



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο: Η οπτική των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΑΡΘΕΝΙΔΗΣ

ΑΜ.: 00488

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο: Η οπτική των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Title: Educational Justice in primary school: The perspective of primary school students.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΑΡΘΕΝΙΔΗΣ

ΑΜ.: 00488

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε, Π.Θ.

Ζμας Αριστοτέλης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε, Α.Π.Θ.

Παπαευαγγέλου Αθανάσιος, Δρ. Νομικής

ΒΟΛΟΣ 2024

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Δημήτριος Παρθενίδης

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα πως η παρούσα εργασία με τίτλο: «Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο: Η οπτική των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής, έχουν δηλωθεί καταλλήλως στις βιβλιογραφικές παραπομπές κι αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ρητά κι ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική τους αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών συνοδευόμενη με την πλήρη περιγραφή τους.

Ο ΔΗΛΩΝ

Δημήτριος Παρθενίδης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
Abstract	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	12
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	12
1.1 <i>Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Educational Justice)</i>	12
1.1.1 <i>Εκπαιδευτική δικαιοσύνη ως τυπική και ουσιαστική ισότητα ευκαιριών</i>	16
1.1.2 <i>Θεωρίες κοινωνικής ανισότητας και σχολικών ανισοτήτων</i>	18
1.2 <i>Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment)</i>	20
1.3 <i>Η ένταξη ποιοτικών διαστάσεων στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: Ενημερία και Αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment)</i>	22
1.3.1 <i>Η έννοια της ενημερίας (Well – being)</i>	27
1.3.2 <i>Το αίσθημα του «ανήκειν» (Sense of belonging)</i>	30
1.3.3 <i>Η Γενική Αυτοεκτίμηση – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση (General Self-esteem / Academic Self-esteem)</i>	32
1.3.4 <i>Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Academic resilience)</i>	34
1.4 <i>Η έμφαση στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το PISA</i>	37
2. Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΙΑΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	41
2.1 <i>Η θεωρία της αναγνώρισης του Honnet A. (theory of Recognition)</i>	41
2.2 <i>Η θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του Stojanov K. (theory of Recognitive Justice)</i>	46
2.3 <i>Τα εμπειρικά δεδομένα της θεωρίας του Stojanov</i>	50
ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ	54
1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
1.1 <i>Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας</i>	54
1.2 <i>Σκοποί της έρευνας</i>	55
1.3 <i>Υλικό της έρευνας</i>	57
1.4 <i>Συμμετέχοντες/ουσες</i>	59

1.5 Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας (ερωτηματολόγιο και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων)	68
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	69
2.1.1 Κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα σε σχέση με τις μεταβλητές «Φύλο» & «Τάξη φοίτησης» .	69
2.1.2 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Καταγωγή μαθητών/τριών»	71
2.1.3 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα».....	73
2.1.4 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας»	76
2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών	78
2.3 Αναλύσεις Παλινδρόμησης	80
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	81
3.1 Συμπεράσματα.....	81
3.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	88
3.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	89
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	90
Ελληνόγλωσση.....	90
Ξενόγλωσση	91
Ιστοσελίδες.....	99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	100

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα μελετά την εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, διερευνά τις απόψεις και την οπτική των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις εμπειρίες αναγνώρισης που καθίστανται βίωμα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε πρώτο επίπεδο, η επιθυμία ενασχόλησης με το παρόν θέμα πηγάζει από το όλο και αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη διερεύνηση και τη διαπίστωση της σχέσης των εμπειριών αναγνώρισης και των συνακόλουθων γνωστικών και ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων που πλαισιώνουν τη γενικότερη σχολική ζωή των μαθητών/τριών.

Σε δεύτερο επίπεδο, τα αποτελέσματα της παρούσας διερευνητικής μελέτης, είναι πιθανόν να συμβάλλουν σε θετικές προσεγγίσεις και πρακτικές αναφορικά με την αξιοποίηση των σχέσεων αναγνώρισης, τις προεκτάσεις και τα δυνητικά οφέλη των τελευταίων στη σχολική πραγματικότητα, τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο.

Σε αυτό το σημείο, επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου σε όλους τους ανθρώπους που με την προσφορά τους συνέβαλαν τα μέγιστα για την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος. Πρωτίστως, οφείλω να ευχαριστήσω εγκάρδιως τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Χρήστο Γκόβαρη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή του, καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και τους/τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τη συναίνεσή τους αναφορικά με το διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων στους/στις μαθητές/τριες. Θερμές ευχαριστίες, επίσης, στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες που αφιέρωσαν σημαντικό χρόνο για τη συμμετοχή στην έρευνα με την κατ' οίκον συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την αντίστοιχη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς και τη γυναίκα μου Φωτεινή - Παρασκευή για τη σημαντική υποστήριξη που μου προσφέρουν σε κάθε μου βήμα.

*Αφιερώνεται στη γυναίκα μου Φωτεινή – Παρασκευή και στον υιό μου,
Γιώργο.*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διερευνά την εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα τις απόψεις των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις εμπειρίες αναγνώρισης που οι τελευταίοι/ες βιώνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 211 μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ε & Στ δημοτικού, με καταγωγή από την Ελλάδα αλλά και με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Από το σύνολο του δείγματος το 59 % αποτελείται από μαθητές/τριες ελληνικής καταγωγής, το 14 % από μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και το 27 % από μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν ένα αυτοσχέδιο εργαλείο μέτρησης της αναγνώρισης, το Rosenberg Self – Esteem Scale για τη μέτρηση της γενικής αυτοεκτίμησης, το Self – Description Questionnaire I (SDQI) για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης σε γλώσσα & μαθηματικά, το Subjective Well – Being Questionnaire (SSWQ) για τη μέτρηση της Ευημερίας και το General Belongingness Scale (GBS) για τη μέτρηση του αισθήματος ανήκειν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπέδειξαν τη σχέση μεταξύ της γενικής αναγνώρισης και των επιμέρους μορφών της (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση & Αναγνώριση ατομικής αξίας) με την Γενική αυτοεκτίμηση, την Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση σε Γλώσσα / Μαθηματικά, την Ευημερία και το Αίσθημα ανήκειν.

Λέξεις – κλειδιά: εκπαιδευτική δικαιοσύνη, αναγνωρισιακή δικαιοσύνη, αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη γλώσσα, ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα μαθηματικά, ευημερία, αίσθημα ανήκειν.

Abstract

This master's thesis investigates educational justice in primary school and in particular the views of primary school students regarding the recognition experiences they experience from their teachers, in the context of educational and school reality.

The sample of the present research consisted of a total of 211 primary education 5th and 6th grade elementary school students, originally from Greece but also with an immigrant and refugee background. Of the total sample, 59 % consists of students of Greek origin, 14 % of students with an immigrant background and 27 % of students with a refugee background.

The data collection tools of the present research were an improvised recognition measurement tool, the Rosenberg Self – Esteem Scale to measure general self esteem, the Self – Description Questionnaire I (SDQI) to measure academic self – esteem in language and mathematics, the Subjective Well – Being Questionnaire (SSWQ) to measure Well – Being and the General Belongingness Scale (GBS) to measure the sense of belonging.

The results of the present research indicated the relationship between general recognition and its individual forms (ethical recognition, emotional recognition & recognition of individual value) with general self – esteem, academic self – esteem in language / mathematics, well – being and sense of belonging.

Key -words: educational justice, recognitive justice, self – esteem, academic self – esteem in language, academic self – esteem in mathematics, well – being, sense of belonging.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που πλαισιώνει και διαμορφώνει τις συνθήκες και την ποιότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σχολικής ζωής. Στη διάρκεια των ετών έχουν γίνει προσπάθειες προσδιορισμού του σημασιολογικού και πραγματολογικού περιεχομένου της παρούσας έννοιας, γεγονός που μαρτυρεί την ανάγκη προσδιορισμού των παραγόντων και των κριτηρίων που συνιστούν, συνδιαμορφώνουν και αποτυπώνουν έμπρακτα τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη δύναται να προσδιοριστεί μόνο μέσα στη σφαίρα της κοινωνικής δικαιοσύνης κι εν γένει της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς συνδέεται άρρηκτα με κοινωνικά φαινόμενα όπως κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, αποκλεισμός, ρατσισμός, φτώχεια, προκατάληψη και στερεότυπα (Warren, 2014). Ως εκ τούτου, οι επιδιώξεις εδραίωσης και διατήρησης συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας, συναντώνται σχεδόν σε όλες τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων κυρίως μέσα από εγχειρήματα εκπαιδευτικών αναμορφώσεων, μεταρρυθμίσεων και πρακτικών (Hytten & Bettez, 2011).

Μάλιστα, οι νεότερες προσεγγίσεις αναφορικά με την κοινωνική & εκπαιδευτική δικαιοσύνη, αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση πολύ περισσότερο στην έννοια της διαφορετικότητας (diversity) κι εμφανώς λιγότερο στην έννοια της ενσωμάτωσης (integration), αποδίδοντας με αυτόν τον τρόπο αναγνωρισιακές διαστάσεις στο πλαίσιο μιας αδιαμφισβήτητα παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελούμενης από ετερότητες (New & Merry, 2014). Προς αυτήν κατεύθυνση και στο πλαίσιο επίτευξης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, δίνεται έμφαση στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία με σκοπό την εξάλειψη φαινομένων διάκρισης, περιθωριοποίησης και στιγματισμού και ταυτόχρονα ενίσχυση των πιθανοτήτων για ύπαρξη ισότιμων εκπαιδευτικών μελών και ακαδημαϊκά ανθεκτικών μαθητών/τριών (Bassey, 2016).

Παρόλα αυτά, τα ευρήματα των τεστ PISA αποτυπώνουν με συστηματικό τρόπο πως οι χαμηλότερες βαθμολογίες και επιδόσεις σημειώνονται από παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μεταναστευτικό περιβάλλον (OECD, 2003, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016, 2019, 2023), στοιχείο που διαμορφώνει ένα εύλογο πεδίο αμφισβήτησης αναφορικά με την ύπαρξη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και

αναγνωρισιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ακόμη, τα αποτελέσματα των περιορισμένων σε εύρος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, υποδεικνύουν πως η έλλειψη αναγνωρισιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών τους, δύναται να διαμορφώσει ένα πρόσφορο έδαφος χαμηλών μαθητικών επιδόσεων και σχολικής προσαρμοστικότητας (Govaris et al, 2021).

Στο Α' μέρος της παρούσας εργασίας προσδιορίζονται σε εννοιολογικό επίπεδο τα θεωρητικά ζητήματα που πλαισιώνουν τη φύση της εργασίας. Ως εκ τούτου, επιχειρείται μια πολύπλευρη προσέγγιση της κεντρικής έννοιας της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης μέσα από την οποία πραγματοποιείται η παράθεση των ορισμών τόσο της τελευταίας, όσο και άλλων εννοιών που πλαισιώνουν τη γενικότερη φύση της. Ειδικότερα, γίνεται εκτενής αναφορά στις έννοιες κοινωνική δικαιοσύνη / αδικία, κοινωνική ισότητα / ανισότητα, ευημερία, αίσθημα ανήκειν και ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα. Ακόμη, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και ειδική εστίαση στη θεωρία αναγνώρισης του A. Honneth και τη θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του K. Stojanov πάνω στις οποίες στηρίζεται και η ίδια η φύση της παρούσας διερευνητικής μελέτης.

Στο Β' μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που συνοδεύει την παρούσα έρευνα εκκινώντας από τη σημαντικότητα, την επικαιρότητα και την πρωτοτυπία της παρούσας διερευνητικής μελέτης. Παράλληλα, παρατίθενται οι σκοποί που συνοδεύουν την έρευνα αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πραγματεύεται και στα οποία αποσκοπεί να δώσει απαντήσεις. Ακόμη, παρουσιάζεται το υλικό, οι συμμετέχοντες και τα αποτελέσματα της έρευνας όπως έχουν προκύψει από τις στατιστικές αναλύσεις. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα, η συζήτηση, οι προτάσεις και περιορισμοί που συνοδεύουν την παρούσα έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

1.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Educational Justice)

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της «εκπαιδευτικής δικαιοσύνης» αποτελεί ένα εξ' ορισμού δύσκολο εγχείρημα, καθώς ενσωματώνει ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που χρήζει πολυεπίπεδης διερεύνησης κι ερμηνείας. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο να γίνει μια προσπάθεια προσδιορισμού των συνιστωσών που προδιαγράφουν τη φύση και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καθώς και των διαστάσεων μέσα από τις οποίες δύναται η συγκεκριμένη έννοια να μεταφραστεί σε μία απτή και στα μέτρα του δυνατού, κατανοητή πραγματικότητα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη κατά τη διάρκεια των ετών, έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής έρευνας και μελέτης διαφόρων επιστημόνων, καθένας από τους οποίους προσπαθεί να συνεισφέρει στον εννοιολογικό και πραγματολογικό προσδιορισμό της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

Καταρχήν, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη δύναται να θεμελιωθεί και να συλληφθεί εννοιολογικά στη σφαίρα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η τελευταία, επανεμφανίστηκε στο προσκήνιο εξαιτίας της επικράτησης των φιλοσοφικών ρευμάτων του κοσμικού ανθρωπισμού και του ορθολογισμού. Στον 21^ο αιώνα, η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι στενά συνυφασμένη με τις έννοιες της ελευθερίας και της ισότητας, οι οποίες συνοδεύονται από τις ευθύνες, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μελών μιας κοινωνίας (Reisch, 2002). Ως εκ τούτου, στην εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, διαφαίνεται ένας ρητός προσανατολισμός προς την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξάρτητα από φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές (Shriberg et al, 2008).

Επομένως, καθίσταται σαφές πως τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, χρειάζεται να προετοιμάσουν κατάλληλα τους/τις μαθητές/τριες αναφορικά με την πλήρη και ενεργό συμμετοχή τους σε μία παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία. Προϋπόθεση για αυτή τη συμμετοχή, αποτελεί η επικράτηση της δημοκρατίας, της

ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Συνεπώς, η επίτευξη της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης προϋποθέτει τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δύναται να μεταφραστεί μέσα από τους όρους και τις συνθήκες της κατανομητικής (distributive) και μη κατανομητικής (non distributive) κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η κατανομητική διάσταση της δικαιοσύνης δίνει έμφαση στην ίση κατανομή των κοινωνικών πόρων και αγαθών στα μέλη της κοινωνίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τον Rawls (2001), η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να θεμελιωθεί σε αρχές που αφορούν στο δικαίωμα της προσωπικής ελευθερίας του κάθε ατόμου, στη διευθέτηση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών με στόχο την ωφέλεια των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων.

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η κατανομητική διάσταση της δικαιοσύνης δύναται να προσεγγιστεί μέσα από δύο μορφές που αφορούν στην «ισότητα των ευκαιριών» και την «ισότητα του αποτελέσματος». Η πρώτη, δίνει έμφαση στις ίσες ευκαιρίες αναφορικά με τη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους. Υπό αυτόν τον όρο, η διαφορά στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών μπορεί να γίνει αποδεκτή μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν άνισες ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η δεύτερη, δίνει έμφαση στην ισότητα των πιθανοτήτων για επιτυχία όλων των παιδιών εστιάζοντας παράλληλα στην παρεμπόδιση τυχόν μειονεκτικών χαρακτηριστικών από την πλευρά των μαθητών (Lynch, 1995). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές τις δύο θεωρήσεις, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη εξασφαλίζεται όταν παρέχονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής καθώς και ίσες πιθανότητες για σχολική επιτυχία.

Στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις ελλείψεις των παραπάνω θεωρήσεων, οι Lynch και Baker (2005) διαμόρφωσαν την έννοια της «ισότητας των συνθηκών». Η έννοια αυτή περιλαμβάνει πέντε διακριτές διαστάσεις που αφορούν στους πόρους, τον σεβασμό και την αναγνώριση, τη φροντίδα και την αλληλεγγύη, την εξουσία και τη μάθηση. Η πρώτη (πόροι) δεν περιορίζεται μόνο στο οικονομικό κεφάλαιο (π.χ. εισόδημα, πλούτος) αλλά επεκτείνεται και στο κοινωνικό κεφάλαιο (π.χ. οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα, σχέσεις πολιτιστικού κεφαλαίου). Η δεύτερη (σεβασμός & αναγνώριση), δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων που απορρέουν από την πολιτότητα, αλλά επεκτείνεται στην αποδοχή κι απόδοση αξίας στη διαφορετικότητα των ατόμων. Η τρίτη (φροντίδα & αλληλεγγύη), αποτελεί προϋπόθεση της ευημερίας των ατόμων και αφορά στη δυνατότητά τους να βιώνουν

εμπειρίες αγάπης, φροντίδας και αλληλεγγύης. Η τέταρτη (εξουσία), στοχεύει στη μείωση των άνισων σχέσεων εξουσίας προωθώντας τη συμμετοχή στο «πολιτικό γίνεσθαι» και τις αρχές της δημοκρατίας. Η πέμπτη (μάθηση & εργασία), αφορά στο δικαίωμα των ατόμων να αξιώνουν μια εργασία μέσα από την οποία να λαμβάνουν ικανοποίηση. Συνεπώς, η ισότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την πρόοδο στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και συναισθηματικές σχέσεις των μελών μιας κοινωνίας κι ως εκ τούτου είναι αδύνατο να περιοριστεί σε μία ισότιμη παροχή αγαθών κι ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Ο Bell (1997, 2016) υποστηρίζει πως ο στόχος της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, εστιάζει στην πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου η τελευταία επιβάλλεται να λογίζεται ως δημοκρατική, συμμετοχική, συμπεριληπτική και αναγνωριστική των ικανοτήτων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπό αυτήν την έννοια, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, υποστηρίζει πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες θα πρέπει να απολαμβάνουν δίκαιης και σεβάσμιας μεταχείρισης, αναφορικά με τα οφέλη και τους πόρους που προσφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία (North, 2006).

Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση φαίνεται πως βρίσκει εφαρμογή σε πέντε διακριτές διαστάσεις οι οποίες δύναται να αποτυπωθούν στα επίπεδα της δημοκρατικής εκπαίδευσης, της κριτικής παιδαγωγικής, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης κοινωνικής δικαιοσύνης (Dover, 2013). Καθεμία από αυτές τις διαστάσεις, συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Η πρώτη, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχική παιδαγωγική, αφορμάται από τα βιώματα των παιδιών και στοχεύει στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα τα καταστήσουν ικανά να συμμετέχουν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία (Westheimer & Kahne, 1998). Η δεύτερη, αμφισβητώντας τη φαινομενική ουδετερότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών & παιδαγωγική), εστιάζει στην καλλιέργεια της κοινωνικοπολιτικής συνείδησης των μαθητών/τριών έτσι ώστε να μπορέσουν οι τελευταίοι να αναπτύξουν μία κριτικά σκεπτόμενη κοινωνικοπολιτική δράση (Dover, 2013). Η τρίτη, δίνει έμφαση τους τομείς του πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, στη μελέτη των διαδικασιών παραγωγής και κατασκευής της γνώσης, στη μείωση των προκαταλήψεων, στην παιδαγωγική της ισότητας και στην αναδόμηση της σχολικής κουλτούρας (re - culturing) για την επίτευξη της ισότητας και την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών (Banks, 1993).

Η τέταρτη, δίνει βαρύτητα στη διαμόρφωση συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας στην τάξη, ικανής να ανταποκριθεί στα βιώματα, τις οικογενειακές δομές, τα ενδιαφέροντα, τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών καθώς και τις θρησκευτικές και κοινωνικοπολιτικές συνιστώσες της κοινωνίας (Villegas & Lucas, 2002). Η τελευταία, προϋποθέτει την εξασφάλιση και την ταυτόχρονη συνύπαρξη των προαναφερθεισών διαστάσεων (Bell, Adams & Griffin, 2007).

Συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση ή εκπαιδευτική δικαιοσύνη, αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και είναι ρητά προσανατολισμένη στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα αποδίδει αξία στη διαφορετικότητα και θα αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα τόσο στον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα (ήτοι σχολικός οργανισμός) όσο και μεταξύ της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Cox, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραδοχές, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει ενθαρρυντικά τόσο προς τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Οι πρώτοι, καθίστανται ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να επωφελούνται τα μέγιστα από αυτήν, ενώ στους δεύτερους δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα ενδυναμωτικό και δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, η εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, προϋποθέτει την πλήρωση ορισμένων κρίσιμων συνθηκών και συνιστωσών που σχετίζονται στενά με την κατοχή και κατάκτηση του διδακτικού περιεχομένου, την κριτική ανάλυση, την κοινωνική αλλαγή, τον προσωπικό προβληματισμό και την κατανόηση της δυναμικής της πολυπολιτισμικότητας (Hackman, 2005).

Σύμφωνα με τη Levinson (όπως αναφέρεται σε Hanhela, 2018), η διαμόρφωση μίας θεωρίας για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη της ορισμένες παραμέτρους. Πρώτον, το παιδί χρειάζεται να προσδιορίζεται ως μία ηλικιακά μη ολοκληρωμένη οντότητα που αδυνατεί να αξιοποιήσει τη λογική και την κριτική ικανότητα. Δεύτερον, η θεωρία της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης θα πρέπει να ορίζει με σαφήνεια τις διορθωτικές πράξεις και να εξασφαλίζει τη δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων. Τρίτον, να μελετά τις διαστάσεις που αφορούν την κοινωνική κατασκευή της διαφοράς και να προσαρμόζει την εκπαίδευση στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, διευκολύνοντας περισσότερο προσωπικές

διαδρομές μάθησης. Τέταρτον, να μελετά τις πρακτικές και τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

Ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Hanhela, 2018), προσδιορίζει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη μέσα από την οπτική των κοινωνικών σχέσεων και τις ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών/τριών, υποστηρίζοντας πως η εκπαιδευτική δικαιοσύνη δεν μπορεί να περιοριστεί μονομερώς στην ισότιμη κατανομή των διδακτικών πόρων. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι αρχές της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης θα πρέπει να προκύπτουν ως αποτέλεσμα συλλογικού επιτεύγματος παρά ως αφηρημένη έννοια.

Ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Hanhela, 2018), αντιλαμβάνεται την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης ως μία κατάσταση στην οποία όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξαρτέτως αντιμετωπίζονται με σεβασμό, δέχονται συναισθηματική υποστήριξη και αναγνώριση αναφορικά με τα ιδανικά και τα συναισθήματά τους, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζεται με σεβασμό η μελλοντική δυνατότητα των παιδιών να διατυπώνουν τις ιδέες, τα ιδανικά και τα συναισθήματά τους.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης θα πρέπει να διασφαλίζεται πως όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, την εθνικότητα, την καταγωγή, το φύλο, τη θρησκεία και την αναπηρία, θα λογίζονται ως σεβάσματα και ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απαλλαγμένα από φαινόμενα ανισότητας κι άδικης μεταχείρισης.

1.1.1 Εκπαιδευτική δικαιοσύνη ως τυπική και ουσιαστική ισότητα ευκαιριών

Σύμφωνα με τον Stojanov (2016), υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές ισότητας οι οποίες αποτυπώνονται στην τυχαία ισότητα (luck egalitarianism), την ισονομία (minimal egalitarianism) και στον σεβασμό της ισότητας (respect egalitarianism). Η «τυχαία ισότητα», αναφέρεται στη δίκαιη διανομή του αγαθού της εκπαίδευσης μέσα από την αναδιανομή των προσπαθειών και των πόρων. Στην ισονομία διακρίνονται δύο προσεγγίσεις, η πολιτική – δημοκρατική και η ανθρωπολογική. Σύμφωνα με την πολιτική - δημοκρατική, οι ανισότητες γίνονται αποδεκτές μόνο στην περίπτωση που δεν παρεμποδίζουν τη δημοκρατική δραστηριοποίηση του ατόμου ενώ η ανθρωπολογική δίνει έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν το άτομο σε μία αξιοπρεπή διαβίωση. Ο «σεβασμός της ισότητας», δίνει έμφαση στην ηθική διάσταση της δικαιοσύνης υποστηρίζοντας πως η

τελευταία αποτελεί εσωτερικό στοιχείο της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων με όρους κοινωνικής αναγνώρισης και δεν εξαντλείται στην απλή διανομή των πόρων.

Στην προσπάθειά μας να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια την έννοια της τυπικής και της ουσιαστικής ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, θα στρέψουμε την προσοχή μας στην μεγάλης κλίμακας έρευνα του Κόουλμαν που διερεύνησε την εκπαιδευτική ανισότητα στα σχολεία της Αμερικής, καταλήγοντας σε κρίσιμα συμπεράσματα που δημοσιεύθηκαν στην έκθεσή του με τίτλο: *«Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών»*. Ένα από τα συμπεράσματα που δύναται να συναχθεί από την έρευνα του Κόουλμαν και θεωρείται κρίσιμο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (όπως αναφέρεται σε Φραγκουδάκη 1985, σελ: 50), αφορά στην αμφισβήτηση της έννοιας της «ισότητας ευκαιριών» που μεταφράζεται ως τυπική ισότητα, αντιπροτείνοντας την έννοια της «εξίσωσης των δυνατοτήτων», δηλαδή της ουσιαστικής ισότητας ευκαιριών.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985, σελ:50), η ισότητα ευκαιριών και συνεπώς η τυπική ισότητα μεταφράζεται ως: *«προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διάφορων κοινωνικών ομάδων, που είναι άνισα προετοιμασμένα από το οικογενειακό τους περιβάλλον για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες ευκαιρίες»*, ενώ η «εξίσωση των δυνατοτήτων» και συνεπώς η ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, μεταφράζεται ως: *«αντιστάθμιση των διαφορών»* με όρους αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση δύναται να προσδιοριστεί ως μία συστηματική προσπάθεια να αντιμετωπιστούν οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού, εστιάζοντας παράλληλα στην παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Power, 2008).

Με άλλα λόγια, αμφισβητήθηκε έντονα η ικανότητα της έννοιας της αρχής της ισότητας να πλαισιώσει επαρκώς την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καθώς η πρώτη επικεντρώνεται στην ίση διανομή του εκπαιδευτικού αγαθού ενώ αποτυγχάνει να συμπεριλάβει κρίσιμες παραμέτρους της δικαιοσύνης που αφορούν στον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Γκόβαρης, 2017). Για αυτόν ακριβώς τον λόγο και προκειμένου να εμβαθύνουμε στην έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων, είναι ανάγκη να μην περιοριστούμε στην έννοια της ισότιμης κατανομής του εκπαιδευτικού αγαθού αλλά να εστιάσουμε στην έννοια της κοινωνικής ισότητας.

Σύμφωνα με τον Miller (όπως αναφέρεται σε Fourie, 2012), η ισότητα διακρίνεται σε δύο κατηγορίες την αναδιανεμητική ισότητα (distributive equality) και την κοινωνική ισότητα (social equality). Η πρώτη, αφορά στην ίση διανομή ενός αγαθού στα μέλη της κοινωνίας ενώ η δεύτερη αναφέρεται σε ένα κοινωνικό ιδεώδες που συλλαμβάνει τη θεώρηση μιας κοινωνίας που δε διέπεται από όρους κοινωνικού διαχωρισμού λόγω της διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης των μελών της. Συνεπώς, θεμελιώδης αρχή της ουσιαστικής και κοινωνικής ισότητας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, είναι η αντίθεσή της στην οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση των ατόμων σε θέσεις ιεραρχίας εξαιτίας της κοινωνικής τους θέσης, εξασφαλίζοντας πως όλα τα μέλη της κοινωνίας, κι ως εκ τούτου της εκπαιδευτικής κοινότητας, βιώνουν ισότιμες κοινωνικές σχέσεις και δεν αντιμετωπίζονται με όρους ανωτερότητας - κατωτερότητας (Fourie, 2012).

Σύμφωνα με τους Frønes et al, (2020, κεφ.1.1, σελ:2), η ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην παροχή ίδιων εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά προσανατολίζεται κυρίως στον βαθμό κατά τον οποίο ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες όλων των μαθητών/τριών λαμβάνοντας υπόψη και αποδίδοντας τον δέοντα σεβασμό στην αδιαμφισβήτητη ύπαρξη της διαφορετικότητας και της ετερογένειας. Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τον Solstad (όπως αναφέρεται σε Frønes et al, 2020, κεφ.2, σελ:14), τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία στροφή από την «δικαιοσύνη μέσω της ισότητας» στη «δικαιοσύνη μέσω της διαφορετικότητας», ενώ σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (όπως αναφέρεται σε Γετίμης & Γράβαρης, 1993, σελ: 233), *«η συζήτηση περί ισότητας ευκαιριών κατανοείται ως φιλελεύθερη ιδεολογία γιατί μεταθέτει το ενδιαφέρον από το ουσιαστικό που είναι η ισότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, στις παρεχόμενες ευκαιρίες»*.

1.1.2 Θεωρίες κοινωνικής ανισότητας και σχολικών ανισοτήτων

Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων έχει αποτελέσει πεδίο συστηματικών ερευνών κι ως εκ τούτου έχουν διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια των ετών διάφορες ερμηνείες αναφορικά με την ταυτότητα και τις διαστάσεις των κοινωνικών ανισοτήτων. Μία από αυτές τις ερμηνείες είναι η «Φονξιοναλιστική ερμηνεία» σύμφωνα με την οποία (όπως αναφέρεται σε Φραγκουδάκη, 1985, σελ:152), η κοινωνία διέπεται από όρους ιεραρχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης κι ως εκ τούτου η ιεραρχία αυτή δικαιολογημένα μεταφέρεται και στο σχολείο με τη μορφή

ανισοτήτων, υπό την προϋπόθεση όμως της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Συνεπώς, σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η ύπαρξη ανισοτήτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας πηγάζει κυρίως από τα ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών παρά από την κοινωνική δομή. Στην παραπάνω ερμηνεία διαπιστώνεται η σημαντική επίδραση του Parsons.

Δεύτερη στη σειρά εντοπίζεται η «ερμηνεία των Ριζοσπαστών» σύμφωνα με την οποία (όπως αναφέρεται σε Φραγκουδάκη, 1985, σελ: 158), τα αίτια των άνισων σχολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών αποδίδονται στην κεφαλαιοκρατική δομή των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών. Υπό αυτήν την έννοια, το εκπαιδευτικό σύστημα λογίζεται ως ο κατεξοχήν μηχανισμός αναπαραγωγής της ταξικής και κοινωνικής ανισότητας μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, ευνοώντας κατά κύριο λόγο τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, συμβάλλοντας έτσι στην ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας ερμηνείας στηρίζεται σημαντικά στα έργα των Μαρξ και Βέμπερ.

Η τρίτη στη σειρά ερμηνευτική προσπάθεια των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, αποτυπώνεται στη «θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου» η οποία (όπως αναφέρεται σε Φραγκουδάκη, 1985, σελ: 163), υποστηρίζει πως πέρα από την ύπαρξη κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου υπάρχει και το μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο αφορά σε στάσεις, συμπεριφορές και ιδεολογίες αναφορικά με τη γνώση, το σχολείο και εν γένει την παιδεία. Υπό αυτήν την έννοια, το μορφωτικό κεφάλαιο ενός ατόμου, αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού του επιπέδου δραστηριοποίησής του και επιτυχίας εντός των σχολικών πλαισίων. Ως εκ τούτου, οι σχολικές ανισότητες αποδίδονται στην πρακτική κατά την οποία το ίδιο το σχολείο θεωρεί ως ικανότερους/ες τους/τις μαθητές/τριες που κατέχουν ένα υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο διαμορφώνοντας και τις αντίστοιχες προσδοκίες για εκείνους/ες. Στη θεωρία αυτή διαπιστώνεται η επιρροή των Πασερόν και Μπουρντιέ.

Σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο, η Fraser (2007b), θεωρεί πως η αδικία αποτυπώνεται σε τρεις διακριτές διαστάσεις που είναι οι εξής:

1. η πολιτική: όταν το πολιτικό σκηνικό εκπροσωπείται κυρίως από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, παραγκωνίζοντας τα μειοψηφικά μέλη της κοινωνίας.
2. η οικονομική: όταν οι κοινωνικές δομές κάνουν άνιση και εσφαλμένη διανομή των οικονομικών πόρων στα μέλη της κοινωνίας ευνοώντας τα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα.

3. η πολιτισμική: όταν παραγνωρίζονται τα πολιτισμικά στοιχεία που διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα.

Τρεις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν τη μη αναγνώριση (non – recognition) στα σχολεία είναι η υποτίμηση των ατομικών χαρακτηριστικών, η προκατάληψη αναφορικά με τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών σε τάξεις και σχολεία (Lynch & Baker, 2005).

Αναμφίβολα, ένας σημαντικός δείκτης εκπαιδευτικής ισότητας κι ως εκ τούτου εκπαιδευτικής δικαιοσύνης σε μία παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, αφορά στην εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα καταστήσουν όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ικανά να πετύχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Στην περίπτωση, όμως, που ανιχνεύονται μεγάλες διαφορές και ανισότητες εν σχέση με το επίπεδο των σχολικών επιδόσεων, εύλογα εγείρεται ένας σημαντικός προβληματισμός αναφορικά με την ύπαρξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής ισότητας και δικαιοσύνης στους σχολικούς οργανισμούς του 21^{ου} αιώνα (Stojanov, 2016).

1.2 Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment)

Το ζήτημα των σχολικών επιδόσεων έχει αποτελέσει τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια, πεδίο συστηματικής έρευνας και μελέτης του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Πρόκειται για έναν οργανισμό που μέχρι σήμερα αριθμεί 38 κράτη μέλη και στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτικών που ενισχύουν την ευημερία και την ισότητα των κρατών μελών (OECD, 2022). Ένας από τους βασικούς στόχους του οργανισμού είναι η θεώρηση και προώθηση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού βελτίωσης της παραγωγικής δύναμης των κρατών – μελών του. Ως εκ τούτου, στα πλαίσια του ΟΟΣΑ, έχει αναπτυχθεί το Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών/τριών (Programme for International Student Assessment, PISA) το οποίο ανά τριετία αξιολογεί τις γνώσεις των μαθητών/τριών ηλικίας 15 ετών (Γυμνάσιο) στους τομείς της αναγνωστικής κατανόησης, της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων και κατανόησης εννοιών των φυσικών επιστημών. Στο τεστ PISA συμμετέχουν και μαθητές/τριες χωρών που δεν εντάσσονται επίσημα στον ΟΟΣΑ.

Τα αποτελέσματα των τεστ PISA που ξεκίνησαν ήδη από το 2000 και συνεχίζονται έως σήμερα, προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες αναφορικά με τις

επιδόσεις των μαθητών/τριών των χωρών μελών του ΟΟΣΑ αλλά και χωρών εκτός του οργανισμού. Ως εκ τούτου, προκύπτει ένα έντονο ενδιαφέρον για μελέτη και προσδιορισμό των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Η μελέτη αυτή θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό τα μαθησιακά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες διεθνώς, το επίπεδο μαθησιακής τους ετοιμότητας αλλά και τη σύγκλιση ή απόκλιση αναφορικά με τα επίπεδα των επιδόσεών τους εν σχέση με τον μέσο όρο των ευρωπαίων μαθητών/τριών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των τεστ PISA 2000 έως 2022, παρουσιάστηκαν διεθνώς ευρείες διακυμάνσεις και ανισότητες αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Κατά κανόνα, οι υψηλότερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς της εγγραμματοσύνης, σημειώθηκαν από παιδιά που προέρχονταν από μεσαία και κυρίως υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις σημείωσαν τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή και με μεταναστευτικό περιβάλλον (OECD, 2003, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016, 2019 & 2023). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2018 για την Ελλάδα, μόνο το 1% των παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα σημείωσε υψηλές επιδόσεις.

Χαρακτηριστικό, είναι το γεγονός πως κατά το πέρασμα των ετών, οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της χώρας μας (Ελλάδα), κατατάσσονται συστηματικά και σταθερά στους μέσους όρους των επιδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (OECD, 2003, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016, 2019 & 2023). Μάλιστα, τα τελευταία αποτελέσματα του PISA 2018, κατατάσσουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών της Ελλάδας σε επίπεδα κάτω του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ, σε όλα τα εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα. Αναφορικά με την ανάγνωση μόνο το 6,2 % των μαθητών/τριών στην Ελλάδα πετυχαίνει υψηλές επιδόσεις συγκριτικά με το 15,7 % του μέσου όρου των χωρών του ΟΟΣΑ. Ένα σημαντικό και συνάμα ανησυχητικό ποσοστό της τάξεως του 19,9 % των μαθητών/τριών στην Ελλάδα σε σύγκριση με το 13,4 % των χωρών του ΟΟΣΑ, κατατάσσεται στα χαμηλότερα επίπεδα εγγραμματοσύνης (OECD, 2019).

Τα αποτελέσματα των τεστ PISA 2022, υπέδειξαν πως το 69% των μαθητών/τριών παρουσίασε επιδόσεις που κατατάσσονται στα επίπεδα των βασικών δεξιοτήτων για το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και 75% για τα γνωστικά αντικείμενα της Ανάγνωσης και των Φυσικών Επιστημών. Επιπρόσθετα, ένα ποσοστό της τάξεως 10% παρουσίασε υψηλές επιδόσεις επιπέδων 5 & 6 στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα γνωστικά

αντικείμενα της Ανάγνωσης και των Φυσικών Επιστημών κυμάνθηκε στο 7%. Τέλος, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν κορυφαίες επιδόσεις σε ποσοστό μικρότερο του 5% στα Μαθηματικά, ενώ στη Ανάγνωση και τις Φυσικές Επιστήμες το αντίστοιχο ποσοστό ανήλθε στο 10% (OECD, 2023). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως συγκριτικά με τα αποτελέσματα του PISA 2018, παρατηρήθηκε εμφανής μείωση στους μέσους όρους των επιδόσεων των μαθητών/τριών για τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών και της Ανάγνωσης, όπου στο πρώτο σημειώθηκε μείωση κατά 15 μονάδες ενώ στο δεύτερο κατά 10 μονάδες. Οι επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες διατηρήθηκαν σε σταθερά επίπεδα.

Αναφορικά με τον παράγοντα φύλο τόσο διεθνώς όσο και σε εθνικό επίπεδο, τα αγόρια παρουσίασαν κατά κανόνα υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά σε σύγκριση με τα κορίτσια που παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στους τομείς της ανάγνωσης. Οι αντίστοιχες επιδόσεις στις φυσικές επιστήμες παρουσίασαν σχετική ισορροπία και μικρή τάση για διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια των ετών.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως τα αποτελέσματα των τεστ PISA υπέδειξαν με συστηματικό τρόπο πως οι χαμηλότερες βαθμολογίες και επιδόσεις σημειώθηκαν από παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μεταναστευτικό περιβάλλον (OECD, 2003, 2007, 2010, 2013, 2014, 2016 & 2019) γεγονός που εγείρει έναν ρητό και βάσιμο προβληματισμό αναφορικά με την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στα σχολεία.

1.3 Η ένταξη ποιοτικών διαστάσεων στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: Ευημερία και Αίσθημα του ανήκειν μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment)

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ, ένας από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των παιδιών είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας που περιλαμβάνει το επάγγελμα των γονιών, τον οικογενειακό πλούτο, την κουλτούρα, την εκπαίδευση των γονιών, την επικοινωνία παιδιών - γονέων για κοινωνικά ζητήματα και την οικογενειακή δομή (OECD, 2003). Σε άλλη έκθεσή του, ο ΟΟΣΑ υπογραμμίζει πως οι διαφορές των σχολικών επιδόσεων σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και το μέγεθος των εκπαιδευτικών επενδύσεων ανά μαθητή/τρια. Προς αυτήν την κατεύθυνση, θεωρεί επιτακτική την ανάγκη για τη διασφάλιση της ποιότητας

στην εκπαίδευση και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως (OECD, 2003).

Στην έκθεση για τα αποτελέσματα του PISA 2009, ο οργανισμός υποδεικνύει πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών επηρεάζονται τόσο από το επίπεδο του κοινωνικοοικονομικού τους υποβάθρου όσο και από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των σχολείων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, υποστηρίζει πως η βελτίωση των επιδόσεων των μειονεκτούντων/ουσών μαθητών/τριών δύναται να επιτευχθεί μέσα από την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών τους αλλά κυρίως μέσα από την παροχή σχολείων κι εκπαιδευτικών ποιότητας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών είναι υψηλές όταν εξασφαλίζεται κλίμα πειθαρχίας, θετική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητοκεντρική προσέγγιση στις παιδαγωγικές σχέσεις (OECD, 2010).

Σε άλλη έκθεσή του, ο ΟΟΣΑ δίνει έμφαση στην ανάγκη για δικαιοσύνη, ακεραιότητα και συμπερίληψη στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, εστιάζει στην εξάλειψη των εμποδίων που δημιουργούνται εξαιτίας του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, στη μελέτη της σχέσης των σχολικών επιδόσεων και των στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση και την ποιότητα του σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (OECD, 2012). Ακόμη, υποστηρίζει πως τα σχολεία πολλών χωρών αναπαράγουν την υφιστάμενη κοινωνικοοικονομική ανισότητα ενώ θα έπρεπε να εστιάζουν στην ισότιμη κατανομή των μαθησιακών ευκαιριών και αποτελεσμάτων (OECD, 2014).

Στην έκθεση για τα αποτελέσματα του PISA 2015, υποστηρίζεται πως ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις, δίνοντας έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη διαμόρφωση προσδοκιών και την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών. Υπογραμμίζεται, ακόμη, η ανάγκη από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τους/τις μαθητές/τριες που βιώνουν άγχος, να τους/τις εξοικειώνουν με στρατηγικές διαχείρισης του άγχους τους καθώς και να τους/τις επιβραβεύουν στους τομείς που παρουσιάζουν βελτίωση (OECD, 2016).

Στην έκθεσή του για το έτος 2019, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί για όλους τους/τις μαθητές/τριες, η δίκαιη ευκαιρία για βελτίωση της προσωπικής τους ζωής, μέσα από την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και πόρων. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η εκπαιδευτική ισότητα προσδιορίζεται μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης των

σχολικών επιδόσεων (στάσεις / αντιλήψεις, προσδοκίες των μαθητών/τριών) και του κοινωνικοοικονομικού τους υποβάθρου. Ταυτόχρονα, ο οργανισμός εστιάζει φανερά στην έννοια της ευημερίας (well – being) των μαθητών/τριών την οποία προσδιορίζει μέσα από πέντε διαστάσεις όπως: γνωστική / διανοητική, ψυχολογική, σωματική, κοινωνική και υλική ευημερία. Τέλος, αποδίδει ιδιαίτερη αξία τόσο στο αίσθημα του «ανήκειν» όσο και στο παρατηρούμενο φαινόμενο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (academic resilience) σύμφωνα με το οποίο μαθητές/τριες από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις (OECD, 2019).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του PISA 2022 και κατά τη διάρκεια της περιόδου της πανδημίας COVID-19, τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα από το σύνολο των χωρών του ΟΟΣΑ, παρουσίασαν την επιθυμητή «ανθεκτικότητα» καθώς οι μαθητές/τριες διατήρησαν υψηλές επιδόσεις στους τομείς των Μαθηματικών, της ισότητας και της ευημερίας, ενώ είκοσι ένα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρήθηκαν ανθεκτικά σε έναν ή δύο από τους προαναφερθέντες τομείς. Ακόμη, είκοσι εκπαιδευτικά συστήματα κατάφεραν να συμβαδίσουν με τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών του ΟΟΣΑ αναφορικά με το «αίσθημα του ανήκειν» (OECD, 2023).

Επιπροσθέτως και αναφορικά με την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, 40% των μαθητών/τριών των χωρών του ΟΟΣΑ ανέφερε πως οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης, ενώ ένα ποσοστό 30% των μαθητών/τριών υποστήριξε πως αντιμετώπισε σημαντικές δυσκολίες στη διατήρηση της συγκέντρωσης και της προσοχής εξαιτίας των ψηφιακών συσκευών (OECD, 2023).

Στην ετήσια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2021) με θέμα την παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το έτος 2021, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση της σχεσιακής διάστασης μεταξύ της εκπαίδευσης και της ευημερίας καθώς και στην ενεργοποίηση του Ταμείου Ανάκαμψης & Ανθεκτικότητας (Recovery and Resilience Facility) με στόχο τη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών.

Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε, πως η πανδημία COVID – 19 διαμόρφωσε σημαντικές προκλήσεις στην εκπαίδευση καθώς οδήγησε πολλούς/ές μαθητές/τριες όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στη βίωση καταστάσεων όπως: απομόνωση, άγχος και κατάθλιψη. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής

τόνισε την ανάγκη για εστίαση σε ζωτικούς πυλώνες της εκπαίδευσης όπως: σχολική διαρροή & φοίτηση, συμπερίληψη, ποιότητα εκπαίδευσης, ευημερία, ανθεκτικότητα, μαθητικές – εκπαιδευτικές φιλοδοξίες, ενδοσχολική βία, αίσθημα του ανήκειν και αποξένωση (European Commission, 2021).

Στην ίδια έκθεση προσδιορίζονται οι στόχοι της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κι ως εκ τούτου της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την εκπαίδευση και τη χρονική περίοδο 2021 – 2030. Συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή στοχοθεσία περιλαμβάνει τους εξής επτά (7) δείκτες:

- ⇒ μείωση των χαμηλών μαθητικών επιδόσεων στα τρία γνωστικά πεδία του PISA (Ανάγνωση, Μαθηματικά & Φυσικές Επιστήμες) σε ποσοστό $< 15\%$,
- ⇒ μείωση των χαμηλών επιδόσεων σε ψηφιακές δεξιότητες πληροφορικής & πληροφοριακής παιδείας σε ποσοστό $< 15\%$,
- ⇒ αύξηση της συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση & φροντίδα σε ποσοστό $> 96\%$,
- ⇒ μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης & κατάρτισης σε ποσοστό $< 9\%$,
- ⇒ αύξηση επιπέδων απόκτησης πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων (25 – 34 ετών) σε ποσοστό τουλάχιστον 45% ,
- ⇒ αύξηση των επιπέδων μάθησης με βάση την εργασία σε ποσοστό τουλάχιστον 60% ,
- ⇒ αύξηση των επιπέδων εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποσοστό τουλάχιστον 47% (European Commission, 2021).

Στην ετήσια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2022) με θέμα την παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το έτος 2022, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη επίτευξης μιας δίκαιης εκπαίδευσης (equitable education) για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως. Εντούτοις, τα αποτελέσματα υπέδειξαν πως οι μαθητές/τριες 15 ετών που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα έχουν εξαπλάσιες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλές επιδόσεις συγκριτικά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους υψηλών κοινωνικοοικονομικών υποβάθρων.

Επιπρόσθετα, νέοι/ες με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, έχουν εννεαπλάσιες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη σχολική φοίτηση, ενώ μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο διατρέχουν $12,9\%$ μεγαλύτερο κίνδυνο να οδηγηθούν

σε ανάλογη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως περίπου το 3% των μαθητών/τριών 15 ετών δεν έχει εγγραφεί στο εκάστοτε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα λιγότερο δίκαια και εξισωτικά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των μαθητών/τριών στην προσχολική εκπαίδευση (European Commission, 2022).

Στην τελευταία ετήσια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2023) με θέμα την παρακολούθηση της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης για το έτος 2023, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ελκυστικότητα και τις ελλείψεις που καταγράφονται αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Η έκθεση υποδεικνύει την ύπαρξη της ορατής γήρανσης του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και την ανισορροπία και τη διατήρηση χάσματος μεταξύ παλαιών και νέων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες των χωρών της ΕΕ. Ακόμη, δόθηκε έμφαση στην έλλειψη εκπαιδευτικών ορισμένων γνωστικών αντικειμένων όπως: Φυσική, Τεχνολογία, Μηχανική και Μαθηματικά (STEM). Αναφορικά με την ελκυστικότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, μόλις το 17,7 % των εκπαιδευτικών στις χώρες του ΟΟΣΑ δηλώνει πως λαμβάνει κοινωνικής εκτίμησης ενώ ο μισθός των εκπαιδευτικών έχει υποστεί μείωση της τάξεως του 10,5% στις χώρες του ΟΟΣΑ.

1.3.1 Η έννοια της ευημερίας (Well – being)

Κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί ποικίλες προσεγγίσεις με σκοπό τη σκιαγράφηση των συνιστωσών που προδιαγράφουν την έννοια της ευημερίας οι οποίες θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη, αφορά στην ηδονική ευημερία, η δεύτερη στην ευδαιμονική ευημερία και η τρίτη στην προσέγγιση του συνδιεργασιακού εαυτού. Σε γενικές γραμμές, οι τρεις βασικές συνιστώσες της ευημερίας αφορούν σε εμπειρίες χαράς, λύπης και ικανοποίησης από τη ζωή (Gasper, 2007), ενώ η φιλοσοφική διάσταση της ευδαιμονίας προσδιορίζει την ευημερία ως την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων ενός ατόμου που συντελείται μέσα από τη γενικότερη διαδικασία αυτοπραγμάτωσής του (Ruini et al, 2009).

Ειδικότερα, η «ηδονική ευημερία» (*Hedonic well-being*) επικεντρώνεται στο αίσθημα της ευτυχίας, ενώ η «ευδαιμονική ευημερία» (*Eudemonic well-being*) εστιάζει στις δυνατότητες του ατόμου και συγκεκριμένα στην προσωπική ανάπτυξη και τον σκοπό της ζωής του (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Επίσης, η τελευταία, σχετίζεται, κυρίως, με τη διεκδίκηση σκοπών και στόχων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Gallagher, Lopez & Preacher, 2009), ενώ παράλληλα χαρακτηρίζεται όχι μόνο ως το αίσθημα της ατομικής ευτυχίας, αλλά και ως μετουσίωση της ευτυχίας σε ενάρτετες πράξεις (Ryan & Deci, 2001, Jayawickreme et al, 2012).

Συνεπώς, η υποκειμενική ευημερία (*Subjective well-being, SWB*) συνδέεται με την «ηδονική ευημερία» και αναφέρεται στη γενικότερη ποιότητα της ζωής και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτήν. Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τους Diener et al (1999), η υποκειμενική ευημερία δύναται να οριστεί ως «ένα σύνολο εμπειριών στις οποίες υπερτερούν τα θετικά συναισθήματα, οι θετικές διαθέσεις και η ικανοποίηση από τη ζωή σε αντιδιαστολή με το πλήθος των αρνητικών συναισθημάτων και διαθέσεων».

Από την άλλη πλευρά, η ψυχολογική ευημερία (*Psychological well-being, PWB*) συνδεόμενη με την «ευδαιμονική ευημερία», αναφέρεται σε υπαρξιακές προκλήσεις της ζωής (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002). Σύμφωνα με το μοντέλο της Ryff (1995), η ψυχολογική ευημερία περιλαμβάνει έξι διαστάσεις που αποτυπώνονται στην αποδοχή του εαυτού, τις θετικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, την αυτονομία, την περιβαλλοντική κυριαρχία, τον σκοπό της ζωής και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η έννοια της επιλογής είναι στενά συνυφασμένη με την ευημερία του ατόμου, καθώς παρέχει τη δυνατότητα της

προσωπικής βούλησης και αυτονομίας αναφορικά με τη δραστηριοποίησή του και την επίτευξη του γενικότερου αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή (Markus & Schwartz, 2010).

Ως προβλεπτικοί παράγοντες της ψυχολογικής ευημερίας δύναται να θεωρηθούν η γενετική σύνθεση, η προσωπικότητα, η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση, η σωματική υγεία (σωματική ευημερία), η οικονομική κατάσταση (υλική ευημερία) και το κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου (Helliwell & Putnam, 2004). Γενικότερα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και το επίπεδο της ευημερίας, αφορούν στις δομές ενεργοποίησης του εγκεφάλου, τις νευροχημικές επιδράσεις, την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τους γενετικούς παράγοντες, την προσωπικότητα, τους δημογραφικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Huppert, 2009).

Τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα ενός ατόμου σχετίζονται με την ικανοποίηση ή μη των αναγκών του, ενώ υπάρχει μια μικρού μεγέθους συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των αναγκών και της ευημερίας. Συνεπώς, το είδος των αναγκών που ικανοποιείται κάθε φορά, είναι πιθανόν να οδηγήσει στην εξασφάλιση διαφορετικών επιπέδων ψυχολογικής, υλικής και υποκειμενικής ευημερίας (Tay & Diener, 2011). Ως εκ τούτου, τα άτομα με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, εμφανίζουν ως επί το πλείστο, καλύτερη σωματική υγεία, επαγγελματική απόδοση, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ενώ έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν κατάθλιψη και άγχος (Park, Peterson & Seligman, 2004).

Η ευημερία ενός ατόμου, με όρους της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, θα μπορούσε να προσδιοριστεί και ως ο συνδυασμός μεταξύ εισροών και εκροών καθώς και των διεργασιών που εμπλέκουν και συνδιαμορφώνουν τους παραπάνω παράγοντες. Οι εισροές αναφέρονται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής ενός ατόμου, ενώ οι διεργασίες αφορούν στις επιλογές και τις αντιδράσεις του ατόμου αναφορικά με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Οι εκροές, αφορούν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων και των συνθηκών που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των εισροών και των διεργασιών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ευημερίας των ατόμων (Jayawickreme, Forgeard & Seligman, 2012).

Τέλος, η εξασφάλιση της ευημερίας δύναται να επιφέρει σημαντικά οφέλη στην ζωή του ατόμου καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση συνθηκών ψυχοσωματικής υγείας και μακροζωίας, παραγωγικότητας και οργανωτικής, ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (De Neve et al, 2013). Ιδιαίτερα κι όσον αφορά τον εργασιακό χώρο, η

ευημερία δύναται να επιτευχθεί μέσω των επαρκών οικονομικών πόρων, των ψυχοκοινωνικών αναγκών του ατόμου και της απόκτησης ατομικής ταυτότητας (Waddell & Burton, 2006).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την εξασφάλιση της σχολικής ευημερίας, η τελευταία δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω του συνδυασμού ποικίλων παραγόντων όπως: της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, της ψυχικής ανθεκτικότητας, του σχολείου ως οργανισμού που νοιάζεται και του αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με την προοπτική της κοινωνικής ψυχολογίας και τους Nelson & Prilliltensky (όπως αναφέρεται σε Ruus et al, 2007), υπάρχει η ανάγκη εξισορρόπησης των τριών επιπέδων ευημερίας που αποτυπώνονται στην προσωπική ευημερία (personal well – being), την ευημερία στις διαπροσωπικές σχέσεις (well – being in interpersonal relations) και τη συλλογική ευημερία (collective well – being). Η προσωπική ευημερία δύναται να αποτυπωθεί στους εξής τομείς:

- ⇒ αυτοπροσδιορισμός: (αυτοκυριαρχία, αυτοέλεγχος, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτονομία & ανάπτυξη)
- ⇒ φροντίδα και συμπόνια: (ανάγκη για αποδοχή & αγάπη, ενσυναίσθηση)
- ⇒ υγεία: (σωματική & συναισθηματική ευεξία)

Η ευημερία στις διαπροσωπικές σχέσεις δύναται να αποτυπωθεί ως εξής:

- ⇒ σεβασμός της διαφορετικότητας: (προσωπική ταυτότητα & αξιοπρέπεια)
- ⇒ συνεργασία: (συμμετοχή & αμοιβαία ευθύνη)

Η συλλογική ευημερία δύναται να αποτυπωθεί ως εξής:

- ⇒ ενίσχυση κοινοτικών δομών: (αλληλεγγύη, κοινωνική συνοχή, υποστήριξη)
- ⇒ κοινωνική δικαιοσύνη

Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολείο διέπεται από τις αρχές και τα γνωρίσματα των πολύπλοκων κοινωνικών συστημάτων και κάνοντας μία προσπάθεια να προσδιορίσουμε τα επίπεδα της σχολικής ευημερίας των μαθητών/τριών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως θα πρέπει να εξασφαλιστούν όλες οι πτυχές της ευημερίας που περιεγράφηκαν παραπάνω προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να βιώσουν καταστάσεις και εμπειρίες ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον.

1.3.2 Το αίσθημα του «ανήκειν» (Sense of belonging)

Σύμφωνα με την Anant (όπως αναφέρεται σε Hagerty et al, 1992), η αίσθηση του «ανήκειν» δύναται να αποτυπωθεί αποκλειστικά και μόνο με όρους αναγνώρισης της ατομικότητας και της διαφορετικότητας κι ως εκ τούτου να οριστεί ως « *η προσωπική εμπλοκή (των ατόμων) σε ένα κοινωνικό σύστημα, έτσι ώστε τα άτομα να αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του συστήματος*», θεωρώντας την έννοια του «ανήκειν» ως τον συνδετικό κρίκο για την κατανόηση της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ασθένειας.

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Mucchielli (όπως αναφέρεται σε St-Amand, Girard & Smith, 2017), υποστηρίζει πως το αίσθημα του «ανήκειν» δεν περιορίζεται στην ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα, αλλά αφορά κυρίως στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (όπως αναφέρεται σε Sancho & Cline, 2012), η αίσθηση του «ανήκειν» αφορά στη σχεσιακή διάσταση των κοινωνικών σχέσεων κι ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε συνάρτηση με την αυτονομία και το γενικότερο πλαίσιο των ικανοτήτων του.

Ιδιαίτερη έμφαση στο αίσθημα του «ανήκειν» αποδίδει και ο Maslow, ο οποίος (όπως αναφέρεται σε St-Amand, Girard & Smith, 2017) υποστηρίζει πως στο μοντέλο της ιεραρχίας των αναγκών του ατόμου, συμπεριλαμβάνεται και η ιδιότητά του ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας στα πλαίσια της γενικότερης αυτοπραγμάτωσής του που αποτελεί και τον απώτερο σκοπό της ατομικής ολοκλήρωσης. Σύμφωνα με τα λόγια του Maslow (όπως αναφέρεται σε Strayhorn, 2018, κεφ. 1, σελ: 1), «*εάν τόσο οι σωματικές όσο και οι ανάγκες ασφάλειας ικανοποιηθούν αρκετά καλά, τότε θα προκύψουν ανάγκες αγάπης, στοργής και συμμετοχής και ολόκληρος ο κύκλος που ήδη περιγράφηκε, θα επαναληφθεί με αυτό το νέο κέντρο. Τώρα, το άτομο θα αισθάνεται έντονα*».

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και σύμφωνα με τον Langevin (όπως αναφέρεται σε St-Amand, Girard & Smith, 2017), η ποιότητα των αμοιβαίων κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών και των ενηλίκων, αποτελεί έναν σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης σχολικής ζωής, συμβάλλοντας στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με το αίσθημα του «ανήκειν». Η

εξοικείωση με το αίσθημα του «ανήκειν» που προκύπτει ως απόρροια των αμοιβαίων κοινωνικών σχέσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, δύναται να προσδιοριστεί ως ένας από τους θεμελιώδεις παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με ιδιαίτερη αναφορά στις σχολικές επιδόσεις και την ευημερία των μαθητών/τριών (Marksteiner & Kuger, 2016). Σύμφωνα με τους McMillan και Chavis (όπως αναφέρεται σε Strayhorn, 2018, κεφ. 1, σελ: 4), η αίσθηση του «ανήκειν» αποτυπώνεται στο αίσθημα ότι *« τα μέλη έχουν σημασία το ένα για το άλλο και (υπάρχει) κοινή πίστη ότι οι ανάγκες των μελών θα καλυφθούν μέσω της δέσμευσής τους να είναι μαζί»*.

Συνεπώς, το αίσθημα του «ανήκειν», αποκτά μια ιδιαιτέρως σχεσιακή διάσταση που εδραιώνεται στη συνύπαρξη, τη συλλογικότητα και την αμοιβαιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η πρακτική διάσταση του αισθήματος του «ανήκειν» στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αποτυπώνεται και μεταφράζεται σε ένα σύνολο καταστάσεων και συνθηκών μέσα από τις οποίες λαμβάνει χώρα η κοινωνική υποστήριξη, η διασύνδεση των μελών, η παροχή μέριμνας και φροντίδας μεταξύ των μελών, η αλληλοαποδοχή, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοαναγνώριση (Strayhorn, 2018, κεφ.1, σελ:4).

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Sancho και Cline (2012), η οποία μελέτησε τις απόψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το αίσθημα του «ανήκειν» κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξασφάλιση του αισθήματος του «ανήκειν» στον σχολικό οργανισμό, σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, τις σχέσεις με τους ομηλικούς, τις σχέσεις των μαθητών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς, την ύπαρξη ή μη θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως στην πλειοψηφία τους οι μαθητές/τριες που είναι πιθανότερο να μη βιώσουν το αίσθημα του «ανήκειν» στους σχολικούς οργανισμούς κι ως εκ τούτου να αντιμετωπίσουν αρνητικά συναισθήματα όπως αποξένωση, αποκλεισμό, άγχος και απογοήτευση, είναι οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν προβλήματα και εμπόδια αναφορικά με το οικογενειακό τους περιβάλλον, την ψυχική τους υγεία, τις μαθησιακές δυσκολίες, την πολιτισμική τους ετερότητα και τις κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Pendergast et al, 2018).

Καταληκτικά, οι ποικίλες προσεγγίσεις αναφορικά με την αίσθηση του «ανήκειν», δίνουν έμφαση σε τέσσερις συνιστώσες που αφορούν στις διαθέσεις και στάσεις των ατόμων που αποτυπώνονται στα θετικά συναισθήματα, τις θετικές κοινωνικές σχέσεις, την προθυμία για συμμετοχικότητα και την εναρμόνισή τους με το κοινωνικό σύνολο ή την ομάδα (St-Amand, Girard & Smith, 2017).

1.3.3 Η Γενική Αυτοεκτίμηση – Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση (General Self-esteem / Academic Self-esteem)

Στη διάρκεια των ετών έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από διάφορους ερευνητές αναφορικά με τη διαμόρφωση κι απόδοση ενός καθολικού κι αντιπροσωπευτικού ορισμού σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Κάθε ορισμός προσθέτει επιπλέον στοιχεία στην πολυδιάστατη φύση της αυτοεκτίμησης, όμως σε γενικότερες γραμμές, η έννοια σχετίζεται με τη θετική ή αρνητική εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες από τις πολυάριθμες προσεγγίσεις αναφορικά με την εννοιολογική διάσταση της αυτοεκτίμησης με σκοπό τη σφαιρική κατανόηση του πραγματολογικού περιεχομένου της.

Αρχικά, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η αυτοεκτίμηση δύναται να λάβει ποικίλες διαστάσεις που σύμφωνα με τους Shavelson, Hubner & Stanton (1976) (όπως αναφέρεται σε Trautwein & Möller, 2016) προσδιορίζονται ως ακαδημαϊκή αυτοεικόνα (academic self-concept), σωματική αυτοεικόνα (physical self-concept) και συναισθηματική αυτοεικόνα (emotional self-concept). Σύμφωνα με τον Baumeister (1998) (όπως αναφέρεται σε Heatherton & Wyland, 2003) η αυτοεκτίμηση ως συστατικό κομμάτι της γενικότερης αυτοεικόνας ενός ατόμου, αποτελεί μία σύνθετη διάσταση μέσα από την οποία ένα άτομο είναι σε θέση να προσδιορίσει την αξία του ως οντότητα. Ειδικότερα και σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Coopersmith (1967) (όπως αναφέρεται σε Heatherton & Wyland, 2003), η αυτοεκτίμηση είναι: *« η αξιολόγηση την οποία κάνει το άτομο και συνήθως διατηρεί για τον εαυτό του: εκφράζει μία στάση επιδοκιμασίας και υποδηλώνει τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο πιστεύει πως είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο. Εν ολίγοις, η αυτοεκτίμηση είναι μία προσωπική κρίση σχετικά με την αξία που αποδίδει ένα άτομο προς τον εαυτό του»*.

Ο Rosenberg (1965) (όπως αναφέρεται σε Abdel-Khalek, 2016), ως ένας από τους πιο καταξιωμένους ερευνητές και μελετητές στον τομέα της αυτοεκτίμησης, υποστηρίζει πως η τελευταία αποτελεί μία γενικότερη θετική εκτίμηση της αξίας ενός

ατόμου από το ίδιο το άτομο, ενώ προς την ίδια κατεύθυνση, οι Sedikides & Gress (2003) (όπως αναφέρεται σε Abdel-Khalek, 2016), πλαισιώνουν την έννοια της αυτοεκτίμησης με την αυτοαντίληψη, την αυτοαποδοχή, τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθηση. Τέλος, ο Sigelman (1999) (όπως αναφέρεται σε Bailey 2nd, 2003), υποστηρίζει πως η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης πηγάζει από τις προσωπικές κρίσεις του ατόμου, θετικές ή αρνητικές, οι οποίες με τη σειρά τους στοιχειοθετούν μια σειρά από εκτιμήσεις αναφορικά με την αυτοαντίληψη (self-perception) και τη γενικότερη αυτοεικόνα (self-concept).

Μία από τις πολλές διαστάσεις της αυτοεκτίμησης είναι και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (academic self-esteem) που στις περισσότερες των περιπτώσεων συναντάται ως ακαδημαϊκή αυτοεικόνα (academic self-concept). Σύμφωνα με τους Wigfield & Karpathian (1991) (όπως αναφέρεται σε Ferla, Valcke & Cai, 2009), η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα λογίζεται ως η γνώση και η αντίληψη ενός ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του σε καταστάσεις που αφορούν επιδόσεις σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Πολύ συχνά η έννοια της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας (academic self-concept) συγχέεται με την έννοια της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (academic self-efficacy) όπου η τελευταία εξετάζει κυρίως τα επίπεδα αυτοπεποίθησης που αισθάνεται ένα άτομο αναφορικά με τις ικανότητές του σε έναν ακαδημαϊκό τομέα παρά στην υποκειμενική του κρίση για τις ενδεχόμενες ικανότητές του (Bong & Skaalvik, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφαινόμενη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας (academic self-concept) και της ακαδημαϊκής επίδοσης (academic performance). Ειδικότερα, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα μοντέλα με βάση τα οποία επιχειρείται η ακριβέστερη περιγραφή και αποτύπωση της σχέσης των παραπάνω εννοιών. Σύμφωνα με τους Tajfel & Turner (1986) (όπως αναφέρεται σε Ghazvini, 2011), οι εμπειρίες ενός ατόμου αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και τις αποτυχίες του σε δοκιμασίες διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας του, ενώ σύμφωνα με την αρχή του Πυγμαλίωνα, ο βαθμός της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας δύναται να επιδράσει σημαντικά στα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης. Επιπρόσθετα, υπάρχουν μοντέλα που υποστηρίζουν την αμοιβαία και ταυτόχρονη αλληλεπίδραση των δύο εννοιών, ενώ τέλος, εντοπίζονται μοντέλα που υποστηρίζουν πως στη σχέση της ακαδημαϊκής αυτοεικόνας και της ακαδημαϊκής επίδοσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.

1.3.4 Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Academic resilience)

Την τελευταία δεκαετία, η έννοια της ανθεκτικότητας απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα και ιδιαίτερα τους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της οικογενειακής ψυχολογίας, της συμβουλευτικής, της αποκατάστασης και της κλινικής ψυχολογίας (Kumpfer, 2002). Ο προσδιορισμός της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας προϋποθέτει την αποσαφήνιση του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας με την οποία η πρώτη παρουσιάζει μία ρητή και στενή σχέση. Καταρχήν και σύμφωνα με τους Howard & Johnson (όπως αναφέρεται σε Martin & Marsh, 2006), η έννοια της ανθεκτικότητας δύναται να οριστεί ως « *η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής παρά τις δύσκολες ή απειλητικές συνθήκες*».

Σε δεύτερο επίπεδο, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία έννοια που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τη διαχείριση του άγχους και της ψυχικής ευημερίας και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις, εξασφαλίζοντας παράλληλα την ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία (Lantman et al, 2017). Συνεπώς, τα θετικά συναισθήματα του ατόμου φαίνεται πως παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, οδηγώντας παράλληλα σε αποτελεσματικότερες μεθόδους και στρατηγικές διαχείρισης απαιτητικών καταστάσεων (Gloria & Steinhardt, 2016).

Η ικανότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας, εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν σε γενετικές, βιολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της ζωής ενός ατόμου, εννοούμενη ως μια δυναμική διαδικασία που δεν εξασφαλίζεται απαραίτητα σε όλες τις δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις (Masten, 2019). Υπό αυτήν την έννοια, ένα άτομο είναι δυνατόν να παρουσιάσει ψυχική ανθεκτικότητα αναφορικά με ένα περιστατικό της ζωής του, ενώ σε ένα διαφορετικό στάδιο της ζωής του να μην μπορέσει να επιδείξει ανάλογα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η λειτουργική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει την κατοχή κρίσιμων δεξιοτήτων που αφορούν στη συναισθηματική αυτορρύθμιση, τον έλεγχο της παρόρμησης, την αιτιολογική ανάλυση, την αισιοδοξία και την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου (Shatté, Perlman, Smith & Lynch, 2017). Οι παράγοντες που φαίνεται πως διαμορφώνουν και προβλέπουν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, περιλαμβάνουν την αυτοεικόνα, την

αυτοαποτελεσματικότητα, τις σχέσεις γονέων – παιδιών, τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών, το σχολικό περιβάλλον και την ποιότητα της σχολικής ζωής (Miller-Lewis et al, 2013).

Το ζήτημα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια βαρύνουσα σημασία καθώς φαίνεται πως αφορά τόσο σε μαθητές/τριες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα όσο και σε μαθητές/τριες που για διαφορετικούς λόγους παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με τους Wang, Haertal & Walberg (όπως αναφέρεται σε Martin & Marsh, 2006), η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα ορίζεται ως « η αυξημένη πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο και σε άλλα επιτεύγματα της ζωής παρά τις περιβαλλοντικές αντιξοότητες που προκλήθηκαν από πρώιμα χαρακτηριστικά, συνθήκες και εμπειρίες». Αντιστοίχως, η Alva (όπως αναφέρεται σε Jowkar et al, 2014), υποστηρίζει πως «οι ακαδημαϊκά ανθεκτικοί/ές μαθητές/τριες διατηρούν υψηλά επίπεδα κινήτρων, επίδοσης και απόδοσης παρά την παρουσία αγχωτικών γεγονότων και συνθηκών που τους/τις θέτουν σε κίνδυνο να τα πάνε καλά στο σχολείο και τελικά να εγκαταλείψουν το σχολείο».

Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τον Rojas (2015), η ικανότητα ανταπόκρισης και προσαρμογής ενός ατόμου σε μία απαιτητική κατάσταση, όπως η ακαδημαϊκή επιτυχία υπό αντίξοες συνθήκες, προϋποθέτει την κατάλληλη ακαδημαϊκή, συναισθηματική, συμπεριφορική και σωματική προσαρμοστικότητα. Σύμφωνα με τον Bernard (όπως αναφέρεται σε Perez et al, 2009), η ανθεκτικότητα κι ως εκ τούτου η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα, προϋποθέτει την κατοχή ορισμένων κρίσιμων προσωπικών και ατομικών χαρακτηριστικών που αφορούν στην κοινωνική επάρκεια, σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την αυτονομία, την αίσθηση του σκοπού και τις θετικές προσδοκίες. Επιπρόσθετα, οι Werner και Smith (όπως αναφέρεται σε Perez et al, 2009), υποστηρίζουν πως στην ανθεκτικότητα των παιδιών αποτυπώνονται οι αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες, η αίσθηση της υπευθυνότητας, ο προσανατολισμός προς τα επιτεύγματα, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου λήψης αποφάσεων, η θετική αυτοαντίληψη και η πεποίθηση στην ικανότητα της αυτοβοήθειας.

Σε συλλογικό επίπεδο, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών αφορά στα επίπεδα και την ένταση της παροχής υποστήριξης σε οικογενειακό πλαίσιο (Rojas, 2015) . Οι Perez et al (2009), υποστηρίζουν πως ποικίλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στη

μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors), συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της πιθανότητας για ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν στην οικογενειακή υποστήριξη, τη συμβουλευτική καθοδήγηση των ενηλίκων (mentoring) και τις θετικές επιδράσεις των κοινωνικών οργάνωσεων.

Καταληκτικά και σύμφωνα με τους Constantine, Benard και Diaz (όπως αναφέρεται σε Jowkar et al, 2014), οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) που συμβάλλουν στην ενίσχυση των πιθανοτήτων για ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα των παιδιών, δύναται να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες που περιλαμβάνουν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Στους πρώτους, περιλαμβάνονται τα ατομικά χαρακτηριστικά που αφορούν σε δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, επίλυσης προβλημάτων, καθορισμού στόχων και αυτεπίγνωσης. Στους δεύτερους, αποτυπώνονται τα επίπεδα της κοινωνικής υποστήριξης και των ευκαιριών στα πλαίσια του σχολείου, της κοινότητας και των ομάδων ομηλίκων, εστιάζοντας στη διαμόρφωση σχέσεων φροντίδας, υψηλών προσδοκιών και ενθάρρυνσης για ουσιαστική συμμετοχή σε διαδικασίες και δραστηριότητες.

1.4 Η έμφαση στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε συνάρτηση με το PISA

Όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως (βλ. κεφ. 1.2), ο ΟΟΣΑ μέσω του προγράμματος PISA συλλέγει ποσοτικά δεδομένα αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών του Γυμνασίου (15 ετών), σχετικά με τους τρεις τομείς της εγγραμματοσύνης που αποτυπώνονται στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Στις εκθέσεις του οργανισμού, πέρα από την ανάλυση, ερμηνεία και δημοσιοποίηση των σχετικών αποτελεσμάτων και τη συνακόλουθη διαμόρφωση πινάκων κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων στη βάση ιεραρχικής κλίμακας (league tables), παρουσιάζονται εκπαιδευτικές προτάσεις, αποσκοπώντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων κι ως εκ τούτου των μαθησιακών επιδόσεων και αποτελεσμάτων (Owens, 2013).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ σε όλη τη διάρκεια διενέργειας των τεστ PISA (2000 – 2018), έχουν εστιάσει κατά καιρούς στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών δίνοντας κάθε φορά έμφαση σε διαφορετικούς τομείς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, μια διαφαινόμενη αλλαγή εστίασης του οργανισμού αναφορικά με την απόδοση έμφασης σε διαφορετικούς τομείς, πέρα από το διαχρονικό ζήτημα και πάγιο αίτημα για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, παρατηρείται κυρίως στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ από το 2009 κι έπειτα.

Ειδικότερα στην έκθεση του ΟΟΣΑ για τα αποτελέσματα του PISA 2009 (βλ. κεφ. 1.3), παρατηρεί κανείς την εστίαση του οργανισμού στην ανάγκη διασφάλισης ενός κατάλληλου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών οργανισμών που σε συνάρτηση με το υφιστάμενο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, συμβάλλει στην αποτύπωση των σχολικών επιδόσεων. Σε αυτό το σημείο, παρατηρείται μία στροφή της εστίασης του οργανισμού αναφορικά με το επίπεδο των εκπαιδευτικών συνθηκών που αποτυπώνονται στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αλληλόδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει πως η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, δηλαδή τη συνεπαγόμενη ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων και των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων αναφορικά με τη διαμόρφωση των παραπάνω σχέσεων (OECD, 2010).

Ακολουθως, στην έκθεση του ΟΟΣΑ για τα αποτελέσματα του PISA 2012, παρατηρείται η απόδοση έμφασης στη διερεύνηση των σχολικών επιδόσεων αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, στοιχείο που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις διαμορφούμενες συνθήκες των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που με τη σειρά τους μεταφράζονται σε άμεσα βιώματα του μαθητικού πληθυσμού (OECD, 2012). Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνδέεται ρητά με τις γενικότερες επικρατούσες συνθήκες οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το πλαίσιο των κοινωνικών κι ως εκ τούτου παιδαγωγικών σχέσεων εντός του σχολικού οργανισμού.

Η αποτύπωση της μεταβληθείσας ερμηνευτικής στροφής του οργανισμού δύναται να εντοπιστεί και στην έκθεσή του για τα αποτελέσματα του PISA 2015. Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση, ένας από τους πιο καταλυτικούς και επιδραστικούς παράγοντες αναφορικά με τη σκιαγράφηση των σχολικών επιδόσεων, αποδίδεται στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών καθώς και στον βαθμό ανταπόκρισής τους σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών. Η στήριξη και ανταπόκριση του/της εκπαιδευτικού στις προαναφερθείσες ανάγκες των μαθητών/τριών, προσδιορίζεται τόσο με όρους παροχής διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και αναγνώρισης της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και της θετικής ενίσχυσής τους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (OECD, 2016).

Προς επίρρωση των παραπάνω, οι Bethere, Pavitola & Usca (2016), προβαίνουν σε μία σημαντική διάκριση μεταξύ της διδακτικής επάρκειας (didactic competence) που αναφέρεται στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε ζητήματα διδασκαλίας, και της ικανότητας – προσωπικότητας (personality competence) σύμφωνα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει κινητοποιημένους/ες και παρακινημένους/ες μαθητές/τριες.

Η ερμηνεία των παραπάνω διαπιστώσεων, μας δίνει τη δυνατότητα να εξάγουμε ορισμένες σημαντικές συμπερασματικές κρίσεις εν σχέση με την απόδοση ιδιαίτερης αξίας και αναγκαιότητας αναφορικά με τη διαμόρφωση και διασφάλιση παιδοκεντρικών παιδαγωγικών σχέσεων που θα τοποθετούν το παιδί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα το συλλαμβάνουν ως σύνθετη ψυχοσυναισθηματική οντότητα που αποζητά πολύπλευρη αναγνώριση σε όλα τα στάδια της σχολικής του ζωής. Σύμφωνα με τον Stojanov (2018), οι παιδοκεντρικές παιδαγωγικές σχέσεις δύναται να προσδιοριστούν μέσα από την εστίαση των εκπαιδευτικών στις εμπειρίες

και τα βιώματα των μαθητών/τριών αποδίδοντας στα παιδιά τη φυσική επιθυμία τους να αποκτούν νέες εμπειρίες κι ως εκ τούτου να μαθαίνουν (Stojanov, 2018).

Σύμφωνα με τις Bethere, Pavitola & Usca (2016), η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων δύναται να προσδιοριστεί στη σφαίρα της ομοφωνίας, της ενσυναίσθησης, της συμπόνοιας και της ετεροαποδοχής, συμβάλλοντας στη θετική αλληλεπίδραση, την υπευθυνότητα και τη μάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Αντίστοιχα, ο Nohl (όπως αναφέρεται σε Bethere, Pavitola & Usca, 2016), προσδιορίζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών σχέσεων μέσα από έξι συνιστώσες που αφορούν σε:

- ⇒ θετική συναισθηματική προσκόλληση των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες
- ⇒ αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
- ⇒ απουσία πίεσης, απογοήτευσης και χειραγώγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- ⇒ σεβασμό των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών
- ⇒ γνώση του παρελθόντος και προσδιορισμό των μελλοντικών ευκαιριών των μαθητών/τριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- ⇒ ενθάρρυνση και διακοπή των σχέσεων για την προώθηση της αυτονομίας και την αποφυγή της υπερπροστασίας.

Η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων φαίνεται πως ασκεί σημαντική επίδραση σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας διαμορφώνοντας τις ιδιαίτερες προϋποθέσεις αναφορικά με το παραγόμενο εκπαιδευτικό αγαθό, θεωρούμενο τόσο από τη σκοπιά της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Υπό αυτήν την έννοια και σύμφωνα με τους Hughes και Chen (όπως αναφέρεται σε Liberante, 2012), η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων ασκεί σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (ήτοι σχολικές επιδόσεις) όσο και των ατομικών συμπεριφορών στα πλαίσια του οργανισμού. Ακόμη, σύμφωνα με τους Roorda et al (όπως αναφέρεται σε Liberante, 2012), η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων φαίνεται πως επιδρά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, στα επίπεδα μαθητικής εμπλοκής και διασύνδεσής τους καθώς και παρακίνησης για την επίτευξη σχολικών επιτευγμάτων.

Εμβαθύνοντας στην έννοια των ποιοτικών και ουσιαστικών παιδαγωγικών σχέσεων, αναπόφευκτα συναντούμε την έννοια της αναγνώρισης η οποία θεμελιώνεται

στην ευρεία έννοια της παιδαγωγικής αναγνώρισης (pedagogical recognition). Ως εκ τούτου, προκύπτει ανάγκη προσδιορισμού της βαθύτερης έννοιας της παιδαγωγικής αναγνώρισης. Καταρχήν, ο Ricoeur (όπως αναφέρεται σε Ayala, 2010), προχωρά σε μια φαινομενολογική ερμηνεία της ανθρώπινης αναγνώρισης υποστηρίζοντας πως το αρχικό της στάδιο αποτυπώνεται στην γνωστική ταύτιση (cognitive identification) που με τη σειρά της μετατρέπεται σε αναγνώριση του εαυτού (self-identification) και αμοιβαία αναγνώριση (mutual recognition).

Σε δεύτερο επίπεδο, ο Levinas (όπως αναφέρεται σε Ayala, 2010) διακρίνοντας μια ρητή σχέση μεταξύ της μοναδικότητας και της αγάπης δηλώνει πως « η σχέση πηγαινει στον απαράμιλλο, ασύγκριτο άλλο, στον μη αναγώγιμο άλλο, στον μοναδικό άλλο». Υπό αυτήν την έννοια, η αναγνώριση στα πλαίσια της παιδαγωγικής δεν περιορίζεται στην απλή κατάφαση της ύπαρξης ορισμένων επιφανειακών χαρακτηριστικών αλλά επεκτείνεται και εστιάζει στην αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου κι ως εκ τούτου στην απόδοση της εσωτερικής του αξίας που απορρέει από τη μοναδικότητά του (Ayala, 2010).

Με άλλα λόγια, ένα άτομο αναγνωρίζεται όταν μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τρίτους λαμβάνει την εγγύηση της προσωπικής του ταυτότητας, ετερότητας και μοναδικότητας. Συνεπώς, σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική, η παιδαγωγική αναγνώριση (pedagogical recognition) θα μπορούσε να αποτυπωθεί με όρους παιδαγωγικής αγάπης (pedagogical love) και σεβασμού (Ayala, 2010).

2. Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΙΑΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η θεωρία της αναγνώρισης του Honnet A. (theory of Recognition)

Η θεωρία της αναγνώρισης του Honneth, δέχθηκε σημαντικές επιρροές από το κίνημα του Ρομαντισμού και τον Hegel σύμφωνα με τον οποίο (όπως αναφέρεται σε (Iorio & Campello, 2013), η αυτοαντίληψη ενός ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εμπειριών αγάπης που έχουν αναπτυχθεί με ένα πρόσωπο. Σύμφωνα με τον Hegel (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), η αναγνώριση συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας, την αποδοχή της ετερότητας και την ενίσχυση της αυτοεικόνας ενός ατόμου, αναφορικά με την αλληλεπίδρασή του με τρίτους.

Η θεώρηση αυτή του Hegel (όπως αναφέρεται σε Χόνετ, 2000, σελ: 131) είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης προγενέστερων ιδεών των Hobbes, Rousseau και Fichte, όπου ο πρώτος εστίαζε στην εγγενή ανάγκη του ανθρώπου να απολαμβάνει σεβασμό και τιμή, ο δεύτερος τόνισε την επιδίωξη της κοινωνικής καταξίωσης στα πλαίσια του εκκοινωνισμού και ο τρίτος θεμελίωσε τη συνείδηση της ατομικής ελευθερίας μέσα από την αλληλοαναγνώριση των μελών της κοινωνίας ως ελεύθερων όντων. Φανερά επηρεασμένος και προβληματισμένος από την κοινωνική ατομικοποίηση (Atomisierung) της εποχής του, ο Hegel (όπως αναφέρεται σε Χόνετ, 2000, σελ:59), διαβλέπει μια πιθανή διατάραξη της κοινωνικής ευημερίας, εξαιτίας της μονομερούς προσκόλλησης στην πολιτική δικαιοσύνη παρά στην κοινωνική ευημερία.

Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τον Habermas (όπως αναφέρεται σε Χόνετ, 2000, σελ: 16), η διαμόρφωση και η συγκρότηση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων δύναται να καταστεί εφικτή αποκλειστικά και μόνο μέσα από τη σφαίρα των επικοινωνιακών συνδιαλλαγών των υποκειμένων μιας κοινωνίας. Στο επικοινωνιακό του παράδειγμα, ο Habermas (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), υποστηρίζει πως η ιδανική κατάσταση ομιλίας δύναται να προσδιοριστεί μέσα από τέσσερις διακριτές καταστάσεις, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την πραγματοποίηση μιας ιδανικής και αβίαστης επιχειρηματολογίας, κατά τη διάρκεια ενός επικοινωνιακού γεγονότος. Σύμφωνα με τον Habermas (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), οι καταστάσεις αυτές

εξασφαλίζουν την προστασία και την αυθεντικότητα ενός επικοινωνιακού γεγονότος κι αφορούν σε συνθήκες όπου οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν ίσες ευκαιρίες για:

- ⇒ ελεύθερη κι αβίαστη χρήση του λόγου με σκοπό τη διατύπωση ερωτήσεων και απαντήσεων
- ⇒ ελεύθερη παρουσίαση ερμηνειών, ισχυρισμών και αμφισβητήσεων αναφορικά με την εγκυρότητα του εκφερόμενου λόγου
- ⇒ ελεύθερη παρουσίαση των στάσεων και των συναισθημάτων αλλά και διάθεση για ειλικρίνεια και ανοιχτότητα
- ⇒ ελεύθερη και αβίαστη χρήση του λόγου για την αποδοχή ή άρνηση εντολών συνοδευόμενη από την αντίστοιχη απαίτηση για ανάληψη ευθυνών και λογοδοσία.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Habermas (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), υποστηρίζει πως η ηθική του λόγου βασίζεται στη συνύπαρξη της «αρχής της καθολικότητας» και της «αρχής του λόγου». Η πρώτη, αναφέρεται στην καθολική συμφωνία των συμμετεχόντων σχετικά με την αποδοχή των πιθανών επιπτώσεων που απορρέουν από την ικανοποίηση όλων των μελών του επικοινωνιακού γεγονότος, δίνοντας έμφαση στην ετεροαποδοχή και τον σεβασμό των ατομικών χαρακτηριστικών (π.χ. φυλή, φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, προσωπική θεώρηση). Η δεύτερη, αναφέρεται στην έγκριση μόνο εκείνων των επικοινωνιακών προτύπων που γίνονται αποδεκτά από όλα τα μέλη του επικοινωνιακού γεγονότος και προωθούν την ελεύθερη και αβίαστη επεξεργασία θεμάτων, συνεισφορών και επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων.

Στην πραγματικότητα, ο Honneth, εκκινώντας από τις θεωρήσεις του Habermas, προσπάθησε να συμβάλλει στην αναδιατύπωση του επικοινωνιακού παραδείγματος αναφορικά με τη διαμόρφωση των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, εστιάζοντας όμως στην έννοια της αναγνώρισης που αποτελεί θεμελιώδη και πρωταρχικό στόχο κάθε επικοινωνιακού γεγονότος. Υπό αυτήν την έννοια, ο Honneth, προσπάθησε να μην περιοριστεί στην εργαλειακή θεώρηση της επικοινωνίας του Habermas αλλά να προσδώσει σε αυτήν μίαν ηθικό – κοινωνική διάσταση (Χόνετ, 2000).

Ο Honneth, μέσα από τη θεωρία της αναγνώρισης παρουσιάζει μίαν ηθικό - κοινωνιολογική προσέγγιση της δικαιοσύνης που δεν περιορίζεται στην ισότιμη κατανομή των πόρων και την οικονομική ισότητα, αλλά εστιάζει και επικεντρώνεται κυρίως στις έννοιες της αξιοπρέπειας (dignity) και του σεβασμού (respect) μεταξύ των

μελών μιας κοινωνίας (Honneth, 2001). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τον Honneth, η φιλοσοφική στοχοθεσία της δικαιοσύνης έχει υποστεί μεταβολή ως συνέπεια να εστιάζει στην αποφυγή της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, όπως ταπείνωση (humiliation) και προσβολή (disrespect), τοποθετώντας τα ζητήματα της οικονομικής ανισότητας στη σφαίρα δευτερευούσης σημαντικότητας (Honneth, 2004).

Σε αυτό το σημείο, διαφαίνεται και η σύμπλευση του Honneth με τις διαστάσεις της κοινωνικής φιλοσοφίας του Rousseau, ο οποίος (όπως αναφέρεται σε Χόνετ, 2000, σελ: 48), δεν περιοριζόταν στη μελέτη μιας ορθής και δίκαιης κοινωνικής τάξης με όρους πολιτικής φιλοσοφίας, αλλά εστίαζε σε ζητήματα κοινωνικών περιορισμών που δημιουργούν εμπόδια στην αυτοολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Αν και φανερά αντιταγμένος με τη διάσπαση του μονολογικού χαρακτήρα της απομόνωσης και της σύνδεσης του ατόμου με τη φύση που οδήγησε τελικά στον εκκοινωνισμό του, ο Rousseau αν και επικριτικά (όπως αναφέρεται σε Χόνετ, 2000, σελ: 54) κάνει λόγο για τη διαρκή επιθυμία των ατόμων να βιώσουν εμπειρίες κοινωνικής αναγνώρισης στα πλαίσια της μεταξύ τους αλληλόδρασης.

Σύμφωνα με τη Fraser (όπως αναφέρεται σε Honneth, 2004), η μεταβολή στην έννοια της δικαιοσύνης, συνιστά τη μετάβαση από τη «αναδιανομή» στην «αναγνώριση». Σε αντίθεση με τη Fraser (2007a) που προσδιορίζει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στη βάση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ισότητας, ο Honneth (2000, 2004), δίνει έμφαση στην αναγνώριση των συνιστωσών που διέπουν την ατομικότητα του ανθρώπου στα πλαίσια της συλλογικότητας κι αμοιβαιότητας των κοινωνικών σχέσεων.

Για τον Honneth, το εσωτερικό κίνητρο της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων εδράζεται στην επιθυμία για τη μεταξύ τους αναγνώριση κι ως εκ τούτου την αλληλοαναγνώριση. Η κοινωνική αναγνώριση, επομένως, συμβάλλει στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης του ατόμου. Προκειμένου, όμως, να προσδιορίσει την έννοια της αναγνώρισης, ο Honneth ακολουθεί μία αντίστροφη πορεία, προσδιορίζοντας τις καταστάσεις που συνιστούν τη μη αναγνώριση των ατόμων. Όπως υποστηρίζει και ο ίδιος ο Χόνετ (2000, σελ: 135) *«Κεντρικό ρόλο σ' αυτή την αρνητική μέθοδο προσέγγισης παίζει η σκέψη ότι τα γεγονότα που βιώνονται ως «αδικίες» προσφέρουν το κατάλληλο κλειδί για μία πρώτη, προεισαγωγική αποσαφήνιση της εσωτερικής συνάφειας μεταξύ ηθικής και αναγνώρισης»*.

Συνεπώς, σε πρώτο επίπεδο, προσδιορίζει την έννοια της αναγνώρισης με αρνητικό τρόπο (ex negativo) και συγκεκριμένα μέσα από την παρουσίαση τριών

μορφών ηθικής προσβολής που κατά τη θεώρησή του παρεμποδίζουν το αίσθημα της αναγνώρισης και κατά συνέπεια συμβάλλουν στην πρόκληση ψυχολογικών τραυμάτων (Γκόβαρης, 2011, σελ:149). Οι τρεις μορφές μη αναγνώρισης κι ως εκ τούτου ηθικής προσβολής κατά τον Honneth (2000), είναι οι εξής:

- ⇒ ηθική προσβολή που στερεί από το άτομο την αίσθηση της ασφάλειας αναφορικά με τη φυσική του ευημερία (physiological wellbeing) (π.χ. φυσική κακοποίηση, βασανισμός, βιασμός, φόνος)
- ⇒ ηθική προσβολή που βλάπτει το αίσθημα του αυτοσεβασμού (self – respect) (π.χ. παραπλάνηση, εξαπάτηση, δικαιική βλάβη)
- ⇒ ηθική προσβολή που βλάπτει το αίσθημα της αξίας και της σημαντικότητας των ατόμων αναφορικά με τη δράση τους ως μελών της κοινωνίας (self – worth) (π.χ. στιγματισμός)

Στην προσπάθειά του να πραγματοποιήσει τη μετάβαση από τον καθορισμό των ηθικών προσβολών στην παρουσίαση των μορφών αναγνώρισης, ο Χόνετ (2000, σελ:141) δηλώνει πως «Εάν είναι αλήθεια ότι ο πυρήνας των ηθικών προσβολών είναι η άρνηση της αναγνώρισης, τότε είναι, αντιστρόφως, εύλογη η υπόθεση ότι οι ηθικές στάσεις συνδέονται με την προσφορά αναγνώρισης». Συνεπώς, η βίωση θετικών συναισθημάτων μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, προϋποθέτει την εξασφάλιση της αμοιβαίας κοινωνικής αναγνώρισης (reciprocal social recognition) που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια των κοινωνικών δομών και των διαπροσωπικών σχέσεων. Υπό αυτήν την έννοια, ένα άτομο υφίσταται κοινωνική αναγνώριση όταν διαμέσου των κοινωνικών δομών και των κοινωνικών σχέσεων, γίνονται αποδεκτές οι ικανότητες, οι ανάγκες, οι απόψεις και τα ενδιαφέροντά του καθώς επίσης και η υπόστασή του ως ενεργού μέλους της κοινωνίας (Honneth, 2004).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Honneth (2004, σελ: 354) υποστηρίζει πως « η δικαιοσύνη ή η ευημερία μιας κοινωνίας μετριέται στο βαθμό της ικανότητάς της να διασφαλίζει συνθήκες αμοιβαίας αναγνώρισης στις οποίες η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας κι ως εκ τούτου η ατομική αυτοπραγμάτωση, δύναται να γίνει πραγματικότητα». Ακολούθως, η ευημερία του ατόμου προϋποθέτει τη συνύπαρξη τριών θεμελιωδών συνιστωσών που αφορούν στον σεβασμό του εαυτού (self – respect), στην εμπιστοσύνη του εαυτού (self – trust) και στην εκτίμηση του εαυτού (self – esteem) πάντοτε, όμως, σε συνάρτηση με την αναγνωρισιακή διάσταση των κοινωνικών σχέσεων των μελών μιας κοινωνίας (Anderson & Honneth, 2005).

Συνεπώς, σημαντικό σημείο αναφοράς της θεωρίας του Honneth, αποτελεί η πεποίθησή του πως η διαμόρφωση, διατήρηση και αναπαραγωγή των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων των μελών μιας κοινωνίας, καθορίζεται στη βάση και το επίπεδο της κοινωνικής επιβεβαίωσής τους. Η τελευταία, πηγάζει εξ ολοκλήρου από τη φύση και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μελών μιας κοινωνίας (Χόνετ, 2000).

Σε τελική ανάλυση, ο Honneth (2000, 2004) προσδιορίζει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τις τρεις μορφές της αναγνώρισης οι οποίες συνιστούν: α) τη μέριμνα ή αγάπη (love & empathy) που αποτελεί την κοινωνική αναγνώριση των αναγκών και των επιθυμιών του ατόμου, β) τον ηθικό σεβασμό ή σχέσεις δικαίου (respect) που αποτελεί την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου ως υπεύθυνα δρώντος υποκειμένου και γ) την αλληλεγγύη ή κοινωνική εκτίμηση (social esteem) που αποτελεί την κοινωνική αναγνώριση του ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του και τη δυνατότητα προσφοράς του στην κοινωνία (Χόνετ, 2000).

Σύμφωνα με τον Honneth (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), το πρώτο επίπεδο αναγνώρισης προσδιορίζεται στη σφαίρα της αυτοπεποίθησης (self – confidence / selbstvertrauten) και αφορά στο δικαίωμα ενός ανθρώπου να λαμβάνει αναγνώριση αναφορικά με την ατομική του οντότητα. Σύμφωνα με τους Huttunen & Heikkinen (όπως αναφέρεται σε Huttunen & Murphy, 2012), το δεύτερο επίπεδο αναγνώρισης εντοπίζεται στη σφαίρα του αυτοσεβασμού (self – respect / selbstachtung) σύμφωνα με το οποίο αναγνωρίζονται ή μη σε ένα άτομο ορισμένα ατομικά δικαιώματα όπως η αυτονομία. Το τρίτο επίπεδο αναγνώρισης προσδιορίζεται στη σφαίρα της αυτοεκτίμησης (self – esteem / selbstschätzung), που λογίζεται ως απόρροια της τάξης και του μεγέθους του σεβασμού που αποδίδεται σε ένα άτομο λόγω της προσωπικής του προσφοράς στη σφαίρα της κοινωνικής του ζωής.

Για τον Honneth, η εξασφάλιση και επικράτηση των τριών μορφών της αναγνώρισης, συνδέεται άρρηκτα με την επικράτηση του δημοκρατικού πνεύματος μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η κοινωνική συνεργασία και κοινωνική δικαιοσύνη. Η τελευταία, λογίζεται ως ισότιμη κατανομή ευκαιριών για κοινωνική συμμετοχή. Εν κατακλείδι, η κοινωνική δικαιοσύνη για τον Honneth έχει τη βάση της στην αναγνώριση, ενσωματώνοντας έναν διττό στόχο που αφορά τόσο στην εξατομίκευση του ανθρώπου με όρους αβίαστης διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του (individualization) όσο και κοινωνικής συμπερίληψης (social inclusion) με όρους ισότιμης και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία (Honneth, 2004).

2.2 Η θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του Stojanov K. (theory of Recognitive Justice)

Πριν την παρουσίαση και την ανάλυση της θεωρίας της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του Stojanov, κρίνεται απαραίτητη μία πρώτη θέαση της φιλοσοφικής σύλληψης του τελευταίου αναφορικά με την έννοια της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την έννοια της αναγνώρισης. Η παρουσίαση αυτή, θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε σε βάθος τις θεμελιώδεις βάσεις και πτυχές της αναγνωρισιακής θεωρίας του φιλοσόφου καθώς θα αναδειχθούν οι φιλοσοφικές επιρροές και επιδράσεις που συνέβαλαν στην διατύπωση της σχετικής θεωρίας.

Αρχικά, όπως ο ίδιος διαπιστώνει, η έννοια της εκπαίδευσης (Bildung), έχει υποστεί σημαντική εννοιολογική μεταβολή ως αποτέλεσμα να απέχει από την κλασική θεώρηση που την προσδιόριζε με όρους μύησης του ατόμου σε μία διαχρονική και αδιαμφισβήτητη ανώτερη κουλτούρα. Απεναντίας, η ουσιαστική εκπαίδευση κι ως εκ τούτου η δράση του/της εκπαιδευτικού θα πρέπει να προσανατολίζεται και να αποσκοπεί στην ανταπόκριση προς τις ανάγκες, απόψεις, αξίες κι επιθυμίες των μαθητών/τριών (Stojanov, 2018).

Για τον Stojanov, η έννοια της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της κοινωνικής πρακτικής και της καθημερινής ζωής (Stojanov, 2007). Υπό αυτήν την έννοια, φαίνεται να ασπάζεται τη θεώρηση του Humboldt ο οποίος (όπως αναφέρεται σε Stojanov, 2007) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση θεμελιώνεται στην αυτοανάπτυξη του ατόμου μέσω της διάδρασής του με την παγκόσμια, διαπολιτισμική και διαπλαισιακή οντότητα του κόσμου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Humboldt (όπως αναφέρεται σε Stojanov, 2007), η συνάντηση του ατόμου με τον κόσμο κι ως εκ τούτου η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσω των διυποκειμενικών σχέσεων, πραγματοποιείται μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Kohut (όπως αναφέρεται σε Stojanov, 2007), η ανάπτυξη του ατομικού εαυτού πραγματώνεται μέσω των διυποκειμενικών σχέσεων του ατόμου με τα πρόσωπα αναφοράς του (π.χ. γονείς, σύντροφοι). Ο Kohut (όπως αναφέρεται σε Stojanov, 2019) το διατυπώνει ως εξής: *« η αυτοεικόνα του παιδιού είναι το αποτέλεσμα της μεταστοιχειώδους εσωτερίκευσης από το παιδί των εικόνων που επικοινωνούν οι σημαντικοί άλλοι (ιδιαίτερα οι γονείς) του παιδιού, σχετικά με το πως βλέπουν το παιδί ».*

Επιπρόσθετα, ο Stojanov, φαίνεται να αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη φιλοσοφική θεώρηση του Hegel, η οποία (όπως αναφέρεται σε Stojanov 2018) προσδιορίζει την εκπαίδευση ως μία πορεία προς την συνειδητοποίηση της υποκειμενικότητας του ατόμου παρά σε μια στείρα προσαρμογή στις επιβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις. Υπό αυτήν την έννοια, η θεώρηση του Hegel, δεν περιορίζεται σε έναν μηχανιστικό κι εργαλειώδη τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης, αλλά συμβάλλει επεκτατικά στον καθορισμό των προϋποθέσεων για τη βίωση της ουσιαστικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Hegel (όπως αναφέρεται σε Stojanov 2018), η φύση της εκπαίδευσης αποτυπώνεται στον συνδυασμό της ικανότητας ενός ατόμου να διαμορφώνει τις υποκειμενικές του αντιλήψεις, αξίες και επιθυμίες και να τις αναγάγει σε θεωρητικές συλλήψεις αναφορικά με τα δεδομένα του αντικειμενικού κόσμου.

Από φιλοσοφική -εκπαιδευτική σκοπιά και σύμφωνα με τον Stojanov (2018), η μετάβαση της υποκειμενικότητας του ατόμου στην αντικειμενικότητα του κόσμου (self – elevation) μπορεί να καταστεί δυνατή μόνο μέσω μιας διαλεκτικής διδακτικής σχέσης των υποκειμένων, που να λειτουργεί ως μεσάζοντας ανάμεσα στο υποκειμενικό (ατομικό) και αντικειμενικό (κοινωνικό) στοιχείο. Σε αυτό το σημείο της μετάβασης εντοπίζεται και το δύσκολο εγχείρημα της εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να εξασφαλίσει την ελευθερία της υποκειμενικότητας του ατόμου κατά την μετάβασή του στις «αντικειμενικές» συνθήκες και συλλήψεις της κοινωνίας. Υπό αυτήν την έννοια, η συνύπαρξη των ατόμων στα πλαίσια της κοινωνίας θα πρέπει να διασφαλίζει την ακεραιότητα της μοναδικότητας του ατόμου, όπου η τελευταία θα γίνεται αντιληπτή ως αναπόσπαστο κομμάτι του «συλλογικού είναι».

Προκειμένου όμως να καταστεί δυνατή η διασφάλιση της ατομικής ακεραιότητας, είναι ανάγκη να αναγνωριστεί και να της αποδοθεί ο δέοντας σεβασμός. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Stojanov (2014), διαφοροποιείται από την Saito που υποστηρίζει πως η αναγνώριση αφορά στη διαχείριση των συγκρουσιακών ενδιαφερόντων και την επίλυση των διαφορών. Για τον Stojanov, η πραγματική φύση της αναγνώρισης αποτυπώνεται στις συλλήψεις των Taylor, Honneth και Fraser στις οποίες η αναγνώριση των ατόμων μέσω των κοινωνικών σχέσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη του εαυτού. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Honneth (όπως αναφέρεται σε Stojanov, 2020), κάνει λόγο για την έννοια της «κοινωνικής ελευθερίας» την οποία διακρίνει από την καντιανή αυτονομία, προσδιορίζοντάς την με όρους επικοινωνιακής αλληλοσυσχέτισης, αλληλόδρασης και συλλογικότητας στα πλαίσια της συνύπαρξης με τα μέλη της κοινωνίας. Μάλιστα, η κατάκτηση της κοινωνικής ελευθερίας συνιστά

τον απώτερο εκπαιδευτικό σκοπό της σχολικής ζωής. Εν τέλει, ο Stojanov (2007) δίνει έμφαση στην ανάγκη συνδυασμού της προσέγγισης του Honneth, που αναφέρεται στην ανάπτυξη των σχέσεων του εαυτού μέσα από τη θεμελίωση της κοινωνικής αναγνώρισης και της προσέγγισης του Brandom, που εστιάζει στον προσδιορισμό των διαδικασιών μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται διεθνώς το εννοιολογικό περιεχόμενο που πλαισιώνει τις σχέσεις αναγνώρισης. Προς αυτήν την κατεύθυνση διακρίνει μία στενή σχέση μεταξύ της διυποκειμενικής αναγνώρισης, της ανάπτυξης σχέσεων με τον εαυτό και την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων.

Η επίδραση των παραπάνω φιλοσοφικών θεωρήσεων για την εκπαίδευση, διαμορφώνουν την ευρύτερη οπτική μέσα από την οποία αντιλαμβάνεται και ο ίδιος ο Stojanov την εκπαίδευση, προσπαθώντας να τη συλλάβει με όρους κοινωνικής αναγνώρισης και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Συνεπώς, κύριο εγχείρημα του φιλοσόφου, είναι να συνδέσει την κοινωνική αναγνώριση (social recognition) που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης (social justice), με την αναγνωριστική δικαιοσύνη (recognitive justice) που θεμελιώνεται στη σφαίρα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (educational justice).

Ο Stojanov, μελετώντας συστηματικά τη θεωρία της αναγνώρισης του Honneth που βρίσκει εφαρμογή στους τομείς της κοινωνικής δικαιοσύνης (social justice), προσπάθησε να την προσαρμόσει και να προσδώσει σε αυτήν τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (educational justice). Συνεπώς και προκειμένου να συλλάβει και να διαμορφώσει τη θεωρία της αναγνωριστικής δικαιοσύνης ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Hanhela, 2018), προσπάθησε να συνδυάσει τις μορφές ηθικών προσβολών (μη αναγνώρισης) του Honneth (βλ. κεφ. 2.1) με τις έννοιες της μαρτυρικής (testimonial injustice) και ερμηνευτικής (hermeneutic injustice) αδικίας του Fricker.

Η πρώτη, αποτελεί μία μορφή άδικης μεταχείρισης των ατόμων κατά την οποία η αξιοπιστία ενός ατόμου κρίνεται στη βάση των βιολογικών του χαρακτηριστικών παρά στη βάση των ικανοτήτων του. Ο Stojanov, συνδέει το είδος της συγκεκριμένης άδικης μεταχείρισης (testimonial injustice) με τις δύο μορφές της μη αναγνώρισης του Honneth που αφορούν στην έλλειψη της ενσυναίσθησης και την άρνηση των δικαιωμάτων – σεβασμού. Η δεύτερη, αποτελεί μια μορφή άνισης μεταχείρισης των ατόμων κατά την οποία δεν υπάρχουν οι απαραίτητες πραγματολογικές έννοιες στο κυρίαρχο γλωσσικό σύστημα, προκειμένου να εκφραστούν ικανοποιητικά οι φιλοδοξίες, οι εμπειρίες και τα επιτεύγματα των περιθωριοποιημένων ομάδων,

συμβάλλοντας στη πρόκληση της τρίτης μορφής ηθικών προσβολών του Honneth που αφορά στον κοινωνικό στιγματισμό και την απαξίωση.

Στην αναγνωρισιακή θεωρία του Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), η εξασφάλιση των τριών μορφών αναγνώρισης του Honneth θεωρούνται ως προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου. Παρόλα αυτά, παρατηρείται μία προσπάθεια επέκτασης του γενικότερου φάσματος αναφοράς, σχετικά με τα επίπεδα ανάπτυξης του ατόμου. Ενώ, δηλαδή, ο Honneth, προσδιορίζει την ανάπτυξη του ατόμου με ατομικιστικούς όρους εστιάζοντας στο βίωμα εσωτερικευμένων καταστάσεων, ο Stojanov προσθέτει σε αυτές και την εξωτερική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων μέσα από τις οποίες επισυμβαίνει η ανάπτυξη του ανθρώπου. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), προσδίδει στην ατομική ανάπτυξη δύο πολύ σημαντικές διαστάσεις, εκ των οποίων η πρώτη αφορά στη διαμόρφωση σχέσεων με τον εαυτό (αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμός, αυτοεκτίμηση) ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (συμφωνίες, προδιαθέσεις, υποκειμενικές θεωρίες). Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις θα πρέπει να εξασφαλίζεται ταυτόχρονα έτσι ώστε να μην προβάλλονται εμπόδια στην ανάπτυξη του ατόμου.

Η διαφοροποίηση της θεωρίας αναγνώρισης του Honneth από αυτήν της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του Stojanov, δύναται να προσδιοριστεί μέσα από την εννοιολογική προσέγγιση των τριών μορφών αναγνώρισης του πρώτου. Σύμφωνα με τον Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), η «αγάπη» ως πρώτη μορφή αναγνώρισης, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη συνθήκη κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως στοιχεία της προσωπικότητάς του, αλλά επεκτείνεται και στην κατάσταση κατά την οποία οι παραπάνω ανάγκες και επιθυμίες βιώνονται ως συστατικά στοιχεία των σχέσεων με τρίτους.

Ο «σεβασμός» ως δεύτερη μορφή αναγνώρισης στη θεωρία του Honneth, προσδιορίζεται στη σύλληψη του ατόμου ως ηθικής οντότητας με ικανότητα κρίσης και ανάληψης ευθυνών αναφορικά με τις πράξεις του. Ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), αντιλαμβάνεται την αδυναμία αντιστοίχισης της έννοιας του σεβασμού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς οι μαθητές/τριες εξ ορισμού και για καθαρά ηλικιακούς – αναπτυξιακούς λόγους δεν έχουν κατακτήσει τα ανώτατα επίπεδα γνωστικής ωριμότητας κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να θεωρούνται υπεύθυνοι για τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Για αυτόν τον λόγο, ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), υιοθετεί τον ορισμό του σεβασμού

του Peter για να καταλήξει πως ο σεβασμός στα πλαίσια της εκπαίδευσης αποτυπώνεται σε μία κατάσταση κατά την οποία, οι μαθητές/τριες έχουν την δυνατότητα και ελευθερία να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, ερμηνείες και προοπτικές.

Η «κοινωνική εκτίμηση», ως τρίτη μορφή αναγνώρισης στη θεωρία του Honneth, περιορίζεται στην αναγνώριση των ατομικών χαρακτηριστικών και τη δυνατότητά τους να συμβάλλουν στην επίτευξη κοινωνικών στόχων (π.χ. εργασία). Για τον Stojanov (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), η κοινωνική εκτίμηση επεκτείνεται και στην ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει για προσωπικούς λόγους τις ιδιαίτερες προσωπικές του δεξιότητες και δεν συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με όρους αγοράς εργασίας. Συνεπώς, ο Stojanov (όπως αναφέρεται σε Hanhela, 2018), τονίζει την αναγκαιότητα εξασφάλισης των τριών μορφών αναγνώρισης του Honneth (αγάπη, σεβασμός, κοινωνική εκτίμηση), κατά τη διαμόρφωση και πλαισίωση των παιδαγωγικών σχέσεων που λαμβάνουν χώρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Με άλλα λόγια, η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης θα πρέπει να αποτυπωθεί στην εξέταση της ποιότητας των παιδαγωγικών σχέσεων με κύριο γνώμονα τις τρεις μορφές αναγνώρισης του Honneth.

2.3 Τα εμπειρικά δεδομένα της θεωρίας του Stojanov

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μία προσπάθεια ανίχνευσης της αναγνωρισιακής θεωρίας του Stojanov εν σχέση με την αποτύπωση της αναγνώρισης στο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στα πλαίσια των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης αλλά και τις πιθανές επιπτώσεις των παραπάνω συνιστωσών στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, θα εστιάσουμε στα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών αναφορικά με την ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης, σε μία προσπάθεια να αποτυπώσουμε με απτό τρόπο την αξία της αναγνωρισιακής θεωρίας που προβάλλει αναπόφευκτα, δεδομένων των επιπτώσεων από την αξιοποίηση ή παραγνώρισή της. Συνεπώς, οδηγούμαστε σε έναν εύλογο διττό προβληματισμό αναφορικά με το είδος των πιθανών θετικών συνεπειών που απορρέουν από εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές/τριες βιώνουν θετικές εμπειρίες αναγνώρισης καθώς και το αντίστοιχο είδος των πιθανών αρνητικών συνεπειών σε εκείνα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που οι μαθητές/τριες στερούνται ανάλογων εμπειριών.

Σύμφωνα με τους Pianta, Hamre & Allen (2012), το κρίσιμο ζήτημα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, δεν θα πρέπει να περιοριστεί στους τομείς των αναλυτικών προγραμμάτων, του μεγέθους των σχολικών μονάδων και της αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, αλλά να εστιάσει κυρίως στο επίπεδο των υφιστάμενων παιδαγωγικών σχέσεων μέσω των οποίων παρέχονται στους/στις μαθητές/τριες οι κατάλληλες ευκαιρίες για εμπλοκή και ολόπλευρη ανάπτυξη. Υπό αυτήν την έννοια και αναφορικά με την ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης, είναι ανάγκη να δοθεί η κατάλληλη εστίαση στους τομείς της σχεσιακής υποστήριξης, της αυτονομίας και τη σύνδεσης της σχολικής ζωής με την κοινωνική πραγματικότητα.

Προς αυτήν την κατεύθυνση και στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν εννοιολογικά, να οργανώσουν και να αξιολογήσουν τη φύση των παιδαγωγικών σχέσεων, οι Pianta, Hamre & Allen (2012), διαμόρφωσαν το μοντέλο Teaching Through Interactions (TTI), που προσδιορίζει τις παιδαγωγικές σχέσεις στα τρία επίπεδα της συναισθηματικής υποστήριξης, της οργάνωσης της τάξης και της διδακτικής καθοδήγησης. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει το συναισθηματικό κλίμα, την ευαισθησία του εκπαιδευτικού και τη μέριμνα για τις προοπτικές των μαθητών/τριών. Το δεύτερο επίπεδο του μοντέλου, περιλαμβάνει την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς, την παραγωγικότητα και τις διαφορετικές μορφές μάθησης. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο, αφορά στη διανοητική ανάπτυξη, την ανατροφοδότηση, τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Σύμφωνα με τους Roeser, Eccles και Sameroff (όπως αναφέρεται σε Pianta, Hamre & Allen, 2012), η διάθεση, προσπάθεια και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με τον μαθητικό πληθυσμό, συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση, παρακίνηση και τη συναισθηματική ισορροπία των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση θετικών και υγιών παιδαγωγικών σχέσεων με έμφαση στις γόνιμες προσωπικές αλληλεπιδράσεις εντός της τάξης, φαίνεται πως δύναται να βελτιώσει τη μάθηση των παιδιών σε γνωστικό επίπεδο αλλά και να μετριάσει σημαντικά την πιθανότητα εκδήλωσης μη αποδεκτών συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Mashburn et al, 2008).

Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τον Hargreaves (όπως αναφέρεται σε Costa et al, 2015), η ύπαρξη ενσυναίσθησης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που λειτουργεί ως γέφυρα για την

ουσιαστική μάθηση των παιδιών και τη βίωση συνθηκών εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ανοιχτότητας.

Επιπρόσθετα και σύμφωνα με τους Allen et al (όπως αναφέρεται σε Pianta, Hamre & Allen, 2012), η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου με την πρακτική φύση της κοινωνικής ζωής, δηλαδή η σύνδεση θεωρίας και πράξης, φαίνεται πως συμβάλλει σημαντικά στη γνωστικό - συναισθηματική ταύτιση του μαθητικού πληθυσμού με το σχολείο και τη βίωση του αναγκαίου αισθήματος που αποδίδει νόημα και αξία στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναφορικά με την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και τη διασφάλιση ενός επιθυμητού επιπέδου αυτονομίας, η ύπαρξη παιδοκεντρικών σχέσεων και προσεγγίσεων φαίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στη δυνατότητα των παιδιών για ανεμπόδιστη έκφραση των προσωπικών τους απόψεων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη γενικότερη αίσθηση της προσωπικής τους κυριαρχίας, αυτοδυναμίας, αυτοολοκλήρωσης κι ως εκ τούτου ευημερίας (Pianta et al, 2008).

Ιδιαίτερα κρίσιμη, θεωρείται η διαπίστωση των Vieluf και Sauerwein σύμφωνα με τους οποίους (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν εμπειρίες αναγνώρισης και σεβασμού, κυρίως λόγω των χαμηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών αλλά και των ουσιαστικών εκπαιδευτικών ευκαιριών στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Η παραπάνω διαπίστωση, προσφέρει μία ηχηρή ερμηνεία των αντίστοιχων χαμηλών επιδόσεων των μαθητών/τριών που εντάσσονται στις συγκεκριμένες κοινωνικές κατηγορίες.

Η ύπαρξη όμως χαμηλών σχολικών επιδόσεων διαμορφώνει με τη σειρά της μία αλυσίδα διαιώνισης αρνητικών συναισθημάτων με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας. Ως εκ τούτου και σύμφωνα με τον Wiezorek (όπως αναφέρεται σε Govaris et al, 2021), οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις ως απόρροια των χαμηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών αποδιδόμενες στις ανεπαρκείς κι αναποτελεσματικές παιδαγωγικές σχέσεις αναγνώρισης, είναι δυνατό να οδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες στη βίωση συναισθημάτων που μεταφράζονται σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή κοινωνική εκτίμηση και υποβάθμιση της γενικότερης προσωπικότητας των ατόμων.

Καταληκτικά και λαμβάνοντας υπόψη τις διαπιστώσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών ερευνών, το εύρος και η ποιότητα των εμπειριών αναγνώρισης που απορρέουν από τις παιδαγωγικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των

μαθητών/τριών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο αναφορικά με τους ευρύτερους τομείς της σχολικής προσαρμογής και επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού (Gonaris et al, 2021). Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος με τον οποίο βιώνει ένας/μία μαθητής/τρια την εκπαιδευτική εμπειρία στο σχολείο, επηρεάζεται σημαντικά από τη διάθεση του/της εκπαιδευτικού να παράσχει την κατάλληλη φροντίδα και υποστήριξη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εξασφάλιση θετικών, υγείων, γόνιμων και εν τέλει αναγνωρισιακών παιδαγωγικών σχέσεων (Thijs, Koomen & van der Leij, 2008).

Επιστρέφοντας στον Stojanov και τη θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η σχολική πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνθετο, πολύσημο και πολυπρισματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο θα πρέπει να διασφαλίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού και παράλληλα να αποδίδεται ο δέοντας ηθικός σεβασμός της ετερότητας και της διαφορετικότητας των ατόμων που τον απαρτίζουν. Αν αυτό αποτελεί αδιαπραγμάτευτη παραδοχή, τότε είναι ανάγκη να διαμορφωθούν οι κατάλληλες παιδοκεντρικές παιδαγωγικές σχέσεις που να εκκινούν και να τερματίζουν στην έννοια και την αξία της αναγνώρισης. Αναπόφευκτα, λοιπόν, οδηγούμαστε σε ένα κρίσιμο ερώτημα αναφορικά με την ύπαρξη ή μη της αναγνώρισης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τη συνεπαγόμενη δυνατότητα των μαθητών/τριών να επωφεληθούν από αυτές τις εμπειρίες αναγνώρισης όπου, κι αν αυτές υφίστανται.

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Σημαντικότητα, επικαιρότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η ανασκόπηση της τρέχουσας και της σύγχρονης βιβλιογραφίας έχει αναδείξει σημαντικά ευρήματα κι αποτελέσματα αναφορικά με τις γενικότερες έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αναγνώρισης. Σε γενικές γραμμές, όμως, απουσιάζει ανάλογη ερευνητική προσπάθεια που να επικεντρώνεται στην έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης με κεντρικό άξονα και κύρια προσέγγιση τη θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του K. Stojanov.

Η απουσία σώματος ερευνών που να αντιστοιχούν στην παραπάνω θεματική εντοπίζεται κυρίως στον ελλαδικό χώρο, καθώς στις χώρες του εξωτερικού έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες που να ενσωματώνουν μερικά από τα κριτήρια και τους άξονες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Εξαίρεση, αποτελεί η έρευνα με τίτλο: «*Recognitive justice and educational inequalities: An intersectional approach involving secondary grade school students in Greece*» (Govaris et al, 2021) στην οποία συμμετείχαν μαθητές/τριες ηλικίας 15 ετών (Γ΄ Γυμνασίου), ελληνικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τα διαθέσιμα δεδομένα κι ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας, κρίνεται σημαντικό να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα προκειμένου να μελετηθεί η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης με κεντρικό άξονα και κύρια προσέγγιση τη θεωρία της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του K. Stojanov, με μαθητές/τριες ηλικίας 11 & 12 ετών (Ε΄ & Στ΄), ελληνικών δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπό αυτήν την έννοια, επιχειρείται η διαμόρφωση μίας προσέγγισης που να προσδιορίζει το είδος και το επίπεδο των κοινωνικών και παιδαγωγικών σχέσεων που να καθιστούν ικανή την εδραίωση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Εντούτοις, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί πως η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δεν αποσκοπεί στην πλήρωση του υπάρχοντος ερευνητικού κενού, αλλά σε ένα εγχείρημα διερεύνησης των διαστάσεων της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εν κατακλείδι, πρόκειται για μία προσπάθεια προσέγγισης του παρόντος ερευνητικού ζητήματος υπό συγκεκριμένες συνθήκες και προδιαγραφές.

1.2 Σκοποί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο και ειδικότερα τις απόψεις των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις εμπειρίες αναγνώρισης που βιώνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σχολικής ζωής. Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη τίθενται προς διερεύνηση τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ⇒ Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών ως προς τον βαθμό που αντιλαμβάνονται τη «Γενική αναγνώριση» αλλά και τις τρεις μορφές αναγνώρισης (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας) από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, αναφορικά με το φύλο, την τάξη φοίτησης, την καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ;
- ⇒ Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών ως προς τον βαθμό που βιώνουν τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» & το «Αίσθημα ανήκειν», αναφορικά με το φύλο, την τάξη φοίτησης, την καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ;
- ⇒ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «Γενικής αναγνώρισης» και των τριών μορφών αναγνώρισης (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας) με την «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν»;
- ⇒ Ποια/ες μορφή/ές από τις παραπάνω μορφές αναγνώρισης (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας) συσχετίζεται/ονται περισσότερο με την «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν» ;

- ⇒ Σε ποιον βαθμό μπορεί η «Γενική αναγνώριση» να ερμηνεύσει την «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν» ;
- ⇒ Σε ποιόν βαθμό οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζουν «Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα», αναφορικά με τις σχολικές βαθμολογίες στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών ;

1.3 Υλικό της έρευνας

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν εργαλεία μέτρησης (βλ. παράρτημα) με σκοπό τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων προκειμένου να καταστεί δυνατή η πραγματοποίηση των αναγκαίων στατιστικών αναλύσεων. Επίσης, διαμορφώθηκε ένα έντυπο γονικής συναίνεσης για συμμετοχή σε έρευνα (βλ. παράρτημα) στο οποίο παρέχονται αναλυτικές πληροφορίες αναφορικά με τον σκοπό της ερευνητικής εργασίας, τη διαδικασία, τους κινδύνους ή τις ενοχλήσεις, τις προσδοκώμενες ωφέλειες, τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων, τις πληροφορίες, την ελευθερία συναίνεσης και τέλος, τη δήλωση συναίνεσης.

Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, ένα εργαλείο μέτρησης της «Αναγνώρισης» με τρεις διακριτές υποκλίμακες, ένα εργαλείο μέτρησης της «Γενικής Αυτοεκτίμησης», ένα εργαλείο μέτρησης της «Ακαδημαϊκής Αυτοεκτίμησης στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά», ένα εργαλείο μέτρησης της «Ευημερίας» κι ένα εργαλείο μέτρησης του «Αισθήματος ανήκειν». Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων μέτρησης εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω στην περιγραφή του κάθε εργαλείου.

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων (βλ. παράρτημα) περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την τάξη φοίτησης του/της μαθητή/τριας, την καταγωγή του/της μαθητή/τριας, την καταγωγή του πατέρα, την καταγωγή της μητέρας, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τις βαθμολογίες του προηγούμενου τριμήνου (Β' τρίμηνο) στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Για τις ανάγκες μέτρησης της Αναγνώρισης χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο με τρεις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στην: α) «**Ηθική Αναγνώριση**», β) «**Συναισθηματική Αναγνώριση**» και γ) «**Αναγνώριση Ατομικής Αξίας**». Κάθε μία από αυτές τις υποκλίμακες αποτελείται από έξι δηλώσεις (items) που απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για την «Ηθική Αναγνώριση» είναι ($\alpha = 78$), για τη «Συναισθηματική Αναγνώριση» είναι ($\alpha = 79$) και για την «Αναγνώριση Ατομικής Αξίας» είναι ($\alpha = 87$). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή με όνομα «**Γενική Αναγνώριση**» που προέκυψε από τον συνδυασμό των τριών προηγούμενων υποκλιμάκων μέτρησης. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για τη «Γενική Αναγνώριση» είναι ($\alpha = 92$). Οι

αναλύσεις έδειξαν πως τόσο οι τρεις ξεχωριστές υποκλίμακες όσο και η νέα κλίμακα μέτρησης παρουσιάζουν αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

Για τις ανάγκες μέτρησης της μεταβλητής **«Γενική Αυτοεκτίμηση»**, αξιοποιήθηκε το εργαλείο «Rosenberg Self – Esteem Scale», το οποίο αποτελείται από δέκα δηλώσεις (items) που απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για τη «Γενική Αυτοεκτίμηση» είναι ($\alpha = .83$) παρουσιάζοντας αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

Για τις ανάγκες μέτρησης των μεταβλητών **«Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα»** και **«Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά»**, αξιοποιήθηκε το εργαλείο Self – Description Questionnaire I (SDQI) το οποίο αποτελείται από δεκαπέντε δηλώσεις (items) που απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν δύο ξεχωριστές υποκλίμακες που αφορούν στην «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» και την «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά».

Για τη δημιουργία των παραπάνω ξεχωριστών υποκλιμάκων μέτρησης και από το σύνολο των δεκαπέντε (15) δηλώσεων της αρχικής κλίμακας, απομονώθηκαν οι επτά (7) δηλώσεις (items) που αφορούν στη Γλώσσα όπως επίσης και οι υπόλοιπες οκτώ (8) δηλώσεις (items) που αφορούν στα Μαθηματικά. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για την «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» είναι ($\alpha = .89$) ενώ για την «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» είναι ($\alpha = .92$). Οι αναλύσεις έδειξαν πως οι δύο ξεχωριστές υποκλίμακες μέτρησης παρουσιάζουν αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

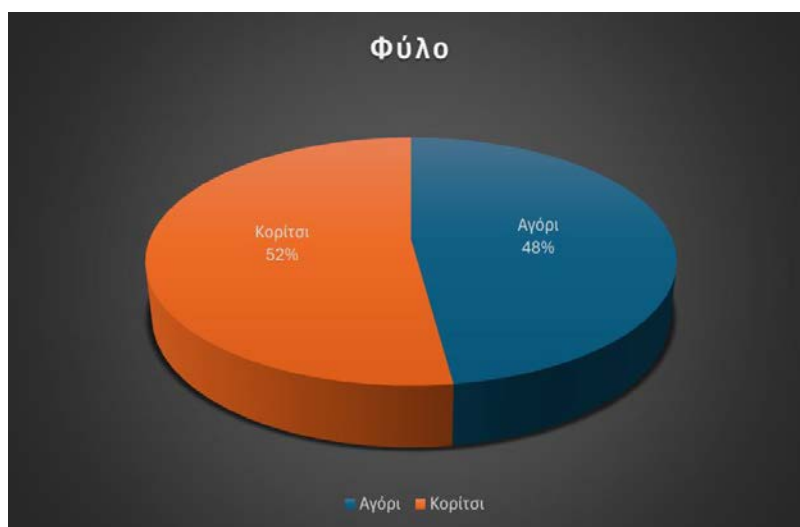
Για τις ανάγκες μέτρησης της μεταβλητής **«Ευημερία»** αξιοποιήθηκε το εργαλείο Subjective Well – Being Questionnaire (SSWQ) το οποίο αποτελείται από δεκαέξι δηλώσεις (items) που απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για την «Ευημερία» είναι ($\alpha = .90$) παρουσιάζοντας αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

Τέλος, για τις ανάγκες μέτρησης της μεταβλητής **«Αίσθημα του ανήκειν»**, αξιοποιήθηκε το εργαλείο General Belongingness Scale (GBS) το οποίο αποτελείται από δώδεκα δηλώσεις (items) που απαντώνται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert. Η ανάλυση αξιοπιστίας α του Cronbach για το «Αίσθημα του ανήκειν» είναι ($\alpha = .90$), παρουσιάζοντας αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας.

1.4 Συμμετέχοντες/ουσες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά διακόσιοι/ες έντεκα ($N = 211$) μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέμπτης (Ε΄) κι έκτης (Στ΄) δημοτικού. Το σύνολο του δείγματος αποτελείται από μαθητές/τριες με ελληνική καταγωγή (Γηγενείς), μαθητές/τριες με μεταναστευτικό (Μετανάστες), και προσφυγικό υπόβαθρο (Πρόσφυγες). Το σύνολο του δείγματος αντλήθηκε μέσω απλής τυχαίας δειγματοληψίας (Simple Random Sampling) από δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ευβοίας και πιο συγκεκριμένα από δημοτικά σχολεία της κωμόπολης του Βασιλικού και της Ερέτριας Ευβοίας. Για τις ανάγκες ανάλυσης της περιγραφικής στατιστικής δημιουργήθηκαν και παρατίθενται παρακάτω τα αντίστοιχα γραφήματα που περιλαμβάνουν τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο», «Τάξη φοίτησης», «Καταγωγή», «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» και «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας».

Αναφορικά με το «Φύλο» του παρόντος δείγματος, από το σύνολο των διακοσίων έντεκα ($N=211$) παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, τα εκατόν ένα ($N=101$) παιδιά είναι αγόρια και τα εκατόν δέκα παιδιά ($N=110$), κορίτσια.



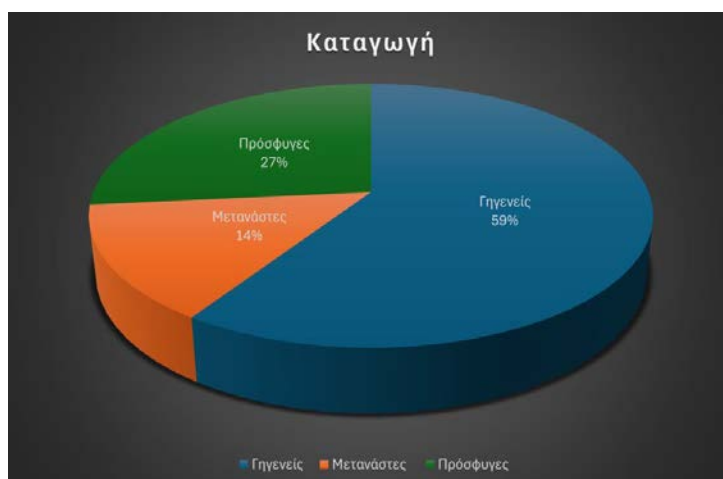
Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορική μεταβλητή «Φύλο»

Αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «**Τάξη φοίτησης**», το 51,7 % των μαθητών/τριών παρακολουθεί την Ε΄ δημοτικού και το υπόλοιπο 48,3 %, τη Στ΄ δημοτικού.



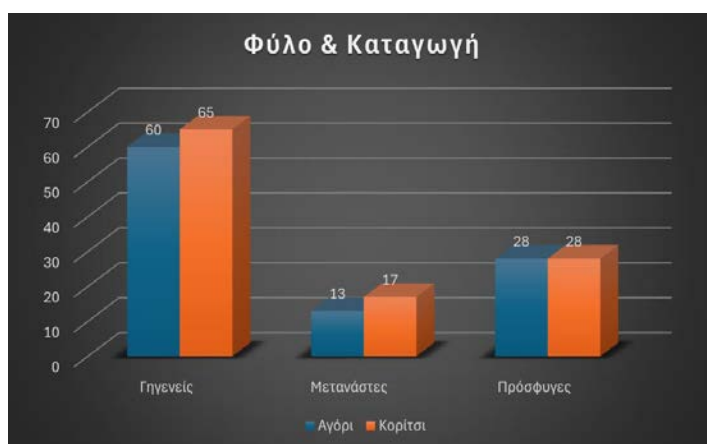
Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορική μεταβλητή «**Τάξη φοίτησης**»

Σχετικά με την κατηγορική μεταβλητή «**Καταγωγή**» των μαθητών/τριών, εκατόν είκοσι πέντε (N=125) παιδιά ανήκουν στην κατηγορία «Γηγενείς», τριάντα παιδιά (N=30) στην κατηγορία «Μετανάστες» και πενήντα έξι παιδιά (N=56) στην κατηγορία «Πρόσφυγες».



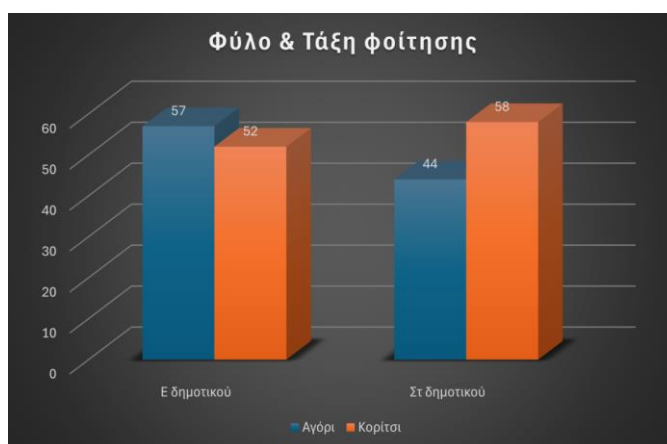
Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορική μεταβλητή «**Καταγωγή**» μαθητών/τριών»

Αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «**Φύλο**» και «**Καταγωγή**», από το σύνολο του παρόντος δείγματος, το 21,2% είναι αγόρια και το 20,8% κορίτσια «**Γηγενείς**». Το 10,6% είναι αγόρια και το 15,1 % κορίτσια «**Μετανάστες**», ενώ το 16,3% είναι αγόρια και το 16,3% κορίτσια «**Πρόσφυγες**».



Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «**Φύλο**» & «**Καταγωγή**» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «**Φύλο**» & «**Τάξη φοίτησης**» και επί του συνολικού δείγματος, το 24,1% αποτελείται από αγόρια που φοιτούν στην Ε δημοτικού και το 24,0 % στη Στ δημοτικού. Ακολούθως, το 24,1% αποτελείται από κορίτσια που φοιτούν στην Ε δημοτικού και το 27,8% στη Στ τάξη.



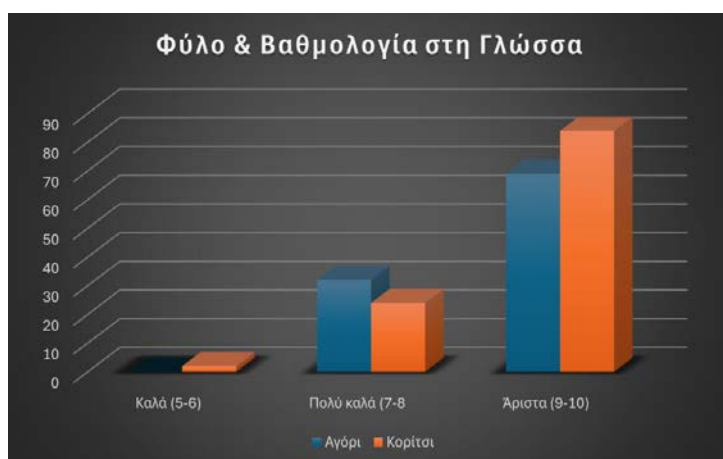
Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «**Φύλο**» & «**Τάξη φοίτησης**» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο», «Καταγωγή» & «Τάξη φοίτησης», 34 αγόρια και 31 κορίτσια «Γηγενείς» φοιτούν στην Ε και 26 αγόρια και 34 κορίτσια στην Στ δημοτικού. Επίσης, 8 αγόρια και 9 κορίτσια «Μετανάστες» φοιτούν στην Ε ενώ 5 αγόρια και 8 κορίτσια στην Στ δημοτικού. Τέλος, 15 αγόρια και 12 κορίτσια «Πρόσφυγες» φοιτούν στην Ε και 13 αγόρια και 16 κορίτσια στην Στ δημοτικού.



Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο» & «Τάξη φοίτησης» μαθητών/τριών.

Σχετικά με την κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο» & «Βαθμολογία στη Γλώσσα» το 17,9% και 30,2% των αγοριών παρουσίασαν βαθμολογίες «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα, ενώ το 0,7%, 12,8% και 38,4% των κοριτσιών παρουσίασαν βαθμολογίες «Καλά (5-6)», «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα.



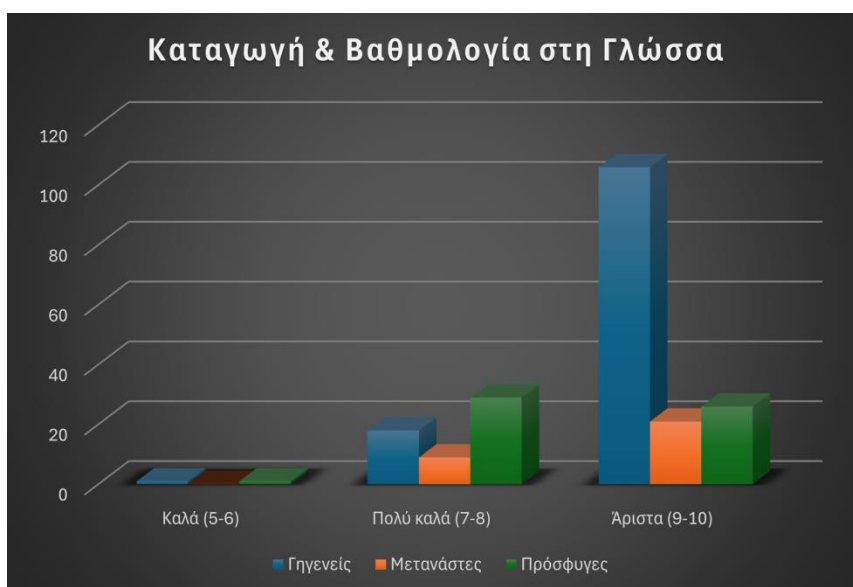
Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο» & «Βαθμολογία στη Γλώσσα»

Σχετικά με την κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο» & «Βαθμολογία στα Μαθηματικά» το 15,3% και 32,8% παρουσίασαν βαθμολογίες «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα, ενώ το 11,7% και 40,2% των κοριτσιών, παρουσίασαν βαθμολογίες «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα.



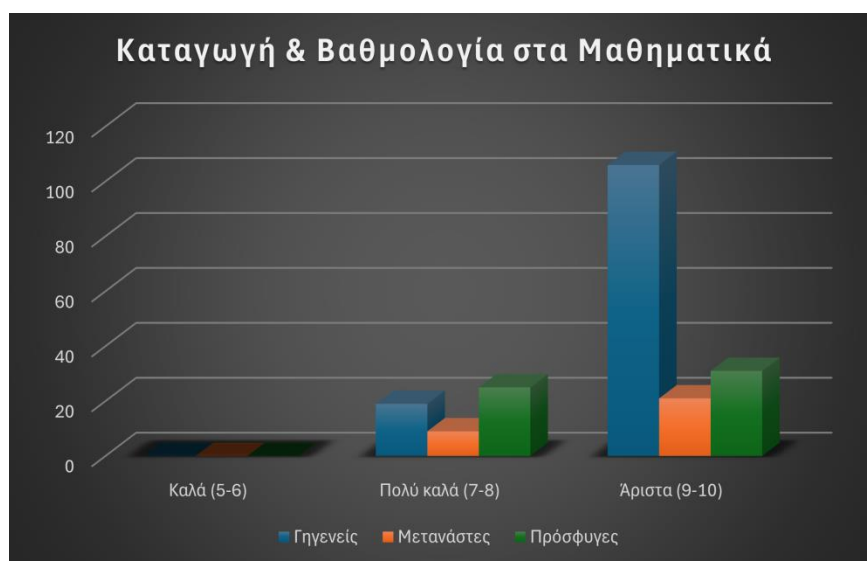
Γράφημα 8. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο» & «Βαθμολογία στα Μαθηματικά»

Σχετικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «Καταγωγή» & «Βαθμολογία στη Γλώσσα» το 0,3%, 7,0% και 34,7% των μαθητών/τριών της κατηγορίας «Γηγενείς», παρουσίασαν βαθμολογίες «Καλά (5-6)», «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα. Αναφορικά με την κατηγορία «Μετανάστες», το 7,9% και 17,8% παρουσίασαν βαθμολογίες «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα. Τέλος, σχετικά με την κατηγορία «Πρόσφυγες», το 0,5%, 15,8% και 16,1% παρουσίασαν βαθμολογίες «Καλά (5-6)», «Πολύ καλά (7-8)» και «Άριστα (9-10)» αντίστοιχα.



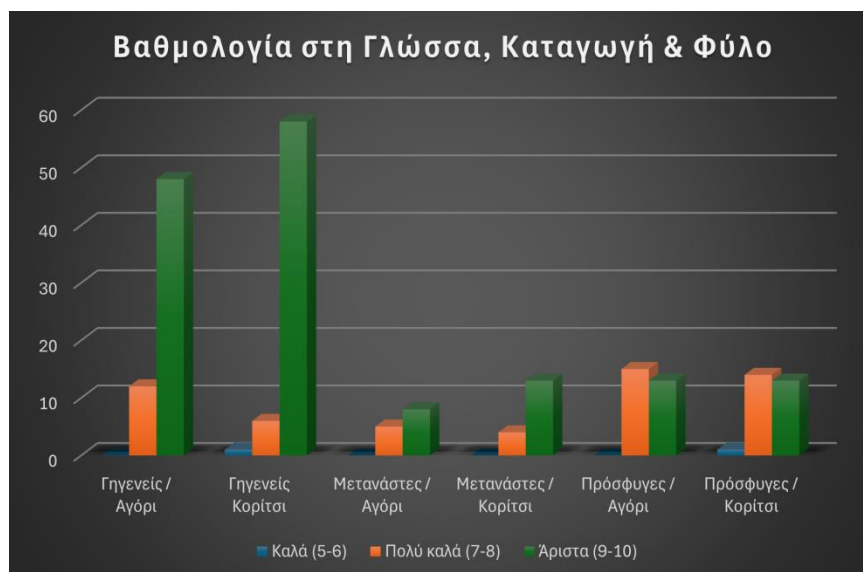
Γράφημα 9. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «Καταγωγή» & «Βαθμολογία στη Γλώσσα»

Σχετικά με την κατηγορικές μεταβλητές «**Καταγωγή**» & «**Βαθμολογία στα Μαθηματικά**» και το 5,7% και 36,3% των μαθητών/τριών της κατηγορίας «Γηγενείς» παρουσίασαν βαθμολογίες «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα. Αναφορικά με την κατηγορία «Μετανάστες», το 7,9% και 17,8% παρουσίασαν βαθμολογίες «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα. Τέλος, σχετικά με την κατηγορία «Πρόσφυγες», το 13,4% και 19% παρουσίασαν βαθμολογίες «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα.



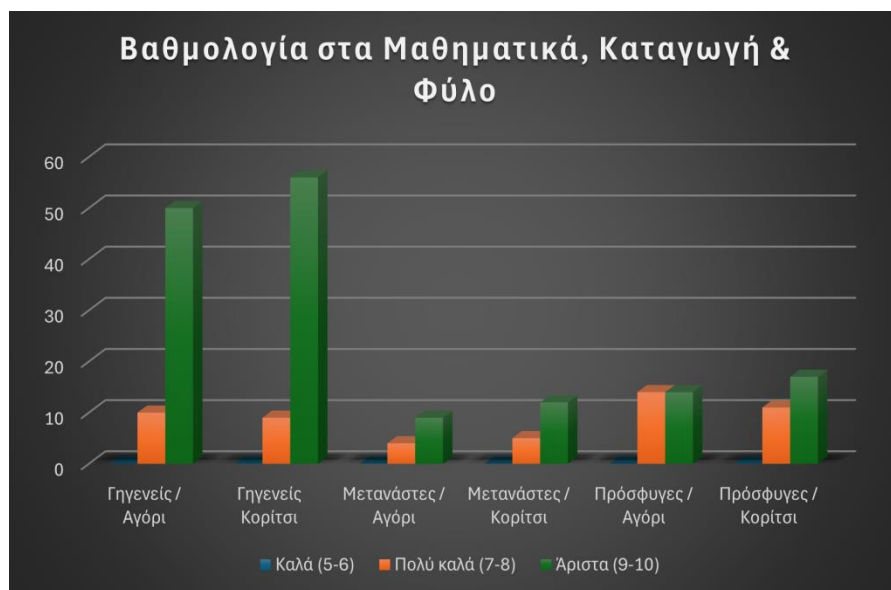
Γράφημα 10. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «Καταγωγή» & «Βαθμολογία στα Μαθηματικά»

Παρακάτω παρουσιάζονται πληροφορίες αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «**Καταγωγή**», «**Φύλο**» και «**Βαθμολογία στη Γλώσσα**». Ειδικότερα, για την κατηγορία «Γηγενείς», το 5,7% και 15,5% των αγοριών παρουσίασαν βαθμολογία «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα. Μόλις το 0,3%, 1,3% και 19,2% των κοριτσιών είχαν βαθμολογίες «*Καλά (5-6)*», «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα. Για την κατηγορία «Μετανάστες», το 4,3% και 6,3% των αγοριών είχαν βαθμολογία «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα, ενώ το 3,6% και 11,5% των κοριτσιών είχαν βαθμολογία «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα. Για την κατηγορία «Πρόσφυγες», το 7,9% και το 8,4% των αγοριών είχαν βαθμολογία «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα, ενώ μόλις το 0,5%, 14,7,9% και 7,7% των κοριτσιών είχαν βαθμολογία «*Πολύ καλά (7-8)*» και «*Άριστα (9-10)*» αντίστοιχα.



Γράφημα 11. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «βαθμολογία στη Γλώσσα», «Καταγωγή» & «Φύλο»

Παρακάτω παρουσιάζονται πληροφορίες αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές **«Καταγωγή», «Φύλο» και «Βαθμολογία στα Μαθηματικά»**. Ειδικότερα, για την κατηγορία «Γηγενείς», το 4,4% και το 16,8% των αγοριών είχαν βαθμολογία *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»* αντίστοιχα, ενώ το 1,3% και το 19,4% των κοριτσιών είχαν βαθμολογίες *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»* αντίστοιχα. Για την κατηγορία «Μετανάστες», το 3,5% και το 7,1% των αγοριών είχαν βαθμολογίες *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»* αντίστοιχα, ενώ το 4,4% και το 10,7% των κοριτσιών είχαν βαθμολογίες *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»* αντίστοιχα. Για την κατηγορία «Πρόσφυγες», το 7,4% και το 7,4% των αγοριών παρουσίασαν βαθμολογίες *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»* αντίστοιχα, ενώ το 6,0% και το 10,1% είχαν βαθμολογίες *«Πολύ καλά (7-8)»* και *«Άριστα (9-10)»*.



Γράφημα 12. Κατανομή του δείγματος με βάση τις κατηγορικές μεταβλητές «βαθμολογία στα Μαθηματικά», «Καταγωγή» & «Φύλο»

Αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «**Μορφωτικό επίπεδο πατέρα**», είκοσι έξι (N=26) έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκατόν δεκαεπτά (N=117) τη δευτεροβάθμια, τριάντα οχτώ (N=38) την ανώτερη και τριάντα (N=30) την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.



Γράφημα 13 . Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα»

Αντίστοιχα κι αναφορικά με τη μεταβλητή «**Μορφωτικό επίπεδο μητέρας**», τριάντα (N=30) έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενενήντα οχτώ (N=98) τη δευτεροβάθμια, πενήντα (N=50) την ανώτερη και τριάντα τρεις (N=33) την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.



Γράφημα 14 . Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας»

1.5 Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας (ερωτηματολόγιο και στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων)

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τις κλίμακες μέτρησης που αποτέλεσαν αντικείμενο αναλυτικής παρουσίασης και περιγραφής σε προηγούμενη ενότητα (βλ. Κεφ. 1.3). Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συνοδεύτηκε από ένα έντυπο γονικής συναίνεσης για συμμετοχή σε έρευνα (consent), το οποίο υπέγραφαν υποχρεωτικά οι γονείς των μαθητών/τριών σε περίπτωση που συμφωνούσαν με τους όρους διεξαγωγής της έρευνας κι ως εκ τούτου επιθυμούσαν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην παρούσα έρευνα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις οικίες των μαθητών/τριών και μετά τη συμπλήρωσή τους παραδόθηκαν στον ερευνητή προκειμένου να καταστεί δυνατή η συλλογή και η περαιτέρω αξιοποίησή τους.

Για τις ανάγκες επεξεργασίας των αποτελεσμάτων που αντλήθηκαν από τα παραπάνω εργαλεία συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 23.0. Σε πρώτο επίπεδο, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις αναφορικά με τις κατηγορικές μεταβλητές «Φύλο», «Τάξη φοίτησης μαθητή/τριας», «Καταγωγή μαθητή/τριας», «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα», «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας», «Βαθμολογία μαθητή/τριας στη Γλώσσα» & «Βαθμολογία μαθητή/τριας στα Μαθηματικά». Σε δεύτερο επίπεδο, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι μέσων τιμών t – test για ανεξάρτητα δείγματα, αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One – Way Anova), έλεγχοι γραμμικών συσχετίσεων (Correlation) με βάση τον δείκτη του Pearson. Τέλος, εφαρμόστηκαν έλεγχοι παλινδρόμησης (Regression Analysis) με σκοπό τον εντοπισμό της προβλεπτικής ικανότητας ορισμένων μεταβλητών αναφορικά με άλλες.

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.1 Κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα σε σχέση με τις μεταβλητές «Φύλο» & «Τάξη φοίτησης»

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αξιολογήθηκαν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών: «*Ηθική Αναγνώριση*», «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αναγνώριση*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Ευημερία*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*» και της κατηγορικής μεταβλητής «**Φύλο**».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 1), φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες ποσοτικές μεταβλητές σε σχέση με την κατηγορική μεταβλητή «Φύλο», με μόνη εξαίρεση την «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» ($t_{209} = -2.084, p < .05$), όπου τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τα αγόρια (βλ. Πίνακα 2) .

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας (sig.)
Ηθική αναγνώριση	,802
Συναισθηματική αναγνώριση	,751
Αναγνώριση ατομικής αξίας	,826
Γενική Αναγνώριση	,905
Γενική Αυτοεκτίμηση	,557
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	< ,05
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	,403
Ευημερία	,507
Αίσθημα ανήκειν	,911

Πίνακας 1. Διαφορές στις μέσες τιμές του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Φύλο».

Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα

Φύλο	M.O.
Αγόρι	2,94
Κορίτσι	3,12

Πίνακας 2. Διαφορές στους M.O. του πληθυσμού στην Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Φύλο»..

Ακολούθως, χρησιμοποιήθηκε κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών: «*Ηθική Αναγνώριση*», «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αναγνώριση*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Ενημερία*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*» και της κατηγορικής μεταβλητής «*Τάξη φοίτησης*».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 3), φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις προαναφερθείσες ποσοτικές μεταβλητές σε σχέση με την κατηγορική μεταβλητή «*Τάξη φοίτησης*».

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας (sig.)
Ηθική αναγνώριση	,294
Συναισθηματική αναγνώριση	,513
Αναγνώριση ατομικής αξίας	,230
Γενική Αναγνώριση	,289
Γενική Αυτοεκτίμηση	,277
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	,726
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	,866
Ενημερία	,958
Αίσθημα ανήκειν	,611

Πίνακας 3. Διαφορές στις μέσες τιμές του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ενημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «*Τάξη φοίτησης*».

2.1.2 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Καταγωγή μαθητών/τριών»

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών: «*Ηθική Αναγνώριση*», «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αναγνώριση*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Ευημερία*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*» και της κατηγορικής μεταβλητής «**Καταγωγή μαθητών/τριών**».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 4), φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες ποσοτικές μεταβλητές σε σχέση με την κατηγορική μεταβλητή «Καταγωγή μαθητών/τριών» με εξαίρεση την Ηθική αναγνώριση, Ευημερία & Αίσθημα του ανήκειν.

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας (sig.)
Ηθική αναγνώριση	< 0,13
Συναισθηματική αναγνώριση	,117
Αναγνώριση ατομικής αξίας	,073
Γενική Αναγνώριση	,073
Γενική Αυτοεκτίμηση	,254
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	,696
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	,696
Ευημερία	< ,01
Αίσθημα ανήκειν	< ,01

Πίνακας 4. Διαφορές στις μέσες τιμές του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Καταγωγή» μαθητών/τριών.

Για τις μεταβλητές «Ηθική Αναγνώριση», «Ευημερία» & «Αίσθημα του ανήκειν», όπου κι εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων LSD, προκειμένου να διαπιστωθεί μεταξύ ποιων ομάδων εμφανίστηκαν υψηλότερα σκορ (βλ. Πίνακα 5). Αναφορικά με την «Ηθική Αναγνώριση» το τεστ υπέδειξε πως οι μαθητές/τριες «Γηγενείς» παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες «Πρόσφυγες» και τους/τις μαθητές/τριες «Μετανάστες». Αναφορικά με «Ευημερία», οι μαθητές/τριες «Γηγενείς»

παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες «Πρόσφυγες» και τους/τις μαθητές/τριες «Μετανάστες». Τέλος, σχετικά με το «Αίσθημα του ανήκειν», οι μαθητές/τριες «Γηγενείς» παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες «Μετανάστες» και τους/τις μαθητές/τριες «Πρόσφυγες».

Μεταβλητές	Καταγωγή	Μ.Ο.
Ηθική αναγνώριση	<u>Γηγενείς</u>	4.16
	<u>Πρόσφυγες</u>	4,01
	<u>Μετανάστες</u>	3.83
Ευημερία	<u>Γηγενείς</u>	3.42
	<u>Πρόσφυγες</u>	3,35
	<u>Μετανάστες</u>	3.32
Αίσθημα ανήκειν	<u>Γηγενείς</u>	3.92
	<u>Μετανάστες</u>	3.71
	<u>Πρόσφυγες</u>	3,66

Πίνακας 5. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Καταγωγή» μαθητών/τριών.

2.1.3 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα»

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών: «*Ηθική Αναγνώριση*», «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αναγνώριση*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Ευημερία*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*» και της κατηγορικής μεταβλητής «**Μορφωτικό επίπεδο πατέρα**».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 6) φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές: «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*». Αντιθέτως, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες μεταβλητές.

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας (sig.)
Ηθική αναγνώριση	< ,05
Συναισθηματική αναγνώριση	,081
Αναγνώριση ατομικής αξίας	,052
Γενική Αναγνώριση	< ,05
Γενική Αυτοεκτίμηση	< ,05
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	< ,01
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	< ,01
Ευημερία	< ,05
Αίσθημα ανήκειν	,238

Πίνακας 6. Διαφορές στις μέσες τιμές του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Ηθική Αναγνώριση**» (βλ. Πίνακα 7), οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	4,31
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	4,22
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,00
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,00

Πίνακας 7. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «Γενική Αυτοεκτίμηση» (βλ. Πίνακα 8), οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	4,26
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	4,25
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,02
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,00

Πίνακας 8. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στη Γενική αυτοεκτίμηση αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» (βλ. Πίνακα 9), οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	3,40
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	3,15
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,00
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	2,87

Πίνακας 9. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά**» (βλ. Πίνακα 10), οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	3,46
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	3,01
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,00
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	2,80

Πίνακας 10. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Ενημερία**» (βλ. Πίνακα 11) , οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	3,53
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	3,41
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,33
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,19

Πίνακας 11. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ενημερία αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο πατέρα» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Γενική Αναγνώριση**» (βλ. Πίνακα 12), οι μαθητές/τριες με πατέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης, παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με πατέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Μ.Ο.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	4,26
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	4,25
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,02
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,00

Πίνακας 12. Διαφορές στους Μ.Ο. του πληθυσμού στην Ενημερία αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Γενική αναγνώριση» μαθητών/τριών.

2.1.4 Αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) σε σχέση με τη μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας»

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης (One Way Anova) προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών: «*Ηθική Αναγνώριση*», «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αναγνώριση*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Ευημερία*» & «*Αίσθημα του ανήκειν*» και της κατηγορικής μεταβλητής «**Μορφωτικό επίπεδο μητέρας**».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταβλητές: «*Συναισθηματική Αναγνώριση*», «*Αναγνώριση Ατομικής Αξίας*», «*Γενική Αυτοεκτίμηση*», «*Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά*», «*Αίσθημα του ανήκειν*» και «*Γενική Αναγνώριση*». Αντιθέτως, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υπόλοιπες μεταβλητές.

Μεταβλητές	Επίπεδο σημαντικότητας (sig.)
Ηθική αναγνώριση	< ,05
Συναισθηματική αναγνώριση	,516
Αναγνώριση ατομικής αξίας	,427
Γενική Αναγνώριση	,131
Γενική Αυτοεκτίμηση	,058
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	< ,05
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	,283
Ευημερία	< ,05
Αίσθημα ανήκειν	,150

Πίνακας 13. Διαφορές στις μέσες τιμές του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Ηθική Αναγνώριση**» (βλ. Πίνακα 14) οι μαθητές/τριες με μητέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με μητέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	M.O.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	4,28
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	4,16
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	4,00
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,98

Πίνακας 14. Διαφορές στους M.O. του πληθυσμού στην Ηθική αναγνώριση αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας» μαθητών/τριών.

Αναφορικά με τη μεταβλητή «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα**» (βλ. Πίνακα 15) , οι μαθητές/τριες με μητέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με μητέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	M.O.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	3,30
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	3,07
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,00
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	2,78

Πίνακας 15. Διαφορές στους M.O. του πληθυσμού στην Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας» μαθητών/τριών.

Τέλος, σχετικά με τη μεταβλητή «**Ενημερία**» (βλ. Πίνακα 16) , οι μαθητές/τριες με μητέρα πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με μητέρα ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	M.O.
Πανεπιστημιακή βαθμ. εκ/σης	3,52
Ανώτερη βαθμ. εκ/σης	3,36
Δευτεροβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,31
Πρωτοβάθμια βαθμ. εκ/σης	3,22

Πίνακας 16. Διαφορές στους M.O. του πληθυσμού στην Ενημερία αναφορικά με την κατηγορική μεταβλητή «Μορφωτικό επίπεδο μητέρας» μαθητών/τριών.

2.2. Συσχετίσεις μεταβλητών

Το παρόν κεφάλαιο αφορά στην παρουσίαση των αναλύσεων συσχέτισης που πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να καταστεί δυνατή η εξέταση της ύπαρξης ή μη σχέσης μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών της παρούσας έρευνας. Οι συσχετίσεις των μεταβλητών προϋποθέτουν την ύπαρξη συνεχών μεταβλητών, παράμετρο που πληροί η παρούσα έρευνα. Ο στατιστικός έλεγχος συσχέτισης ονομάζεται Pearson και δύναται να λάβει τιμές από -1 έως το 1.

Αρχικά, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταβλητής «**Συναισθηματική Αναγνώριση**» και των μεταβλητών: «**Ηθική αναγνώριση**», «**Αναγνώριση Ατομικής Αξίας**», «**Γενική Αναγνώριση**», «**Γενική Αυτοεκτίμηση**», «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα**», «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά**», «**Ευημερία**», και «**Αίσθημα του ανήκειν**».

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 17) φαίνεται πως η «**Συναισθηματική Αναγνώριση**» παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση τη «**Γενική αναγνώριση**», την «**Ηθική Αναγνώριση**» και την «**Αναγνώριση Ατομικής Αξίας**». Επιπροσθέτως, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη «**Γενική αυτοεκτίμηση**», την «**Ευημερία**», την «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα**» και την «**Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά**». Τέλος, παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με το «**Αίσθημα του ανήκειν**».

Αναφορικά με την «**Ηθική Αναγνώριση**» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη «**Γενική αναγνώριση**», και την «**Αναγνώριση ατομικής αξίας**». Επίσης, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την «**Ευημερία**» τη «**Γενική αυτοεκτίμηση**» και την «**Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα**». Τέλος, παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την «**Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά**» και το «**Αίσθημα του ανήκειν**».

Αναφορικά με την «**Αναγνώριση Ατομικής Αξίας**» (βλ. Πίνακα 17) , τα αποτελέσματα δείχνουν πως παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τη «**Γενική αναγνώριση**». Επίσης, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την «**Ευημερία**», τη «**Γενική αυτοεκτίμηση**» την «**Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά**» και την «**Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα**». Τέλος, παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με το «**Αίσθημα του ανήκειν**» ($r = .433, p < .01$).

Αναφορικά με τη «Γενική αυτοεκτίμηση» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με την «Ευημερία», τη «Γενική αναγνώριση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» και το «Αίσθημα του ανήκειν». Αναφορικά με την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα υποδεικνύουν εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με την «Ευημερία», μέτρια θετική συσχέτιση παρουσιάζει με την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» και τη «Γενική αναγνώριση». Τέλος παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με το «Αίσθημα του ανήκειν».

Σχετικά με την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με την «Ευημερία» και τη «Γενική αναγνώριση». Χαμηλή θετική συσχέτιση παρουσίασε με το «Αίσθημα του ανήκειν». Αναφορικά με την «Ευημερία» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα δείχνουν πως παρουσίασε μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Γενική αναγνώριση» και με «Αίσθημα του ανήκειν».

Τέλος, όσον αφορά στο «Αίσθημα του ανήκειν» (βλ. Πίνακα 17), τα αποτελέσματα υποδεικνύουν πως παρουσίασε χαμηλή θετική συσχέτιση με τη «Γενική αναγνώριση».

Μεταβλητές	Συναισθ. αν	Ηθική αν.	Αναγν. Ατ. Αξίας	Γεν. Αναγν.	Γεν. Αυτοεκτ.	Ακαδ. Αυτ. Γλ.	Ακαδ. Αυτ. Μαθ.	Ευημερία	Αίσθ. ανήκειν
Συναισθ. αν	-	,733	,781	,915	,543	,480	,447	,574	,348
Ηθική αν.	,733	-	,761	,915	,467	,415	,395	,508	,378
Αναγν. Ατ. αξίας	,781	,761	-	,928	,604	,540	,580	,588	,433
Γεν. Αναγν.	,915	,915	,928	-	,589	,479	,483	,608	,392
Γεν. Αυτοεκτ.	,543	,467	,604	,589	-	,540	,580	,620	,433
Ακαδ. Αυτ. Γλ.	,480	,415	,540	,479	,540	-	,477	,624	,357
Ακαδ. Αυτ. Μαθ.	,447	,395	,580	,483	,580	,477	-	,510	,243
Ευημερία	,574	,508	,588	,608	,620	,624	,510	-	,509
Αίσθ. ανήκειν	,348	,378	,433	,392	,433	,357	,243	,509	-

Πίνακας 17. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών: Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας, Γενική αναγνώριση, Γενική αυτοεκτίμηση, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα, Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά, Ευημερία & Αίσθημα ανήκειν.

2.3 Αναλύσεις Παλινδρόμησης

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις παλινδρόμησης (Regression Analysis) που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να προσδιοριστεί η ικανότητα της κύριας μεταβλητής «Γενική αναγνώριση» (*«Ηθική αναγνώριση», «Συναισθηματική αναγνώριση» & «Αναγνώριση ατομικής αξίας»*) να ερμηνεύει τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας «Γενική αυτοεκτίμηση», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», «Ευημερία» & «Αίσθημα ανήκειν».

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 18), υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» προέβλεπε σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή **«Γενική αυτοεκτίμηση»** και συγκεκριμένα σε ποσοστό **34,97%** της συνολικής διακύμανσής της. Αναφορικά με την **«Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα»** (βλ. Πίνακα 18), τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» προέβλεπε σημαντικά την πρώτη και μάλιστα σε ποσοστό **22,9%** της συνολικής διακύμανσής της.

Σχετικά με την **«Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά»** (βλ. Πίνακα 18), τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» ερμήνευε το **23,3%** της συνολικής της διακύμανσης, ενώ οι αναλύσεις για την «Ευημερία» υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» προέβλεπε το **37%** της συνολικής της διακύμανσης. Τέλος, αναφορικά με το **«Αίσθημα ανήκειν»**, οι αναλύσεις υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» παρουσίασε ικανότητα πρόβλεψης σε ποσοστό **15,4%** επί της συνολικής διακύμανσης της μεταβλητής.

Μεταβλητές	B	SE	b	t	p
Γενική αυτοεκτίμηση	.521	.049	.589	10.536	.001
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα	.557	.071	.479	7.888	.001
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά	.590	.074	.483	7.978	.001
Ευημερία	.463	.062	.608	11.081	.001
Αίσθημα ανήκειν	.360	.059	.392	6.159	.001

Πίνακας 18. Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών «Γενική αναγνώριση» & «Γενική αυτοεκτίμηση», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», «Ευημερία» & «Αίσθημα ανήκειν».

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

3.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στο δημοτικό σχολείο με ιδιαίτερη εστίαση στις εμπειρίες αναγνώρισης που βιώνουν οι μαθητές/τριες από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας.

Το πρώτο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών, αναφορικά με τον βαθμό που αντιλαμβάνονται / βιώνουν τη «Γενική αναγνώριση» και τις τρεις μορφές της (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας) από τους/τις εκπαιδευτικούς τους, σε σχέση με το φύλο, την τάξη φοίτησης, την καταγωγή των μαθητών/τριών και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως δεν ανιχνεύτηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της Γενικής αναγνώρισης και των τριών μορφών της αναφορικά με τις μεταβλητές «Φύλο» και «Τάξη φοίτησης». Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα ανάλογης έρευνας που πραγματοποιήθηκε με μαθητές/τριες Λυκείων της Ελλάδας, όπου εντοπίστηκαν διαφορές με βάση το φύλο, με τα κορίτσια να εμφανίζουν μεγαλύτερους μέσους όρους στην αναγνώριση και συγκεκριμένα στην «Ηθική αναγνώριση» (Govaris et al, 2021).

Απεναντίας, εντοπίστηκαν διαφορές στις κατηγορικές μεταβλητές «Καταγωγή» και «Μορφωτικό επίπεδο γονέων» καθώς οι μαθητές/τριες «Γηγενείς» παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες «Πρόσφυγες» και τους/τις μαθητές/τριες «Μετανάστες» σε μία συγκεκριμένη μορφή αναγνώρισης και ειδικότερα στην «Ηθική αναγνώριση». Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε με μαθητές/τριες Λυκείων της Ελλάδας, όπου οι Έλληνες μαθητές/τριες παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στην αναγνώριση και συγκεκριμένα στην «Ηθική αναγνώριση» και την «Αναγνώριση ατομικής αξίας» συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Govaris et al, 2021).

Σε κοινωνικό επίπεδο, εστιάζοντας στη γενικότερη έννοια της πολυπολιτισμικότητας, των πλειοψηφικών και μειονοτικών ομάδων, διαπιστώνεται πως τα άτομα της τελευταίας ομάδας είναι πιθανότερο να βιώσουν εμπειρίες διάχυτων

εθνοτικών διακρίσεων, ικανών να διαβρώσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Verkuyten, 2006). Προς αυτήν την κατεύθυνση, διαφαίνεται μία ρητή σχέση ανάμεσα στην εξασφάλιση της εθνικής ταυτότητας και των γενικότερων πολιτισμικών στοιχείων του κάθε ατόμου, με τη βίωση θετικών συναισθημάτων και εμπειριών στο πλαίσιο των κοινωνικών συνδιαλλαγών (Verkuyten, 2009).

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο και σύμφωνα με την UNESCO (όπως αναφέρεται σε Keddie, 2012) καθίσταται φανερό πως παρά τις επιδιώξεις για επίτευξη εκπαιδευτικής ισότητας και δικαιοσύνης, εξακολουθούν να εφαρμόζονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών πρακτικές υποτίμησης, περιθωριοποίησης κι ως εκ τούτου μη αναγνώρισης των μαθητών/τριών τους κυρίως από μεταναστευτικά και προσφυγικά περιβάλλοντα. Ως επί το πλείστο, οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες, εισερχόμενοι/ες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των χωρών υποδοχής (newcomers), αντιμετωπίζουν μία πληθώρα εμποδίων που αφορούν στη γλώσσα, την απομόνωση, το ψυχολογικό στρες και την ενδοσχολική βία (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Το γεγονός αυτό δύναται να εξηγήσει τα χαμηλά επίπεδα αναγνωρισιακών βιωμάτων και εμπειριών από την πλευρά των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο.

Επίσης, οι μαθητές/τριες με γονείς πανεπιστημιακής βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με γονείς ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Τα παρόντα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με μαθητές/τριες Λυκείου όπου οι μαθητές/τριες με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα αναγνώρισης συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες με γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Govaris et al, 2021).

Το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών αναφορικά με τον βαθμό που βιώνουν τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν» σε σχέση με το φύλο, την τάξη φοίτησης, την καταγωγή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως δεν ανιχνεύτηκαν διαφορές με βάση την «Τάξη φοίτησης». Αντιθέτως, εντοπίστηκαν διαφορές με βάση το «Φύλο», την «Καταγωγή» και το «Μορφωτικό επίπεδο γονέων». Αναλυτικότερα, τα κορίτσια

παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στην «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ οι μαθητές/τριες «Γηγενείς» παρουσίασαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες «Πρόσφυγες» και τους/τις μαθητές/τριες «Μετανάστες», στην «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν».

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα (Byrne & Shavelson, 1986; Jackson et al, 1994; Marsh & Yeung, 1998; Miller, 1985; Skaalvik & Rankin, 1990; Wilgenbusch & Merrill, 1999) (όπως αναφέρεται σε Skaalvik & Skaalvik, 2004), οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», δύνανται να βασιστούν περισσότερο σε μία στερεοτυπική παρά σε μία βιολογική βάση. Συνεπώς, ως επί το πλείστο, οι έρευνες που εντοπίζουν διαφορές με βάση το φύλο, υποδεικνύουν πως τα κορίτσια εμφανίζουν περισσότερη «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» συγκριτικά με τα αγόρια.

Αναφορικά με την «Ευημερία» και το «Αίσθημα του ανήκειν», τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους, ενώ παράλληλα γίνονται αποδέκτες φαινομένων ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού. Επιπρόσθετα, κατά τη μετάβασή τους στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο βιώνουν αρνητικές εμπειρίες από τους/τις εκπαιδευτικούς τους που εδράζονται κυρίως στην υιοθέτηση μεροληπτικών στάσεων από τους τελευταίους (Guo, Maitra & Guo, 2019).

Ανάλογα ευρήματα ανιχνεύονται και σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Emery et al, 2021; Gogolin, 2021; Pastoor, 2015; Szeleiet al, 2020; D'hondt et al, 2015; Adams – Wiggins, 2020) (όπως αναφέρεται σε Szelei et al, 2022) όπου διαπιστώθηκαν πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μη διαφοροποιημένες και πολιτισμικά ανταποκρινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις καθώς επίσης και περιστατικά στιγματισμού, περιθωριοποίησης και θυματοποίησης.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες με γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στην «Γενική Αυτοεκτίμηση», «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», «Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» και «Ευημερία», συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες με γονείς ανώτερης, δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Grolnick & Slowiaczek (1994) και Stevenson & Baker (1997) (όπως αναφέρεται σε Acharya & Joshi, 2009), το επίπεδο μόρφωσης κι

εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει σημαντικά την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους κι ως εκ τούτου επιδρά ενισχυτικά στη βελτίωση της γενικότερης αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών, αναφορικά με τις ικανότητές τους και την προοπτική κατάκτησης μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων αναφορικά με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Jeynes (2007) (όπως αναφέρεται σε (Idris, Hussain & Ahmad, 2020)), οι γονείς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης κι εκπαίδευσης, είναι σε θέση να διαμορφώσουν πιο αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τα παιδιά τους, παρέχοντας την κατάλληλη βοήθεια, τα κίνητρα αλλά και τους μηχανισμούς ισορροπίας και προσαρμοστικότητας, σε πειστικές και απαιτητικές σχολικές δοκιμασίες, ενισχύοντας παράλληλα τις πιθανότητες για σχολική ευημερία.

Το τρίτο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης μεταξύ της «Γενικής αναγνώρισης» και των τριών μορφών της (Ηθική αναγνώριση, Συναισθηματική αναγνώριση, Αναγνώριση ατομικής αξίας) με τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν». Τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την «Ευημερία», μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» και χαμηλή θετική συσχέτιση με το «Αίσθημα ανήκειν».

Η αναγνώριση ως απόρροια της θεωρίας αναγνώρισης του A. Honneth και της θεωρίας της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης του K. Stojanov, παρουσιάζει μία ρητή σχέση με την πολυδιάστατη έννοια της ευημερίας καθώς μέσα από τις τρεις μορφές αναγνώρισης, προσφέρει τη δυνατότητα μιας ολιστικής προσέγγισης και επέκτασης του πραγματολογικού περιεχομένου της ευημερίας, δίνοντας την απαραίτητη έμφαση στις διωποκειμενικές σχέσεις (Graham, Powell, Thomas & Anderson, 2017). Ως εκ τούτου, η ύπαρξη αναγνώρισης μεταξύ των υποκειμένων εμφανίζει θετική συσχέτιση με την ευημερία καθώς αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των ανθρώπινων σχέσεων που με τη σειρά του συμβάλλει στη διαμόρφωση τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ταυτότητας (Anderson, Graham, Simmons & Thomas, 2022).

Ειδικότερα, η «Ηθική αναγνώριση» τυπικά ως πρώτη μορφή αναγνώρισης, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ευημερία» και χαμηλή θετική συσχέτιση με την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά» και το «Αίσθημα ανήκειν». Η

«Συναισθηματική αναγνώριση» τυπικά ως δεύτερη μορφή αναγνώρισης, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με «Γενική αυτοεκτίμηση», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», «Ευημερία» και χαμηλή θετική συσχέτιση με το «Αίσθημα ανήκειν». Τέλος, η «Αναγνώριση ατομικής αξίας» τυπικά ως τρίτη μορφή αναγνώρισης, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και χαμηλή θετική συσχέτιση με το «Αίσθημα ανήκειν».

Επιπρόσθετα, η αναγνώριση παρουσιάζει σημαντική σχέση με την έννοια της αυτοεκτίμησης, η οποία με τη σειρά της πραγματώνεται μέσω της επαλήθευσης / επιβεβαίωσης της ατομικής οντότητας και ταυτότητας (self – verification) κατά τη διάρκεια των διυποκειμενικών σχέσεων. Συνεπώς, όταν το άτομο είναι σε θέση να «επαληθεύσει» / «επιβεβαιώσει» τον εαυτό του στο πλαίσιο των κοινωνικών και αναγνωρισιακών συνδιαλλαγών με τρίτους, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ικανό και αποδεκτό μέλος της κοινότητας, γεγονός που συντελεί στην αύξηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης (self – esteem) και αυτοξίας (self – worth) (Cast & Burke, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Burke & Stets (1999) (όπως αναφέρεται σε Cast & Burke, 2002), η επιβεβαίωση των χαρακτηριστικών της ατομικής ταυτότητας στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, δύναται να συμβάλλει στη βίωση σημαντικών εμπειριών που αφορούν τόσο στην αποδοχή του εαυτού από το ίδιο το άτομο όσο και από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας.

Αναφορικά με την Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση κι ως εκ τούτου την Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση σε Γλώσσα / Μαθηματικά, έχει διαπιστωθεί πως η ύπαρξη ουσιαστικών και αναγνωρισιακών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών/τριών δύναται να διαμορφώσει σημαντικά την ακαδημαϊκή αυτοεικόνα (academic self-concept) των μαθητών/τριών, ενισχύοντας παράλληλα τα επίπεδα κινήτρων και επιδόσεων (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση και σύμφωνα με τους Sadker & Sadker, 1985; Sadker & Kelin, 1991; Podell & Soodak, 1993; Hernadez, 1989 (όπως αναφέρεται σε Mekonnen, 2014) το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών δύναται να διαμορφώσει ένα πλέγμα διαφορετικών εκπαιδευτικών / μαθησιακών προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, οδηγώντας στη διαμόρφωση ανάλογης ακαδημαϊκής αυτοεικόνας κι επίδοσης.

Τέλος, η αναγνώριση και συγκεκριμένα οι αναγνωρισιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, επιδρούν στο αίσθημα του ανήκειν καθώς μέσα από αυτές εξασφαλίζεται η αναγκαία ατμόσφαιρα και που θα οδηγήσει το άτομο να αισθανθεί τον εαυτό του ως ζωτικό μέλος της ομάδας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας (Ibrahim & El Zaatari, 2020). Ειδικότερα και σύμφωνα με τους St-Amand et al (2017) (όπως αναφέρεται σε Burk & Pearson, 2022), οι εμπειρίες αναγνωρισιακών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα από τις οποίες προκύπτουν αισθήματα θετικότητας, αξίας και προσκόλλησης, αυξάνουν σημαντικά το γενικότερο αίσθημα του ανήκειν στα άτομα.

Το τέταρτο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στον εντοπισμό της μορφής αναγνώρισης με τον υψηλότερο βαθμό συσχέτισης αναφορικά με τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν». Τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως η «Αναγνώριση ατομικής αξίας» σχετίζεται περισσότερο με όλες τις προαναφερθείσες μεταβλητές, παρουσιάζοντας σε όλες τις περιπτώσεις μέτρια θετική συσχέτιση. Η «Συναισθηματική αναγνώριση» εμφανίζει τη δεύτερη δυνατότερη συσχέτιση στις ίδιες μεταβλητές με εξαίρεση το «Αίσθημα ανήκειν» στο οποίο υπερτερεί ελαφρώς η «Ηθική αναγνώριση».

Το πέμπτο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στον προσδιορισμό του βαθμού και της ικανότητας της μεταβλητής «Γενική αναγνώριση» να προβλέψει και να ερμηνεύσει τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ευημερία» και το «Αίσθημα ανήκειν». Τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπέδειξαν πως η «Γενική αναγνώριση» ερμήνευε σε μεγαλύτερο ποσοστό με αύξουσα σειρά την «Ευημερία», τη «Γενική αυτοεκτίμηση», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στα Μαθηματικά», την «Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση στη Γλώσσα» και τέλος το «Αίσθημα ανήκειν».

Το έκτο και τελευταίο ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στον προσδιορισμό του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσιάζουν ή όχι «Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα», αναφορικά με τις σχολικές τους βαθμολογίες (Β τρίμηνο) στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν πως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο παρουσίασαν στην πλειοψηφία τους και μεταξύ των ομάδων τους, υψηλές σχολικές βαθμολογίες σε αμφότερα τα υπό εξέταση γνωστικά αντικείμενα. Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι μαθητές/τριες με

προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο καταφέρνουν να προσαρμοστούν και να επιτύχουν υψηλές βαθμολογίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις πολυάριθμες και αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, τα παρόντα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα πρόσφατα αποτελέσματα του PISA 2018 που υποδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν συστηματικά χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους (Cerna, Brussino & Mezzanote, 2021).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν πως η αναγνώριση αναφορικά με τις διαμορφούμενες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με τη βίωση θετικών συναισθημάτων από τους/τις τελευταίους/ες, που σχετίζονται με τη γενική / ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, την ευημερία και το αίσθημα του ανήκειν στα σχολικά περιβάλλοντα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο τείνουν να βιώνουν ανάλογες θετικές εμπειρίες σε σημαντικά χαμηλότερη συχνότητα συγκριτικά με τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες. Το γεγονός αυτό, διαμορφώνει ένα πεδίο προβληματισμού αναφορικά με την εξασφάλιση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ικανού να προσφέρει ένα ενδυναμωτικό, πολιτισμικά ανταποκρινόμενο και συνάμα δίκαιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, απαλλαγμένο από στερεότυπα, διακρίσεις και αποκλεισμό.

3.2 Περιορισμοί της μελέτης

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθούν οι περιορισμοί που πλαισιώνουν την παρούσα έρευνα και διαμορφώνουν το γενικότερο πλαίσιο πραγματοποίησής της. Λαμβάνοντας υπόψη πως η παρούσα διερευνητική μελέτη συνοδεύτηκε από ορισμένα κριτήρια και προϋποθέσεις, κρίνεται αποδεκτό πως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν και αναδεικνύονται από την τελευταία, δύνανται να θεωρηθούν αξιόπιστα χωρίς όμως να αξιώνεται η δυνατότητα γενίκευσής τους καθώς και η άκριτη αποδοχή τους.

Αρχικά, ένας βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στην ύπαρξη σχετικά μικρού δείγματος στις κατηγορίες «Μετανάστες» και «Πρόσφυγες». Ο παραπάνω περιορισμός, δύναται να διαμορφώσει σημαντικά εμπόδια αναφορικά με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που αναφέρονται και προσδιορίζουν τις προαναφερθείσες ομάδες του δείγματος.

Σημαντικός, επίσης, κρίνεται και ο περιορισμός της έρευνας που αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντλήθηκε το σύνολο του δείγματος που επιλέχθηκε αποκλειστικά από δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Ευβοίας και συγκεκριμένα από τις κωμοπόλεις Βασιλικού και Ερέτριας, Ευβοίας. Το γεγονός αυτό, δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες αναφορικά με την πιθανή πρόθεση για γενίκευση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

3.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το σύνολο των περιορισμών που πλαισιώνουν την παρούσα έρευνα καθώς και η έλλειψη ανάλογων ερευνητικών εγχειρημάτων που να είναι διαθέσιμα στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος για τη μελλοντική διεξαγωγή ερευνών που να πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου να εξασφαλιστεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που αφορούν το παρόν ερευνητικό πεδίο.

Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να επαναληφθεί η παρούσα έρευνα που να πλαισιώνεται από μεγαλύτερο δείγμα, αντλημένο από περισσότερες σχολικές μονάδες ανά την ελληνική επικράτεια. Ακόμη, κρίνεται σημαντικό να εξασφαλιστεί μία καλύτερη αναλογία αναφορικά με την αντιπροσώπευση των υποομάδων του δείγματος έτσι ώστε να υπάρχει η επιθυμητή αναλογία.

Επιπλέον, προτείνεται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που συνοδεύουν την παρούσα έρευνα, στο σύνολο της σχολικής πραγματικότητας και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία προσπάθεια ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης αλλά και των επιδράσεων της αναγνωριστικής δικαιοσύνης, μέσω της αναγνώρισης, στη σχολική ζωή των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, η ενημέρωση αυτή αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με την ικανότητα της αναγνώρισης να επηρεάζει τη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική αλλά και συμπεριφορική διάσταση των μαθητών/τριών.

Η σύνθεση και η κριτική ανάλυση των ευρημάτων δύναται να οδηγήσει στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την αντίστοιχη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε απόλυτη εναρμόνιση με τόσο με τη θεωρητική όσο και με την πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, μέσα από τη σφαίρα της θεωρίας της αναγνωριστικής δικαιοσύνης του K. Stojanov. Η αξιοποίηση των προαναφερθέντων προγραμμάτων, θα αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών αλλά και στη βελτιστοποίηση των εμπειριών, δυνατοτήτων αλλά και ικανοτήτων του μαθητικού πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Γετίμης, Π., & Γράβαρης, Δ. (1993). Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική. *Εκδόσεις: Θεμέλιο, Αθήνα.*

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

Γκόβαρης, Χ. (2017). *Εκπαιδευτική δικαιοσύνη και ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας του μαθητή. Παιδαγωγικοί προβληματισμοί με αφορμή την μινιμαλιστική εκδοχή εκπαιδευτικής ισότητας στο Pisa*. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.9, Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα (69 – 83). Αθήνα: Διάδραση

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Χόνετ, Α. (2000). Από την επικοινωνία στην αναγνώριση. *Για την ανανέωση της κριτικής θεωρίας*. *Εκδόσεις: Πόλις, Αθήνα*

Ξενόγλωσση

- Abdel-Khalek, A. M. (2016). Introduction to the psychology of self-esteem. *Self-esteem: perspectives, influences, and improvement strategies*, 1-23.
- Acharya, N., Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researchers*, 6(1), 72-79
- Adams, M., & Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice* (pp. 21-44). Routledge.
- Anderson, D. L., Graham, A. P., Simmons, C., & Thomas, N. P. (2022). Positive links between students participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111, 101896.
- Anderson, J. H., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice.
- Ayala, R. (2010). Pedagogical recognition. *Phenomenology & Practice*, 4(1).
- Bailey 2nd, J. A. (2003). The foundation of self-esteem. *Journal of the National Medical Association*, 95(5), 388.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19, 3-49.
- Bassey, M. O. (2016). Culturally responsive teaching: Implications for educational justice. *Education Sciences*, 6(4), 35.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Bell, L. A., Adams, M., & Griffin, P. (2007). Teaching for diversity and social justice. *New York*.
- Bethere, D., Pavitola, L., & Usca, S. (2016). Building Pedagogical Relationships in Diverse Educational Environments. *Journal of Teaching and Education*, 5(01), 263-274.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15, 1-40.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190.
- Brighouse, H., & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy*, 3(4), 444-466.

- Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018.
- Costa, C., Cardoso, A. P., Lima, M. P., Ferreira, M., & Abrantes, J. L. (2015). Pedagogical interaction and learning performance as determinants of academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 874-881.
- Cox, T. (2000). Combating educational disadvantage: Meeting the needs of vulnerable. *Children. London: Falmer Press*.
- De Neve, J. E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). The objective benefits of subjective well-being. *World happiness report*.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural perspectives*, 15(1), 3-11.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and individual differences*, 19(4), 499-505.
- Fourie, C. (2012). What is social equality? An analysis of status equality as a strongly egalitarian ideal. *Res Publica*, 18(2), 107-126.
- Fraser, N. (2007a). Identity, Exclusion and Critique: A Response to Four Critics, *European Journal of Political Theory*, 6(3), 305-338.
- Fraser, N. (2007b). *Abnormal Justice*. Retrieved from http://www.fehe.org/uploads/media/Fraser_Abnormal_Justice_essay.pdf.
- Frønes, T. S., Pettersen, A., Radišić, J., & Buchholtz, N. (2020). *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* (p. 412). Springer Nature.
- Gasper, D. (2007). Human well-being: concepts and conceptualizations. In *Human well-being* (pp. 23-64). Palgrave Macmillan, London.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039
- Giesinger, J., & Peters, M. A. (2018). Educational justice: equality versus adequacy.
- Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, 32(2), 145-156.
- Govaris, C., Kassis, W., Sakatzis, D., Sarafidou, J. O., & Chouvati, R. (2021). Recognitive Justice and Educational Inequalities: An Intersectional Approach Involving Secondary Grade School Students in Greece. *Education Sciences*, 11(9), 461.

Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455.

Guo-Brennan, L., & Guo-Brennan, M. (2019). Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis. In *Education, immigration and migration : Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 73-93). Emerald Publishing Limited.

Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105.

Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172-177.

Hanhela, T. E. P. (2018). Justice in education and cognitive justice. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 7(2), 1-20.

Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem

Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1435-1446.

Honneth, A. (2001). Recognition or redistribution?. *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 43-55.

Honneth, A. (2004). Recognition and justice: Outline of a plural theory of justice. *Acta sociologica*, 47(4), 351-364.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied psychology: health and well-being*, 1(2), 137-164.

Huttunen, R., & Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermasian and Honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.

Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). *Understanding education for social justice. Educational foundations*, 25, 7-24

Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395.

- Idris, M., Hussain, S., & Ahmad, N. (2020). Relationship between parents' education and their children's academic achievement. *Journal of Arts & Social Sciences*, 7(2), 82-92.
- Iorio, G., & Campello, F. (2013). Love, society and agape: An interview with Axel Honneth. *European Journal of Social Theory*, 16(2), 246-258.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J., & Seligman, M. E. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33.
- Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis) recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1295-1310.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of college student development*, 51(3), 332-342.
- Kumpfer, K. L. (2002). Factors and processes contributing to resilience. In *Resilience and development* (pp. 179-224). Springer, Boston, MA.
- Lantman, M. V. S., Mackus, M., Otten, L. S., de Kruijff, D., van de Loo, A. J., Kraneveld, A. D., ... & Verster, J. C. (2017). Mental resilience, perceived immune functioning, and health. *Journal of multidisciplinary healthcare*, 10, 107.
- Liberante, L. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of student engagement: education matters*, 2(1), 2-9.
- Lynch K., (1995). Equality and Resistace in Higher Education. *International Studies in Sociology of Education*, 5 (1), 93-111
- Lynch, K. (2000). Research and theory on equality and education. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 85-105). Springer, Boston, MA.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and research in education*, 3(2), 131-164.
- Marksteiner, T., & Kuger, S. (2016). Sense of belonging to school in 15-year-old students: The role of parental education and students' attitudes toward school. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 68.
- Markus, H. R., & Schwartz, B. (2010). Does choice mean freedom and well-being?. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 344-355.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.

Masten, A. S. (2019). Resilience from a developmental systems perspective. *World Psychiatry*, 18(1), 101.

Mekonnen, S. K. (2014). The correlation among teachers' expectations and students' motivation, academic self-concept and academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(20), 77-81.

Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(1), 1-23.

New, W. S., & Merry, M. S. (2014). Is diversity necessary for educational justice?. *Educational Theory*, 64(3), 205-225.

North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning (s) of "social justice" in education. *Review of educational research*, 76(4), 507-535.

OECD. (2003). *First results from PISA 2003: Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2003). U.: PISA Literacy Skills for the World of Tomorrow Further Results from PISA 2000: Further Results from PISA 2000.

OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I, II, & III): Combined executive summary. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. ERIC Clearinghouse.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. ERIC Clearinghouse.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

- Owens, T. L. (2013). Thinking beyond league tables: A review of key PISA research questions. *PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford Studies in Comparative Education*, 23(1).
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Pendergast, D., Allen, J., McGregor, G., & Ronksley-Pavia, M. (2018). Engaging marginalized, “at-risk” middle-level students: A focus on the importance of a sense of belonging at school. *Education Sciences*, 8(3), 138.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., & Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 431-451.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education?. *Orbis scholae*, 2(2), 19-37.
- Programme for International Student Assessment. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs*. OECD publishing.
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Reisch, M. (2002). Defining social justice in a socially unjust world. *Families in Society*, 83(4), 343-354.
- Rojas, L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (11), 63-78.
- Rothstein R (2004) *Class and Schools*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., ... & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). STUDENTS' WELL-BEING, COPING, ACADEMIC SUCCESS, AND SCHOOL CLIMATE. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7), 919-936.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Sancho, M., & Cline, T. (2012). Fostering a sense of belonging and community as children start a new school. *Educational and Child Psychology*, 29(1), 64.
- Satz, D. (2007). Equality, adequacy, and education for citizenship. *Ethics*, 117(4), 623-648.
- Satz, D. (2012). Unequal chances: Race, class and schooling. *Theory and Research in Education*, 10(2), 155-170
- Shatté, A., Perlman, A., Smith, B., & Lynch, W. D. (2017). The positive effect of resilience on stress and business outcomes in difficult work environments. *Journal of occupational and environmental medicine*, 59(2), 135.
- Shriberg, D., Bonner, M., Sarr, B. J., Walker, A. M., Hyland, M., & Chester, C. (2008). Social justice through a school psychology lens: Definition and applications. *School Psychology Review*, 37(4), 453-468.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex roles*, 50, 241-252.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies.
- Stojanov, K. (2007). Bildung as deontic scorekeeping? Toward a social-pragmatist approach in educational theory.
- Stojanov, K. (2007). Intersubjective recognition and the development of propositional thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 75-93.
- Stojanov, K. (2014). On the Gap Between Philosophy of Friendship and Political Philosophy. *Philosophy of Education Archive*, 117-119.
- Stojanov, K. (2016). Educational justice as respect egalitarianism. *Kpumuka u хуманизъм*, (46), 249-260.
- Stojanov, K. (2018). Bildung as Formation of Mindedness in Hegel's Philosophy. *Philosophy of Education Archive*, 2018(1), 593-607.
- Stojanov, K. (2019). Children's Ideals as a Philosophical Topic. *Educational Theory*, 69(3), 327-340.
- Stojanov, K. (2020). Education, Freedom, and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory.

Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.

Szelei, N., Devlieger, I., Verelst, A., Spaas, C., Jervelund, S. S., Primdahl, N. L., ... &

Derluyn, I. (2022). migrant students' sense of belonging and the Covid-19 pandemic: Implications for educational inclusion. *Social Inclusion*, 10(2), 172-184.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and socialpsychology*, 101(2), 354.

Thijs, J. T., Koomen, H. M., & van der Leij, A. (2008). Teacher–child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37(2), 244-260.

Trautwein, U., & Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*, 187-214.

Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European review of social psychology*, 17(1), 148-184

Verkuyten, M. (2009). Self-esteem and multiculturalism: An examination among ethnic minority and majority groups in the Netherlands. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 419-427

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Suny Press.

Waddell, G. & Burton, A. K. (2006). *Is work good for your health and well-being?* London: TSO

Warren, M. R. (2014). Transforming public education: The need for an educational justice movement. *New England Journal of Public Policy*, 26(1), 11.

Westheimer, J., & Kahne, J. (1998). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. In *In W. Ayers and*.

Ιστοσελίδες

<https://www.oecd.org>

<https://www.commission.europa.eu>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

ΕΝΤΥΠΟ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη στο δημοτικό σχολείο. Η οπτική των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης».

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Χρήστος Γκόβαρης, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο

Θεσσαλίας, email: , τηλ.:

Ερευνητής: Δημήτριος Παρθενίδης (email: , τηλ:)

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις εμπειρίες αναγνώρισης που βιώνουν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους στο σχολικό τους περιβάλλον.

2. Διαδικασία

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν μία φορά, ατομικά και ανώνυμα σε σχετικά με το θέμα ερωτήματα συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο 71 ερωτήσεων. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίζεται περίπου στα 20 λεπτά.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι ή ενοχλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η σχολική βαθμολογία του παιδιού δε θα επηρεαστεί με κανέναν τρόπο είτε συμμετάσχει είτε όχι στην παρούσα μελέτη.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Το παιδί σας δε θα ωφεληθεί άμεσα από αυτήν την έρευνα, ωστόσο δύναται να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες που θα συμβάλουν στη διερεύνηση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος καθώς επίσης και στη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο μέλλον.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων/ουσών.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από τον σκοπό ή τη διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

Αφαίρεση προσωπικών δεδομένων (Υπηρεσία Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος/η να μη συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή του παιδιού σας, όποτε το επιθυμείτε.

8. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το παρόν έντυπο και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην ερευνητική εργασία.

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

Υπογραφή ερευνητή

Ημερομηνία: __/__/__

.....

.....

Εικόνα 1 & 2. Έντυπο γονικής συναίνεσης για συμμετοχή σε έρευνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

1. Φύλο: (Επιλέγω με ✓)

Αγόρι

Κορίτσι

☐☐

2. Τάξη φοίτησης: (Επιλέγω με ✓)

Ε΄

Στ΄

☐☐

3. Χώρα γέννησής μου: (Επιλέγω με ✓)

Ελλάδα

☐

Άλλη χώρα

☐

Όνομα χώρας:

**(σε περίπτωση που έχεις γεννηθεί σε άλλη χώρα, γράψε το όνομα της χώρας που γεννήθηκες)*

4. Χώρα γέννησης πατέρα: (Επιλέγω με ✓)

Ελλάδα

☐

Άλλη χώρα

☐

Όνομα χώρας:

**(σε περίπτωση που ο πατέρας έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα, γράψε το όνομα της χώρας που γεννήθηκε)*

5. Χώρα γέννησης μητέρας: (Επιλέγω με √)

Ελλάδα ☐

Άλλη χώρα ☐

Όνομα χώρας:

*(σε περίπτωση που η μητέρα έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα, γράψε το όνομα της χώρας που γεννήθηκε)

6. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα: (Επιλέγω με √)

A) Κατώτερη (Δημοτικό) ☐

B) Μέση (Γυμνάσιο / Λύκειο / ΙΕΚ) ☐

Γ) Ανώτερη (ΑΤΕΙ) ☐

Δ) Ανώτατη (ΑΕΙ / Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό) ☐

7. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας: (Επιλέγω με √)

A) Κατώτερη εκπ/ση (Δημοτικό) ☐

B) Μέση (Γυμνάσιο / Λύκειο) ☐

Γ) Ανώτερη (ΑΤΕΙ) ☐

Δ) Ανώτατη (ΑΕΙ / Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό) ☐

8. Βαθμός προηγούμενου τριμήνου στα παρακάτω μαθήματα: (κυκλώνω την επιλογή που αντιστοιχεί στη βαθμολογία που έλαβα από τον/την δάσκαλο/α μου)

A) Γλώσσα

A) 5 – 6 (Καλά)	B) 7 – 8 (Πολύ καλά)	Γ) 9 – 10 (Άριστα)
-----------------	----------------------	--------------------

B) Μαθηματικά

A) 5 – 6 (Καλά)	B) 7 – 8 (Πολύ καλά)	Γ) 9 – 10 (Άριστα)
-----------------	----------------------	--------------------

Εικόνα 3 & 4. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Επύλεξε και κύκλωσε μόνο μία (1) απάντηση για την κάθε πρόταση στην κλίμακα από το 1 έως το 6.

Προτάσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
A1. Εμπιστεύομαι στους/στις δασκάλους/ες προσωπικά μου θέματα.	4	3	2	1
A2. Οι δάσκαλοι/ες μου συμπαράστέκονται όταν έχω κάποιο πρόβλημα.	4	3	2	1
A3. Οι δάσκαλοι/ες με ενθαρρύνουν να εκφράσω τα συναισθήματά μου.	4	3	2	1
A4. Νιώθω τους/τις δασκάλους/ες μου τελείως απόμακρους/ες.	4	3	2	1
A5. Δε σηκώνω το χέρι στην τάξη γιατί οι δάσκαλοι/ες με κάνουν να νιώθω άβολα.	4	3	2	1
A6. Οι δάσκαλοι/ες αδιαφορούν για το πώς νιώθω.	4	3	2	1

B1. Οι δάσκαλοι/ες υπολογίζουν την άποψή μου ακόμη κι όταν διαφωνούν με αυτή.	4	3	2	1
B2. Οι δάσκαλοι/ες πάντα με παρακινούν να συμμετέχω στο μάθημα.	4	3	2	1
B3. Οι δάσκαλοι/ες επιβραβεύουν κάθε προσπάθειά μου, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα.	4	3	2	1
B4. Οι δάσκαλοι/ες με τον τρόπο τους με αποκλείουν από το μάθημά τους.	4	3	2	1
B5. Οι δάσκαλοι/ες δε μου φέρονται δίκαια.	4	3	2	1
B6. Οι δάσκαλοι/ες δε σέβονται τα δικαιώματά μου.	4	3	2	1

Γ1. Οι δάσκαλοι/ες κάνουν θετικά σχόλια για τις ικανότητές μου.	4	3	2	1
Γ2. Οι δάσκαλοι/ες αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου.	4	3	2	1
Γ3. Οι δάσκαλοι/ες δείχνουν με τη συμπεριφορά τους ότι είμαι σημαντικός/ή μέσα στην τάξη.	4	3	2	1
Γ4. Επειδή δε διαβάζω πολύ οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν ότι έχω μειωμένες ικανότητες.	4	3	2	1
Γ5. Επειδή δε διαβάζω πολύ οι δάσκαλοι/ες με υποτιμούν.	4	3	2	1
Γ6. Οι δάσκαλοι/ες μου δείχνουν με τον τρόπο τους ότι δεν είμαι χρήσιμος/η στο μάθημα.	4	3	2	1

Επίλεξε και **κύκλωσε** μόνο μία **(1)** απάντηση για την κάθε πρόταση στην κλίμακα από το 1 έως το 4.

Προτάσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δ1. Συνολικά, αισθάνομαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	4	3	2	1
Δ2. Μερικές φορές, νομίζω ότι δεν είμαι καλός/ή για τίποτα.	4	3	2	1
Δ3. Αισθάνομαι ότι έχω θετικές ιδιότητες.	4	3	2	1
Δ4. Είμαι σε θέση να κάνω πράγματα όπως και οι περισσότεροι/ες άλλοι/ες.	4	3	2	1
Δ5. Νιώθω ότι δεν έχω κάτι για να είμαι πολύ περήφανος/η.	4	3	2	1
Δ6. Μερικές φορές αισθάνομαι άχρηστος/η.	4	3	2	1
Δ7. Πιστεύω ότι είμαι ένας άνθρωπος που αξίζει, τουλάχιστον το ίδιο όπως και οι άλλοι/ες.	4	3	2	1
Δ8. Θα ήθελα να έχω περισσότερο σεβασμό στον εαυτό μου.	4	3	2	1
Δ9. Σε γενικές γραμμές, είμαι διατεθειμένος/η να πιστεύω ότι είμαι αποτυχή.	4	3	2	1
Δ10. Υιοθετώ μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	4	3	2	1

Προτάσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
E1. Παίρνω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Γλώσσας.	4	3	2	1
E2. Η ενασχόληση με τα Μαθηματικά είναι εύκολη για μένα.	4	3	2	1
E3. Ανυπομονώ για το μάθημα των Μαθηματικών κάθε μέρα.	4	3	2	1
E4. Η ενασχόληση με το μάθημα της Γλώσσας είναι εύκολη για μένα.	4	3	2	1
E5. Παίρνω καλούς βαθμούς στα Μαθηματικά.	4	3	2	1
E6. Με ενδιαφέρει το μάθημα της Γλώσσας.	4	3	2	1
E7. Ανυπομονώ για το μάθημα της Γλώσσας κάθε μέρα.	4	3	2	1
E8. Με ενδιαφέρουν τα Μαθηματικά.	4	3	2	1
E9. Μπορώ να λύσω πολύ δύσκολα μαθηματικά προβλήματα.	4	3	2	1
E10. Μου αρέσουν τα Μαθηματικά.	4	3	2	1
E11. Είμαι καλός/ή στο μάθημα της Γλώσσας.	4	3	2	1
E12. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία με μεγάλα κεφάλαια.	4	3	2	1
E13. Μου αρέσει να ασχολούμαι με τα Μαθηματικά.	4	3	2	1
E14. Μου αρέσει να ασχολούμαι με το μάθημα της Γλώσσας.	4	3	2	1
E15. Είμαι καλός/ή στα Μαθηματικά.	4	3	2	1

Προτάσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Z1. Είμαι ενθουσιασμένος/η που μαθαίνω νέα πράγματα στην τάξη.	4	3	2	1
Z2. Νιώθω ότι ανήκω στο σχολείο μου.	4	3	2	1
Z3. Νιώθω ότι τα πράγματα που κάνω στο σχολείο είναι σημαντικά.	4	3	2	1
Z4. Είμαι επιτυχημένος/η μαθητής/τρια.	4	3	2	1
Z5. Ενδιαφέρομαι πραγματικά για τα πράγματα που κάνω στο σχολείο μου.	4	3	2	1
Z6. Νιώθω ότι μπορώ να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο.	4	3	2	1
Z7. Νομίζω πως το σχολείο είναι σημαντικό και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.	4	3	2	1
Z8. Τα πηγαίνω καλά στο σχολείο.	4	3	2	1
Z9. Μου αρέσει να κάνω εργασίες στην τάξη.	4	3	2	1
Z10. Νιώθω ότι στο σχολείο μου οι άνθρωποι νοιάζονται για μένα.	4	3	2	1
Z11. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στην τάξη.	4	3	2	1
Z12. Τα καταφέρνω καλά με τις εργασίες της τάξης.	4	3	2	1
Z13. Αισθάνομαι χαρούμενος/η όταν εργάζομαι και μαθαίνω στο σχολείο.	4	3	2	1
Z14. Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό στο σχολείο.	4	3	2	1
Z15. Πιστεύω ότι τα πράγματα που μαθαίνω στο σχολείο θα με βοηθήσουν στη ζωή μου.	4	3	2	1
Z16. Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματα.	4	3	2	1

Προτάσεις	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
H1. Όταν βρίσκομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου, νιώθω ότι με συμπεριλαμβάνουν στην παρέα τους.	4	3	2	1
H2. Έχω στενούς δεσμούς με τους/τις συμμαθητές/τριές μου μου.	4	3	2	1
H3. Νιώθω σαν ξένος/η.	4	3	2	1
H4. Νιώθω ότι οι συμμαθητές/τριές μου δε νοιάζονται για εμένα.	4	3	2	1
H5. Νιώθω αποδεκτός/ή από τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	4	3	2	1
H6. Επειδή δεν ανήκω σε κάποια παρέα, νιώθω απόμακρος/η την περίοδο των διακοπών.	4	3	2	1
H7. Νιώθω απομονωμένος/η από τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	4	3	2	1
H8. Νιώθω ότι ανήκω σε κάποια παρέα συμμαθητών/τριών.	4	3	2	1
H9. Όταν βρίσκομαι με τους/τις συμμαθητές/τριές μου, νιώθω σαν ξένος/η.	4	3	2	1
H10. Είμαι μέρος της παρέας των συμμαθητών/τριών μου.	4	3	2	1
H11. Νιώθω συνδεδεμένος/η με τους/τις συμμαθητές/τριές μου.	4	3	2	1
H12. Οι συμμαθητές/τριές μου δε με συμπεριλαμβάνουν στα σχέδιά τους.	4	3	2	1

Σε ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

Εικόνα 5,6 & 7. Ερωτηματολόγιο ποσοτικής έρευνας