2003). Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτουν δυο αλληλένδετες, διαδοχικές υποθέσεις: πρώτον, ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει/ αντιλαμβάνεται/ έστω και πολύ αόριστα, το ρόλο της κοινωνικής προέλευσης στη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και δεύτερον, ότι η ασαφής αναγνώριση ίσως σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν συχνά τους πολύπλοκους μηχανισμούς με τους οποίους η κοινωνική προέλευση των μαθητών επιδρά στη διαφοροποίηση της σχολικής τους επίδοσης, με αποτέλεσμα, έμμεσα να επηρεάζονται και οι πρακτικές αξιολόγησης που ακολουθούν.

Άλλες, διεθνείς μελέτες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική θέση των μαθητών τους, καθώς υποστηρίζουν, χωρίς να τεκμηριώνουν ταυτόχρονα, ότι οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν άμεσα τις πρακτικές τους και κατά συνέπεια τις επιδόσεις των μαθητών (Nash, όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 2000), (Bernstein, 1991), (Fijalkow, 1998), (Weinstein, 2002). Χαρακτηριστικές της καθοριστικής σημασίας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, είναι και οι έρευνες των Rist (1970), Becker (1952), Keddie (1971), (Sharp & Green, 1978).

**Σύνοψη. Οριοθέτηση του θέματος**

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των ερευνών τεκμηριώνεται η ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοσή τους. Αντίθετα, από την επισκόπηση των σχετικά περιορισμένων αναφορών για τις αντιλήψεις τους και για τις πρακτικές αξιολόγησης, συνάγεται ότι:

α) δεν προκύπτει με σαφήνεια ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διερευνώμενη συσχέτιση,

β) δεν έχει απαντηθεί ακόμη ξεκάθαρα, αν και πώς αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν.

**Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τους πολύπλοκους και εν πολλοίς δυσδιάκριτους μηχανισμούς που συνδέουν την κοινωνική προέλευση με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και τον τρόπο που διαμορφώνουν/ συγκροτούν τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους. Να «αναλύσει» το έδαφος στο οποίο «καλλιεργείται» η σχολική επιτυχία και αποτυχία, να ανιχνεύσει την «ταυτότητά» της και να αναδείξει τη διαδικασία γέννησης του «καλού» και του «κακού» μαθητή.

Με βάση τα προηγούμενα και προσπαθώντας να καταστεί ο σκοπός λειτουργικός, επιχειρήθηκε η μετατροπή του σε παρατηρήσιμα στοιχεία (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλο, 2004), (Cohen, κ. ά., 2007) και αποτυπώθηκε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη κάποιας σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών;
2. Πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, (για τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση), διαμορφώνουν /συγκροτούν τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους στα μαθήματα;

Τα δύο ερευνητικά ερωτήματα αναλύθηκαν σε επτά (7) επιμέρους ανοικτές ερωτήσεις. Με σκοπό την αποφυγή της επανάληψης, οι ερωτήσεις παρουσιάζονται στην ενότητα: «Παρουσίαση ευρημάτων και ερμηνεία», πριν από τις σχετικές απαντήσεις και τα ευρήματα.

Στη συνέχεια επιχειρείται συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και ακολουθεί η παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα.

### **Θεωρητική προσέγγιση**

Κάθε σχετική απόπειρα ανάλυσης του ρόλου του σχολείου βασίζεται στην κοινή για το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διαπίστωση ότι το σχολείο δεν αποτελεί εκπαιδευτικό θεσμό ίσων ευκαιριών για όλους, αλλά εξαρτάται άμεσα και προσδιορίζεται από την κοινωνική δομή μέσα στην οποία λειτουργεί. Την άποψη αυτή αναλύουν οι λειτουργιστές - φονξιοναλιστές, (Durkheim, 1973), (Parsons, 1959), που υποστηρίζουν ότι το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση και τη διατήρηση των κοινωνικών δομών, οι μαρξιστές θεωρητικοί, (Γλωσσικοί Κώδικες, Ορατή & Αόρατη Παιδαγωγική, (Bernstein, 1971), Πολιτισμικό Κεφάλαιο, (Bourdieu & Passeron, 1977), Αντίσταση & Αυτονομία, (Apple, 1993, 1986), (Giroux, 1983), (Grinion, 1971), (Baudelot & Establet, 1971), (Sarup, 1982), (Willis, 1977), που υποστηρίζουν ότι η κοινωνική αναπαραγωγή συντελείται και στα πλαίσια του σχολείου, όσο και οι υποστηρικτές των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων, (Φαινομενολογική Κοινωνιολογία, (Schultz, 1968), (Berger & Luckmann, 2003), Συμβολική Αλληλεπίδραση, (Goffman, 1996), Εθνομεθοδολογία, (Ritzer, 1996), που για να δώσουν απαντήσεις στο ζήτημα, εστιάζουν στον ενεργό ρόλο των δρώντων υποκειμένων και στη μικρο- ανάλυση του σχολείου.

Η παρούσα έρευνα, τοποθετείται στην ευρύτερη προβληματική για το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή ανισοτήτων, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, επιλέγονται, διορίζονται, επιμορφώνονται και εργάζονται στην εκπαίδευση της οποίας οι κοινωνικές λειτουργίες ευνοούν τη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Οι κοινωνικές αυτές λειτουργίες επιτελούνται και με τη μεσολάβηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υιοθετούν κατά την άσκηση του έργου τους κοινωνικά και πολιτικά προτάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν το συνειδητοποιούν ή όχι.

Βασική παραδοχή της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο δεν συνιστά απλώς και μόνο το μηχανισμό διανομής των κυρίαρχων γνώσεων και αξιών, αλλά και το πεδίο εκείνο, στο οποίο επιτελείται η παραγωγή τους. Συνεπώς είναι αναγκαίο να υπολογιστεί επίσης ότι αποτελεί χώρο «διαμόρφωσης» ανθρώπων και όχι απλά κατάταξής τους. Σ' αυτή τη διαδικασία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα και όχι ως παθητικοί δέκτες προκατασκευασμένων ρόλων.

Θεωρητική αφετηρία για τη μελέτη των ζητημάτων που τίθενται προς διερεύνηση, σε αυτήν την εργασία, αποτελούν οι θεωρίες της «Αναπαραγωγής» και ιδιαίτερα το έργο των θεωρητικών της «Αντίστασης» και της «Σχετικής Αυτονομίας» των Willis, Apple, Grinion, Giroux, Baudelot & Establet και Sarup, του «Πολιτισμικού Κεφαλαίου» του Bourdieu.

### **Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς επιδιώχθηκε η διερεύνηση και η ερμηνεία πρακτικών στο πραγματικό περιβάλλον, το σχολείο. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η επισκόπηση, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να περιγράψει «συνθήκες ή σχέσεις που υπάρχουν, πρακτικές που υπερισχύουν, πεποιθήσεις και απόψεις ή συμπεριφορές που επικρατούν, διαδικασίες που συνεχίζονται, επιδράσεις που γίνονται αισθητές, ή τάσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη», (Cohen, Manion, Morrison, 2007). Πεδίο της έρευνας αποτέλεσαν δεκαοκτώ (18) γυμνάσια της ευρύτερης περιοχής της Λιβαδειάς, (τρία (3) από αστική, οκτώ (8) από ημιαστική και επτά (7) από αγροτική περιοχή) και το δείγμα

απαρτίζονταν από εικοσιένα (21) εκπαιδευτικούς. Η συναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων επιτεύχθηκε χάρη στην ποιοτική ομοιογένεια της ομάδας. Κριτήρια επιλογής του δείγματος αποτέλεσε η αντιπροσωπευτική συμμετοχή με βάση την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, την ηλικία, το φύλο, την εμπειρία και τον τόπο υπηρεσίας. Η συλλογή των στοιχείων έγινε το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2017. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης, με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιελάμβανε τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του υλικού. Αρχικά έγινε ακρόαση και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση. Το περιεχόμενο επεξεργάστηκε με βάση τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και επιχειρήθηκε η δημιουργία κατηγοριών και υποκατηγοριών, με τρόπο ολοκληρωτικό, εξαντλητικό, λογικό και περιεκτικό, προκειμένου να καταστούν διαχειρίσιμα τα δεδομένα.

Καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια ώστε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία να διασφαλιστούν σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες της έρευνας, (έλεγχος των βιβλιογραφικών αναφορών, των θεωρητικών προσεγγίσεων, διατύπωση εννοιών και ορισμών με ορθότητα και σαφήνεια, προσπάθεια αντιπροσωπευτικής επιλογής του δείγματος, τήρηση του πλαισίου επικοινωνίας χωρίς ηθικές, ιδεολογικές ή άλλες κρίσεις, των πράξεων και των λόγων των ερωτώμενων), (Bell, 1997), (Bird, κ. ά., 1999), (Cohen, κ. ά., 2007), (Ιωσηφίδης, 2006).

Ακολουθεί η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

#### **Παρουσίαση ευρημάτων και ερμηνεία**

- Πρώτο ερευνητικό ερώτημα
  - *Η διερεύνηση του πρώτου ερωτήματος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του «καλού» και του «κακού» μαθητή, επιχειρήθηκε με την υποβολή σχετικής ερώτησης και την προσπάθεια λήψης αυθόρμητων απαντήσεων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.*

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται αυθόρμητα σαν βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» μαθητή τη νοημοσύνη και την ευφυΐα του. Ίσως αυτοί «οι εκπαιδευτικοί να διαπνέονται από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, με την έννοια της υψηλής νοημοσύνης και θεωρούν την σχολική επιτυχία των «καλών» μαθητών τους, ως προϊόν του» (Ανθογαλίδου, 1990), (Καΐλα, 1999), (Ξωχέλης, 2000), (Μυλωνάς, 1999), (Καΐλα & Θεοδωροπούλου, 1999).

Οι υπόλοιποι αναφέρουν σαν γνωρίσματα, την επιμέλεια, την οργανωτικότητα, και τη συνέπεια του μαθητή στις σχολικές του υποχρεώσεις. Σύμφωνα όμως με τους Κάτσικα & Καββαδία και «αυτή η άποψη και ερμηνεία, αποστασιοποιείται μόνο φαινομενικά, από το φυσικό χάρισμα», (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Οι αυθόρμητες αναφορές στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, με όρους οικονομικούς – κοινωνικούς, που ενδεχόμενα συμβάλλουν στις επιδόσεις τους, είναι εξαιρετικά μειοψηφικές και αυτές ακόμη αφορούν μόνο στο σύστημα αξιών και στο μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Εκτιμούμε ότι η σύνδεση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με την επίδοσή τους στο σχολείο, τουλάχιστον σε πρώτη φάση και αυθόρμητα, είναι έξω από την οπτική των εκπαιδευτικών. Ίσως και να επαληθεύονται οι ισχυρισμοί κάποιων ερευνητών ότι, «οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή κάνουν πως δεν αντιλαμβάνονται, ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και οικογενειακά περιβάλλοντα», (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Από την οπτική των ερωτώμενων απουσιάζουν η σύνδεση του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών με την επίδοση. Αντίθετα, από τις απαντήσεις προκύπτει η αναγνώριση ύπαρξης κάποιας σχέσης της επίδοσης με τον μαθητή και την οικογένειά του. Στην πρώτη περίπτωση [μαθητής], ίσως πρόκειται για μια απόπειρα μετατόπισης της ευθύνης, από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή, σύμφωνα με το Γκοτοβό (1986). Στη δεύτερη περίπτωση [οικογένεια], οι αναφορές είναι αόριστες και γενικές.

- ο Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τους παράγοντες που ευνοούν ή εμποδίζουν την αρίστευση των μαθητών.

Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν πως δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να αριστεύσουν και προσδιόρισαν ως κύριο εμπόδιο τους ίδιους τους μαθητές. Από ορισμένους αναφέρθηκε ως σημαντικός παράγοντας η νοημοσύνη από μόνη της. Κατατέθηκαν ακόμη απόψεις που συνδέουν την νοημοσύνη με τις κλίσεις. Οι απόψεις που αφορούσαν στην οικογένεια του μαθητή, μάλλον εστίαζαν χρησιμοποιώντας γενικά κοινωνικά –οικονομικά κριτήρια. Κατατέθηκαν επίσης κάποιες απόψεις που εκτός από την κοινωνική προέλευση των μαθητών, εστίασαν και στο ίδιο το σχολείο και την ανάγκη λειτουργίας αντισταθμιστικών πολιτικών.

Επιχειρώντας κάποιος να ερμηνεύσει, τις εντυπωσιακά πολλές απαντήσεις για τον καταλυτικό ρόλο της νοημοσύνης και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών του μαθητή, στην επίτευξη της αριστείας, ίσως εντόπιζε κάποιες απαντήσεις στους ισχυρισμούς ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, «προϊόντα ενός συστήματος και επιρρεπείς να πιστεύουν στις αξίες του στη σχολική τους ζωή ελιτίζουν και σκέπτονται με βάση το «φυσικό χάρισμα» (Φραγκουδάκη, 1980). Και ότι «η προσωπική τους ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης, αλλά και το γεγονός ότι διαχειρίζονται, διανέμουν και πιστοποιούν την επίσημη κουλτούρα, δημιουργεί τις κοινωνικο - ψυχολογικές προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας» (Ανθογαλίδου, 1990), που «φυσιοποιεί» την εκπαιδευτική και κοινωνική διαφοροποίηση. Αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται να σχετίζονται και με το γεγονός ότι λίγοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν, αυθόρμητα τουλάχιστον, την κοινωνική προέλευση με την επίδοση των μαθητών και ακόμη λιγότεροι με τους ίδιους [τους εκπαιδευτικούς] και το σχολείο.

- ο Η διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος ολοκληρώνονταν με την προσπάθεια να ανιχνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, για τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της διαφοροποιημένης επίδοσης των μαθητών.

Οι περισσότερες απόψεις που διατυπώθηκαν αφορούσαν κυρίως στην ευθύνη των μαθητών και των οικογενειών τους, ενώ ήταν σημαντικά λιγότερες αυτές που εστίασαν στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό.

Συνοψίζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εκτιμάται ότι, κυρίαρχη αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι πως η σχολική επίδοση είναι κατά κύριο λόγο, έργο και ευθύνη του καλού μαθητή και καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά του (νοημοσύνη, κλίση, μεράκι, εργατικότητα, επιμέλεια, οργανωτικότητα). Στη συνέχεια γίνεται μάλλον αντιληπτό, ότι η ευθύνη της επίδοσης του μαθητή συνδέεται και με την οικογένειά του. Οι αναφορές όμως στην οικογένεια, στο περιβάλλον του μαθητή, συχνά είτε είναι ασαφείς, είτε προσεγγίζουν την κοινωνική διαφοροποίηση «με όρους κοινωνικής παθογένειας, [οικογένειες με ή χωρίς προβλήματα], παρά πολιτισμικής ετερότητας» (Keddie, 1971), με αποτέλεσμα να οδηγούνται σ' έναν κοινωνικό ντετερμινισμό και εν τέλει στην παθητική αποδοχή της «ειμαρμένης».

Οι απόψεις που επιχειρούν να εισχωρήσουν βαθύτερα για να ανιχνεύσουν τις συνδέσεις με όρους κοινωνικούς, οικονομικούς, μορφωτικούς, πολιτισμικούς είναι λίγες. Ίσως όμως είναι οι μόνες που επιτρέπουν την ερμηνεία της σχέσης της οικογένειας με τη σχολική επίδοση, όπως προκύπτει και από τη διαμεσολάβηση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτές οι απαντήσεις [όταν δεν διαπνέονται επίσης από κοινωνικό ντετερμινισμό], δέχονται συνήθως ως σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της επίδοσης του μαθητή, το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, στους οποίους αναγνωρίζουν ευθύνες, αλλά και δυνατότητες παρέμβασης.

- Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήθηκε διεξοδικότερη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και καταβλήθηκε προσπάθεια να

συνδεθούν οι αντιλήψεις τους με τις πρακτικές βαθμολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους.

- ο Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαριθμήσουν αυθόρμητα τους παράγοντες/ παραμέτρους που λαμβάνουν υπόψη όταν βαθμολογούν τους μαθητές τους.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι καθοριστικά γι' αυτούς είναι τα τεστ που αξιολογούν τους μαθητές τους, από μόνα τους ή σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η νοημοσύνη, η συμμετοχή στο μάθημα, η σχετική εύνοια. Από τις αυθόρμητες απαντήσεις προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν αξιολογούν τους μαθητές τους δεν συνδέουν την επίδοσή τους με την κοινωνική τους προέλευση, σαν να είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι, ή σαν να είναι μηχανές και όχι άτομα με διαφορετικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, μορφωτικές αφετηρίες. Φαίνεται ότι δεν συνδέουν τις επιδόσεις, ούτε με τη συνεισφορά του σχολείου, ούτε με τη δική τους. Εστιάζουν μόνο στα γραπτά, στις προφορικές εξετάσεις, στην «κίνηση» στην τάξη, ή ακόμη και στη συμπεριφορά, (βλέπε πειθαρχία) των μαθητών τους.

- ο Στη συνέχεια τους ζητήθηκε η άποψη για την σχέση της σχολικής επίδοσης με το οικονομικό, μορφωτικό, πολιτισμικό επίπεδο και το κύρος της οικογένειας των μαθητών.

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μιας κάποιας είδους συσχέτισης. Αν και οι απόψεις δεν είναι ενιαίες, καθώς προσεγγίζουν το οικογενειακό περιβάλλον άλλοτε με όρους οικονομικούς, μορφωτικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς και άλλοτε με όρους κοινωνικής παθογένειας, αρχίζουν σταδιακά να ερμηνεύουν τις διαφορές στις επιδόσεις, έστω και γενικά, με τις διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λοιπόν, ακούσια ή εκούσια, με διαφορετικές προσεγγίσεις και προσλαμβάνουσες, ακόμη και αν ενεργητικά «δεν θέλουν να ξέρουν», ακόμη και αν «σβήνουν» και δεν θυμούνται τις πληροφορίες που τους έρχονται από πολλές πηγές, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και αντιλαμβάνονται τις υπάρχουσες συσχετίσεις. Στη συνέχεια αυτές οι αντιλήψεις φαίνεται να διαμορφώνουν και τις αντίστοιχες πρακτικές βαθμολόγησης που υιοθετούν και εφαρμόζουν.

- ο Ακολούθως ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να εκτιμήσουν εάν η γνώση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών θα ωφελούσε ή και θα επηρέαζε γενικότερα τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά την βαθμολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Οι περισσότεροι δήλωσαν πως η γνώση της κοινωνικής προέλευσης και θα ωφελούσε και θα επηρέαζε τους συναδέλφους τους [και εμμέσως τους ίδιους], κατά τη βαθμολόγηση των μαθητών, με ενίσχυση των πιο αδύναμων συνήθως, [άσχετα αν οι ίδιοι μόλις πριν φάνηκε να μην τη λαμβάνουν υπόψη όταν βαθμολογούν]. Πολλοί εκπαιδευτικοί που πριν λίγο στη συζήτηση εκθειάζαν την αντικειμενικότητα του τεστ και του διαγωνίσματος, δήλωναν ότι μάλλον θα τροποποιούσαν τη βαθμολογία των μαθητών τους, αν γνώριζαν την κοινωνική τους προέλευση.

- ο Συνεχίζοντας, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους, αν την λαμβάνουν, οι ίδιοι, υπόψη όταν τους βαθμολογούν και τους ζητήθηκε να περιγράψουν τις πρακτικές που ακολουθούν.

Σχεδόν όλοι απάντησαν ότι γνωρίζουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Γενικά οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι οι πρακτικές τους θα επηρεάζονταν από τη γνώση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, θα μπορούν να κατανεμηθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. Σ' αυτούς που δηλώνουν «αντικειμενικοί», αλλά στους πιο αδύναμους μαθητές, χαρίζουν βαθμούς και παράλληλα δεν αναγνωρίζουν καμιά δική τους συμβολή στη διαμόρφωση της επίδοσης, ούτε δημιουργική και διαρκή σύνδεση της βαθμολόγησης με το εκπαιδευτικό έργο. Και σ' αυτούς που είναι πιο απαιτητικοί, πρώτα από τον εαυτό τους και μετά από τους μαθητές τους, που δεν δηλώνουν αντικειμενικοί, καθώς αντιλαμβάνονται και

τη δική τους συνεισφορά στη διαμόρφωση των επιδόσεων και αποβλέπουν ευρύτερα στην ενδυνάμωση των μαθητών τους.

Ειδικότερα στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν κάποια «συμπάθεια» για τους αδύναμους συνήθως μαθητές τους και σχεδόν «ιεραποστολικά» τους «φιλοδωρούν» με βαθμούς για να «περάσουν την τάξη». Δεν ανέφεραν ότι καταβάλλουν οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου, ούτε ότι αντιλαμβάνονται οποιαδήποτε δική τους ευθύνη. Αντίθετα την εντοπίζουν στον «αναξιοπαθούντα» μαθητή και την οικογένειά του. Από τη συσχέτιση των απαντήσεων προκύπτει ότι, αυτές τις πρακτικές αξιολόγησης εφαρμόζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την «χαμηλή» κοινωνική προέλευση με την ταυτόχρονη ή μη ύπαρξη προβλημάτων στην οικογένεια, ή που δήλωσαν ότι δεν τη λαμβάνουν υπόψη.

Όσοι εκπαιδευτικοί από την αρχή είχαν μια αρνητική στάση απέναντι στο ζήτημα της γνώσης και της συσχέτισης της κοινωνικής προέλευσης και «ενοχλούνταν» από την ακούσια γνώση της, κατατάσσονται και αυτοί στην ίδια κατηγορία, καθώς και αυτών οι πρακτικές συχνά καταλήγουν στη «φιλανθρωπία».

Εκτιμούμε πως οι «αξιοκρατικές» πρακτικές που αναφέρθηκαν και οι κατά δήλωσή τους αντικειμενικοί εκπαιδευτικοί, «καθώς αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ίσους, παρότι προέρχονται από διάφορες κοινωνικές αφετηρίες, με την ουδέτερη κοινωνικά προσέγγιση που υιοθετούν και εφαρμόζουν για την αξιολόγηση, αναπαράγουν, νομιμοποιούν και δικαιώνουν την ανισότητα» (Κάτσικας & Καββαδίας, 2006), «ευνοώντας του ήδη ευνοημένους και αδικώντας τους ήδη αδικημένους μαθητές» (Bourdieu, οπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), ακόμη κι αν για τους δεύτερους νιώθουν κάποια «συμπάθεια» και τους «φιλοδωρούν» με βαθμούς.

Στη δεύτερη κατηγορία τοποθετούνται κυρίως οι εκπαιδευτικοί που το ζήτημα της βαθμολόγησης το συνδέουν με το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν και αποβλέπουν όχι στην κατάταξη, αλλά στην ενδυνάμωση και εν τέλει στη χειραφέτηση κάθε μαθητή. Αυτές τις πρακτικές φαίνεται να εφαρμόζουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν ότι οι διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες κάθε μαθητή, [τις οποίες λαμβάνουν υπόψη], σχετίζονται με την υψηλή ή τη χαμηλή επίδοση. Δείχνουν να συναισθάνονται τη δική τους ευθύνη, προκειμένου αυτές οι διαφορές/ ανισότητες να μειωθούν. Στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο εντάσσουν και τις πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν, οι οποίες ουσιαστικά ξεκινούν από τις προσπάθειες των ίδιων μέσα στη τάξη, σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι τελευταίες απόψεις για τη βαθμολόγηση και γενικότερα για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εξαιρετικά μειοψηφικές. Όμως, ίσως είναι οι μόνες που ξεφεύγουν από τα όρια της παραίτησης, της μοιρολατρίας και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο για την άμβλυση των ανισοτήτων που αναπαράγονται και μέσα στις σχολικές τάξεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **Συμπεράσματα**

Συμπερασματικά οι εκπαιδευτικοί, ακούσια ή εκούσια, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό, έστω και αν δεν το αποδέχονται πάντα ρητά, την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Αντιλαμβάνονται την ύπαρξη μιας κάποιου είδους σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική επίδοση, αλλά δεν θεωρούν την πρώτη καθοριστική ή και σημαντική για τη διαφοροποίηση της δεύτερης. Οι πρακτικές βαθμολόγησης που εφαρμόζουν επηρεάζονται και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική προέλευση.

Ειδικότερα:

Όσοι προσεγγίζουν τη «χαμηλή» κοινωνική προέλευση με όρους κοινωνικής παθογένειας, μάλλον μοιρολατρικά θεωρούν αναμενόμενη την «χαμηλή» επίδοση των μαθητών τους. Εκτιμούν ότι οποιαδήποτε δική τους παρέμβαση είναι καταδικασμένη, γιατί «πάντα θα υπάρχουν ανισότητες». Έτσι συνήθως δικαιολογούν την αποποίηση οποιαδήποτε δικής τους



ευθύνης, ή του σχολείου στη διαμόρφωση της επίδοσης. Επιδιώκουν να είναι «αντικειμενικοί» και παράλληλα «φιλοδωρούν» με βαθμούς τους αδύναμους μαθητές.

Οι υπόλοιποι προσεγγίζουν την κοινωνική προέλευση κυρίως με κοινωνικο-οικονομικούς –πολιτισμικούς όρους. Δείχνουν ν’ αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές δυνατότητες κάθε οικογένειας και αφετηρίες κάθε μαθητή, που σχετίζονται με τις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις, οι οποίες όμως, είναι δυνατόν να βελτιωθούν. Συνήθως συνδέουν το ζήτημα της βαθμολόγησης, με το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν στο σχολείο και δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη δική τους ευθύνη για τη διαιώνιση, για τον περιορισμό, ή και την εξάλειψη των ανισοτήτων, μέσω κυρίως της συνεχούς παροχής κινήτρων με σκοπό την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των μαθητών.

#### **Αναφορές**

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Baudelot, C., Establet, R. (1971). *L'écolecapitalist en France*. Paris: Maspero.
- Becker, H.S. (1952) «The Career of the Chicago Public Schoolteacher». In: *The American Journal of Sociology*, Vol 57, No 5: 470-477.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Bernstein, B. (1991). Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές. Στο: Σολομών, Ι. (επιμ.) *B. Bernstein Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Vol.I. London: Routledge.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Blackledge, D., Hunt B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education and culture*. Sage: London
- Bowles, S., Gintis, H. (1972, 1973). IQ in the U.S. class structure. In: *Social Policy* Nov. – Dec. 1972, Jan. – Feb. 1973.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Durkheim, E. (1973). Virtual School, Education et Sociologie. *PUF*, σ.σ. 41-68.
- Fijalkow, J. (1998). *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις. Δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Grinon, C. (1971). *L'ordre les choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Les editions de Minuit.
- Husen, T. (1991). Η αμφισβήτηση του σχολείου. Αθήνα: Προτάσεις.
- Keddie, N. (1971) «Classroom Knowledge». In: Young, M.F.D (επιμ.) *Knowledge and Control*. London: Mackmillan.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parsons, T. (1959). The school- class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Education Review*, 1959, No 4: 297-318.
- Rist, R.C. (1970). «Student Social Class and Teacher expectations». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 40, No 3: 411-451.
- Ritzer, G. (1996). Φαινομενολογική κοινωνιολογία και εθνομεθολογία. Στο: *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schultz, T. (1968). *Capital Human*. New York: International Encyclopedia of the Social Sciences.

- Sharp, R., Green, A. (1978). *Education and Social Control*. London: Routledge.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Βαϊκούση- Βεργίδου, Δ. (1994). *Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι σε παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στην γραφή και την ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΝ- ΑΠΘ.
- Γκοτοβός, Θ. (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Δανάσσης - Αφεντάκης Α. (1988). *Οι Εξωσχολικοί Παράγοντες και η Σχολική Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ηλιού, Μ. (1976). «Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 259-268.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). *Θεμελιωμένη θεωρία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Θ. Ιωσηφίδης, Μ. Σπυριδάκης (επιμ.). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα-Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Καΐλα Μαρία.
- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ.(1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδύσεως σε σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. Κ. (2006). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://Katsikas.8K.com/artra.html>. (Ανακτήθηκε 22/10/2019).
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε, Βαλσάμη, Ν, Βάρφη, Β, Κουμπιάς, Ε, Σπαντιδάκης, Ι. (1999) *Συνάφεια των Αναγνωστικών Δυσκολιών με το Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο και την Σχολική Επίδοση των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Στο: Κωνσταντίνου, Χ, Πλειός Γ, (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Πρακτικά 'Η Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*. (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτό*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Λαμπίρη - Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας (Τ'Α και Τ'Β)*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Λαρίου - Δρεττάκη, Μ. (1993) *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάρδας, Γ., Κωστόπουλος, Τ. (2008). «*Η οικογένεια και οι επιδόσεις στο σχολείο: Ποιοί είναι καλοί μαθητές;*». Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [www.madata.gr](http://www.madata.gr). (Ανακτήθηκε 16/01/2018).
- Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ματθαίου.
- Μουζέλης, Ν. (2006). *Οι εκπαιδευτικές ανισότητες*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [www.tovima.dolnet.gr](http://www.tovima.dolnet.gr). (Ανακτήθηκε 16/01/2018).
- Μπασλής Ι. Ν.(1988). *Κοινωνική- γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. Νέα Παιδεία*.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, - Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Έκδοση Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- ΟΛΜΕ, (1983). *Πρακτικά Β' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, 26-27/3/1983. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Παλιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- Παπακωνσταντίνου, Π. Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Περισυνάκης, Ε. (1975). *Επάγγελμα του πατέρα και σχολική επίδοση*. Αθήνα.
- Πλειός, Γ. (1999). Εκπαίδευση, απασχόληση και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες, αντιμετώπιση. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος – Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, β' έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό-επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*. Διπλωματική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ.
- Τζάνη, Μ. (1983) *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τομάρα-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική Πορεία και Κοινωνική Καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 183-198.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*, (α' εκδ. 1977). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1980). Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Στο: Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Α' Συνέδριο Παιδείας ΟΙΕΛΕ, β' έκδοση. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1998). Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.). Στο: *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση*. Διπλωματική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ –ΤΕΑΠΗ.
- Χρυσάκης, Μ. (1990). Φτώχεια και εκπαίδευση: η φτωχογόνος δράση και ο φτωχογενής χαρακτήρας του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου. *Εκλογή*, 83/84, 254-257.
- Ψαρρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.