

Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα

*Καρολίνα Ρετάλη #, Βασιλεία Χατζηνικήτα **

Περίληψη

Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και των σχολείων, καθώς και η συσχέτισή του με την επίδοση των μαθητών, έχει μελετηθεί συστηματικά διεθνώς. Στην Ελλάδα, εντούτοις, έχει διεξαχθεί ένας σχετικά περιορισμένος αριθμός συναφών εμπειρικών ερευνών και υπάρχει έλλειψη πρόσφατων ερευνών με πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μαθητών και σχολείων της Ελλάδας και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου, με δείγμα που επιτρέπει τη γενίκευση σε επίπεδο μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δευτερογενείς αναλύσεις των δεδομένων που συλλέχτηκαν από το αντιπροσωπευτικό δείγμα των 4.969 δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών από 184 σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα PISA 2009 στην Ελλάδα. Είναι αξιοσημείωτη η μεγάλη διαφοροποίηση των σχολείων στην Ελλάδα με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών/τριών τους και η συσχέτισή του με την επίδοση στην κατανόηση κειμένου των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (μαθητή, σχολείου), πρόγραμμα PISA, κατανόηση κειμένου, επιδόσεις, δεκαπεντάχρονοι μαθητές/τριες

Διδάκτωρ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μονάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Παιδαγωγικής

* Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μονάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Παιδαγωγικής

Εισαγωγή

Η έρευνα διεθνώς έχει αναδείξει ποικίλους παράγοντες που συνδέονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Από τους παράγοντες αυτούς, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, καθώς παρουσιάζει συστηματικά συσχέτιση με την επίδοση σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες (ενδεικτικά, Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001· Hartas, 2011· Jaeger & Holm, 2007· OECD, 2001, 2004, 2007, 2010· Prenzel et al, 2013· Retali, 2011· Sirin, 2005· White, 1982).

Εδώ κι αρκετές δεκαετίες έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις για τη σύνδεση της επίδοσης στο σχολείο με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Κλασική είναι πλέον η έκθεση των Coleman et al. (1966) και η επιβεβαίωση των ευρημάτων της από τους Jencks et al. (1972), όπου αποδείχθηκε με εμπειρικά δεδομένα ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένο με τη σχολική τους επίδοση, ανεξάρτητα από τις υλικές και εκπαιδευτικές παροχές του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Εντούτοις, τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε συστηματικά, και με τη βοήθεια της σημαντικής αύξησης των δυνατοτήτων των προγραμμάτων στατιστικής ανάλυσης, η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (*educational effectiveness*), που τονίζει ότι πολλές φορές χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής συσχετίζονται με την επίδοσή του (Charman, Muijs, Reynolds, Sammons, & Teddlie, 2015· Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010· Teddlie & Reynolds, 2000) και ότι η επίδραση χαρακτηριστικών του σχολείου στην επίδοση των μαθητών μπορεί να είναι μεν αρκετά μικρότερη από αυτή που ασκούν ατομικοί παράγοντες (π.χ., φύλο, επίδοση στο γνωστικό αντικείμενο του μαθητή τις προηγούμενες σχολικές χρονιές, κτλ.), αλλά δεν παύει, όμως, να είναι σημαντική (Charman et al., 2015· Teddlie & Reynolds, 2000). Επομένως, για μια ολοκληρωμένη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών είναι αναγκαίο να ελεγχθούν συγχρόνως ατομικοί και σχολικοί παράγοντες, ώστε να εντοπιστούν εκείνοι που σχετίζονται με τις διαφορές που παρατηρούνται στην επίδοση των μαθητών.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Charman et al, 2015) έχει κοινά σημεία με την προσέγγιση της οικοσυστημικής

θεωρίας του Bronfenbrenner (1979) σχετικά με την αλληλεπίδραση των πλαισίων/συστημάτων στα οποία αναπτύσσεται το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, ο Bronfenbrenner (1979) υποστήριξε ότι υπάρχει μια διαρκής αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα τα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται το άτομο (ενδεικτικά, τάξη, σχολείο, οικογένεια, γειτονιά) να αλληλεπιδρούν με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή του. Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι είναι σημαντικό όταν διερευνάται η σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με την επίδοση των μαθητών, αυτή να εξετάζεται τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου. Με άλλα λόγια, καθώς ο κάθε μαθητής εντάσσεται στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και του σχολείου, πρέπει να εξετάζεται η πιθανή συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην επίδοσή του καθώς και του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του σχολείου (στην παρούσα έρευνα, ως κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σχολείου ορίζεται ο μέσος όρος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτό, βλ. και OECD, 2010).

Το ζήτημα της επίδρασης του περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται ο μαθητής στην επίδοσή του στο σχολείο μελετήθηκε συστηματικά, με διαφορετική θεωρητική αφητηρία, από τον Bernstein (1971), ο οποίος διερεύνησε τη σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος με τη γλωσσική επίδοση των μαθητών. Υποστήριξε ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάθε άνθρωπος διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική τάξη στην οποία μεγαλώνει, ότι δηλαδή η δομή της γλώσσας που χρησιμοποιεί και το λεξιλόγιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδό του. Καθώς η γλώσσα που απαιτείται από το σχολείο είναι κατά βάση αυτή που ομιλείται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οι μαθητές που προέρχονται από αυτά τα στρώματα είναι, σύμφωνα με τον Bernstein (1971), καλύτερα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Τη σχέση του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών μελέτησαν και οι Bourdieu και Passeron (1977), οι οποίοι υποστήριξαν μάλιστα ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών συνδέεται άμεσα με την επίδοσή τους στο σχολείο και ότι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το οικονομικό κεφάλαιο, καθώς το υψηλό οικονομικό κεφάλαιο από μόνο του δεν είναι ικανό να εξηγήσει τη διαφορά στη σχολική επίδοση και χρειάζεται να συνδυάζεται με το μορφωτικό για να συσχετιστεί με υψηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu

& Passeron, 1977), ο τρόπος με τον οποίον θα διαθέσουν οι γονείς τα χρήματα και το χρόνο τους έχει άμεση συνάφεια με το μορφωτικό τους κεφάλαιο (όπως, για παράδειγμα, τα χρήματα που θα διαθέσουν για εκπαιδευτικά παιχνίδια και βιβλία και ο χρόνος που θα αφιερώσουν για να διαβάσουν βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις, κτλ.).

Αν και η σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με την επίδοση των μαθητών έχει απασχολήσει, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, συστηματικά τη διεθνή βιβλιογραφία, στην Ελλάδα, παρότι έχει μελετηθεί θεωρητικά (ενδεικτικά, Λάμνιαν, 2002· Φραγκουδάκη, 1985), έχει πραγματοποιηθεί ένας ιδιαίτερα περιορισμένος αριθμός συναφών πρόσφατων εμπειρικών ερευνών. Τα αποτελέσματα, πάντως, των υφιστάμενων ερευνών στην Ελλάδα συμπίπτουν στην πλειονότητά τους με τα διεθνή ευρήματα και καταγράφουν συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με την επίδοση των μαθητών (Δώσσα, Χρηστίδου & Λάμνιαν, 2008· Flouris, Calogiannakis-Hourdakis, Spiridakis, & Campbell, 1994· Gounias, Katsis, & Limakoroulou, 2012· Katsillis & Rubinson, 1990· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995, 1996· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000· Κυρίδης, 1997· Μυλωνάς, 1982· Νόβα-Καλτσούνη, 2012· Παϊζή & Καβουκόπουλος, 2001· Παπακωνσταντίνου, 1981· Psacharopoulos & Tassoulas, 2004· Σιανού-Κύργιου, 2006· Σοφianoπούλου, 2011· Φραγκουδάκη, 1985). Ο Μυλωνάς (1982) μάλιστα αναφέρει ότι η έρευνά του κατέγραψε κυρίως σύνδεση μεταξύ της επίδοσης και του πολιτισμικού παράγοντα και όχι ιδιαίτερα με τον οικονομικό παράγοντα, εύρημα που συγκλίνει και με την προαναφερθείσα θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου των Bourdieu και Passeron (1977). Επιπρόσθετα, οι Gounias, Katsis και Limakoroulou (2012) σε έρευνα που διεξήγαγαν το 2006 μελετώντας τη σύνδεση των επιδόσεων των μαθητών με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (πανελλήνιο δείγμα 874 μαθητών της τρίτης λυκείου από 50 δημόσια σχολεία), διαπίστωσαν συσχέτιση της συνολικής επίδοσης στις Πανελλήνιες Εισαγωγικές εξετάσεις, και των βαθμών των μαθητών στο σχολείο, με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι Δανασσής-Αφεντάκης κ. συν. (2002) εντόπισαν πολύ ισχυρή έως μηδενική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών της Γ' Λυκείου στο δείγμα που διερεύνησαν

(N=1680) από το Ν. Εύβοιας. Δείκτες της γλωσσικής επάρκειας αποτέλεσαν: α) η σημασιολογία, β) η κατανόηση λόγου και διαχρονία, γ) η σύνταξη, δ) οι λεξιλογικές δομές, ε) οι ρηματικές δομές ιδιάζουσας δυσκολίας, στ) η μορφολογία, ζ) η ορθογραφία, η) η κατανόηση-περιληπτική απόδοση του κειμένου, θ) η δόμηση και συνοχή κειμένου και ι) η ανάπτυξη θέματος – παραγωγή κειμένου. Κάπως υψηλότερη συσχέτιση υπήρξε μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και του επιμέρους δείκτη «ρηματικές δομές ιδιάζουσας δυσκολίας». Είναι σκόπιμο, πάντως, να σημειωθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν ήταν πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό αλλά από μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας. Οι Δανασσής-Αφεντάκης κ. συν. (2002) αποδίδουν τα μη αναμενόμενα ευρήματά τους σε σχέση με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία στην ηλικία των μαθητών, θεωρώντας ότι όσο απομακρύνονται οι μαθητές από την παιδική ηλικία η μαθησιακή διαδικασία δρα πιο καθοριστικά στην επίδοση των μαθητών από το οικογενειακό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη, όμως, ότι οι Gounias, Katsis και Limakoroulou (2012) μελέτησαν την ίδια ηλικιακή ομάδα με διαφορετικά ευρήματα -εξετάζοντας, ωστόσο, τη σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με τη συνολική επίδοση των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και όχι συγκεκριμένα στο μάθημα της γλώσσας-, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας σχετικά με τη σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της επίδοσης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, οι προαναφερθείσες έρευνες στην Ελλάδα εστιάζουν στη διερεύνηση της συσχέτισης της επίδοσης των μαθητών με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, όχι όμως και με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου (δηλαδή, με το μέσο όρο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτό), παρότι αυτό το τελευταίο έχει αναδειχθεί διεθνώς ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών (Charman et al, 2015· Marsh, Ludtke et al., 2009· OECD, 2010· Teddlie & Reynolds, 2000).

Καθώς η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τη σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με την επίδοση των μαθητών στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα με τη γλωσσική επίδοση, υποδεικνύει ότι οι πρόσφατες έρευνες με πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα σε αυτόν τον τομέα είναι ελάχιστες, καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας

εργασίας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει διαφορά στην επίδοση στην κατανόηση κειμένου των μαθητών με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών αλλά, για πρώτη φορά, και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου. Τα δεδομένα του διεθνούς προγράμματος αξιολόγησης των μαθητών PISA 2009 (Programme for International Student Assessment) που αφορούν την Ελλάδα θα αποτελέσουν το εμπειρικό υλικό της παρούσας εργασίας.

Σε αντίθεση με πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, η Ελλάδα δεν διαθέτει εθνικές αξιολογήσεις, και ως εκ τούτου δεδομένα σε εθνικό επίπεδο, για την ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, καθώς δεν υπάρχουν έρευνες και σχετικές βάσεις δεδομένων στην Ελλάδα είτε με πανελλαδικά δεδομένα είτε με εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα που να προσφέρουν τη δυνατότητα διερεύνησης της επίδοσης των μαθητών με συνδυασμό ατομικών και σχολικών παραγόντων, καθίσταται αναγκαίο να αξιοποιηθούν τα μόνα διαθέσιμα έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία διεθνών ερευνών για την αξιολόγηση των μαθητών. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης των μαθητών PISA, στο οποίο η Ελλάδα συμμετέχει συστηματικά, από το 2000, σε όλους τους κύκλους διεξαγωγής του (Ρετάλη, 2013).

Το PISA είναι ένα διεθνές πρόγραμμα του ΟΟΣΑ που αποσκοπεί στην αξιολόγηση, ανά τριετία, της ποιότητας, της ισότητας στην παροχή μαθησιακών ευκαιριών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων σε περισσότερες από 70 χώρες. Στόχος του PISA είναι η αξιολόγηση του εγγραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας των δεκαπεντάχρονων μαθητών να χρησιμοποιούν γνώσεις σε βασικά γνωστικά αντικείμενα (στην κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες), ώστε να μπορούν να ενταχθούν επιτυχώς στις σύγχρονες κοινωνίες (OECD, 2010). Ως «αναγνωστικός εγγραμματισμός» (κατανόηση κειμένου) ορίζεται, σύμφωνα με το PISA 2009, «η ικανότητα του αναγνώστη να κατανοεί γραπτά κείμενα, να τα χρησιμοποιεί, να προβληματίζεται πάνω σε αυτά και να αναπτύσσει φιλοαναγνωστική διάθεση προκειμένου να επιτυγχάνει τους στόχους του, να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις δυνατότητές του και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή» (Χατζηνικήτα, 2012, σ. 17).

Η συγκεκριμένη επιλογή των δεδομένων του προγράμματος PISA έγινε καθώς το 2009 δόθηκε έμφαση από το PISA στον αναγνωστικό εγγραμματισμό των μαθητών, η διερεύνηση του οποίου αποτελεί και το πεδίο αναφοράς της παρούσας έρευνας.

Επίσης, η ηλικιακή ομάδα που διερευνάται στο πρόγραμμα PISA είναι αυτή των δεκαπεντάχρονων μαθητών, μια ηλικιακή ομάδα που δίνει τη δυνατότητα μελέτης της επίδοσης μαθητών που έχουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επομένως, μπορούν να αξιολογηθούν γνώσεις και ικανότητες στην κατανόηση κειμένου των μαθητών, οι οποίες αποκτήθηκαν κατά τη φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2010).

Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα PISA έχει συγκροτήσει μια πλούσια βάση δεδομένων τα οποία έχουν αντληθεί από πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αυτή η βάση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, δεδομένα ατομικών και κοινωνικο-ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών καθώς και χαρακτηριστικών των σχολείων, όπως αυτά προκύπτουν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές και στους διευθυντές των σχολείων (OECD, 2010). Ως εκ τούτου, δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης στην παρούσα εργασία συσχετίσεων ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου και κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των σχολείων, οι οποίοι μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό των δεκαπεντάχρονων μαθητών της Ελλάδας.

Επιπρόσθετα, επικρατέστερος δείκτης για τον υπολογισμό του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου φαίνεται να είναι εκείνος που συνδυάζει το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων καθώς και την οικονομική κατάσταση/υλικά αγαθά στο σπίτι (καταναλωτικά, εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και βιβλία) (Sirin, 2005· Willms, 2006). Το πρόγραμμα PISA υπολογίζει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, ή αλλιώς, όπως το αναφέρει, κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες: μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα γονέων, υλικά αγαθά στο σπίτι (καταναλωτικά, εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και βιβλία) (OECD, 2010).

Τέλος, η Ελλάδα σε όλους τους κύκλους του PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012) κατατάσσεται συστηματικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στην ομάδα των χωρών με μέσες επιδόσεις μαθητών σημαντικά χαμηλότερες από τη μέση επίδοση των χωρών του ΟΟΣΑ (βλ. ιστοσελίδα Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, <http://www.iiep.edu.gr/pisa>). Παρά τη συστηματικά χαμηλή επίδοση στο PISA των μαθητών στην Ελλάδα, τα δεδομένα που αφορούν την επίδοση στην κατανόηση κειμένου στην Ελλάδα δεν έχουν επεξεργασθεί περαιτέρω προκειμένου να

αναδειχθούν παράγοντες που συσχετίζονται με αυτές τις χαμηλές επιδόσεις. Μια πτυχή αυτού του σημαντικού ερευνητικού κενού αποσκοπεί να καλύψει η παρούσα έρευνα που διερευνά κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τις επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου των μαθητών μέσω δευτερογενών αναλύσεων της βάσης δεδομένων του PISA 2009 που αφορούν τους δεκαπεντάχρονους μαθητές της Ελλάδας.

Η παρούσα έρευνα, καθώς αποτελεί την πρώτη συστηματική διερεύνηση των δεδομένων του PISA στην Ελλάδα για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό των μαθητών (επίδοσεις στην κατανόηση κειμένου) και τη συσχέτισή του με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο όχι μόνο των μαθητών αλλά και του σχολείου, θα επιτρέψει μια αρχική ανίχνευση πιθανών αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διαμόρφωση προτάσεων για την εξομάλυνση ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία στοχεύει, με βάση τα δεδομένα του προγράμματος PISA 2009, στη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- 1) Υπάρχει διαφοροποίηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών μεταξύ των σχολείων στην Ελλάδα;
- 2) Υπάρχει διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών στην κατανόηση κειμένου μεταξύ των σχολείων στην Ελλάδα;
- 3) Υπάρχει συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών και του σχολείου με τις επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου των μαθητών στην Ελλάδα;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ως εμπειρικό υλικό τα δεδομένα του προγράμματος PISA 2009 για την Ελλάδα. Στο πρόγραμμα PISA 2009 έλαβαν μέρος από την Ελλάδα 4.969 μαθητές (2.557 κορίτσια και 2.412 αγόρια) που φοιτούσαν σε 184 σχολεία. Από κάθε σχολείο επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία 35 δεκαπεντάχρονοι μαθητές ή όλοι οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές του σχολείου σε

περίπτωση που φοιτούσαν λιγότεροι από 35 σε αυτό. Η επιλογή των σχολείων έγινε από το διεθνή φορέα με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, λαμβάνοντας υπόψη τις γεωγραφικές περιφέρειες, το καθεστώς λειτουργίας του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό), τη βαθμίδα και τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο ή Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ, ημερήσιο ή εσπερινό), έτσι ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των δεκαπεντάχρονων μαθητών της Ελλάδας (Χατζηνικήτα, 2012).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων του προγράμματος PISA 2009 έγινε με συμπλήρωση από τους μαθητές της κάθε χώρας φυλλαδίων που περιελάμβαναν τεστ με έμφαση στην κατανόηση κειμένου, που ήταν το κύριο γνωστικό αντικείμενο της εν λόγω αξιολόγησης (αλλά και με θέματα σχετικά με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες), καθώς και με ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές και στους διευθυντές των σχολείων. Η συλλογή, η κωδικοποίηση, η καταχώρηση και ο έλεγχος των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τους φορείς υλοποίησης του προγράμματος PISA. Για δείγματα των θεμάτων των τεστ και των ερωτηματολογίων των μαθητών και διευθυντών μπορεί κανείς να ανατρέξει στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (ενδεικτικά, OECD, 2009) και στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας (στο δικτυακό τόπο <http://www.iep.edu.gr/pisa>). Το εμπειρικό υλικό της παρούσας εργασίας συνίσταται στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών και από το τεστ για την αξιολόγηση της κατανόησης κειμένου (αναγνωστικός εγγραμματισμός) των μαθητών.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων του PISA 2009 έγινε λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές εντάσσονται σε σχολεία και επηρεάζονται από αυτά. Επομένως, και για την ανάλυση των δεδομένων λήφθηκε υπόψη η οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (1979), ελέγχοντας για αλληλοεπιδράσεις συστημάτων, τόσο του οικογενειακού (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών) όσο και του σχολικού συστήματος (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου).

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης, έτσι ώστε να ληφθεί υπόψη στην ανάλυση συγχρόνως το επίπεδο τόσο των μαθητών (Επίπεδο 1) όσο και των σχολείων (Επίπεδο 2) (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Η πολυεπίπεδη ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος MLwiN 2.10 (Rasbash, Steele, Browne, & Prosser, 2005). Στα μοντέλα της πολυεπίπεδης ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου (αναγνωστικός εγγραμματισμός) όπως μετρείται από το πρόγραμμα PISA (σταθμισμένη). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν στα μοντέλα: α) το ατομικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (σταθμισμένο) και β) το μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του κάθε σχολείου.

Για την ανεξάρτητη μεταβλητή «ατομικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών» χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικού επιπέδου του προγράμματος PISA 2009 που προέκυψε από το συνδυασμό τριών παραγόντων: α) υψηλότερη επαγγελματική θέση γονέων, β) υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο γονέων και γ) τα υλικά αγαθά στο σπίτι τους. Οι πληροφορίες για το επάγγελμα των γονέων συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια των μαθητών και κατηγοριοποιήθηκαν από την ομάδα υλοποίησης του προγράμματος PISA στην Ελλάδα με βάση το International Standard Classification of Occupations (ISCO) (International Labour Organisation, 1990) και στη συνέχεια το International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) (Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992). Ομοίως, για την κατηγοριοποίηση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων χρησιμοποιήθηκε το International Standard Classification of Education (ISCED) (OECD, 1999).

Προκειμένου να υπολογιστούν τα υλικά αγαθά που διαθέτουν οι οικογένειες των μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν υποκατηγορίες που καταγράφουν, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, τον πλούτο καθώς και τα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά αγαθά των οικογενειών (για περισσότερες λεπτομέρειες μπορεί κανείς να ανατρέξει στην τεχνική έκθεση του ΟΟΣΑ για το PISA 2009, στο OECD, 2012a).

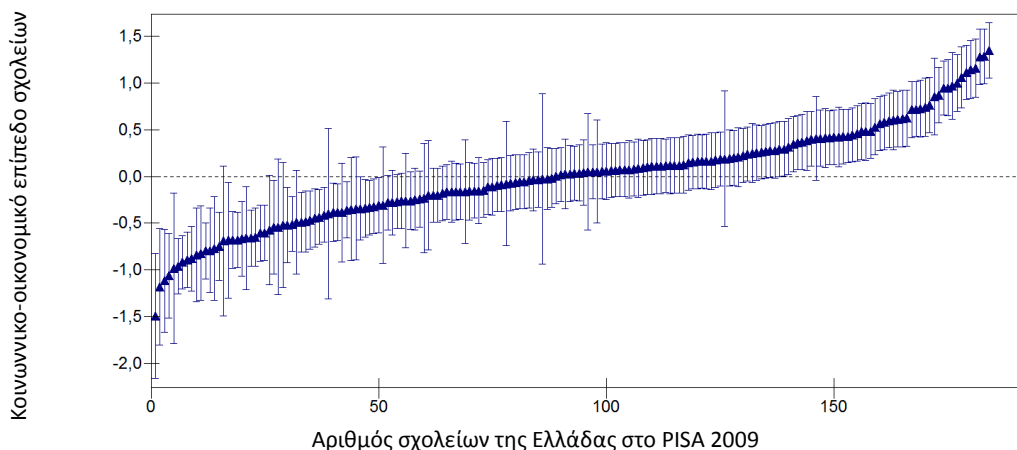
Τέλος, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του κάθε σχολείου υπολογίστηκε με βάση το μέσο όρο του δείκτη του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτισμικού επιπέδου του προγράμματος PISA 2009 των μαθητών που φοιτούν σε αυτό (Marsh et al., 2009· OECD, 2010).

Αποτελέσματα

Διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των σχολείων

Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, όπως αυτό μετρήθηκε από το πρόγραμμα PISA, υπολογίστηκε το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του κάθε σχολείου, δηλαδή ο μέσος όρος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών που φοιτούν σε κάθε σχολείο (βλ. Γράφημα 1). Ο μέσος όρος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου όλων των σχολείων του δείγματος παρουσιάζεται με τη διακεκομμένη γραμμή και ο μέσος όρος του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών σε κάθε σχολείο απεικονίζεται με ένα τρίγωνο. Προστέθηκαν διαγράμματα σφάλματος (error bars). Οι διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που απεικονίζονται στο Γράφημα 1 υπολογίστηκαν σε μονάδες τυπικής απόκλισης (standard deviation units).

Όπως διακρίνεται στο Γράφημα 1, υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του δείγματος.



Γράφημα 1. Διαφορές στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών μεταξύ των σχολείων

Στο πρώτο μοντέλο της ανάλυσης των δεδομένων, η μοναδική μεταβλητή που συμπεριλήφθηκε είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, προκειμένου να εξεταστεί η διακύμανση στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τόσο εντός κάθε σχολείου όσο και μεταξύ των σχολείων, καθώς και αν η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική (βλ. Πίνακα 1).

Τα αποτελέσματα καταγράφουν στατιστικά σημαντική διακύμανση στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μεταξύ των μαθητών σε κάθε σχολείο (0.743), αλλά και μεταξύ των σχολείων (0.306). Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης (Intra-class correlation Coefficient, ICC), ο οποίος έδειξε ότι σχεδόν 30% της διακύμανσης του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου μπορεί να αποδοθεί σε διαφορές των μαθητών μεταξύ των σχολείων στην Ελλάδα (βλ. Πίνακα 1). Η υπόλοιπη διακύμανση στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο οφείλεται σε ατομικές διαφορές των μαθητών μέσα σε κάθε σχολείο. Συνεπώς, παρατηρείται αρκετά σημαντική διαφοροποίηση των σχολείων στην Ελλάδα στο μέσο όρο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών σε κάθε σχολείο (υψηλότερη από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ που έλαβαν μέρος στο PISA 2009, βλ. OECD, 2010). Συγκεκριμένα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών που φοιτούν σε κάθε σχολείο του δείγματος διαφέρει σημαντικά μεταξύ των σχολείων, δηλαδή μαθητές με υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τείνουν να φοιτούν σε σχολεία που οι μαθητές διαθέτουν υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το αντίστροφο. Παρ' όλα αυτά, και μέσα σε κάθε σχολείο παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Διαφοροποίηση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών μεταξύ σχολείων

Μοντέλο	Μ0: Μηδενικό μοντέλο	
	Συντελεστές	TΣ
Σταθερά (intercept)	-0.086	0.043
Διακύμανση μαθητή (σ_e^2)	0.743	0.019
Διακύμανση σχολείου (σ_u^2)	0.306	0.037
Συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης (ICC)	0.291	
Απόκλιση (deviance)	13012.54	

Σημείωση: Μηδενικό μοντέλο: Μοντέλο που περιλαμβάνει μόνο την εξαρτημένη μεταβλητή (κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο). Συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης (Intra-class correlation Coefficient, ICC). TΣ: Τυπικό Σφάλμα.

Διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου μεταξύ των σχολείων

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου με βάση το σχολείο στο οποίο φοιτούν. Στο νέο μοντέλο που δημιουργήθηκε ως μοναδική μεταβλητή συμπεριλήφθηκε η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η διαφοροποίηση στην επίδοση μεταξύ των σχολείων. Καταγράφεται στατιστικά σημαντική διακύμανση στην επίδοση στην κατανόηση κειμένου μεταξύ των μαθητών σε κάθε σχολείο (0.647), αλλά και μεταξύ των σχολείων (0.425). Ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης έδειξε ότι το 39.6% της διακύμανσης στην επίδοση μπορεί να αποδοθεί σε διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Πίνακας 2. Διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου μεταξύ σχολείων

Μοντέλο	M0: Μηδενικό μοντέλο	
	Συντελεστές	TΣ
Σταθερά (intercept)	-0.093	0.050
Διακύμανση μαθητή (σ_e^2)	0.647	0.016
Διακύμανση σχολείου (σ_u^2)	0.425	0.050
Συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης (ICC)	0.396	
Απόκλιση (deviance)	12450.612	

Σημείωση: Μηδενικό μοντέλο: Μοντέλο που περιλαμβάνει μόνο την εξαρτημένη μεταβλητή (επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου). Συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης (Intra-class correlation Coefficient, ICC). TΣ: Τυπικό Σφάλμα.

Έχοντας εξετάσει τη διακύμανση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της επίδοσης στην κατανόηση κειμένου μεταξύ των σχολείων και των μαθητών στην Ελλάδα, έγινε διερεύνηση της συσχέτισης της επίδοσης με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και του σχολείου.

Συσχέτιση επίδοσης μαθητών και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου

Στο νέο μοντέλο συμπεριλήφθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή η επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου και ως ανεξάρτητες μεταβλητές (δηλαδή, ως παράγοντες που ενδέχεται να συσχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου) χρησιμοποιήθηκαν το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και του σχολείου, το ατομικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερως ισχυρή συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου (βλ. Πίνακα 3). Καιτοι η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική –το οποίο σημαίνει ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών τόσο καλύτερη είναι η επίδοσή τους στην κατανόηση κειμένου (0.159, $T\Sigma=0.015$) και το αντίστροφο–, ο συντελεστής συσχέτισης δεν είναι πολύ υψηλός. Αντιθέτως, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του σχολείου και της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση κειμένου είναι υψηλός (0.609, $T\Sigma=0.067$) και στατιστικά σημαντικός. Η συσχέτιση αυτή δηλώνει ότι μαθητές με ίδιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση στην κατανόηση κειμένου όταν φοιτούν σε σχολείο με υψηλότερο μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (βλ. Πίνακα 3). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης της επίδοσης μεταξύ των σχολείων εξηγείται όταν λάβουμε υπόψη το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του μαθητή και του σχολείου (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Διαφορές στην επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μαθητών και σχολείων

Μεταβλητές	M0: Μηδενικό μοντέλο		M1: + Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο	
	Συντελεστές	TΣ	Συντελεστές	TΣ
Σταθερά (intercept)	-0.093	0.050	-0.014	0.034
Κοινωνικο-οικονομικό μαθητή			0.159*	0.015
Κοινωνικο-οικονομικό σχολείου			0.609*	0.067
Διακύμανση μαθητή (σ_e^2)	0.647	0.016	0.627	0.015
Διακύμανση σχολείου (σ_u^2)	0.425	0.050	0.198	0.028
Απόκλιση (deviance)	12450.612		12123.951	

* $p < .05$ επίπεδο

Σημείωση: Η μεταβλητή που μετράει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του μαθητή υπολογίστηκε με το σταθμισμένο δείκτη κοινωνικο-οικονομικού-πολιτισμικού επιπέδου του PISA 2009. Η μεταβλητή που μετράει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου διαμορφώθηκε από το μέσο όρο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών σε κάθε σχολείο. TΣ: Τυπικό Σφάλμα

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία, ερευνήθηκε η συσχέτιση όχι μόνο του ατομικού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αλλά, επιπλέον, και του μέσου όρου του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών της Ελλάδας σε επίπεδο σχολείου, με την επίδοση στην κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με τα ευρήματα της συναφούς διεθνούς βιβλιογραφίας (όπως, OECD, 2010· Sirin, 2005) αλλά και με την πλειονότητα των προγενέστερων ελληνικών ερευνών (π.χ., Gounias, Katsis, & Limakoroulou, 2012· Katsilis & Rubinson, 1990· Μυλωνάς, 1982· Παπακωνσταντίνου, 1981) όπου έχει διαπιστωθεί συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου με την επίδοση των μαθητών.

Για πρώτη φορά, όμως στην Ελλάδα, ερευνήθηκε η διαφορά στην κοινωνικο-οικονομική σύσταση των σχολείων και η σύνδεσή της με την ατομική επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό να μην αγνοούνται τα συστήματα/πλαίσια στα οποία εντάσσεται ο μαθητής καθώς η επίδρασή τους στην επίδοση μπορεί να είναι σημαντική (Baumert, Blum, & Neubrand 2004· Bourdieu & Passeron, 1977· Bronfenbrenner, 1979· Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010). Επιπρόσθετα, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό, επιτρέποντας έτσι τη γενίκευση στο μαθητικό πληθυσμό των δεκαπεντάχρονων στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στα σχολεία στην Ελλάδα, με βάση το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο αλλά και την επίδοση, είναι μεγαλύτερη από τη μέση διαφοροποίηση των σχολείων που καταγράφηκε στις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2010). Αυτό το εύρημα θεωρείται ιδιαίτερος ενδιαφέρον, καθώς υποδηλώνει ότι οι μαθητές στην Ελλάδα είναι κατανομημένοι σε μεγάλο βαθμό σε σχολεία υψηλού και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, γεγονός που με τη σειρά του σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Έτσι, σε αντίθεση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και καταπολέμηση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων (EACEA/Eurydice, 2012), οι μαθητές στην Ελλάδα φοιτούν σε σχολεία με σημαντικές διαφορές στο μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, γεγονός που φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την ατομική σχολική τους επίδοση.

Η έρευνα έδειξε ότι ανεξάρτητα από το ατομικό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου έχει ισχυρή συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών στην κατανόηση κειμένου. Για παράδειγμα, ένας μαθητής χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου που φοιτά σε σχολείο με υψηλό μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο πιθανώς να έχει υψηλότερη επίδοση από ένα μαθητή με παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που φοιτά σε σχολείο χαμηλού μέσου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα των ερευνών της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Teddlie & Reynolds, 2000), και σχετίζεται με την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (1979), η οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγική ενότητα, υποστηρίζει ότι τα διάφορα συστήματα στα οποία εντάσσεται ο μαθητής αλληλοεπηρεάζονται και, επομένως, η κοινωνικο-

οικονομική σύσταση του σχολείου ενδέχεται να επηρεάζει την επίδοση του μαθητή. Η θετική αυτή συσχέτιση υψηλής κοινωνικο-οικονομικής σύστασης του σχολείου και ατομικής επίδοσης του μαθητή που παρατηρήθηκε στην παρούσα εργασία ενδεχομένως να οφείλεται, και είναι σημαντικό να διερευνηθεί μελλοντικά, σε παράγοντες όπως η θετική αλληλεπίδραση των συμμαθητών με πλούσιο μορφωτικό επίπεδο και υψηλότερες προσδοκίες επαγγελματικής αποκατάστασης, σε καλύτερες υποδομές του σχολείου, σε πιο άρτια εκπαιδευμένο και επιλεγμένο διδακτικό προσωπικό, ή τέλος σε συνδυασμό όλων των παραπάνω και άλλων παραγόντων (OECD, 2010). Κατά συνέπεια, επιβεβαιώνεται η σημασία της διάκρισης επιπέδων/συστημάτων κατά τη συλλογή και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων καθώς και η διερεύνηση της επίδρασης τόσο ατομικών όσο και σχολικών παραγόντων στην επίδοση των μαθητών.

Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο να διεξαχθούν περισσότερες ποιοτικές έρευνες σχετικά με τη σύνδεση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών και των σχολείων με την επίδοση τους στο ελληνικό σχολείο. Να μελετηθούν, δηλαδή, σε βάθος οι μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών ιεραρχιών στο σχολείο και τη σχολική τάξη (ενδεικτικά, παιδαγωγικές πρακτικές, σχολικά εγχειρίδια, αλληλεπίδραση μαθητών-δασκάλων, αξιολόγηση μαθητών, βλ. Cooper & Dunne, 2000, Kanas, Morgan, & Tsatsaroni, 2010· Koulaidis & Tsatsaroni, 1996).

Δεν είναι εφικτό να επέμβει κανείς στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών, αλλά είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι ενίσχυσης των μαθητών και των σχολείων με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο. Διεθνώς έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης των χαμηλότερων επιδόσεων στο σχολείο που σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και των σχολείων. Συγκεκριμένα, έχει προταθεί ένα σύστημα επιδοτήσεων (vouchers) είτε για όλους τους μαθητές είτε για τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα, προκειμένου να έχουν οι γονείς μεγαλύτερη ευχέρεια επιλογής σχολείου φοίτησης των παιδιών τους. Το μέτρο αυτό έχει υλοποιηθεί σε κάποιες χώρες (OECD, 2012b), και έχει ως στόχο την καταπολέμηση του φαινομένου της «γκετοποίησης» σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές και, αντίστοιχα, της συγκέντρωσης μαθητών από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στα σχολεία με τις καλύτερες υποδομές. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να επισημανθεί ότι έχουν

διατυπωθεί επιφυλάξεις για την αποτελεσματικότητα του εν λόγω μέτρου (ενδεικτικά, Howell, Peterson, Wolf, & Campbell, 2002· Levin, 1998· Mizala & Torche, 2012).

Επιπλέον, διαχρονική (longitudinal) έρευνα που διεξάγεται στην Αγγλία έχει αναδείξει τη σημασία της φοίτησης των μαθητών σε υψηλής ποιότητας νηπιαγωγεία και τη μακροχρόνια επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Tagart, 2010). Στην εν λόγω έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η διαφορά στην επίδοση για την οποία ευθύνεται το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο μπορεί να μειωθεί σημαντικά με τη φοίτηση των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα σε ποιοτικά νηπιαγωγεία. Επομένως, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθούν συναφείς έρευνες και στην Ελλάδα, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και της μετέπειτα σχολικής επίδοσης. Στην περίπτωση που συμφωνούν τα αποτελέσματα των ερευνών στην Ελλάδα με εκείνα άλλων χωρών (όπως, OECD, 2012c· Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Tagart 2010), είναι σημαντικό να διαμορφωθούν και να υλοποιηθούν εκπαιδευτικές πολιτικές προς τέτοιες κατευθύνσεις.

Επίσης, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών ανά σχολείο, κρίνεται σκόπιμο να ερευνηθεί στο μέλλον η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών με βάση και άλλους παράγοντες, όπως οι γεωγραφικές περιφέρειες, και η συσχέτισή τους με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών. Ο Μυλωνάς (1982) διεξήγαγε σχετική έρευνα με περιορισμένο δείγμα τη δεκαετία του '70 κι εντόπισε διαφοροποίηση στην επίδοση με βάση τη γεωγραφική περιοχή. Ενδείκνυται, επομένως, να διεξαχθεί μια συναφής έρευνα με πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που πιθανώς να επιδρούν στη συσχέτιση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών και των σχολείων με την επίδοση (Harker & Tymms, 2004· Marsh et al., 2009), όπως η κατεύθυνση του σχολείου (γενική-ΓΕΛ/τεχνική-ΕΠΑΛ), το καθεστώς λειτουργίας του σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) και το ποσοστό μαθητών στα σχολεία με μεταναστευτικό υπόβαθρο και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τέλος, είναι σημαντικό να υπάρξουν και διαχρονικές έρευνες στην Ελλάδα, με πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, οι οποίες θα διερευνήσουν σε βάθος χρόνου την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών

και των σχολείων στην επίδοση στην κατανόηση κειμένου των μαθητών (Harker & Tymms, 2004· Marsh et al., 2009).

Συμπερασματικά, δεδομένου ότι η έρευνα έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και επίδοσης στην Ελλάδα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολείου, έγινε εμφανής η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα, προκειμένου να προκριθούν οι βέλτιστες εκπαιδευτικές πρακτικές που θα οδηγήσουν στην επίτευξη ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Τα παραδείγματα άλλων χωρών του ΟΟΣΑ, όπως η Φινλανδία, που με βάση τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA φαίνεται να έχουν επιτύχει όχι μόνο αποτελεσματική μάθηση, σε ό,τι αφορά τις γνώσεις και τις ικανότητες που αποτιμά το PISA, αλλά και ισότητα στην παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών (OECD, 2010), φανερώνουν ότι η άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν αποτελεί ουτοπία, αλλά με την ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να γίνει πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). Drawing the lessons from PISA 2000 - Long term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 143-157.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes, and control*. New York: Schocken Books.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds) (2015). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy and practice*. UK: Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Cooper, B., & Dunne, M. (2000). *Assessing children's mathematical knowledge*. London: Open University Press.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London: Taylor & Francis.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., & Φουντοπούλου, Μ. (2002). *Γλωσσική Επάρκεια. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δώσσα, Κ., Χρηστίδου, Β., & Λάμνιαν, Κ. (2008). Η κοινωνική προέλευση των μαθητών και ο προσανατολισμός τους σε νοήματα: η δραστηριότητα ομαδοποίησης εικόνων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 65-79.
- EACEA/Eurydice (2012). *Developing key competences at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Flouris, G., Calogiannakis-Hourdakis P., Spiridakis J., & Campbell, J. R. (1994). Tradition and socio-economic status are Greek keys to academic success. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 705-712.

- Ganzeboom, H., De Graaf, P., & Treiman, D. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International studies in sociology of education*, 22 (2), 125-145.
- Harker, R., & Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 177-199.
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37 (6), 893-914.
- Howell, W., Peterson, P., Wolf, P., & Campbell, D. (2002). *The education gap: Vouchers and urban schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- International Labour Organisation (1990). *International Standard Classification of Occupations: ISCO-88*. Geneva: International Labour Office.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., et al. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Jaeger, M., & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36, 719-744.
- Kanes, C., Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2010). Analysing PISA's regime of rationality. In U. Gellert, E. Jablonka, & C. Morgan (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 272–282). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review*, 55(2), 270-279.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις (Τομ. 1)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις (Τομ. 2)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την Επίδοση των Μαθητών στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Koulaidis, V., & Tsatsaroni, A. (1996). A pedagogical analysis of science Textbook: How can we proceed?. *Research in Science Education*, 26(1), 55-71.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Levin, H. (1998). Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17, 373–392.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., Muthén, B., & Nagengast, B. (2009). Doubly-latent models of school contextual effects: Integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*, 44(6), 764-802.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2012). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- OECD (1999). *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming social background*. Paris: OECD.
- OECD (2012a). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD.
- OECD (2012b). *PISA in focus 20: Are school vouchers associated with equity in education?* OECD.
- OECD (2012c). *Starting Strong III: Early Childhood and Care*. OECD: Paris.
- Παϊζή, Λ., & Καβουκόπουλος, Φ. (2001). Η γλώσσα στο σχολείο. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.
- Prenzel, M., Kobarg, M., Schops, K., & Ronnebeck, S. (Eds) (2013). *Research on PISA: Research outcomes of the PISA research conference 2009*. London: Springer.
- Psacharopoulos, G., & Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A procrustean approach. *Higher education*, 47, 241-252.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W., & Prosser, B. (2005). *A user's guide to MLwiN version 2.0*. Bristol, UK: Centre for Multilevel Modeling, University of Bristol.

- Retali, A. K. (2011). Students' science achievement, self-beliefs and aspirations in Greece, with a focus on immigrants: An analysis of Greek PISA 2006 data and a cross-national comparison. Unpublished doctoral thesis. Oxford: University of Oxford.
- Ρετάλη, Κ. (2013). Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές (σ. 321-350). Αθήνα: Διάδραση.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Σοφianoπούλου, Χ. (2011). Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης. Μελέτη περίπτωσης: Το διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA 2006. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Tagart, B. (Eds) (2010). *Early Childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. UIS Working Paper No. 5. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηνικήτα, Β. (Επιμ.) (2012). *PISA 2009: Πλαίσιο αξιολόγησης και αποτελέσματα*. Αθήνα: ΙΕΠ.



Η πρόταση υλοποιείται στο πλαίσιο της Δράσης «Ενίσχυση Μεταδιδασκόντων Ερευνητών/τριών» του ΕΠΕΔΒΜ με Φορέα Διαχείρισης την Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας, Δικαιούχο το ΕΑΠ και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από Εθνικούς Πόρους.