

ΑΥΤΟΕΚΠΛΗΡΟΥΜΕΝΗ ΠΡΟΦΗΤΕΙΑ, ΠΟΛΙΣΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΑΝΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

I. M. Κατσιλλης
Πανεπιστήμιο Πατρών

Η επίδραση που έχει ο δάσκαλος στην εξέλιξη και την επιτυχία ενός μαθητή στο σχολείο έχει πολλές πτυχές, μερικές από τις οποίες δεν είναι πλατιά γνωστές. Μερικές απ' αυτές, μάλιστα, ενεργοποιούνται χωρίς πάντα να έχει ο δάσκαλος πλήρη επίγνωση των ενεργειών και των συνεπειών τους.

Η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση ή οι διδακτικές δεξιότητες του δασκάλου είναι αναμφισβήτητα οι πιο γνωστές και δε χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης. Ο δάσκαλος όμως είναι επίσης ένας από τους σπουδαιότερους «σημαντικούς άλλους»¹, οι οποίοι επηρεάζουν την συμπεριφορά και τις προσδοκίες των μαθητών. Οι περισσότεροι ερευνητές διακρίνουν δύο κατηγορίες σημαντικών άλλων, τους «προσδιοριστικούς» και τα «πρότυπα» (definers-models, βλέπε Scribner and Picou, 1982). Οι προσδιοριστικοί σημαντικοί άλλοι επηρεάζουν με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές, ενώ τα πρότυπα με τα επιτεύγματα και τις φιλοδοξίες τους. *Οι δάσκαλοι μαζί με τους γονείς είναι οι μόνοι που επηρεάζουν τους μαθητές και με τις δύο αυτές ιδιότητες*².

Ως προσδιοριστικός σημαντικός άλλος, ο δάσκαλος επηρεάζει αμέσως τις προσδοκίες του μαθητή και εμμέσως την επίδοση και την εξέλιξη του. Συγγενής με τον προσδιοριστικό αυτό ρόλο του δασκάλου είναι και η επίδραση που μπορεί να έχουν οι προσδοκίες ή η γνώμη του για ένα μαθητή μέσω της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς του. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται και συμπεριφέρονται διαφορετικά στους μαθητές από τους οποίους αναμένουν υψηλή επίδοση από ό,τι στους μαθητές για τους οποίους έχουν χαμηλές προσδοκίες. Η διαφοροποιημένη αυτή συμπεριφορά, που μπορεί να συνίσταται σε περισσότερη προσοχή και παρακολούθηση του μαθητή, μεγαλύτερη προσπάθεια για να κατανοήσει κάτι και γενικά σε μια θετικότερη αντιμετώπιση του μαθητή, έχει ως αποτέ-

1. Οι σημαντικοί άλλοι (significant others) είναι ένας όρος της κοινωνικής ψυχολογίας που αναφέρεται συλλογικά στα άτομα που επηρεάζουν σημαντικά τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο όρος αυτός αναπτύχθηκε για να αντικαταστήσει την «ομάδα αναφοράς» η οποία είχε τον ίδιο ρόλο, αλλά θεωρείτο πιο στατική (βλέπε, Sewell et al. 1969).

2. Σημαντικοί άλλοι είναι επίσης «οι προσδοκίες των φίλων», «η εκπαίδευση συγγενών», «η εκπαίδευση οικογενειακών φίλων ή γνωστών» κ.τ.λ.

λεσμα την υψηλότερη επίδοση του συγκεκριμένου μαθητή. Η όλη αυτή διαδικασία κατά την οποία οι δάσκαλοι προκαλούν μια υψηλότερη επίδοση, αλλά επειδή την πιστεύουν ή την ελπίζουν είναι γνωστή ως *αυτοεκπληρούμενη προφητεία*.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αυτοεκπληρούμενη προφητεία εκτείνεται πέρα από την επίδοση του μαθητή και επιδρά και στις διανοητικές του ικανότητες. Η πρώτη και πιο γνωστή ερευνητική μελέτη πάνω στο θέμα αυτό (Rosenthal και Jacobson, 1968) βρήκε ότι τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι είχαν θετικές προκαταλήψεις και προσδοκίες για πρόοδο σημείωσαν πράγματι την αναμενόμενη πρόοδο, και η πρόοδος αυτή αφορούσε στο δείκτη νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι Rosenthal και Jacobson έδωσαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς ένα τεστ ευφυΐας σε όλους τους μαθητές ενός δημοτικού σχολείου του San Francisco. Από τους μαθητές αυτούς διάλεξαν *τυχαία* ένα 20% σε κάθε τάξη και τα ονόματά τους δόθηκαν στους δασκάλους μαζί με την πληροφορία ότι πρόκειται για άτομα τα οποία θα έδειχναν καταπληκτική διανοητική πρόοδο στο άμεσο μέλλον. Στην πραγματικότητα, βέβαια, δεν υπήρχε καμιά διαφορά μεταξύ των παιδιών αυτών και των υπολοίπων. Η διαφορά υπήρχε μόνο στο μυαλό των δασκάλων. Μετά από οκτώ μήνες όλα τα παιδιά υποβλήθηκαν ξανά στο ίδιο τεστ ευφυΐας και η σύγκριση έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν επιλεγεί είχαν σημειώσει σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο από τα υπόλοιπα. Είναι επίσης σημαντικό ότι τα παιδιά αυτά διατηρούσαν τη βελτίωση αυτή και σε τεστ που υποβλήθηκαν μετά από ένα και δύο χρόνια.

Παρόμοιες μελέτες, που έγιναν αργότερα, δεν είχαν πάντα τα ίδια δραματικά αποτελέσματα, αλλά αυτό είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στην ευαισθητοποίηση για το θέμα μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των Rosenthal και Jacobson. Οι Cooper και Good (1983) βρήκαν επίσης ότι το φαινόμενο των προσδοκιών του δασκάλου ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητα του δασκάλου και τις προσωπικές του θέσεις και αντιλήψεις για το ρόλο του και τη δυνατότητα αλλαγής των μαθητών.

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία δεν θα ήταν τόσο προβληματική αν η επιλογή των μαθητών γινόταν τυχαία, όπως στο πείραμα των Rosenthal και Jacobson. Αυτό που εντείνει τις αρνητικές της επιπτώσεις είναι το γεγονός ότι η επιλογή έχει σχέση και με το κοινωνικό επίπεδο του μαθητή. Το πείραμα των Rosenthal και Jacobson δεν περιελάμβανε τον παράγοντα αυτό, αλλά μερικές από τις παρατηρήσεις, οι οποίες, είτε απορρέουν από τη δική τους έρευνα είτε από συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών, είναι πολύ ενδεικτικές. Ίσως η πιο ενδιαφέρουσα παρατήρησή τους ήταν ότι τα παιδιά της μεξικάνικης μειοψηφίας είχαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στο δείκτη νοημοσύνης, πράγμα που εμμέσως δείχνει ότι η διαφορά των προσδοκιών και της συμπεριφοράς των δασκάλων πριν και μετά την επιλογή ήταν μεγαλύτερη στα παιδιά αυτά, και είχε ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη άνοδο τους. Αυτό με τη σειρά του δείχνει ότι οι προσδοκίες για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι χαμηλότερες απ' ό,τι για τα υπόλοιπα παιδιά. Το τελευ-

ταίο είναι ένα γενικό συμπέρασμα πολλών μελετών που συνοψίζουν εύγλωττα οι Rosenthal και Jacobson περιγράφοντας τα πιθανά αισθήματα των δασκάλων:

Τα παιδάκια των Λευκών, αγόρια και κορίτσια, ευπαρουσίαστα, χωρίς αμφιβολία θα πετύχουν. Τα μικρά νεγρόκια ή μιγάδες που προέρχονται από φτωχές οικογένειες, θα έχουν οπωσδήποτε μαθησιακά προβλήματα εκτός αν είναι εξαιρετικά καθαροί και ευπαρουσίαστοι. Όλοι οι Λευκοί που φαίνονται ακατάστατοι...θα έχουν οπωσδήποτε δυσκολίες. Αν η δασκάλα παρατηρήσει ότι έχει να κάνει με μια πλειοψηφία παιδιών από φτωχές οικογένειες, οποιοδήποτε κι αν είναι το χρώμα του δέρματός τους, θα καταλάβει ότι η δουλειά της δεν θα είναι εύκολη και δεν θα της προσφέρει ικανοποιήσεις.

Η δασκάλα επιθυμεί όπως όλοι οι μαθητές της μάθουν, αλλά ξέρει ότι αυτοί που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν θα τα καταφέρουν καλά.... Αυτά όλα τα ξέρει από το πρώτο χαμόγελο που απευθύνει στην τάξη της υποδεχόμενη το κάθε παιδί στη σχολική περιπέτεια μετρώντας την επιτυχία ή την αποτυχία του σε σχέση με την κοινωνική κλίμακα. Αυτή η κοινωνική κλίμακα θα ξαναεμφανιστεί επίσης μόλις αρχίσουν να της μιλούν, μόλις ακούσει την προφορά τους, καθαρή ή διακοπόμενη ή ξενική.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνών, λοιπόν, το παιδί των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων τιμωρείται γι' αυτό που είναι και στιγματίζεται για την άγνοια των γονιών του, την εμφάνισή του ή τη διάλεκτο που μιλά. Επί πλέον, οι δάσκαλοι θεωρούν γενικά αναποτελεσματική τη διδασκαλία σε παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Ως προς το τελευταίο, οι Herriot and St. John (1965), διαπίστωσαν ότι στα σχολεία με μαθητές χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους κατάσταση. Επιπλέον, το 42% των εκπαιδευτικών αυτών, σε σύγκριση με το 18% των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές ανώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, επιθυμούν να πάνε σε σχολεία καλύτερων περιοχών.

Είναι φανερό, από όσα αναφέραμε πιο πάνω, ότι η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή ανισοτήτων με βάση κοινωνικά, πολιτιστικά ή γλωσσικά κριτήρια. Όπως είπαμε πιο πριν, το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ποικίλλει ανάλογα με την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις του δασκάλου. Είναι επίσης λογικό να ποικίλλει ανάλογα με την πείρα και τις γνώσεις του δασκάλου. Όσο πιο λίγα γνωρίζει ο δάσκαλος για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και όσο λιγότερη πείρα έχει, τόσο πιο δύσκολο είναι να διακρίνει και να αποφεύγει συμπεριφορές που οδηγούν στη διαφορετική μεταχείριση και στις εκπαιδευτικές ανισότητες. Είναι, τέλος, λογικό να διαφοροποιείται από τόπο σε τόπο και από μια χρονική

στιγμή σε άλλη, ακολουθώντας τις αλλαγές στη θεωρητική, πολιτική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση της ισότητας ευκαιριών.

Η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει πάρει κατά καιρούς διάφορους ορισμούς (Κατσίλλης κ.ά., 1995. Βλέπε επίσης, Coleman J., S. 1969, Coleman, J., S. et al. 1966, Μπουζάκης, 1991). Ακολουθώντας τους αποδεκτούς σε κάθε περίπτωση ορισμούς, η πρακτική εφαρμογή της ισότητας ευκαιριών έχει πάρει διάφορες μορφές, που ποικίλουν, από το «δικαίωμα να πηγαίνουν όλοι σχολείο», μέχρι τα ίσα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τις διάφορες κοινωνικές ομάδες, που φαίνεται να είναι και ο επικρατέστερος σήμερα.

Παρ' όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την ισότητα ευκαιριών και παρ' όλο που το εκπαιδευτικό επίπεδο έχει παρουσιάσει μια γενική βελτίωση, η εικόνα της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών παραμένει ουσιαστικά η ίδια (Κατσίλλης κ.ά., 1995, Πυργιωτάκης, 1988). Ένας βασικός λόγος για το φαινόμενο αυτό μπορεί να είναι ότι ο κύριος σκοπός των μεταρρυθμίσεων ήταν μάλλον η ανάγκη για την νομιμοποίηση της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα από το σχολείο και όχι η ουσιαστική παροχή ίσων ευκαιριών. Αυτό που, σίγουρα, επιτεύχθηκε από τις περισσότερες μεταρρυθμίσεις ήταν να γίνεται η αναπαραγωγή αυτή με ένα τρόπο ο οποίος είναι αποδεκτός ή, τουλάχιστον, προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις. Ο Bourdieu (1977) υποστηρίζει ότι, όπως οι κοινωνίες γίνονται πιο δημοκρατικές και πιο μοντέρνες, τα παραδοσιακά μέσα αναπαραγωγής τείνουν να γίνονται πιο αναποτελεσματικά και δημιουργείται η ανάγκη για πιο εκλεπτυσμένα μέσα αναπαραγωγής (βλέπε επίσης, Katsillis and Rubinson, 1990).

Πράγματι, ενώ πριν από λίγα χρόνια η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω των σχολικών μηχανισμών ήταν εμφανής³ και σχεδόν άμεση, σήμερα η ίδια αναπαραγωγική διαδικασία είναι δυσδιάκριτη για τον μη εξασκημένο παρατηρητή. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει αναπαραγωγή των ανισοτήτων ούτε ότι έχει ελαττωθεί σημαντικά. Αντίθετα, σημαίνει ότι η αναπαραγωγή είναι έμμεση, ότι δηλαδή περνά μέσα από εκλεπτυσμένους μηχανισμούς, οι οποίοι μεταμφιέζουν έντεχνα την αναπαραγωγική διαδικασία σε μια φαινομενικά αξιοκρατική διαδικασία. Όσο πιο εκλεπτυσμένος είναι ο μηχανισμός ή, αν θέλετε, όσο πιο πετυχημένη είναι η μεταμφίεση, τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται ο μηχανισμός.

Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αυτή καθ' εαυτή, είναι ένας τέτοιος μηχανισμός. Όταν οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου εξαρτώνται, έστω και κατά ένα μέρος, από κοινωνικοοικονομικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, η αυτοεκπληρούμενη προφητεία γίνεται ένας μηχανισμός μέσα από τον οποίο οι κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες μετατρέπονται σε εκ-

3. Η τουλάχιστον έτσι την βλέπομε εμείς σήμερα.

παιδευτικές/σχολικές ανισότητες και προωθείται έτσι η κοινωνική αναπαραγωγή.

Ο Bourdieu θεωρεί το ρόλο του πολιτιστικού κεφαλαίου ως τον εκλεπτυσμένο μηχανισμό αναπαραγωγής μέσω του σχολείου. Το πολιτιστικό κεφάλαιο αναφέρεται στις πολιτιστικές και γλωσσικές γνώσεις, διαθέσεις και δεξιότητες που έχει ο μαθητής ή στην ικανότητα πρόσληψης και αποκωδικοποίησης του πολιτισμού, γενικά, και του πολιτισμού του σχολείου, ειδικά. Σύμφωνα με το Bourdieu και τους συνεργάτες του (Bourdieu, 1977; Bourdieu & Passeron, 1977) το σχολείο αμείβει τις δεξιότητες αυτές, παρ' όλο ότι δεν τις παρέχει ρητά (βλέπε επίσης Μυλωνάς 1992). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν ήδη τις δεξιότητες αυτές προέρχονται από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα, το σχολείο, αμείβοντας το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών, μετατρέπει τις κοινωνικές σε ακαδημαϊκές ανισότητες, βοηθώντας έτσι στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής στρωμάτωσης.

Εάν εξετάσουμε το ρόλο του πολιτιστικού κεφαλαίου και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας μέσα από το πρίσμα της ανάγκης για συνεχή εκλέπτυνση των μηχανισμών αναπαραγωγής, καταλήγουμε στο λογικό συμπέρασμα ότι οι μηχανισμοί αυτοί είναι πιο αποτελεσματικοί σε ορισμένες ιστορικές περιόδους και κάτω από ορισμένες κοινωνικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δομές, και τείνουν να εξασθενούν όπως οι δομές αυτές μετασχηματίζονται ή αντικαθιστούνται. Το πολιτιστικό κεφάλαιο, για παράδειγμα, έπαιξε πολύ πιο σημαντικό ρόλο στα ελληνικά σχολεία πριν από τις μεταδικτατορικές μεταρρυθμίσεις και κυρίως πριν την εξάπλωση της τηλεόρασης στην ελληνική ύπαιθρο. Εκείνα τα χρόνια, δεν ήταν εντελώς άγνωστο το γεγονός να αμείβεται κάποιος μαθητής με υψηλότερους βαθμούς, ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα, επειδή ήξερε το έργο κάποιου σημαντικού λογοτέχνη ή θεατρικού συγγραφέα, έστω κι αν το έργο αυτό δεν αποτελούσε μέρος ούτε της «διδασχθείσης» αλλά και ούτε της διδακτέας ύλης, ή επειδή μιλούσε την «αθηναϊκή» διάλεκτο, σε αντίθεση με την τοπική διάλεκτο που μιλούσαν τα «χωριατόπαιδα». Κάτι τέτοιο συμβαίνει σήμερα σε πολύ μικρότερο βαθμό, αν συμβαίνει καν. Μια εμπειρική μελέτη για το ρόλο του πολιτιστικού κεφαλαίου στα δημόσια λύκεια της Ελλάδας (Katsillis and Rubinson 1990) έδειξε ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών⁴. Πρόσφατες εμπειρικές ενδείξεις από το νομό Αχαΐας παρουσιάζουν έναν παρόμοιο ρόλο του πολιτιστικού κεφαλαίου και στα δημοτικά σχολεία (Αλεξόπουλος, 1997).

Παρόμοιες εμπειρικές ενδείξεις δεν υπάρχουν για την αυτοεκπληρούμενη

4. Οι εμπειρικές αυτές ενδείξεις, όπως και όλες οι ενδείξεις που προέρχονται από στατιστική ανάλυση εμπειρικών δεδομένων, παρουσιάζουν την εικόνα σε γενικές γραμμές. Αυτό σημαίνει ότι κατά μέσο όρο η επίδραση του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι χαμηλή ή μηδενική. Δε σημαίνει ότι αυτό ισχύει απόλυτα για όλους τους μαθητές ή όλους τους δασκάλους όλων των σχολείων. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, το πολιτιστικό κεφάλαιο κάποιου μαθητή να επηρεάζει την επίδοσή του. Σε γενικές γραμμές όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

προφητεία. Αν και δε θα ήταν παράλογο να συμπεράνομε ότι ο αναπαραγωγικός της ρόλος έχει εξασθενήσει σημαντικά, περιστασιακές ενδείξεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι εξακολουθεί να υφίσταται, αν και σε πιο εκλεπτυσμένη μορφή. Πιο αναλυτικά, είναι πολύ πιθανόν ότι η αυτοεκπληρούμενη προφητεία λειτουργεί ακόμη και σήμερα σε πολλές περιπτώσεις. Είναι, δηλαδή, πολύ πιθανό η συμπεριφορά του δασκάλου να επηρεάζεται σημαντικά από τη γνώμη που έχει για κάποιο μαθητή. Παρ' όλα αυτά, ο αναπαραγωγικός της ρόλος πρέπει να είναι εξασθενημένος, γιατί είναι λιγότερο πιθανό η γνώμη και η συμπεριφορά του δασκάλου να επηρεάζονται άμεσα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, αν και συμβαίνει και αυτό. Είναι, δηλαδή, πολύ πιθανό οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου να επηρεάζονται από την ικανότητα, τις δεξιότητες, την προσπάθεια και τη συνέπεια του μαθητή, και πολύ λιγότερο από την ενδυμασία του ή το επάγγελμα των γονιών του.

Στο βαθμό που εξακολουθεί να υπάρχει, οφείλεται κυρίως στο ότι αρκετά από τα χαρακτηριστικά, που από πρώτη ματιά φαίνονται ατομικά, αντιπροσωπεύουν σ' ένα μεγάλο βαθμό μετασηματισμένες κοινωνικές ανισότητες. Έτσι, στο βαθμό που η αυτοεκπληρούμενη προφητεία γίνεται με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά, επιτελεί τον αναπαραγωγικό της ρόλο. Φυσικά, όσο πιο ευαίσθητοποιημένος και πιο πληροφορημένος είναι ο δάσκαλος, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να αντιληφθεί την προέλευση των χαρακτηριστικών αυτών. Το τελευταίο όμως δεν είναι πάντα εύκολο. Πολλά από τα χαρακτηριστικά, τα οποία παραδοσιακά θεωρούνται ατομικά, δεν είναι αμιγώς τέτοια. Η προσπάθεια του μαθητή, για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι επηρεάζεται από το επίπεδο της οικογένειας (Katsillis and Rubinson, 1990). Το ίδιο ισχύει και για τη σχολική «ευφυΐα» ή ικανότητα, τις προσδοκίες, τη διαγωγή των μαθητών κ.ά. Είναι, τέλος, πολύ πιθανό να προσλάβει ο δάσκαλος τα χαρακτηριστικά ή τις εκφάνσεις του πολιτιστικού κεφαλαίου ως ατομικά χαρακτηριστικά⁵ και να ενεργήσει ανάλογα. Εύκολες λύσεις δεν υπάρχουν. Η εγρήγορση και συνεχής ενημέρωση του εκπαιδευτικού ίσως είναι ο καλύτερος δρόμος για να μπορεί να διακρίνει τις κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές και να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές που τις χρειάζονται περισσότερο. Κι αυτό δεν είναι μόνο θέμα ηθικής. Είναι επίσης θέμα σωστής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παροχή ίσων ευκαιριών υποστηρίζεται από όλες τις κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές θεωρίες.

5. Το πρόβλημα αυτό γίνεται πιο έντονο όταν στο σχολείο υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς.

Βιβλιογραφία

- Coleman, J., S. (1969). "The Concept of Equality of Educational Opportunity". In *Equal Educational Opportunity*, edited by the Editorial Board of Harvard Educational Review, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfall, F. D., & York, R. L. (1966). *The Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Cooper H. M. & Good T. L. (1983). *Pygmalion Grows up*. New York: Logman.
- Herriot R. & John N. St. (1965). *Social Class and The Urban School*. New York: John Wiley and Sons.
- Κατσόλλης Ι. Μ. & Λώλου Α. (1999). «Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες» στο Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. (Επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Katsillis J. M. & Alexopoulos Ch. (1999) "The influence of Parents" Education and Significant Others on Student Expectations. In the Proceedings of the International conference: *Teachers And Their University Education at the Turn of Millennium*. Faculty of Education, Charles University, Prague. Σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση: <http://www.pedf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/>
- Κατσόλλης, Ι., Αλεξόπουλος Χ., Μουσαϊρας Π. & Σκαρτσόλας Π. (1995). «Η Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών κι η Κοινωνική Ισότητα: Έννοιες, Θεωρία και Πράξη». Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Katsillis, J. & Rubinson R. (1990). "Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece". *American Sociological Review* 55: 270-279.
- Μπουζάκης, Ι. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Guttenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (χ.χ.). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1988). «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δυναμική». *Τα Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 12.
- Rosenthal R. & Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt Rinehart and Wilson.
- Scratchfield, S. A., & Picou, J. S. (1982). "The Structure of Significant Other Influence on Status Attainment Processes: Black-White Variations". *Sociology of Education*, 55, 22-30.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.

