



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ανθρωπιστικές επιστήμες στην εκπαίδευση»

**Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η κοινωνική δικαιοσύνη
Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Διπλωματική Εργασία

Αικατερίνη Παππά - Α.Μ. 524

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα:

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη:

Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Ιωάννης Φύκαρης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2019



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: «Ανθρωπιστικές επιστήμες στην εκπαίδευση»

**Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και η κοινωνική δικαιοσύνη
Έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Διπλωματική Εργασία

Αικατερίνη Παππά - Α.Μ. 524

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα:

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη:

Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων
Ιωάννης Φύκαρης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ιωάννινα, 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^Ο ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή	12
1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο	13
1.2 Η θεωρία του δομικού λειτουργισμού	20
1.3 Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής	24
1.4 Η θεωρία του «μορφωτικού-πολιτισμικού κεφαλαίου»	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Εισαγωγή	31
2.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων	31
2.2 Οικονομική κρίση στην Ελλάδα και ανισότητες στην εκπαίδευση	37
2.2.1 Οι διαστάσεις της οικονομικής κρίσης, της φτώχειας και της παιδικής φτώχειας στην ελληνική πραγματικότητα	38
2.2.2 Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση των παιδιών	42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγή	47
3.1 Η «κοινωνική δικαιοσύνη» ως ζητούμενο	48
3.2 Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη	53
3.3 Πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη	56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Εισαγωγή	62
4.1 Ο ηγέτης-διευθυντής στο πλαίσιο του σχολείου	62
4.2 Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή ως προς τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	66
4.3 Πρακτικές του ηγέτη-διευθυντή που αποσκοπούν στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	72

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Εισαγωγή	77
5.1 Η έρευνα	77
5.2 Μεθοδολογία της έρευνας	79
5.2.1 Σκοπός της έρευνας	79
5.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	80
5.2.3 Δείγμα της έρευνας	80
5.2.4 Εργαλείο της έρευνας	81
5.2.5 Περιορισμοί της έρευνας	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή	87
6.1 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	87
6.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων	89
6.2.1 Κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο	89
6.2.2 Εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	95
6.2.3 Ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη	102
6.2.4 Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	106
6.2.5 Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές	109
6.2.6 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη	114
6.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων	115
6.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων	116
6.5 Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	122
Βιβλιογραφία	125
Παράρτημα	137

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση «Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση». Η ολοκλήρωση της θα ήταν αδύνατη χωρίς την υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, για την εξαιρετική συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Η βοήθειά της ήταν πολύτιμη και η υποστήριξη της μεγάλη σε ακαδημαϊκό, αλλά και συναισθηματικό επίπεδο. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τη συμβουλευτική επιτροπή και συγκεκριμένα την κ. Μαρία Πουρνάρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, με την οποία συνεργαστήκαμε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και τον κ. Ιωάννη Φύκαρη, Επίκουρο Καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας είχε ο κ. Ναπολέων Παπαγεωργίου, υποψήφιος διδάκτωρ, και ιδιαίτερα τον ευχαριστώ για τη συμβολή του στην υλοποίηση του ερευνητικού σχεδιασμού. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες κ. Σταμάτη Πορτελάνο, κ. Κωνσταντίνο Ράντη και κ. Χρύσα Ταμίσογλου, με τους οποίους συνεργάστηκα σε αυτόν τον κύκλο σπουδών, για τις γνώσεις που μου προσέφεραν και τη συμβολή τους στην καλλιέργεια της κριτικής μου σκέψης. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις συμφοιτήτριές μου Άννα-Μαρία Παφίλα, Μαρία Καμπέρη και Μαρία Τασούλη και τον συμφοιτητή μου Γιάννη Κρομμύδα, για την υποστήριξη και την άριστη συνεργασία μας αυτά τα δύο χρόνια μεταπτυχιακών σπουδών. Ιδιαίτερα ευχαριστώ, επίσης, τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς τη βοήθειά τους, θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της ερευνητικής μου προσπάθειας. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρω την υποστήριξη που είχα από την οικογένειά μου για αυτήν τη διάρκεια των σπουδών μου και γι' αυτό τους ευχαριστώ από καρδιάς.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τους τρόπους διασφάλισής της στο σχολείο. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και οι θεσμικές αλλαγές που απαιτούνται σε διοικητικό, οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο, ώστε να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Πρόκειται για μία ποιοτική πιλοτική έρευνα που υλοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι: α) οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη, κυρίως, με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, β) οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη εφαρμόζοντας κατάλληλες πρακτικές, γ) ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, δ) οι αντιλήψεις και η αρνητική στάση εκπαιδευτικών και γονέων δυσχεραίνουν την όποια προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και ε) απαιτούνται αλλαγές στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου.

Abstract

This study focuses on exploring primary school teachers' perceptions of social justice and how it can be safeguarded at school. At the same time, aims to investigated the role of the headmaster of the school unit, the factors that inhibit the implementation of social justice reinforcement practices, and the institutional changes required at the administrative, organizational and operational levels to alleviate educational inequalities and enhance social justice at school. This is a qualitative pilot study conducted using semi-structured interviews with a sample of 10 primary teachers. By the process of thematic data analysis, it was found that: (a) teachers link social justice, in particular, to equality of educational opportunities, (b) teachers strive to enhance social justice by applying appropriate practices, (c) the role of the headmaster is crucial to fostering social justice at school, (d) perceptions and negative attitudes of teachers and parents make any attempt to implement social justice practices at school difficult and (e) changes in the organization, administration and operation of the school are required.

Εισαγωγή

Η χώρα μας τα τελευταία χρόνια βιώνει μια έντονη κρίση, όχι μόνο οικονομική, αλλά και κρίση αξιών, η οποία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των παιδιών. Το σχολείο δεν λειτουργεί ως μονάδα αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επομένως, οι επιπτώσεις της κρίσης στην κοινωνία, επηρεάζουν και το ίδιο το σχολείο. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες στον χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να αδικούνται και να περιθωριοποιούνται. Το γενικότερο πρόβλημα της εκπαίδευσης, λοιπόν, εντοπίζεται στις εκπαιδευτικές ανισότητες, που είναι άμεσα συνυφασμένες με τις βαθύτερες οικονομικές και πολιτιστικές διαφορές (Αυγητίδου κ.ά, 2016· Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική δικαιοσύνη εμφανίζεται ως το καταλληλότερο μέσο για την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των άδικων δομών της κοινωνίας (Κυρίτσης, 2016· Naidoo, 2007). Όπως αναφέρεται στους «Στόχους Ανάπτυξης για τη Χιλιετία του ΟΗΕ», η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι παραπάνω από την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς, περιλαμβάνει, επίσης, την ισότητα στις επιδόσεις (Πριοβόλου, 2018) και την καλλιέργεια ηθικών αξιών ως προτύπων συμπεριφοράς (Κυρίτσης, 2016). Επιπλέον, η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι απαραίτητη, ώστε το σύγχρονο σχολείο να συμβαδίζει με τους στόχους της Unesco (2015) για παροχή ανθρωπιστικής παιδείας στο σχολείο, με σκοπό τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα λειτουργούν με υπεύθυνο και δίκαιο τρόπο στην κοινωνία.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ενασχόληση με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική και συντονισμένη προσπάθεια για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, στοιχείο το οποίο φανερώνεται μέσα από τον χαμηλό «ευρωπαϊκό δείκτη κοινωνικής δικαιοσύνης» της χώρας μας (Ζολώτα, 2017). Επομένως, σε ένα σχολείο το οποίο συνεχίζει να αναπαράγει τις ανισότητες, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω οι

αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή για κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Στο εξωτερικό έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τη σχολική ηγεσία (Berkovich, 2014· Bogotch, 2002· DeMatthews, 2016· Kose, 2007· Theoharis, 2007· Zembylas & Iasonos, 2015), οι οποίες ερευνούν αντιλήψεις και πρακτικές διευθυντών για τη διασφάλιση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Αντίθετα, στην Ελλάδα, οι σχετικές έρευνες παραμένουν περιορισμένες και ερευνούν τον ρόλο της ηγεσίας στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Καντιμοίρη, 2018· Νάστος, 2011· Ουζούνη, 2017· Πυροβολάκη, 2011· Τσότρας & Κουτούζης, 2014), ενώ εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Θεοδοσιάδου (2013) που διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη. Δεδομένου ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες έρευνες, εστιασμένες μόνο σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, αφού οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στους ίδιους τους διευθυντές.

Σκοπό της εργασίας αυτής, επομένως, αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο να αναδείξει πώς γίνεται κατανοητή η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις πρακτικές εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θεσμικές αλλαγές στη διοίκηση, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου, με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη το θεωρητικό (κεφάλαια 1-4) και το ερευνητικό μέρος (κεφάλαια 5-6). Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή

στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την παρουσίαση των βασικών κοινωνιολογικών θεωρητικών προσεγγίσεων που ερμηνεύουν την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην Έκθεση του J. Coleman (1966) και την «Ανισότητα» του Ch. Jenks (1972), έρευνες οι οποίες αποτέλεσαν την απαρχή για την ανακάλυψη των ανισοτήτων στον δυτικό κόσμο, καθώς, επίσης και στην έρευνα του A. Jensen (1969), η οποία προσπάθησε να παρουσιάσει μία άλλη διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένες ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας και συγκεκριμένα: η θεωρία του δομικού λειτουργισμού, οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής και η θεωρία του «μορφωτικού-πολιτισμικού» κεφαλαίου, οι οποίες οριοθετούν τις βασικές αιτίες κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στους παράγοντες διαμόρφωσης των ανισοτήτων στην Ελλάδα. Αρχικά, παρατίθενται οι κλασικοί παράγοντες (κοινωνική προέλευση, μορφωτικό κεφάλαιο κ.λπ.), όπως επισημαίνονται και από τη διεθνή έρευνα, και στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε έναν νέο παράγοντα, την οικονομική κρίση και τη συμβολή της στην αύξηση των ανισοτήτων.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη σχέση της με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» και συσχέτισής της με την εκπαίδευση, ενώ στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρατίθενται ορισμένες πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη. Η εύρεση ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας ήταν αρκετά δύσκολη, διότι δεν υπάρχουν έρευνες που να συσχετίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η ανάλυση στη συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε, κατά κύριο λόγο, στη μοναδική σύγχρονη μελέτη του Δ. Κυρίτση «Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών» (2016). Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Αρχικά, επιχειρείται ο προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη, και στη

συνέχεια, η ανάλυση επικεντρώνεται στη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την εκπαιδευτική ηγεσία. Τέλος, αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους ο ηγέτης-διευθυντής μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και να συμβάλλει στην μείωση των ανισοτήτων και αδικιών μεταξύ των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ερευνητικής μελέτης, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας, που περιλαμβάνει τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και τους περιορισμούς της έρευνας. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται και καταγράφονται, ακολουθούν οι εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή

Πολυάριθμες έρευνες διεξάγονται σε όλες σχεδόν τις χώρες του δυτικού κόσμου με ζητούμενο τις εκπαιδευτικές ανισότητες, έτσι ώστε με τις κατάλληλες θεσμικές αλλαγές να επιτευχθεί η άμβλυνσή τους. Η πρώτη, μεγαλύτερη και πιο πολυσυζητημένη έρευνα για την ανισότητα στο σχολείο, στη διεθνή βιβλιογραφία, ήταν η *Έκθεση* (1966) του James Coleman. Ανάλογης απήχησης ως προς τα αποτελέσματά της υπήρξε και η μελέτη του Christopher Jenks με τίτλο «*Ανισότητα*» (1972). Η δημοσίευση των ευρημάτων των δύο αυτών ερευνητικών μελετών αποτέλεσε την απαρχή για την ανακάλυψη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση στον δυτικό κόσμο γενικότερα. Την ίδια περίοδο, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας του A. Jensen (1969) για τον γενετικό καθορισμό της ανθρώπινης ευφυΐας προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις στην επιστημονική κοινότητα, παρουσιάζοντας μία άλλη διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες «ανακαλύπτονται» τη δεκαετία του 1960 και προσδιορίζουν το αντικείμενο έρευνας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Έκτοτε οι κοινωνιολόγοι, όπως οι P. Bourdieu και J.-C. Passeron, οι R. Boudon, C. Baudelot και R. Establet στη Γαλλία, ο B. Bernstein στη Αγγλία, οι S. Bowles και H. Gintis στην Αμερική, και πολύ αργότερα στην Ελλάδα (Μυλωνάς, 1982· Τζάνη, 1983· Πυργιωτάκης, 1986· Τσουκαλάς, 1985) μελετούν, ερευνούν και ερμηνεύουν την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με αναφορά στις βασικές κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν την άνιση σχολική επίδοση των μαθητών και οριοθετούν τις βασικές αιτίες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο.

1.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο

Η Έκθεση του Coleman είχε τίτλο «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών» και εκδόθηκε το 1966 από το Αμερικανικό Εθνικό Τυπογραφείο. Η εν λόγω έρευνα αφορούσε στον εντοπισμό της ανισότητας στη δημοτική και μέση εκπαίδευση στις Η.Π.Α. Συγκεκριμένα, ο πρόεδρος του Κογκρέσου, έχοντας ως στόχο την εφαρμογή του νόμου «Περί δικαιωμάτων των πολιτών», που κατοχυρώθηκε νομικά το 1964, έδωσε εντολή να υποβληθεί μία έκθεση με τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας, στην οποία θα μπορούσε να στηριχθεί, προκειμένου να προβεί σε μεταρρυθμιστικές ενέργειες και οικονομικές παροχές, για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών για τις αδικημένες κοινωνικές ομάδες. Το καθολικό δικαίωμα στη μόρφωση, η ισότητα ευκαιριών και μέσω αυτών, η κοινωνική κινητικότητα, ήταν το ζητούμενο για την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας και την εξάλειψη κάθε διάκρισης και ταξικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (Coleman, 1966· Νικολάου, 2009· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Μια επιστημονική ομάδα ερευνητών, λοιπόν, με επικεφαλής τον Coleman ανέλαβε να μελετήσει και να εντοπίσει την απουσία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων. Ο Coleman και οι συνεργάτες του συνέλεξαν μεγάλο αριθμό δεδομένων που αφορούσαν στη σχολική επίδοση των μαθητών, την κοινωνική και οικονομική προέλευση της οικογένειάς τους, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και τις προσδοκίες των ίδιων των μαθητών για το σχολικό μέλλον. Από την επεξεργασία αυτών των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές και διακρίσεις κατά περιοχές και κοινωνικές ομάδες. Συγκεκριμένα, τα σχολεία των ανατολικών χωρών ήταν συγκριτικά καλύτερα από τα σχολεία των νοτιοδυτικών πολιτειών, και τα σχολεία των μειονοτήτων, όπου φοιτούσαν κυρίως μαύροι μαθητές, ήταν κατώτερα από εκείνα που φοιτούσαν λευκοί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα σχολεία των ανατολικών χωρών είχαν ανώτερα διπλώματα, μεγαλύτερη εμπειρία και υψηλότερη ειδίκευση. Οι ερευνητές, επίσης, μελέτησαν τη σχολική επίδοση με βάση τη φυλετική ομάδα προέλευσης, συμπεραίνοντας

ότι οι λευκοί μαθητές είχαν κατά μέσο όρο μεγαλύτερη επίδοση από τους μαύρους, καθ' όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Coleman, 1966· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Έκπληξη προκάλεσε το συμπέρασμα της έρευνας ότι η ανισότητα που παρατηρήθηκε δεν εξηγούσε τη χαμηλότερη επίδοση ορισμένων κατηγοριών μαθητών. Η έκπληξη και η δυσaréσκεια της αμερικανικής κυβέρνησης, πήγαζε από το γεγονός ότι η Έκθεση του Coleman, παρότι εντόπιζε τη μεγάλη ανισότητα, διαπίστωνε ότι δεν ευθύνεται αυτή πρωταρχικά για τη χαμηλή επίδοση των μαύρων μαθητών. Επομένως, η μεγάλη διαφορά στη σχολική επίδοση των λευκών έναντι των μαύρων μαθητών δεν θα μειωνόταν, ακόμα και αν το κράτος εξασφάλιζε καλύτερα σχολικά κτίρια και υλικοτεχνικές υποδομές, ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό και αν καταργούνταν οι φυλετικές διακρίσεις στα σχολεία (Νικολάου, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Coleman αμφισβητήθηκαν έντονα από μελετητές κοινωνιολόγους. Ωστόσο, το συμπέρασμα της Έκθεσης, σύμφωνα με το οποίο η άνιση κρατική προσφορά σε εκπαιδευτικά αγαθά δεν φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην άνιση σχολική επίδοση των μαθητών, οδήγησε σε ορισμένες γνωστικές κατακτήσεις. Αναλυτικότερα, αμφισβητήθηκε ο όρος «ισότητα ευκαιριών» και στη θέση του προτάθηκε το αίτημα για «εξίσωση των δυνατοτήτων», δηλαδή αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι δεν αρκούν μόνο διορθωτικές αλλαγές σε εξωτερικές και φανερές ελλείψεις των σχολείων, αλλά απαιτείται εντοπισμός παραγόντων που βρίσκονται και έξω από το σχολείο, όπως για παράδειγμα, η πολιτισμική και μορφωτική ανέχεια των μαύρων μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985). Η Έκθεση του Coleman άνοιξε νέους ορίζοντες και προσανατόλισε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη και τον εντοπισμό νέων εξωτερικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού θεσμού, οδηγώντας ουσιαστικά στη δημιουργία του κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Μια εξίσου σημαντική έρευνα για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α., που συζητήθηκε διεθνώς μετά την Έκθεση του Coleman, ήταν η μελέτη του Christopher Jenks με τίτλο «Ανισότητα» (1972). Η μελέτη του Chr. Jenks δεν

ήταν μία πρωτότυπη έρευνα, αλλά αποτελούσε συστηματική μελέτη και επεξεργασία πλήθους δεδομένων άλλων ερευνών, που είχαν δημοσιευτεί στις Η.Π.Α., έως το 1970, και σχετίζονταν με την εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα. Η μελέτη του Jenks επεξεργάζονταν πλήθος στοιχείων που αφορούσαν στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Επιπλέον παράγοντες που λαμβάνονταν υπόψη αφορούσαν στα αποτελέσματα των μαθητών σε δοκιμασίες νοημοσύνης και γνωστικών δεξιοτήτων, τη διάρκεια σπουδών, την κοινωνική και φυλετική προέλευση της οικογένειας και την οικονομική επιτυχία των εργαζομένων (Νικολάου, 2009).

Η «Ανισότητα», όπως και η *Έκθεση* του Coleman, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση δεν συνεπάγεται τη μείωση των διαφορών στη σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, ο Jenks στην μελέτη του συμπέρανε ότι το σχολείο επιδρά ελάχιστα στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία. Επιπλέον, σημείωσε ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρέασε την επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης, ενώ ελάχιστη ήταν και η επιρροή της φυλετικής διάκρισης. Από την άλλη, οι γνωστικές δεξιότητες φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά την πιθανότητα μιας πετυχημένης επαγγελματικής πορείας. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι οι δοκιμασίες νοημοσύνης, ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης, ευνοούσαν τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς και τους λευκούς μαθητές έναντι των μαύρων. Επιπρόσθετα, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρέαζε τη διάρκεια των σπουδών, η οποία αποτελούσε ένδειξη επαγγελματικής επιτυχίας. Η επαγγελματική επιτυχία φάνηκε να εξαρτάται, τόσο από την οικογενειακή προέλευση, την επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τα διπλώματα, όσο και από τον παράγοντα «τύχη» (Γιαβρίμης, 2015· Γώγου, 2010· Κυρίδης, 2015· Νικολάου, 2009· Φραγκουδάκη, 1985).

Η «Ανισότητα» του Jenks θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική και η επίδρασή της ήταν μεγάλη, καθώς κλόνισε την μέχρι τότε επικρατούσα ιδεολογία που θεωρούσε τις επιμέρους μεταρρυθμίσεις υποκατάστατο των

ριζικότερων κοινωνικών αλλαγών. Ωστόσο, δέχθηκε αρκετές κριτικές λόγω, κυρίως, μεθοδολογικών αδυναμιών, με κυριότερη αδυναμία τη μέτρηση και σύγκριση ατόμων. Όμως, η κοινωνία μας δεν αποτελείται από άτομα, αλλά από κοινωνικές ομάδες και συνεπώς, σε μια μελέτη που στηρίζεται στην κοινωνική ανάλυση ατόμων, τα πορίσματα αντιφάσκουν και η κατανόηση είναι αδύνατη. Άλλη μία μεθοδολογική αδυναμία της «Ανισότητας» του Jenks αφορούσε στη συνάρτηση πάντα της κάθε μεταβλητή με μία άλλη και αυτή η χρήση των μεταβλητών ανά δύο, τον εμπόδισε να καταλήξει σε ερμηνευτικά συμπεράσματα των κοινωνικών φαινομένων, οδηγώντας τον ακόμα και σε αντιεπιστημονικά συμπεράσματα, όπως για παράδειγμα ότι το 50% της οικονομικής επιτυχίας οφείλονταν στον παράγοντα «τύχη» (Φραγκουδάκη, 1985).

Συμπερασματικά, η «Ανισότητα» του Jenks, παρά τις κριτικές που δέχθηκε, κατάφερε να καταρρίψει την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές και οι επιμέρους μεταρρυθμίσεις είναι ικανές από μόνες τους για να αλλάξουν την κοινωνία. Ωστόσο, με την τοποθέτησή του ότι η αλλαγή στο σχολείο δεν πρόκειται να οδηγήσει στην κοινωνική ισότητα, ο Jenks τόνισε, άθελά του, την ευρύτερη κοινωνική διάσταση της ανισότητας στην εκπαίδευση, η οποία για να αμβλυνθεί προϋποθέτει ριζικότερες αλλαγές στην κοινωνία (Γιαβρίμης, 2015· Γώγου, 2010· Κυρίδης, 2015· Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 2011· Φραγκουδάκη, 1985).

Ένα ενδιαφέρον θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν οι ερευνητές την ίδια περίοδο αφορούσε τον βαθμό στον οποίο η ανθρώπινη ευφυΐα ήταν υπεύθυνη για την άνιση επίδοση των μαθητών στο σχολείο (Κυρίδης, 2015· Πυργιωτάκης, 1986). Μία από τις τελευταίες θεωρίες για τον απόλυτο βιολογικό ντετερμινισμό δημοσιεύτηκε στο αμερικανικό περιοδικό «Εκπαιδευτική Επιθεώρηση του Χάρβαρντ» το 1969, από τον καθηγητή εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνιας, Arthur Jensen. Στο άρθρο του με τίτλο «Πόσο είναι δυνατό να αυξήσουμε τον Δ.Ν. και τη σχολική επίδοση;», ο Jensen (1969), στηριζόμενος στις μελέτες του Cyrill Burt, ισχυρίστηκε ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι κατά 80% γενετικά καθορισμένη, άρα η ευφυΐα είναι αποκλειστικά σχεδόν κληρονομική

και μόνο κατά 20% εξαρτάται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά (Κυρίδης, 2015· Νικολάου, 2009· Φραγκουδάκη, 1985: 113). Κατά συνέπεια, οι ανισότητες ανάμεσα σε άτομα, τάξεις και φυλές είναι βιολογικά καθορισμένες στα γονίδια μας και δεν επιδέχονται άμβλυνση (Lewontin, 1978: 63· Πυργιωτάκης, 1986).

Ο Jensen στήριξε την επιστημονική υπόθεση της γενετικά καθορισμένης ευφυΐας σε στοιχεία για τον δείκτη νοημοσύνης απλών μονοωογενών διδύμων. Συγκεκριμένα, συμπέρανε ότι μονοωογενή δίδυμα αφροαμερικανικής καταγωγής, που μεγάλωσαν στο ίδιο περιβάλλον και μονοωογενή δίδυμα αφροαμερικανικής καταγωγής που μεγάλωσαν χωριστά, το ένα σε οικογένεια φτωχών αφροαμερικανών και το άλλο σε οικογένεια εύπορων λευκών, έχουν και στις δύο περιπτώσεις χαμηλότερο κατά μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης από τα παιδιά των λευκών. Επομένως, η διαφορά στον δείκτη νοημοσύνης ανάμεσα στα παιδιά αφροαμερικανών και τα παιδιά των λευκών οφείλονταν στα διαφορετικά γονίδια, αφού ο παράγοντας των περιβαλλοντικών επιδράσεων (διαφορετική φυλετική, οικονομική και μορφωτική διαπαιδαγώγηση) δεν μπόρεσε να αυξήσει την ευφυΐα των μαύρων παιδιών (Jensen, 1969· Κυρίδης, 2015· Φραγκουδάκη, 1985: 113).

Η θεωρία της ανθρώπινης ευφυΐας του Jensen δέχτηκε μεγάλη κριτική από βιολόγους, γενετιστές, κοινωνιολόγους και παιδαγωγούς, με τον Lewontin να υποστηρίζει ότι τα συμπεράσματά του Jensen είναι απλά «ανοησίες». Σύμφωνα με τον Lewontin (1987), βασικό σφάλμα του βιολογικού ντετερμινισμού αποτελεί η αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στα γονίδια, το περιβάλλον και τον οργανισμό. Η δυνατότητα τροποποίησης της μορφής, της λειτουργίας ή της συμπεριφοράς ενός χαρακτηριστικού σε έναν ζωντανό οργανισμό, δεν γίνεται ούτε μεγαλύτερη, ούτε μικρότερη από το γεγονός ότι το χαρακτηριστικό αυτό επηρεάζεται από τα γονίδια. Είναι λάθος να ταυτίζεται, λοιπόν, το γενετικό με το αμετάβλητο (Κυρίδης, 2015· Lewontin, 1987: 67).

Ακόμα, ο Lewontin αντιτάχθηκε και στον ισχυρισμό ότι εφόσον οι διαφορές ανάμεσα στα άτομα ενός πληθυσμού είναι κληρονομικές, άρα και οι διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς είναι, επίσης, γενετικές.

Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος να βγάξει κανείς συμπεράσματα σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τις διαφορές μεταξύ πληθυσμών, κρίνοντας από δεδομένα σχετικά με την κληρονομικότητα των ίδιων διαφορών μέσα σε έναν πληθυσμό (Lewontin, 1987: 69). Καταρχήν γίνεται λανθασμένη χρήση της έννοιας «κληρονομικότητα». Τα γονίδια δεν καθορίζουν τον οργανισμό και δεν υπάρχει άμεση αντιστοιχία ένα προς ένα ανάμεσα στα γονίδια που ένα άτομο κληρονομεί από τους γονείς του και οποιοδήποτε οργανικό χαρακτηριστικό του (ύψος, βάρος κ.λπ.). Κάθε οργανισμός αποτελεί το μοναδικό προϊόν της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γονίδια και το περιβάλλον σε κάθε φάση της ζωής του. Κατά την Φραγκουδάκη (1985: 117), αυτή τη θεμελιώδη αρχή της βιολογίας φαίνεται να την αγνοούν τελείως οι υποστηρικτές του βιολογικού ντετερμινισμού.

Επίσης, δεν είναι δυνατόν να αποδοθεί ένα ορισμένο ποσοστό ευφυΐας στα γονίδια και το υπόλοιπο στο περιβάλλον. Ο Jensen υποστήριξε ότι ο βαθμός κληρονομικότητας της νοημοσύνης είναι 80% γενετικά καθορισμένος, άρα οι διαφορές στα άτομα μπορούν να μειωθούν το πολύ 20%. Η λογική αυτή, ωστόσο, είναι εντελώς λαθεμένη, αφού η κληρονομικότητα ενός χαρακτηριστικού δεν προσδιορίζει το πόσο εύπλαστο μπορεί να είναι το χαρακτηριστικό αυτό (Lewontin, 1987: 68-69· Πυργιωτάκης, 1986). Δεν μπορούμε, λοιπόν, να γνωρίζουμε το ποσοστό επιρροής του γενετικού και περιβαλλοντικού παράγοντα, γιατί η κληρονομικότητα ορισμένων φυσικών χαρακτηριστικών μπορεί να δεχθεί ισχυρή επιρροή και μετάλλαξη, από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων. Άλλωστε, οι ειδικοί επισημαίνουν ότι είναι πιθανόν η βιολογία και η γενετική να μην μπορέσουν ποτέ να μετρήσουν με ακρίβεια πόσο είναι το ποσοστό του γενετικού καθορισμού των ανθρώπινων χαρακτηριστικών, ωστόσο, αυτό που επιβεβαιώνουν σίγουρα είναι ότι η ανθρώπινη νοημοσύνη έχει τεράστια δυνατότητα προσαρμογής και ανάπτυξης (Κυρίδης, 2015· Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 1986· Φραγκουδάκη, 1985: 114-115).

Ο Jensen θεωρούσε ότι, χρησιμοποιώντας δίδυμα μονοωογενή, εκμηδενίζει τον περιβαλλοντικό παράγοντα, μετρώντας μόνο την επίδραση της κληρονομικότητας. Ωστόσο, στη βιογενετική δεν αποσαφηνίζεται πλήρως

αν τα δίδυμα έχουν απολύτως όμοια γονίδια και κυρίως, δεν υπάρχουν ενδείξεις για τη σχέση γονιδίων και ευφυΐας. Λανθασμένη ήταν, ακόμα, και η σύγκριση που έκανε ο Jensen ως προς την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ένα παιδί αφροαμερικανών και ένα παιδί λευκών που μεγάλωσαν σε διαφορετικές οικογένειες ευπόρων λευκών, δεν επηρεάστηκαν όμοια από ένα περιβάλλον εξίσου μορφωσιογενές, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον των ευπόρων λευκών δεν μπορεί να είναι το ίδιο όμοιο και μορφωσιογενές για ένα παιδί αφροαμερικανών και για ένα λευκό παιδί, δεδομένων των έντονων φυλετικών διακρίσεων που υπάρχουν στην κοινωνία. Αντίθετα, η διαφορά στον δείκτη νοημοσύνης του παιδιού αφροαμερικανικής καταγωγής φανερώνει την επίδραση διαφόρων περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ηθικοί, φυλετικοί, ψυχολογικοί και δεν αποδεικνύει καθόλου τον γενετικό προσδιορισμό (Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 1986· Φραγκουδάκη, 1985: 115-116).

Μετά την παράθεση όλων των παραπάνω κριτικών για τη θεωρία γενετικού καθορισμού της ανθρώπινης ευφυΐας, προκύπτει εύλογα το ερώτημα, γιατί η επιστημονική κοινότητα ασχολήθηκε τόσο με μία θεωρία η οποία στηρίχθηκε σε λαθεμένα, παραποιημένα και ψευδή επιχειρήματα. Αρχικά, το άρθρο του Jensen κατέκτησε τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας δίνοντας του τεράστια δημοσιότητα και δεύτερον, η γενετική ερμηνεία ήταν και είναι, επίσης, πολύ δημοφιλής. Επιπλέον, η κατασκευή του ισχυρισμού ότι η ευφυΐα των φυλετικών ομάδων καθορίζεται από τον κληρονομικό παράγοντα, σε μια κοινωνία με φυλετικές διακρίσεις και συστηματικά χαμηλότερες επιδόσεις αφροαμερικανών μαθητών στις δοκιμασίες νοημοσύνης, οφείλεται καθαρά σε κοινωνικούς λόγους και θέτει αυτόματα το πρόβλημα της ανισότητας και των κοινωνικών προνομίων (Πυργιωτάκης, 1986· Φραγκουδάκη, 1985: 120-122).

Ο Jensen υποστήριξε ότι η κοινωνία δεν πρέπει να προχωρήσει στον καταμερισμό των κοινωνικών αγαθών με απώτερο σκοπό την ισότητα, γιατί η χαμηλή επίδοση των αφροαμερικανών μαθητών οφείλονταν στα εγγενή χαρακτηριστικά, επομένως, δεν θα υπήρξε καμιά βελτίωση των ανισοτήτων.

Αφαιρούσε με αυτόν τον τρόπο από την εκπαιδευτική πολιτική την ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ρίχνοντας την ευθύνη της ανισότητας στα «θύματα» της (Φραγκουδάκη, 1985: 125). Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι σήμερα η άποψη ότι η ατομική διαφορά ευφυΐας είναι παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση και οδηγεί στη σχολική αποτυχία διαφόρων κοινωνικών ομάδων, δεν είναι αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα (Νικολάου, 2009: 201).

Η ανακάλυψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οδήγησε και σε περαιτέρω έρευνα σε διεθνές επίπεδο με άμεσο επακόλουθο την ερμηνεία τους από κοινωνιολόγους με συγκεκριμένη επιστημονική οπτική. Στην επόμενη ενότητα, παρατίθενται ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα, η θεωρία του δομικού λειτουργισμού, οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής και η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου. Η ανάλυση είναι περιεκτική και επικεντρώνεται στον προσδιορισμό των βασικών αιτιών των ανισοτήτων, και γι' αυτόν τον λόγο δεν γίνεται και αναφορά σε όλες τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν και σε όλους τους εκπροσώπους. Έτσι, λοιπόν, αναλύονται βασικές θέσεις, όπως η ανάγκη διατήρησης της ισορροπίας στην κοινωνία και η αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων, καθώς και η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου για τη διατήρηση των υπάρχουσών κοινωνικών και οικονομικών δομών (Νικολάου, 2009).

1.2 Η θεωρία του δομικού λειτουργισμού

Στην ιστορία της Αμερικάνικης Κοινωνιολογίας, η σχολική επιτυχία εξετάστηκε από την πλευρά των ψυχολογικών αλλά και των ψυχοκοινωνικών παραγόντων. Τη βάση όλων αυτών αποτέλεσε η θεωρία του δομικού λειτουργισμού (ή όπως αλλιώς αναφέρεται η φονξιοναλιστική ερμηνεία), και ιδιαίτερα η θεωρία που ανέπτυξε ο Talcott Parsons (Blackledge & Hunt, 2000· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Χαρίτου, 2017). Σύμφωνα με τον Parsons (1959), κάθε κοινωνική δράση προσδιορίζεται από το άτομο, τον σκοπό του ατόμου, την κοινωνική περίσταση, τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες, τα πρότυπα και το σύστημα αξιολόγησης που έχει το άτομο. Η κοινωνία πρέπει να είναι

δομημένη σε ένα ιεραρχικό σύστημα με βάση τις σημαντικότερες αξίες, οι οποίες θα καθορίσουν και τις ενέργειες του υποκειμένου. Η κοινωνία στηριζόμενη σε ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα, κρίνει τις κοινωνικές δραστηριότητες του ανθρώπου με βάση: τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τη σύγκριση των δραστηριοτήτων του με αυτές άλλων ανθρώπων και τα επιτεύγματα του ανθρώπου (Κελπανίδης, 2012· Κυρίδης, 2015· Λάμνιος, 2002· Νικολάου, 2009: 216· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Πετμεζίδου, 2000 κ.ά.).

Το σχολείο μεταδίδει, επίσης, αυτό το σύστημα αξιών της κοινωνίας και ο βαθμός προσαρμογής των μαθητών σε αυτό καθορίζει τη μελλοντική τους εξέλιξη και επιτυχία. Για τον Parsons, οι ηθικές αξίες που μεταδίδει το σχολείο είναι πολύ σημαντικές, καθώς είναι αυτές οι αξίες που περιβάλλουν τις κοινωνικές θέσεις και συντηρούν την κοινωνική διαστρωμάτωση (Ασημάκη, Καμαριανός & Κουστουράκης, 2012· Ασκούνη, 2003· Γιαβρίμης, 2015· Γώγου, 2010· Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017· Κυρίδης, 2015· Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Υποστηρίζει ότι οι καλές επιδόσεις και η ηθική προσαρμογή οδηγούν στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων και κατ' επέκταση στην επιτυχία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η οικογένεια, οι παρέες συνομηλίκων και το σχολείο. Ανάλογα με την επίδραση του περιβάλλοντος και της οικογένειας, οι μαθητές ταυτίζονται, είτε με τον δάσκαλο, είτε με την ομάδα συνομηλίκων. Η ταύτιση αυτή αποτελεί την κυριότερη διαφοροποίηση, που καθορίζει, εάν αργότερα θα φοιτήσουν ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η ταύτιση με τον δάσκαλο θα οδηγήσει τους μαθητές στην φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση, σε αντίθεση με την ταύτιση με τους συνομηλίκους (Banks, 1987· Blackledge & Hunt, 2000· Καντζάρα, 2011· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Parsons, 1959· Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με την ερμηνεία του δομικού λειτουργισμού, οι βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση, μέσω της οποίας οι μαθητές εσωτερικεύουν κανόνες και αξίες της κοινωνίας, και η επιλογή, μέσω της οποίας οι μαθητές επιτελούν διάφορους κοινωνικούς ρόλους που αντιστοιχούν σε κοινωνικές θέσεις (Θάνος, 2017: 183· Καντζάρα, 2011· Κυρίδης, 2015· Νικολάου, 2009· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Πυργιωτάκης, 1986).

Ο Parsons θεωρεί ως πρωταρχική τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης, ωστόσο, θεωρεί ότι σημαντικότερη είναι η προετοιμασία των μαθητών για ανάληψη μελλοντικών ρόλων. Ο ρόλος που θα αναλάβει κάθε μαθητής προσδιορίζεται μέσα από τις διαδικασίες της επιλογής (Banks, 1987· Blackledge & Hunt, 2000· Καντζάρα, 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Θάνος, 2017).

Μελετώντας το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται σαφές ότι οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής είναι εξίσου αναγκαίες, και για τον λόγο αυτό αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο αποδέχεται κανόνες και αξίες που ρυθμίζουν τις συμπεριφορές, που αρμόζουν σε κάθε κοινωνικό ρόλο, και παράλληλα, αποτελεί προϋπόθεση για την κατανομή των μαθητών σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους (Θάνος, 2017· Λάμνιαν, 2002). Ο Parsons θεωρεί ότι η εκπαίδευση με τα κίνητρα και τις αξίες που παρέχει, μέσω της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, επιθυμεί να διατηρήσει τη συμπεριφορά των ατόμων σε κατάσταση ισορροπίας (Δασκαλάκης, 2017· Κυρίδης, 2015· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Στο δοκίμιο του «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα», ο Parsons (1959) τονίζει ότι, εφόσον η βασικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και η διατήρηση της σταθερότητας στην κοινωνία, μέσα από την ύπαρξη ενός κοινού συστήματος αξιών και, εφόσον η εκπαίδευση προκαλεί ποικίλες μορφές ανισοτήτων, αυτό που χρειάζεται είναι η νομιμοποίηση της ανισότητας. Χαρακτηριστικά, ο Parsons αναφέρει ότι «είναι δίκαιο να δίνονται διαφορετικές ανταμοιβές για διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας, εφόσον έχει υπάρξει ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες και είναι δίκαιο αυτές οι ανταμοιβές να οδηγούν τους πετυχημένους σε ευκαιρίες υψηλότερου επιπέδου» (Φραγκουδάκη, 1985: 265). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση μεταδίδει την ιδέα ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση είναι αποδεκτές με την έννοια ότι είναι δίκαιο να αμείβονται όσοι προσπαθούν και επιτυγχάνουν περισσότερα (Θάνος, 2017· Τζαφέα, 2017· Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016).

Ο Parsons τονίζει, επίσης, ότι το σχολείο οφείλει να διασφαλίζει την ισότητα μεταξύ των μαθητών και η επιλεκτική λειτουργία να είναι αντικειμενική. Η ισότητα των μαθητών εξασφαλίζεται μέσα από τη φοίτησή τους στο ίδιο σχολείο, τη διδασκαλία ίδιων μαθημάτων από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, την ανάθεση σε όλους ίδιων εργασιών και την αξιολόγηση με τα ίδια κριτήρια, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017: 186· Σιάνου-Κύργιου, 2005). Ωστόσο, η ανισότητα στο σχολείο υπάρχει και αποδίδεται σε πολλούς λόγους. Ένας από αυτούς είναι και η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στον μαθητή. Η διαφορά στην επίδοση βασίζεται στην αρνητική ή θετική κρίση του δασκάλου, ο οποίος «ετικετάρει» τον μαθητή με την ταμπέλα του έξυπνου ή του χαζού, του καλού ή του αδύναμου, του ικανού ή του ανίκανου (Parsons, 1959· Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016· Φραγκουδάκη, 1985). Ο εκπαιδευτικός δεν επιβραβεύει μόνο τις καλές επιδόσεις, αλλά και την ηθική προσαρμογή. Οι προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή, αφού ο τελευταίος με τον καιρό προσαρμόζεται στην ετικέτα του, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επίδοση και η έφεσή του για μάθηση (Δασκαλάκης, 2017: 108· Θάνος, 2017: 188· Λάμνιαν, 2002· Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Parsons, η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση και του δείκτη νοημοσύνης των μαθητών. Θεωρεί ότι αυτό που διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά, συνεπώς και η διανοητική τους ικανότητα, η οποία γίνεται εμφανής στις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης τους. Οι διαφοροποιήσεις, επομένως, των μαθητών ως προς τη σχολική επίδοση και συνεπώς, οι ανισότητες μεταξύ τους, οφείλονται σε διαφορές στην ικανότητα, στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις της οικογένειας για το σχολείο και στα ατομικά κίνητρα των μαθητών (Θάνος, 2017: 187). Αναφορικά με την επίδραση της οικογένειας στη σχολική επίδοση των μαθητών, ο Parsons αναφέρει ότι τα αίτια της άνισης επιτυχίας των ατόμων στην κοινωνική ζωή είναι διαφορετικά κατά κοινωνική κατηγορία και τάξη (Λάμνιαν, 2002). Στις «κατώτερες» τάξεις, η έννοια της κοινωνικής ανόδου απουσιάζει, ενώ είναι έκδηλη στην ανώτερη και μεσαία κοινωνική

τάξη. Οι γονείς που ανήκουν στην κατώτερη τάξη δεν έχουν ως νοοτροπία την κοινωνική άνοδο και γι' αυτό, δεν τη μεταδίδουν και στα παιδιά τους, σε αντίθεση με την ανώτερη και μεσαία τάξη, όπου τα άτομα έχουν έντονη τάση προς ανταγωνισμό, υψηλά κίνητρα και ισχυρή επιθυμία για κοινωνική επιτυχία (Giddens, 2002· Πυργιωτάκης, 1986· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Φραγκουδάκη, 1985).

Συμπερασματικά, η ερμηνεία του δομικού λειτουργισμού, δέχεται ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι αξιοκρατικό, επιλεκτικό και να προετοιμάζει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, ενώ παράλληλα, επισημαίνει τις κοινωνικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει λόγω της λειτουργικής δομής και οργάνωσης του. Το σχολείο, ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας, μεταδίδει ένα κοινό σύστημα αξιών της κοινωνίας και ο βαθμός προσαρμογής των μαθητών σε αυτό καθορίζει και την κοινωνική τους εξέλιξη και επιτυχία. Η «δομολειτουργική» θεώρηση έχει προσφέρει στην κοινωνιολογία λεπτομερή ανάλυση των αιτίων της ανισότητας και προτάσεων που συνέβαλαν στη βελτίωση των συνθηκών, ώστε η σχολική επιλογή να είναι πιο αξιοκρατική και αντικειμενική (Ασκούνη, 2003· Blackledge & Hunt, 2000· Νικολάου, 2009· Λάμνιαν, 2002· Χαρίτου, 2017).

1.3 Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής

Τη δεκαετία του 1960 εμφανίζονται νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικανικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985). Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής, που αναπτύχθηκαν την ίδια περίοδο στην Αμερική, θεωρούν ότι οι λειτουργίες της εκπαίδευσης δεν μπορούν να κατανοηθούν ανεξάρτητα από την κοινωνία, της οποίας αποτελούν μέρος. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι συνδεδεμένο με τους άλλους θεσμούς της κοινωνίας και συμβάλλει στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων, μέσω της προετοιμασίας των μαθητών να ασκήσουν μελλοντικούς ρόλους, αντίστοιχους με την κοινωνική τους προέλευση (Θάνος, 2017: 211· Κυρίδης, 2015· Σιάνου-Κύργιου, 2005). Οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής έχουν το θεωρητικό

τους υπόβαθρο στον Karl Marx και τον Max Weber και χρησιμοποιούν ως ερμηνευτικά κλειδιά τις κλασικές μαρξιστικές έννοιες, γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζονται και ως «ριζοσπαστικές». Οι ριζοσπάστες βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα ως το προϊόν της κοινωνικής δομής, όπου η αστική τάξη κυριαρχεί μέσα από την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής πάνω στις άλλες τάξεις (Blackledge & Hunt, 2000· Κυρίδης, 2015· Φραγκουδάκη, 1985: 158).

Οι πιο βασικοί εκπρόσωποι της «ριζοσπαστικής» προσέγγισης είναι οι ερευνητές S. Bowles και H. Gintis. Στο έργο τους *“Schooling in Capitalist America”* (1976), μελετώντας το σχολείο με τη βοήθεια της οικονομικής επιστήμης, υποστηρίζουν ότι απώτερος σκοπός του είναι η εξασφάλιση του κατάλληλου εργατικού δυναμικού, που θα φανεί χρήσιμο στο καπιταλιστικό σύστημα και η γαλούχηση των ατόμων με τις αξίες του καπιταλιστικού συστήματος. Με την άποψη αυτή, καταρρίπτουν τη γενική πεποίθηση του αξιοκρατικού σχολείου και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Blackledge & Hunt, 2000· Bowles & Gintis, 1976· Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017· Κάτσικας & Θεριανός, 2008· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Επιπλέον, αναφέρονται διεξοδικά στο πώς και γιατί η εκπαίδευση λειτουργεί εφοδιαστικά για την αναπαραγωγή του καταμερισμού της εργασίας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο για να λειτουργεί αποτελεσματικά είναι η βαθμολόγηση και τα αναλυτικά προγράμματα. Η βαθμολογία αποτελεί το μέσο διαλογής ανάμεσα σε αυτούς που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους και σε αυτούς που θα αποτελέσουν από νωρίς το εργατικό δυναμικό της χώρας. Από την άλλη, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν αρωγό του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος και δεν μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή (Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017: 212· Κάτσικας & Θεριανός, 2008· Κυρίδης, 2015· Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Φαίνεται ότι, το σχολείο ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, μέσα από τις κοινωνικές ανισότητες και τη διαφορετική κοινωνικοποίηση των

μελών των διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Ενισχυτικός παράγοντας, παράλληλα με την διαφορετική ταξική προέλευση και κοινωνικοποίηση, που έχει σαν συνέπεια την διαφορετική επίδοση και αντιμετώπιση στο σχολείο, είναι η εφεύρεση του δείκτη νοημοσύνης και της ευφυΐας. Οι Bowles και Gintis, στηριζόμενοι στη θεωρία της γενετικής προέλευσης της ευφυΐας, υποστηρίζουν ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα οικονομικής επιτυχίας, αλλά αποδεικνύουν ότι έχει, κυρίως, κοινωνική χρησιμότητα, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Bowles & Gintis, 1976· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Φραγκουδάκη, 1985).

Παρά τη σημαντικότητα των παραπάνω ευρημάτων, οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής δέχθηκαν αρκετές κριτικές. Μία από τις βασικότερες αδυναμίες αυτής της προσέγγισης είναι η μηχανιστική αναγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας στο καπιταλιστικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι μόνο η κατοχή των μέσων παραγωγής που ωθούν προς την εκπαιδευτική ανισότητα, αλλά και η κοινωνική διαίρεση της εργασίας σε χειρωνακτική και πνευματική, σε όλες τις χώρες, ακόμα και στις σοσιαλιστικές. Άλλο μειονέκτημα της ριζοσπαστικής θεώρησης είναι ότι ορισμένα πτυχία προορίζονται για τα παιδιά της αστικής τάξης, ταυτίζοντας την ταξική κατανομή των ατόμων με την πολιτική. Οδηγούμαστε, δηλαδή, στο συμπέρασμα ότι όσο υπάρχει καπιταλισμός, θα υπάρχει εκπαιδευτική ανισότητα και επομένως, το ζήτημα λύνεται μόνο με την ανατροπή του καπιταλισμού, αφήνοντας εκτός, και ανέπαφο τον σχολικό θεσμό (Φραγκουδάκη, 1985· Χαρίτου, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνεται ότι, σύμφωνα με τις θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής, η άνιση επίδοση οφείλεται στην κοινωνική προέλευση και τον τρόπο αντιμετώπισης από το σχολείο των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και, αποτελεί παράγοντα ταξικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Παρατηρείται ότι, ενώ η «δομολειτουργική» θεώρηση περιγράφει τις σχέσεις ανάμεσα στην ανισότητα του σχολείου και την κοινωνική προέλευση, η «ριζοσπαστική» ερμηνεύει την μία με την άλλη και θεωρεί το σχολείο σαν έναν μηχανισμό αναπαραγωγής της ταξικής

δομής. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική ανισότητα όχι μόνο οφείλεται στην κοινωνική ανισότητα, αλλά αναπαράγει και την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας (Ασκούνη, 2003· Κυρίδης, 2015· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Φραγκουδάκη, 1985· Χαρίτου, 2017).

1.4 Η θεωρία του «μορφωτικού-πολιτισμικού κεφαλαίου»

Η θεωρία του μορφωτικού-πολιτισμικού κεφαλαίου αναπτύχθηκε στη Γαλλία από τον Pierre Bourdieu και τον Jean-Claude Passeron το 1964. Η θεωρία αυτή αποπειράται να αποκαλύψει τους αόρατους κοινωνικούς μηχανισμούς της σχολικής ανισότητας (Φραγκουδάκη, 1985: 162).

Οι θέσεις του Bourdieu για την εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, αναπτύσσονται με συστηματικές αναλύσεις στις μελέτες του. Στο έργο του «Οι Κληρονόμοι» (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit 1964), ο Bourdieu απέδειξε και εξήγησε γιατί το σχολείο αποβάλλει τα παιδιά που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις (Bourdieu & Passeron, 1996· Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017· Τζαφέα, 2017). Συγκεκριμένα, οι Bourdieu και Passeron (1996) αποδεικνύουν ότι δεν είναι μόνο οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες που αποτελούν εμπόδια για τις σπουδές των ατόμων από την κατώτερη τάξη, διότι αν ήταν έτσι, αυτοί που ξεφεύγουν και φοιτούν στα ανώτατα ιδρύματα θα βρίσκονταν στην ίδια κοινωνική θέση με τα παιδιά της προνομιούχας τάξης (Πατερέκα, 1986· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Για την κατανόηση, λοιπόν, του φαινομένου αυτού, οι συγγραφείς εισάγουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου» ή όπως αργότερα ονομάστηκε «μορφωτικό κεφάλαιο» (Bourdieu & Passeron, 1996· Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με την Πατερέκα, «μορφωτικό κεφάλαιο» αποτελεί το σύνολο των πνευματικών στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που αποκτά το άτομο σε νεαρή ηλικία από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική του τάξη (Πατερέκα, 1986: 9). Συγκεκριμένα, το «μορφωτικό ή

πολιτισμικό κεφάλαιο» περιλαμβάνει προτιμήσεις και στάσεις των μαθητών αναφορικά με τη μουσική, τα έργα τέχνης ή το θέατρο, τις επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, τους καλούς τρόπους συμπεριφοράς, το γούστο, τον τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, την ικανότητα επικοινωνίας κ.λπ. Το «μορφωτικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο» αποτελεί έννοια-κλειδί για την ανάλυση του Bourdieu, γιατί μέσω αυτού διατηρούνται και αναπαράγονται οι υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις και σχέσεις, άποψη που αντιτίθεται στην έως τότε θεώρηση, ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι αποτέλεσμα φυσικών ικανοτήτων του ατόμου (Ασκούνη, 2003· Bourdieu & Passeron, 1996· Θάνος, 2017: 274· Νικολάου, 2009· Πατερέκα, 1986· Χαρίτου, 2017).

Το «μορφωτικό κεφάλαιο», οι στάσεις και οι συμπεριφορές για το σχολείο και την παιδεία δημιουργούν μια κουλτούρα που είναι διαφορετική για κάθε κοινωνική τάξη. Οι νέοι της μεσαίας και της ανώτατης τάξης φοιτούν στο σχολείο όντας εξοπλισμένοι με την «ελεύθερη παιδεία», δηλαδή γνώσεις για διάφορους πολιτισμικούς φορείς, αλλά και εξοικείωση με τη μόρφωση. Αν και δεν είναι απαραίτητη αυτή η «ελεύθερη παιδεία» ολοκληρωτικά για τη φοίτησή τους στο σχολείο, η χρησιμότητά της είναι αναγκαία, αφού προδιαθέτει τα άτομα και τα εξοικειώνει με τη μάθηση. Επιπλέον, εξασκεί και εφοδιάζει τους νέους έξω από το σχολείο με τις απαραίτητες βάσεις για την κατανόηση των γνώσεων, των ιδεών, των έργων τέχνης, μέσα από τη διαρκή επαφή τους από τις μικρές ηλικίες. Η «ελεύθερη παιδεία» διαμορφώνεται με ασυνείδητο και μη συστηματικό τρόπο στο οικογενειακό περιβάλλον, χωρίς να φαίνεται ότι διδάσκεται το παιδί άμεσα για να πάει σινεμά, θέατρο, σε συναυλία κλασικής μουσικής κ.λπ. Η επαφή αυτή είναι μακρόχρονη, συνεχής και όχι ευκαιριακή (Θάνος, 2017· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Φραγκουδάκη, 1985· Χαρίτου, 2017).

Επιπλέον, οι στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η φοίτηση στις πανεπιστημιακές σχολές αποτελούν ένα φυσικό επακόλουθο για τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων. Αντίθετα, τα παιδιά της κατώτερης τάξης πρέπει να κοπιάσουν αρκετά για να αποδώσουν και να φοιτήσουν. Επίσης, οι επιλογές των νέων των

προνομιούχων τάξεων, αφορούν ηγετικές θέσεις και ειδικότητες, διαφορώντας για τον χρόνο ή για την επαγγελματική αποκατάσταση. Παράλληλα, εξασφαλίζουν υψηλό κέρδος μιας και οι εκλεκτές αυτές ειδικότητες, σχετίζονται με υψηλόμισθες θέσεις εργασίας (Δασκαλάκης, 2017· Θάνος, 2017· Νικολάου, 2009· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κοινωνική θέση της οικογένειας καθορίζει τις συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων εμφανίζονται στατιστικά με καλύτερες επιδόσεις και ανταποκρίνονται με άνεση και ευκολία, λόγω της διαρκούς επαφής με τα μορφωτικά αγαθά (έργα των ιδεών και της τέχνης), γεγονός που τα παρουσιάζει με μεγαλύτερες επιδόσεις και ικανότητες, σε αντίθεση με τα παιδιά της εργατικής τάξης (Φραγκουδάκη, 1985· Χαρίτου, 2017). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν με άνεση και ευκολία τα μαθήματα, διαβάζουν πολλά βιβλία και η μάθηση δεν αποτελεί αποτέλεσμα μόχθου για αυτά. Επομένως, η κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο αφομοιώνεται πιο εύκολα από τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, επειδή η σχολική κουλτούρα συνάδει με την κουλτούρα της ελίτ (Blackledge & Hunt, 2000· Λάμνιαν, 2002· Μυλωνάς, 1995· Νικολάου, 2009). Από την άλλη, ο μαθητής από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι ο μη ικανός, ενώ ο μαθητής με μικροαστική προέλευση είναι εκείνος που θα χρησιμοποιήσει το σχολείο ως κατεξοχήν μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Η επίδοσή του χαρακτηρίζεται από αρκετό μόχθο, λόγω της έλλειψης των μορφωτικών αγαθών και συνοδεύεται από προτροπή από το σπίτι για κοινωνική άνοδο, προσήλωση και ιδιαίτερη προσπάθεια (Δασκαλάκης, 2017· Κυρίδης, 2015· Μιχαλακόπουλος, 2000· Φραγκουδάκη, 1985).

Το δεύτερο κλασικό έργο των Bourdieu και Passeron εκδόθηκε το 1970 και είχε τον τίτλο «Αναπαραγωγή» (La reproduction) (Bourdieu & Passeron, 2014). Η έννοια της «συμβολικής βίας» κυριαρχεί για την κατανόηση του ρόλου του σχολείου. «Συμβολική βία» ασκεί κάθε εξουσία για να αναπαραχθεί και να διατηρηθεί. Εκτός της άμεσης (φυσικής π.χ. μέσω της Αστυνομίας), ασκεί και την βία των σημασιών, ιδεών, αντιλήψεων κ.λπ. (συμβολική βία) μέσα από θεσμούς που την αναπαράγουν, όπως το σχολείο,

η εκκλησία, ο τύπος κ.λπ. (Blackledge & Hunt, 2000· Νικολάου, 2009· Φραγκουδάκη, 1985). Με άλλα λόγια, οι μαθητές από την κατώτερη κοινωνική τάξη για να ενσωματωθούν στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων, υπόκεινται σε μια διαδικασία μεταβολής της υπάρχουσας κουλτούρας τους και υιοθέτηση στοιχείων της κουλτούρας της άρχουσας τάξης, καθώς και σε μια σειρά δυσκολιών και εμποδίων για να καταφέρουν να πετύχουν αυτήν την ενσωμάτωση στην κυρίαρχη κουλτούρα, και αυτό αποτελεί μία μορφή «συμβολικής βίας» που δέχονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009· Γιαβρίμης, 2015· Δασκαλάκης, 2017: 122· Λάμνιαν, 2002).

Από την παραπάνω ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, διαφαίνεται η σημαντικότητα των ευρημάτων όλων των ερευνών. Αρχικά, οι Coleman και Jenks ανέδειξαν το σχολείο ως κοινωνικό παράγοντα διαμόρφωσης των ανισοτήτων, τονίζοντας ότι η αύξηση των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση δεν συνεπάγεται τη μείωση των ανισοτήτων, αλλά χρειάζονται ριζικότερες αλλαγές στην κοινωνία. Εν συνεχεία, η θεωρία του δομικού λειτουργισμού επισημαίνει τις κοινωνικές ανισότητες που το σχολείο αναπαράγει, λόγω της λειτουργικής δομής και οργάνωσής του. Από την άλλη, για τους υποστηρικτές των θεωριών της άμεσης αναπαραγωγής, η άνιση επίδοση των μαθητών οφείλεται πρωτίστως στην κοινωνική τους προέλευση και τον τρόπο αντιμετώπισης από το σχολείο των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, και αποτελεί παράγοντα ταξικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Παράλληλα, οι Bourdieu και Passeron μελέτησαν την εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από μια διαφορετική οπτική τονίζοντας τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επιτυχία. Υπό αυτήν την προοπτική, στο επόμενο κεφάλαιο, θα γίνει μία ανάλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα και των παραγόντων που επισημαίνει η ελληνική βιβλιογραφία, με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στους παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως αυτοί επισημαίνονται στην ελληνική βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρατίθενται οι κλασικοί παράγοντες διαμόρφωσης των ανισοτήτων, όπως έχουν επισημανθεί και από τη διεθνή έρευνα, οι οποίοι εμπλουτίζονται από ένα νέο στοιχείο αυτό του οικονομικού παράγοντα. Διαπιστώνεται ότι η οικονομική κρίση αυξάνει σημαντικά το ποσοστό της εκπαιδευτικής ανισότητας.

2.1 Παράγοντες διαμόρφωσης των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Στην Ελλάδα, με τη μεταρρύθμιση του 1964, προωθήθηκε η δωρεάν παιδεία και η τυπική ισότητα ευκαιριών, ευνοώντας τα λαϊκά στρώματα, τα οποία αντιμετώπιζαν αποκλεισμούς και κοινωνικά εμπόδια στην πρόσβασή τους στη μόρφωση (Φωτόπουλος, 2010). Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη θεσμική κατοχύρωση της, σήμερα υπάρχει ακόμα ικανός αριθμός νέων που βιώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και εγκαταλείπουν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση (Αυγητίδου, 2014· Σχοιναράκης, 2012). Οι παράγοντες που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και δρουν ανασταλτικά στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι ποικίλοι.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικές ανισότητες διατηρούνται και αναπαράγονται λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων (Δασκαλάκης, 2017· Κυρίδης, 2015β· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Πυργιωτάκης, 2011· Φραγκουδάκη, 1985). Η κοινωνική ανισότητα που δημιουργείται εξαιτίας των ποικίλων μορφών οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής διάκρισης σε βάρος των οικονομικά ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων, φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ΟΛΜΕ, 2004·

Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016). Τα παιδιά που προέρχονται από φτωχά κοινωνικά στρώματα, λόγω οικονομικών δυσκολιών, δεν προωθούνται από το οικογενειακό περιβάλλον για να προσπαθήσουν και να επιτύχουν στο σχολείο. Αυτό είναι αποτέλεσμα της μικρής σημασίας που δίνουν οι γονείς από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα για μελλοντική επένδυση των παιδιών τους στη μόρφωση και την εκπαίδευση, λόγω του υπερβολικού κόστους μιας τέτοιας προσπάθειας (Δασκαλάκης, 2017· Κυρίδης, 2015β· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Σχοιναράκης, 2012).

Επιπλέον, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο, περισσότερο και από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, είναι το μορφωτικό ή πολιτισμικό επίπεδο των γονέων (Ασκούνη, 2003· Bourdieu & Passeron, 1996· Δασκαλάκης, 2017· Κυρίδης, 2015β). Το πολιτισμικό κεφάλαιο που κληρονομούν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, μέσω της «ελεύθερης παιδείας», επηρεάζει την κοινωνικότητά τους και την έφεση για μάθηση, συντελεί στην γλωσσική τους ανάπτυξη και στη γρηγορότερη ωρίμανσή τους, την ικανότητα επικοινωνίας με το δάσκαλο, τη συναισθηματική σταθερότητα και την αυτόνομη συμπεριφορά και έτσι, η σχολική επιτυχία δεν αποτελεί αποτέλεσμα κοπιαστικής προσπάθειας γι' αυτούς (Πυργιωτάκης, 2011· Σχοιναράκης, 2012· Φραγκουδάκη, 1985). Αντίθετα, η διαφορετική κουλτούρα και η πολιτισμική υστέρηση των παιδιών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα γίνονται πολλές φορές οι αιτίες να κληρονομούν τα παιδιά πολιτισμικές αξίες, στάσεις και αντιλήψεις, που δεν είναι σύμφωνες με αυτές της κυρίαρχης κουλτούρας (Ασκούνη, 2003· Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009· Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Επομένως, το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν οι γονείς και μεταβιβάζουν στα παιδιά τους, φαίνεται να έχει μεγάλη επίδραση στην ενίσχυση και διαιώνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Πυργιωτάκης, 2011· Σιάνου-Κύργιου, 2005· Σχοιναράκης, 2012).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εκδηλώνονται σε σχέση με ποικίλες παραμέτρους. Η μη εγγραφή στο σχολείο χαρακτηρίζεται ως πρωταρχικός τρόπος εμφάνισης της εκπαιδευτικής ανισότητας. Συγκεκριμένα, μαθητές από ευάλωτες και υποβαθμισμένες κοινωνικές

ομάδες, ωθούνται στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, είτε γιατί δεν εγγράφηκαν ποτέ στο σχολείο, είτε γιατί δεν μπόρεσαν λόγω συνθηκών να συνεχίσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΟΛΜΕ, 2004). Μια μορφή εκπαιδευτικής ανισότητας, λοιπόν, που εμφανίζεται αρκετά συχνά είναι η σχολική εγκατάλειψη ή μαθητική διαρροή, καθώς και η εμφάνιση αναλφαριθμητισμού. Κάποιοι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν ένα συγκεκριμένο κύκλο σπουδών. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών προέρχεται από τις ευάλωτες-ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Ασημάκη, Σακκούλης & Βεργίδης, 2019· Κυρίδης, 2015).

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (2011), οι ευπαθείς ομάδες πληθυσμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού και στις ειδικές ομάδες πληθυσμού. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα άτομα που η ένταξη τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια (άτομα με αναπηρίες, με προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητική υστέρηση). Από την άλλη, οι ειδικές ομάδες πληθυσμού χαρακτηρίζονται οι ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας λόγω οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αιτιών (άνεργοι, κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, ανήλικοι παραβάτες, άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, μετανάστες, πρόσφυγες). Επομένως, αυτοί που εγκαταλείπουν το σχολείο, έχουν κακή επίδοση ή δεν εγγράφονται καθόλου σε αυτό, προέρχονται κυρίως από τις ευάλωτες- ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Κατά συνέπεια, οι ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών και η αδυναμία του σχολείου να τους εντάξει στο σχολικό περιβάλλον με ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οδηγούν στην σχολική αποτυχία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Κυρίδης, 2015).

Με βάση την παραπάνω τοποθέτηση συμπεραίνεται ότι η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει έναν μαθητή ή μία ομάδα μαθητών, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αυτές οι ομάδες βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης λόγω διαφορετικότητας που αφορά στο φύλο, τη

θρησκεία, την αναπηρία, τη γλώσσα, τη φυλή ή την εθνικότητα τους. Οι ανισότητες αυτές εκφράζονται στα εκπαιδευτικά συστήματα με τη μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού και τη δυσκολία ένταξης των ατόμων αυτών, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009· Μιχαήλ, 2013).

Ωστόσο, ο προσδιορισμός των παραγόντων ενίσχυσης και διαιώνισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα ήταν ελλιπής, χωρίς την αναφορά στην ευθύνη του ίδιου του σχολείου. Ο αξιοκρατικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αμφισβητήθηκε, όταν έρευνες απέδειξαν ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και αξιολογεί με κοινωνικά κριτήρια, αποδεχόμενο ως μοναδική την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικά στρωμάτων. Το σχολείο, δηλαδή, υιοθετεί τα μορφωτικά εργαλεία της κουλτούρας της άρχουσας κοινωνικής τάξης και δεν λαμβάνει υπόψη του, ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων έρχονται στο σχολείο άνισα εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του, γεγονός που αποτελεί σημαντικό μορφωτικό εμπόδιο. Έτσι, τελικά τα αδικεί, διότι αξιολογεί την άγνοια της επίσημης κουλτούρας ως έλλειψη διανοητικών ικανοτήτων (Ασκούνη, 2003· Δασκαλάκης, 2017· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Φραγκουδάκη, 1985).

Το σχολείο, με άλλα λόγια, είναι ανελαστικό και δεν προσαρμόζεται στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών, αλλά στη νοοτροπία, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης, με αποτέλεσμα τα παιδιά που ανήκουν σε αυτές να ευνοούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ασκούνη, 2003· Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Πυργιωτάκης, 2011). Τελικά, σε αυτό το σχολικό περιβάλλον μόνο τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων προσλαμβάνουν ικανοποιητική εκπαίδευση, ενώ αντίθετα, καταπιέζονται και περιθωριοποιούνται ομάδες και άτομα που προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη και επομένως, δεν υιοθετούν την κυρίαρχη ιδεολογία (Καπραβέλου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα άνισα αποτελέσματα των μαθητών δεν είναι απλά αποτέλεσμα χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού κεφαλαίου. Αντίθετα, οι λανθασμένες οργανωτικές και

διοικητικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα σχολεία αποτελούν παράγοντα ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δεν συνάδουν με τις αρχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης που πρέπει να κυριαρχούν στο σύγχρονο σχολείο (Μιχαήλ, 2013). Ακόμα και τα αναλυτικά προγράμματα βασίζονται, κατά το μεγαλύτερο μέρος, στις πολιτισμικές αξίες των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων και οι διαδικασίες, τα μέσα και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων τους, συνάδουν κατά κύριο λόγο με την κουλτούρα της άρχουσας τάξης (Δασκαλάκης, 2017· Πυργιωτάκης, 2011).

Επιπρόσθετα, αναφερόμενοι στην ευθύνη του σχολείου, πρέπει ταυτόχρονα να αναλογιστούμε αναφορικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις και η κατάρτισή τους, η σχέση με το επάγγελμά τους, το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, η ιδεολογική τους τοποθέτηση και οι συνθήκες εργασίας είναι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο (ΟΛΜΕ, 2004). Το σχολείο, όπως προαναφέραμε, λειτουργεί με βάση ένα συγκεκριμένο πρότυπο, ευνοώντας τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, λόγω της κουλτούρας τους. Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, ερμηνεύουν την απουσία εξοικείωσης και συνεπώς, την κοινωνική και πολιτισμική απόσταση ορισμένων μαθητών, ως γενική απουσία ερεθισμάτων και όχι ως απουσία των ερεθισμάτων εκείνων που απαιτεί και προϋποθέτει το σχολείο. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, υιοθετώντας τις ταξινομήσεις, τις ιεραρχήσεις και τις αξίες του σχολείου, αδυνατεί πολλές φορές να ξεφύγει από αυτή τη νοοτροπία και να δράσει μέσα από άλλη οπτική (Ασκούνη, 2003).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, αλλά και οι προσδοκίες τους γι' αυτούς, επηρεάζονται καθοριστικά από την κοινωνική τους προέλευση (Ασκούνη, 2003). Οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται, επίσης, και από το ενδιαφέρον των μαθητών, την επίδοση τους και τη συμπεριφορά τους, στοιχεία τα οποία μεταφράζουν τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Ο χαμηλές προσδοκίες και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών οδηγούν πολλές φορές σε μια στάση

παραίτησης τους μαθητές, αφού οι ίδιοι φαίνεται να εσωτερικεύουν και να προσαρμόζονται στην εικόνα που οι εκπαιδευτικοί φτιάχνουν γι' αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν, συχνά, τις ανισότητες δείχνοντας ιδιαίτερη προτίμηση στους μαθητές που προέρχονται από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη, λόγω του υψηλού μορφωτικού τους κεφαλαίου, που διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία. Επομένως, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα με τη στάση του να επηρεάσει τη σχολική πορεία των μαθητών, ενισχύοντας ή αμβλύνοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Ασκούνη, 2003· Πυργιωτάκης, 2011).

Τέλος, έναν ακόμη παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί η χαμηλή ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αποτέλεσμα της μείωσης των κρατικών δαπανών, που υποχρεώνει τους μαθητές να κάνουν μάθημα σε ακατάλληλα κτήρια, με ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, χωρίς τον στοιχειώδη αριθμό σε εξοπλισμό και διδακτικά μέσα (ΟΛΜΕ, 2004). Η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει επηρεάσει την προσωπική και επαγγελματική ευημερία χιλιάδων εκπαιδευτικών και μαθητών και έχει οδηγήσει σε αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω των σοβαρών επιπτώσεων της κρίσης, στην ποιότητα της εκπαίδευσης και την πρόσβαση σε αυτήν για όλους (Χάλαρη, 2016: 122). Οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ωθούνται προς τον κοινωνικό αποκλεισμό, είτε λόγω της σχολικής εγκατάλειψης, είτε της μη εγγραφής στο σχολείο. Επομένως, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Μπαλούρδος & Πετράκη, 2012).

Για την οικονομική κρίση και τη φτώχεια θα αναφερθούμε διεξοδικά στην επόμενη ενότητα, καθώς αποτελούν τον κύριο παράγοντα διαιώνισης και αύξησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τη σημερινή εποχή της κρίσης στην Ελλάδα.

2.2 Οικονομική κρίση στην Ελλάδα και ανισότητες στην εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα βιώνει μια πολύπλευρη κρίση, οικονομική κρίση, κρίση άγνοιας του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας, κρίση αξιών, ανθρωπιστική κρίση, κρίση ταυτότητας και οδηγείται κάθε μέρα όλο και πιο βαθιά στην ύφεση. Τα πρωτοφανή μέτρα λιτότητας που επέβαλαν τα μνημόνια ανέτρεψαν τη μέχρι πρότινος κοινωνική κατάσταση, περιόρισαν σημαντικά το κράτος πρόνοιας, αποδόμησαν τα εργασιακά δικαιώματα και προκάλεσαν φτωχοποίηση της κοινωνίας (Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016). Η τρέχουσα οικονομική και πολιτική κατάσταση στην Ελλάδα έχει επηρεάσει κάθε πτυχή της ελληνικής κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, και έχει συμβάλει στην καλλιέργεια έντονου κλίματος αβεβαιότητας στους νέους, κυρίως, πολίτες και στην αίσθηση ενός απρόβλεπτου μέλλοντος γι' αυτούς (Χάλαρη, 2016: 121).

Σύμφωνα με τη Eurostat (2014), περισσότερο από το ένα τρίτο (1/3) του ελληνικού πληθυσμού βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας. Το φαινόμενο της φτώχειας έχει άμεσες συνέπειες στις ελληνικές οικογένειες και ιδιαίτερα στα νεότερα μέλη τους, τα παιδιά. Έρευνα σε παιδιά και εφήβους μαθητές έχει δείξει ότι το επίπεδο ευχαρίστησής τους από τη ζωή έχει πέσει αισθητά την περίοδο της κρίσης (Kokkevi, Stavrou, Kanavou, & Fotiou, 2014). Η αντίληψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια εξιδανικευμένη κατάσταση καταρρίπτεται, καθώς τα παιδιά φαίνεται να εγκλωβίζονται σε καταστάσεις ανέχειας, περιορισμού, αδυναμίας πρόσβασης σε βασικά αγαθά, όπως εκπαίδευση, υγεία, προστασία, καταστάσεις που αντανakλούν μια άλλη εποχή (Nikolaou, 2013· Νικολάου, 2015).

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνονται και στη μελέτη του ιδρύματος Bertelsmann αναφορικά με τον «ευρωπαϊκό δείκτη κοινωνικής δικαιοσύνης». Ο «ευρωπαϊκός δείκτης κοινωνικής δικαιοσύνης» του ιδρύματος Bertelsmann για το 2014, εξετάζει έξι πεδία: της αποτροπής της φτώχειας, της πρόσβασης στην εκπαίδευση, της πρόσβασης στην αγορά εργασίας, της υγείας, της λεγόμενης δικαιοσύνης μεταξύ των γενεών και της κοινωνικής συνοχής με την αντιμετώπιση των διακρίσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της

μελέτης, η κοινωνική δικαιοσύνη έχει περιοριστεί σημαντικά εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, και ιδιαίτερα στις χώρες του Νότου (Ελλάδα, Ισπανία και Ιταλία). Η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση μεταξύ 28 κρατών-μελών της Ε.Ε., με ποσοστό μόλις 3,57%, για το 2014. Στη μελέτη του 2017, παρουσιάστηκε μια μικρή αύξηση του ποσοστού (3,7%), μη ικανή όμως να ανεβάσει την Ελλάδα από την τελευταία θέση της κατάταξης. Γίνεται σαφές ότι η επιβεβλημένη δημοσιονομική πειθαρχία και λιτότητα έχουν επηρεάσει αρνητικά την κοινωνική δικαιοσύνη, περιορίζοντας σημαντικά την επενδυτική πρωτοβουλία σε τομείς, όπως είναι η εκπαίδευση, η υγεία, η έρευνα και η ανάπτυξη. Σαν αποτέλεσμα, η ανεργία των νέων έχει εκτοξευθεί, αυξάνοντας παράλληλα και τη φτώχεια (Ζολώτα, 2017· The Press Project, 16/09/2014). Προκειμένου να διαπιστωθεί η αλληλεξάρτηση του οικονομικού παράγοντα και της ανισότητας ακολουθεί λεπτομερή ανάλυση των διαστάσεων της οικονομικής κρίσης, της φτώχειας και ιδιαίτερα της παιδικής φτώχειας στην ελληνική πραγματικότητα, καταλήγοντας στις επιπτώσεις της κρίσης στην ποιότητα ζωής και εκπαίδευσης των παιδιών, καθώς και στην αύξηση των ανισοτήτων.

2.2.1 Οι διαστάσεις της οικονομικής κρίσης, της φτώχειας και της παιδικής φτώχειας στην ελληνική πραγματικότητα

Η κοινωνική και οικονομική κρίση ορίζεται από ορισμένους μελετητές ως η αυξανόμενη δυσκολία των ατόμων να ανταποκριθούν στις οικονομικές ανάγκες και των δομών να προσφέρουν τις υπηρεσίες που προσέφεραν παλαιότερα, λόγω περικοπών και θεσμικών αλλαγών που επιβάλλει η κρίση. Μια διαφορετική προσέγγιση ορίζει την κρίση ως μεταβίβαση ισχύος από κάποιες ομάδες που χάνουν τα προνόμιά τους, σε άλλες που φαίνεται να «κερδίζουν» από την κρίση. Η μεταβίβαση αυτή ισχύος έχει συνέπειες στην εξασφάλιση των δικαιωμάτων για ίση και ικανή πρόσβαση στην αξιοπρεπή διαβίωση, την υγεία και την εκπαίδευση (Αυγητίδου κ.ά., 2016). Συγκεκριμένα, τα άτομα που σχετίζονται με την εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) βίωσαν έντονα τις αλλαγές που επέφερε η οικονομική

κρίση, όπως μείωση εισοδημάτων, αυξημένοι φόροι και ανεργία, που οδήγησαν σε συστηματική αύξηση της φτώχειας (Κακανά κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με τη Eurostat, φτώχεια είναι η στέρηση που οφείλεται στην έλλειψη επαρκών πόρων για την ικανοποίηση βασικών ανθρώπινων αναγκών (Ντολιοπούλου, 2015). Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν, κυρίως, το εισόδημα και προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ενός κατωτάτου ορίου. Όμως, ο ορισμός που περιλαμβάνει μόνο τα χρήματα, αγνοεί άλλους παράγοντες που μπορεί να παίζουν ρόλο, όπως η δομή της οικογένειας, το φύλο, η ηλικία, οι ανάγκες του ατόμου ή η δυνατότητα πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες (Μπαλούρδος, 2012). Επίσης, κάποιος μπορεί να είναι φτωχός, όχι μόνο διότι στερείται υλικά αγαθά, αλλά και την κοινωνική ένταξη, τον σεβασμό, την αξιοπρέπεια, την πληροφόρηση και την εκπαίδευση, ενώ βιώνει απόρριψη, απομόνωση, μοναξιά, κακές σχέσεις με τους άλλους, ανασφάλεια και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Ντολιοπούλου, 2015).

Επομένως, η φτώχεια αποτελεί ένα περίπλοκο και πολύπλευρο φαινόμενο που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, που μπορούν να μελετηθούν από ποικίλα γνωστικά πεδία και οπτικές γωνίες, γι' αυτό έχουν δοθεί πολλοί σχετικοί ορισμοί (Μπαλούρδος & Πετράκη, 2012). Δεν υπάρχει ενιαίος τρόπος αναγνώρισης ή μέτρησής της, παρά το γεγονός ότι τα χρήματα, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούν τον συχνότερο τρόπο. Επομένως, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την φτώχεια ως την έλλειψη αγαθών και ικανοτήτων που αποτρέπουν το άτομο από το να ζήσει μία αξιοπρεπή και ανεξάρτητη ζωή, αφορά όλες τις ομάδες (ηλικιακές, εθνικές, θρησκευτικές) και περιλαμβάνει μετρήσιμους (εισόδημα, υλικά αγαθά) και μη μετρήσιμους παράγοντες (δυνατότητα ένταξης στην κοινωνία) (Ντολιοπούλου, 2015: 100).

Η φτώχεια μπορεί να είναι φυσική ή κοινωνική, σχετική ή απόλυτη, παρατεταμένη και μακροχρόνια ή στιγμιαία και περιοδική. Η απόλυτη και παρατεταμένη φτώχεια, όπως είναι αναμενόμενο, έχει πιο καταστροφικές επιρροές από την περιοδική, στο δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, τις επιδόσεις του στο σχολείο και την κοινωνικο-συναισθηματική του λειτουργία (Μπαλούρδος & Πετράκη, 2012· Ντολιοπούλου, 2015). Η φτώχεια επηρεάζει

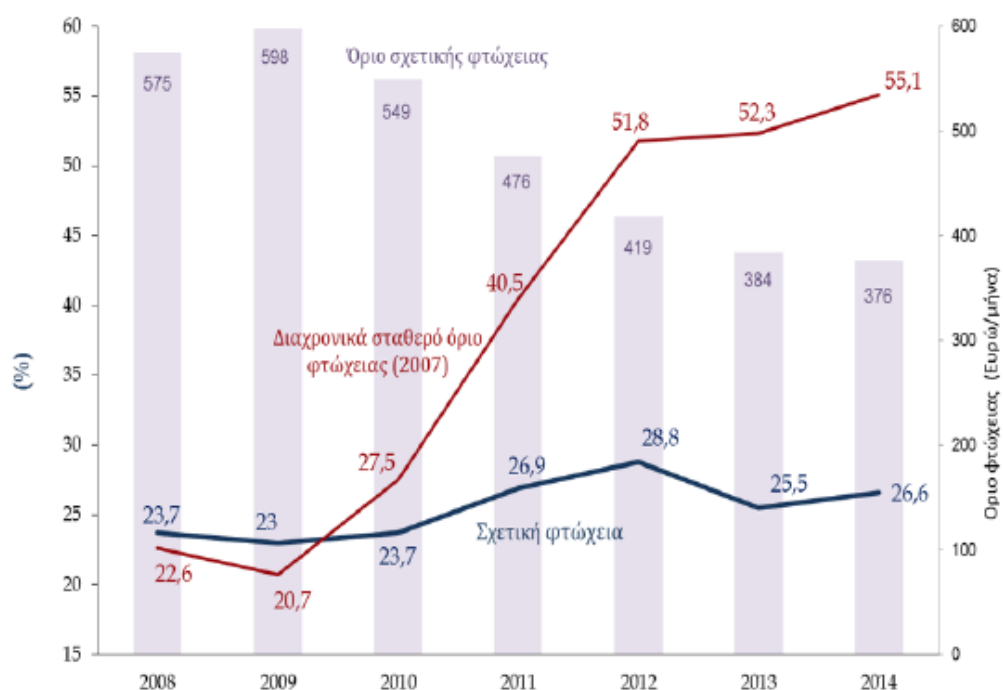
τον άνθρωπο για όλη του τη ζωή, απορροφά πολύ πνευματική ενέργεια και μειώνει τις νοητικές του ικανότητες, καθώς το άτομο διοχετεύει τις δυνάμεις του στην απόκτηση οικονομικών πόρων, αντί στις απαιτήσεις της καθημερινότητας (εργασία, εκπαίδευση, ανατροφή παιδιών κ.ά). Αυτό δεν σημαίνει ότι οι φτωχοί είναι λιγότερο έξυπνοι από τους άλλους, αλλά ότι η φτώχεια εξαντλεί μεγάλο μέρος των νοητικών τους δυνάμεων (Ντολιοπούλου, 2015).

Στην οικονομική κρίση υπάρχουν ομάδες πληθυσμού που είναι ιδιαίτερα ευάλωτες και υπάρχει ένας ιδιαίτερα αυξημένος κίνδυνος να υποπέσουν σε συνθήκες φτώχειας. Μεσοπρόθεσμα, τα φτωχά νοικοκυριά τα οποία διαθέτουν λιγότερα περιουσιακά στοιχεία, περιορισμένες δυνατότητες αντίδρασης και λιγότερη πρόσβαση σε τραπεζικές υπηρεσίες και προϊόντα, ενδεχομένως, να βιώσουν βαθύτερη, πιο ακραία ίσως και απόλυτη φτώχεια. Βραχυπρόθεσμα, ωστόσο, πλήττονται όσοι βρίσκονται κοντά στα όρια της φτώχειας, ενώ επηρεάζονται και νέες ομάδες που διαφορετικά δεν θα είχαν επηρεαστεί. Στις νέες ομάδες φτωχών συμπεριλαμβάνονται οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι εργαζόμενοι φτωχοί, τα παιδιά και οι νέοι πτυχιούχοι, οι ηλικιωμένοι και ιδιαίτερα οι ηλικιωμένες γυναίκες, οι μετανάστες, τα υπερχρεωμένα άτομα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι μακροχρόνια άνεργοι (Μπαλούρδος & Σπυροπούλου, 2012· Χτούρης, 2012).

Τα παιδιά φαίνεται να συνιστούν μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα, καθώς όσα γεννήθηκαν φτωχά, περνούν χρόνια σε αυτή την κατάσταση και έχουν μεγάλες πιθανότητες να μην ξεφύγουν απ' αυτή (Ντολιοπούλου, 2015). Γενικά, κινδυνεύουν περισσότερο από τη φτώχεια απ' ότι οι μεγάλοι και είναι πιθανόν θα εξελιχθούν σε φτωχούς και κοινωνικά αποκλεισμένους ενήλικες (Κογκίδου, 2005). Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας ενήλικας μπορεί να κατέληξε φτωχός, είτε επειδή γεννήθηκε ή λόγω των πράξεων του, των επιλογών του ή των δυνατοτήτων του, όμως ένα παιδί σίγουρα γεννήθηκε σε μία φτωχή οικογένεια και δεν ευθύνεται το ίδιο γι' αυτό (Ντολιοπούλου, 2015).

Σύμφωνα με την έκθεση της Unicef για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα (2017), η έντονη και παρατεταμένη ύφεση και οι πολιτικές λιτότητας έχουν πλήξει ιδιαίτερα τις οικογένειες με παιδιά, με αποτέλεσμα τα παιδιά

να αντιμετωπίζουν σημαντικά υψηλότερο κίνδυνο φτώχειας και αποστέρησης, σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό. Το φαινόμενο έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή η φτώχεια κατά την παιδική ηλικία οδηγεί στη συσσώρευση μειονεκτημάτων και τείνει να εγκλωβίζει τα άτομα σε συνθήκες ανέχειας κατά την διάρκεια της ζωής τους, συμβάλλοντας παράλληλα στην αναπαραγωγή της φτώχειας και των ανισοτήτων. Στο διάγραμμα 1 παρατηρούμε ότι το ποσοστό παιδικής φτώχειας στην Ελλάδα κυμαίνεται στο 20,7% το 2009, ενώ στη συνέχεια αυξάνεται ραγδαία και ανέρχεται στο 55,1% το 2014. Τα νούμερα αυτά καταδεικνύουν τις καταστροφικές επιπτώσεις που είχαν η κρίση και οι πολιτικές λιτότητας, στο επίπεδο διαβίωσης των νοικοκυριών με παιδιά στη χώρα μας, τα πρώτα 5 χρόνια της κρίσης.



Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων από Eurostat

Διάγραμμα 1. Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα, 2008-2014 (έρευνες 2009-2015)
Έκθεση Unicef για την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2017

Καταληκτικά, συμπεραίνουμε ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής ορισμός της παιδικής φτώχειας, αφού η ίδια αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Γενικά, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την παιδική φτώχεια ως την αποστέρηση βασικών αγαθών (τροφή, νερό, συνθήκες υγιεινής, στέγη),

κοινωνικών υπηρεσιών (υγεία, εκπαίδευση) και άλλων παραγόντων, που βοηθούν τα παιδιά να επιβιώσουν, να αναπτυχθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία. Η φτώχεια που βιώνει ένα παιδί είναι αλληλοεξαρτώμενη. Αυτό σημαίνει ότι η έλλειψη υλικών αγαθών οδηγεί σε κακή ποιότητα ζωής, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την υγεία και εκπαίδευση του παιδιού και στη συνέχεια επιδρά στην γενικότερη ανάπτυξή του (Αυγητίδου κ.ά., 2016· Ντολιοπούλου, 2015).

2.2.2 Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση των παιδιών

Οι επιδράσεις της οικονομικής δυσχέρειας στη ζωή των παιδιών, έχουν μελετηθεί εκτενώς, με τις περισσότερες έρευνες να υποδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση των παιδιών είναι αρνητικά, ενώ κάποιες ομάδες παιδιών είναι ιδιαιτέρως ευαίσθητες (π.χ. παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, κορίτσια, παιδιά μικρότερης ηλικίας, παιδιά με αδέρφια) (Nikolaou, 2013· Shafiq, 2010).

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα, η απόλυτη και παρατεταμένη φτώχεια έχει περισσότερο καταστροφικές επιρροές από την περιοδική, σε διάφορους τομείς, όπως στον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, τις επιδόσεις του στο σχολείο, την κοινωνικοσυναισθηματική του λειτουργία κ.α. Επιπλέον, η φτώχεια που βιώνεται κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία είναι περισσότερο καταστροφική, καθώς οι διαθέσιμοι πόροι διατίθενται για την εξασφάλιση της επιβίωσης, και εκ των πραγμάτων τοποθετούνται σε χαμηλότερη σειρά των προτεραιοτήτων, η εξασφάλιση των πολύτιμων κοινωνικών, δημιουργικών, ψυχαγωγικών και πνευματικών δράσεων που προάγουν και αναπτύσσουν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2015).

Η ανεργία, η μείωση των εισοδημάτων, η αύξηση της φορολογίας, οι άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στο εισόδημα οδηγούν σε μια σειρά από υλικές και συναισθηματικές ελλείψεις στο επίπεδο παιδιών και γονέων. Οι υλικές ελλείψεις αφορούν στον υποσιτισμό, την ανεπαρκή ιατρο-φαρμακευτική περίθαλψη, ελλείψεις στα καθημερινά είδη ένδυσης και στα σχολικά είδη, τη μείωση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων και τη μετακίνηση σε φτωχότερες

γειτονιές. Οι συναισθηματικές ελλείψεις αφορούν στην ανασφάλεια και την αγωνία που νιώθουν τα παιδιά λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους και βιώνουν τα ίδια στην καθημερινότητά τους. Σύγχρονες έρευνες κάνουν εμφανές το γεγονός, ότι τα οικονομικά προβλήματα δημιουργούν πρόσθετο άγχος και κατάθλιψη στους μαθητές, κάτι που επηρεάζει έντονα τις επιδόσεις τους στο σχολείο και κατά συνέπεια, οξύνουν και τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών (Αυγητίδου κ.ά., 2016).

Επιπρόσθετα, η μείωση των εισοδημάτων των ενηλίκων καθιστά δυσχερή τη δυνατότητα να ανταποκριθούν σε έξοδα όπως δίδακτρα, αγορά βιβλίων και άλλων υλικών, κατάλληλου ρουχισμού, φροντιστήρια. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα παιδιά, είτε να εγκαταλείπουν το σχολείο, είτε να προετοιμάζονται ανεπαρκώς. Η μείωση των εισοδημάτων, επίσης, οδηγεί τους ενήλικες στο να είναι πιο ανεκτικοί απέναντι στην παιδική εργασία. Παιδιά που πριν την οικονομική κρίση δεν εργάζονταν είναι πιθανό να το κάνουν κατά την κρίση ή παιδιά που εργάζονταν λίγες ώρες, να αυξήσουν τις ώρες εργασίας, με αποτέλεσμα να κουράζονται σωματικά και συναισθηματικά και να έχουν λίγες ώρες στη διάθεσή τους για μελέτη. Επιπλέον, διαπιστώνεται αύξηση των ωρών εργασίας των γονέων, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος που μπορούν οι ίδιοι να διαθέσουν για να βοηθήσουν το παιδί τους με τις εργασίες και το διάβασμα, αλλά και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Κακανά κ.ά., 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που επηρεάζονται από τη φτώχεια και τα υπόλοιπα αρχίζουν να εμφανίζονται, όσον αφορά στη γλώσσα και την ανάπτυξη των συμπεριφορών, στην ηλικία των 2 ετών και γίνονται εντονότερες μέχρι την ηλικία των 5 ετών, ενώ η πλέον καταστροφική μορφή της είναι αυτή που ξεκινάει στην προσχολική ηλικία και βιώνεται συνεχόμενα. Η φτώχεια επηρεάζει το παιδί βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Η εμφάνιση του φαινομένου αυτού στην αρχή της ζωής του παιδιού, μπορεί να είναι εξαιρετικά βλαβερή, καθώς διαταράσσεται η πολύ γρήγορη ανάπτυξη του εγκεφάλου του, με αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της γλώσσας, τη μάθηση και την προσοχή και σε δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά (Κακανά κ.ά., 2016). Επιπλέον, υπάρχει

σύνδεση ανάμεσα στη φτώχεια και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών (νοητική, κοινωνική, συναισθηματική) και τη σωματική και ψυχική τους υγεία (Nikolaou, 2013· Νικολάου, 2015· Χρήστου, 2014). Μάλιστα η φτώχεια συνδέεται περισσότερο με προβλήματα νοητικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία και με προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία και την εφηβεία, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η φτώχεια, τόσο εντονότερα είναι αυτά τα προβλήματα (Κακανά κ.ά., 2016· Κογκίδου, 2005· Κωνσταντίνου, 2013).

Όπως προαναφέρθηκε, η φτώχεια συνδέεται με την κακή ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, καθώς και με τη συνέχιση ή διακοπή των σπουδών τους. Τα φτωχά παιδιά γνωρίζουν, από πολύ μικρά, ότι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με συνομηλίκους τους, από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, στην απόκτηση υλικών και κοινωνικών αγαθών. Ενώ τα παιδιά από ανώτερα κοινωνικά στρώματα επικεντρώνονται στην εκπαίδευση, τα φτωχά παιδιά ασχολούνται με την επιβίωση και την απόκτηση χρημάτων. Η φτώχεια επηρεάζει τις προσωπικές προσδοκίες των παιδιών και τη μελλοντική ένταξή τους στην αγορά εργασίας, και μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο κοινωνικό περιθώριο (Κακανά κ.ά., 2016).

Όπως ήταν αναμενόμενο, η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, διατίθενται λιγότερα χρήματα για την προσχολική εκπαίδευση, η οποία έχει ως στόχο τη μείωση των ανισοτήτων, καθώς και για τις δαπάνες των σχολείων (σχολικά γεύματα, μεταφορά μαθητών, ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης, τάξεις υποδοχής για αλλοδαπά παιδιά, σχολικές βιβλιοθήκες κ.ά.). Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός σχολικών μονάδων αντιμετωπίζει δυσκολίες κάλυψης των λειτουργικών εξόδων, όπως θέρμανση, ελλείψεις διδακτικού προσωπικού και τεχνολογικού υλικού, που δυσχεραίνουν ακόμα περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο (Αυγητίδου κ.ά., 2016· Κακανά κ.ά., 2016· Ντολιοπούλου, 2015· Τσικαλάκη & Κλάδη-Κοκκίνου, 2016).

Σε πρόσφατη έρευνα στον ελληνικό χώρο, οι Mouza και Souchamvali (2016) αναφέρουν ότι η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τον δημόσιο τομέα στην Ελλάδα, οδηγώντας στη μείωση μισθών, την κατάργηση επιδομάτων και

προνομιών και σε μια σειρά άλλες ενέργειες από την πλευρά της πολιτείας, οι οποίες φαίνεται να επιδρούν αρνητικά και στα επίπεδα άγχους που εκδηλώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Γενικά, από την έρευνά τους φαίνεται ότι η μείωση μισθών, η επαγγελματική αβεβαιότητα και το ενδεχόμενο αξιολόγησης, οδηγούν στην αύξηση του επιπέδου άγχους των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη διάθεση, αλλά και τη διαύγεια να διακρίνουν τις αιτίες ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να δράσουν αποτελεσματικά, με σκοπό την άμβλυνσή τους (Mouza & Souchamvali, 2016).

Από τα παραπάνω δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά σχετίζονται με τη στέρηση ευκαιριών για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές και μαθησιακές δράσεις, αλλά και τη στέρηση υλικών αγαθών, και είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μελλοντικές κοινωνικές ανισότητες (Κακανά κ.ά., 2016). Η ανεργία, η μείωση των οικογενειακών εισοδημάτων, τα χρέη και οι υλικές ελλείψεις είναι καταστάσεις ή φαινόμενα με τα οποία έχουν έρθει αντιμέτωπες όλες σχεδόν οι ελληνικές οικογένειες (Κυρίδης, 2015β). Χωρίς την απαιτούμενη υποστήριξη και τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης, τα οποία βοηθούν τις οικογένειες να ξεφύγουν από τη φτώχεια, τα μικρά παιδιά που γεννιούνται σε οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, θα συνεχίσουν να μειονεκτούν απέναντι στους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στη ζωή (Ντολιοπούλου, 2015).

Γίνεται, επομένως, σαφές ότι η μελέτη των συνεπειών της κρίσης σε σχέση και με τις κοινωνικές ανισότητες που μπορεί να επιφέρουν στη ζωή των παιδιών δεν μπορούν να διαφανούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά μακροπρόθεσμα. Σε κάθε περίπτωση όμως, φαίνεται να μην υπάρχει ένα κοινό σημείο εκκίνησης για όλα τα παιδιά, καθώς αρχίζει να δημιουργείται ένα έλλειμμα για κάποια παιδιά, εξαιτίας της οικονομικής δυσχέρειας των οικογενειών τους, δεδομένου ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και το ίδιο εύρος μαθησιακών εμπειριών (Κακανά κ.ά., 2016).

Συμπερασματικά, η διεθνής μελέτη και έρευνα, καθώς και τα ελληνικά δεδομένα κατέγραψαν το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από τη δεκαετία του '60. Ωστόσο, μέχρι σήμερα εντείνονται συνεχώς οι έρευνες που επισημαίνουν διαφορετικά κάθε φορά τα αίτια και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανισότητα στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας θεσμός της κοινωνίας που αλλάζει συνεχώς, καθώς αλλάζει η κοινωνία, και επομένως οποιαδήποτε κοινωνική συνθήκη μπορεί να έχει απήχηση στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Όπως διαπιστώθηκε μέσω ερευνών, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα αποτέλεσε ένα στοιχείο που οδήγησε σε αύξηση των ανισοτήτων (Αυγητίδου κ.ά., 2016· Κακανά κ.ά., 2016· Νικολάου, 2015· Ντολιοπούλου, 2015). Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν ένα καίριο ζήτημα που διαιωνίζεται και αναπαράγεται συνεχώς. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο ως βάση για την αποκατάσταση των ανισοτήτων. Η αναγκαιότητα της διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς και οι πρακτικές εφαρμογής της στο σχολείο αναλύονται λεπτομερώς στα επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγή

Με βάση την ανάλυση που διεξήχθη στο προηγούμενο κεφάλαιο για τους παράγοντες που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες διαπιστώνεται ότι συνδέονται άρρηκτα με τη φτώχεια, την κοινωνική καταπίεση και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς το σχολείο αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων και δεν είναι ουδέτερο απέναντι στην κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η εκπαίδευση σε συνάρτηση με τη γενικότερη κρίση σε επίπεδο νοοτροπίας και την απουσία ηθικής, όχι μόνο δεν μεταδίδει αρχές και ιδανικά που θα πλάσουν προσωπικότητες, οι οποίες θα αναγνωρίζουν και θα προάγουν κάθε τι κοινωνικά δίκαιο, αλλά ταυτόχρονα διαιωνίζει τις ανισότητες μεταξύ τους. Η ρίζα του γενικότερου προβλήματος της εκπαίδευσης, λοιπόν, εντοπίζεται στις εκπαιδευτικές ανισότητες που είναι άμεσα συνυφασμένες με τις βαθύτερες οικονομικές και πολιτιστικές διαφορές. Η εκπαίδευση, όμως, οφείλει να συμβάλλει στη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας, κυρίως μέσα από την αντιμετώπιση των ανισοτήτων που ενυπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και αντιστρατεύονται τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζέμπυλας, 2010· Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016: 97· Naidoo, 2007).

Απαιτείται, λοιπόν, η θεμελίωση ενός βαθιά διευρυμένου εκπαιδευτικού συστήματος που να προβάλλει και να ενσωματώνει προσοδευτικά στην κοινωνία το δημοκρατικό πλαίσιο αξιών και τον πολιτισμό και να δίνει έμφαση στην ανθρωπιστική παιδεία, με σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων των κοινωνικών στρωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται ως το καταλληλότερο μέσο για την αποκατάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των άδικων δομών της κοινωνίας. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρεται στους «Στόχους Ανάπτυξης για τη Χιλιετία του ΟΗΕ», η ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι παραπάνω από την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση,

καθώς νοείται ως ισότητα στις επιδόσεις και όχι στις εισροές (Πριοβόλου, 2018).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη», γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην εκπαίδευση ως μέσο άμβλυνσης των ανισοτήτων, ενώ παρατίθενται και ορισμένες πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου από τους εκπαιδευτικούς.

3.1 Η «κοινωνική δικαιοσύνη» ως ζητούμενο

Στο πέρασμα των χρόνων το περιεχόμενο της έννοιας της δικαιοσύνης προσεγγίστηκε υπό διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και εξέλαβε διάφορες σημασιολογικές διαστάσεις. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης εμφανίζεται στην αρχαιότητα, αλλά εξακολουθεί να απασχολεί ακόμα και σήμερα κοινωνιολόγους, παιδαγωγούς, φιλοσόφους, νομικούς, πολιτικούς επιστήμονες. Φιλόσοφοι της αρχαιότητας, όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, καθώς και μεταγενέστεροι κοινωνικοί στοχαστές και ερευνητές, όπως ο Durkheim, ο Weber και ο Rawls, έχουν αναπτύξει τις δικές τους θεωρίες για τη δικαιοσύνη και τα στοιχεία που συντελούν στην επίτευξη μιας δίκαιης κοινωνίας (Κυρίτσης, 2016).

Η πρώτη εκτενής και εμπεριστατωμένη αναφορά στη δικαιοσύνη παρουσιάζεται στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα. Η δικαιοσύνη αναγνωρίζεται ως μέγιστο αγαθό μέσω της οποίας επέρχεται η τάξη και η αρμονία της κοινωνίας των πολιτών και ως αρετή του ατόμου που οδηγεί στην ευδαιμονία της ψυχής του (Κυρίτσης, 2016: 39,41). Με την έννοια της δικαιοσύνης ασχολήθηκε και ο Αριστοτέλης. Η δικαιοσύνη, ως αρετή, είναι τελεία, καθώς εμπεριέχει όλες τις επιμέρους ηθικές αρετές. Επιπλέον, η δικαιοσύνη αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς το άτομο δεν την εφαρμόζει μόνο για το δικό του καλό, αλλά και για χάρη των άλλων ανθρώπων (Κυρίτσης, 2016: 43).

Από τον 17^ο μέχρι τον 19^ο αιώνα, η έννοια της δικαιοσύνης αποτελούσε, κυρίως, αντικείμενο μελέτης των φιλοσόφων. Σε μια τέτοια ιστορική περίοδο αρχίζει να ασχολείται με τη δικαιοσύνη ο Dewey (1894), ο οποίος υποστήριξε

ότι η δικαιοσύνη είναι το σύστημα της αρετής, του οποίου τα οργανικά μέλη είναι αρχικά η φρόνηση και η θέληση για γνώση, το θάρρος και η ορμή για την κατάκτησή της και τέλος, ο έλεγχος, η αποκτηθείσα δύναμη του πράττειν (Dewey, 1894 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 50).

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η έννοια της δικαιοσύνης αρχίζει να κεντρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών της επιστήμης της Κοινωνιολογίας, με πρωτοπόρους τους E. Durkheim και M. Weber. Ο Durkheim (1893/1933) υποστήριξε ότι η αλληλεγγύη και η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτούν την εξάλειψη των ανισοτήτων που δεν παράγονται από διαφορές στην ατομική αξία. Επισημαίνει, επίσης, ότι μια αναγκαστική διαίρεση της εργασίας, αδυνατεί να επιφέρει την αλληλεγγύη, καθώς ενισχύει τις κοινωνικές ανισότητες. Πρωταρχικό μέλημα είναι να καταστούν οι κοινωνικές σχέσεις πιο δίκαιες, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ανάπτυξη όλων των κοινωνικά χρησίμων δυνάμεών μας. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει το κράτος, ως εκφραστής της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας (Durkheim, 1893/1933 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 51).

Από την άλλη, ο Weber στο έργο του «Economy and Society» (1978) υποστήριξε ότι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ενότητας είναι η προώθηση του κοινού συμφέροντος. Η έννοια του κοινού συμφέροντος αφορούσε στην ηθική ισότητα και νομική αντιμετώπιση των πολιτών μιας κοινωνίας, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Ανέφερε, επίσης, ότι στις σύγχρονες κοινωνίες, η βάση της ηθικής τάξης και της κοινωνικής αλληλεγγύης είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Τόνισε, παράλληλα, ότι για την καταπολέμηση κάθε μορφής κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, όχι μόνο οι απόψεις της κυρίαρχης αστικής τάξης, αλλά και οι θέσεις των γυναικών, των φτωχών και των άλλων μειονοτήτων που πριν αγνοούνταν (Weber, 1978 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 51-52).

Στη σύγχρονη έρευνα εκείνος που ασχολήθηκε διεξοδικά με την έννοια της δικαιοσύνης και επηρέασε σημαντικά την παγκόσμια σκέψη ήταν ο John Rawls. Συγκεκριμένα στο έργο του “A theory of Justice” (1971), παρουσιάζει μια δική του εκδοχή της ιδεατής κοινωνίας προσφέροντας μια εναλλακτική

θεωρία δικαιοσύνης. Σε αυτήν την κοινωνία, οι άνθρωποι με διαφορετικές αντιλήψεις, συμφέροντα και σκοπούς μπορούν να συνυπάρξουν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ατομικά και κοινωνικά αγαθά και για να γίνει αυτό χρειάζεται τήρηση κανόνων που στηρίζονται στη συναίνεση (Κυρίτσης, 2016: 53· Μιχαήλ, 2013· Rawls, 2001).

Ο Rawls (2001) προτείνει ένα ευρύ πλαίσιο ορισμού της κοινωνικής δικαιοσύνης κάνοντας αναφορά σε δύο αξιώματα. Αρχικά, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα και επομένως η δικαιοσύνη απαιτεί ισότητα χειρισμού όλων των ανθρώπων και δεύτερον, απαιτείται ισότητα ευκαιριών, ώστε η δικαιοσύνη να προϋποθέτει ότι κάθε άτομο θα πρέπει να έχει μια δίκαιη ή ίση πιθανότητα στο κοινωνικό συγκείμενο. Το πλαίσιο που προτείνει ο Rawls περιλαμβάνει δύο επιπρόσθετα χαρακτηριστικά: την ατομική ελευθερία, που πρέπει να είναι συμβατή με την ελευθερία των άλλων, και την ίση διανομή υλικών και κοινωνικών αγαθών, εκτός αν η άνιση διανομή αποβαίνει προς όφελος των λιγότερο ευνοημένων ομάδων (Μιχαήλ, 2013: 40· Rawls, 2001). Γίνεται έτσι, μία βασική διάκριση μεταξύ της τυπικής ισότητας, που θέλει τα άτομα να έχουν τις ίδιες ανάγκες και της ουσιαστικής ισότητας, που αναφέρεται στην εξισορρόπηση των αδικιών με παροχή περισσότερων υλικών και κοινωνικών αγαθών στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες (Δημαράς, 2008· Μιχαήλ, 2013).

Η θεωρία περί δικαιοσύνης του Rawls, πυροδότησε μια σειρά από κριτικές και αντιδράσεις. Ο Nozick (1974) ήταν από τους πρώτους που άσκησαν κριτική, υποστηρίζοντας ότι δεν τίθενται καν ζήτημα διανεμητικής δικαιοσύνης, παρά μόνο τήρησης των δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τον Nozick, οτιδήποτε έχει αποκτηθεί με δίκαιο τρόπο μπορεί να μεταβιβαστεί δίκαια, ενώ η επανόρθωση ενεργοποιείται, όταν έχουν διαπιστωθεί αδικίες, είτε κατά την απόκτηση, είτε κατά την μεταβίβαση. Όταν τηρούνται, δηλαδή, οι αρχές της δικαιοσύνης, οι όποιες ανισότητες προκύπτουν είναι θεμιτές. Συνεπώς, η επιβολή από το κράτος, στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, της υποχρέωσης παροχής βοήθειας για την ανακούφιση των αδύναμων κοινωνικά ατόμων είναι άδικη, καθώς αντιτίθεται στη δίκαιη λογική του να

γίνονται αποδεκτά τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις ελεύθερες επιλογές των ατόμων (Nozick, 1974 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 58).

Αμέσως μετά τον Nozick, αυτός που άσκησε αναλυτική κριτική στον Rawls ήταν ο Dworkin (1981). Σύμφωνα με τον Dworkin, η δικαιοσύνη διασφαλίζει ότι οι άνθρωποι αρχίζουν με τα ίδια μέσα, αλλά επιτρέπεται να καταλήξουν με άνισα οφέλη ως απόρροια των δικών τους επιλογών. Έτσι, η απλή σύγκριση του επιπέδου ευημερίας των κοινωνικοοικονομικών κατηγοριών, για τη διαπίστωση της ομάδας που βρίσκεται σε δυσμενή θέση, δεν συνιστά δίκαιη τακτική, διότι δεν λαμβάνονται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση, το κόστος που έχουν υποστεί, η προσωπική επιλογή και οι επενδύσεις που έχουν κάνει (Dworkin, 1981 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 60· Μολύβας, 2004).

Ένας άλλος στοχαστής που άσκησε κριτική στη θεωρητική προσέγγιση του Rawls ήταν ο Sandel (1982). Υποστηρίζει ότι η ευημερία μιας κοινότητας υπερσχύει της ατομικής ελευθερίας και της κοινωνικοοικονομικής ευημερίας των μελών της. Η πρόταση του Sandel διαφοροποιείται από τις ιδέες του Rawls και του Nozick τονίζοντας ότι δεν αρκεί η ελευθερία επιλογής, ούτε καν όταν συνδέεται με την ισότητα, αλλά δίκαιο είναι ό,τι προάγει την αρετή και το κοινό καλό. Σύμφωνα με τον Sandel, η δικαιοσύνη δεν εδράζεται μόνο στη δίκαιη κατανομή των πραγμάτων με αξία, αλλά και στη σωστή αξιολόγησή τους, η οποία θα οδηγούσε στην αλληλεγγύη, την καλλιέργεια αισθήματος αμοιβαίας ευθύνης και στη λειτουργία υπηρεσιών προς όφελος κάθε πολίτη, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής τάξης (Κυρίτσης, 2016: 62-63· Σιούφα, 2012).

Στην προσπάθειά της να δημιουργήσει ένα πλαίσιο πλουραλιστικής σύλληψης της έννοιας, η Griffiths (2003) υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική κατάσταση συμβάντων, στην οποία περιλαμβάνονται, τόσο το καλό για τον καθένα, όσο και το καλό του συνόλου. Το καλό για κάθε άτομο επηρεάζει αλλά και εξαρτάται από το καλό του συνόλου. Κατά συνέπεια, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι δυναμική, γιατί δεν μπορεί να επιτευχθεί απευθείας για όλους, αλλά είναι θέμα επίλυσης

εντάσεων, σε σχέση με την ευημερία των ατόμων όλων των κοινωνιών και των ομάδων (Μιχαήλ, 2013: 42,44).

Η Young (1990) με τη σειρά της, ορίζει την κοινωνική δικαιοσύνη ως την ηθικά σωστή κατανομή κοινωνικών προνομίων, παροχών, αλλά και υποχρεώσεων μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Η προσέγγιση της Young προς τη δικαιοσύνη βασίζεται στην κατανόηση της περιθωριοποίησης, της εκμετάλλευσης, της μειονεκτικής θέσης ορισμένων ατόμων λόγω έλλειψης εξουσίας (Μιχαήλ, 2013: 41). Η ερευνήτρια αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, τη συμμετοχή στην εξουσία και τις διαδικασίες της, στην κατανομή της εργασίας, τον πολιτισμό και την κουλτούρα, και προβάλλει την κοινωνική δικαιοσύνη ως αντίβαρο στην καταπίεση και την κυριαρχία (Καντιμοίρη, 2018: 40· Μιχαήλ, 2013). Με την Young συμφωνούν και οι Kliewer & Zacharakis (2015), οι οποίοι αναφέρονται στην ανάγκη για συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων και στη διακυβέρνηση σε ένα ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο.

Παρόλη την προσπάθεια των ερευνητών να ορίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Θα μπορούσαμε να ορίσουμε την κοινωνική δικαιοσύνη ως μια στάση ή πεποίθηση που έχουν οι άνθρωποι σχετικά με τις άνισες ευκαιρίες στη ζωή για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες σε μια δεδομένη κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ευκαιρίες επηρεάζονται αρνητικά από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες (Berkovich, 2014). Γίνεται σαφές ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις με βάση την πολιτισμική και φυλετική διαφορά, καθώς επίσης, και με ζητήματα που αφορούν στην ισότιμη πρόσβαση των πολιτών στα κοινωνικά αγαθά, ώστε να διασφαλίζεται ένας αξιοπρεπής τρόπος ζωής για όλους (Marshall & Theoharis, 2007 όπ. αναφ. στο Τσότρας & Κουτούζης, 2014: 1638· Μαυροσκούφης, 2008). Παράλληλα, αποτελεί βασικό στοιχείο που συνεισφέρει στη διαχείριση του διαφορετικού και επιδιώκει την εξάλειψη των ανισοτήτων και των άδικων δομών της κοινωνίας, αντικαθιστώντας αυτές με δικαιότερες, κυρίως για τις ευάλωτες

κοινωνικές ομάδες (Μιχαήλ, 2013· Theoharis, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Όποιες, όμως, και αν είναι οι διαφωνίες υπάρχει ένα κοινό στοιχείο στους ορισμούς και ένα κοινό αίτημα ενάντια στην κοινωνική αδικία. Ένα αίτημα, δηλαδή, για ισότητα, ελευθερία, ισονομία, αξιοκρατία και αλληλεγγύη (Κυρίτσης, 2016: 82). Η κοινωνική δικαιοσύνη, λοιπόν, παραπέμπει στην ιδέα της κοινωνικής αρμονίας και των ίσων ευκαιριών, μέσω της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αποτελεί βασικό στοιχείο έκφρασης της δημοκρατίας, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η αξιοπρέπεια και η αυτάρκεια των πολιτών, απέναντι σε κάθε μορφή αδικίας και ανισότητας (Γόγολα, 2018: 5).

Στην παρούσα εργασία, η χρήση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» συνδέεται με την προσπάθεια για επίτευξη ενός σχολικού περιβάλλοντος βασισμένου σε δημοκρατικές αρχές, με κύριο στόχο αφενός, τη διασφάλιση δικαιοσύνης για όλους χωρίς διακρίσεις και αφετέρου, την ανατροπή των ανισοτήτων και των αδικιών (Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

3.2 Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη

Το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση κεντρίζει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των κλάδων της Κοινωνιολογίας και της Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι θεωρείται ως μια προσπάθεια αποκατάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που αυξάνονται λόγω των ανομοιογενών μαθητικών πληθυσμών, των οικονομικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού (Naidoo, 2007: 24). Στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η πραγματοποίηση των απαραίτητων παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι παρεμβάσεις αυτές στην εκπαίδευση θεσμοθετούνται από τους αρμόδιους πολιτειακούς φορείς, οι οποίοι φέρουν και την ευθύνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη διατύπωση των εκπαιδευτικών σκοπών και τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο τη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία (Κυρίτσης, 2016: 88).

Συγκεκριμένα, η κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζεται ως η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί το πώς και το γιατί το σχολείο είναι άδικο για ορισμένους μαθητές με το να υποτιμά τις δυνατότητες τους και να υπερεκτιμά τις δυνατότητες άλλων (Nieto, 2000: 183). Οι πολιτικές, αλλά και παιδαγωγικές μέθοδοι και πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, αποσκοπούν, αφενός στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και αφετέρου, στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και αρετών ως προτύπων συμπεριφοράς. Η υιοθέτηση αυτών των προτύπων θα οδηγήσει στη δίκαιη αντιμετώπιση του ανθρώπου από τον συνάνθρωπο, όχι μόνο εντός του σχολικού χώρου, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία (Κυρίτσης, 2016: 89). Από την άλλη, ένα σχολείο που στερεί τα δικαιώματα και τον σεβασμό από τα παιδιά είναι άδικο, δεδομένου ότι το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ανθρωπιστική παιδεία συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Καντιμοίρη, 2018: 48).

Η Unesco (2015) σε μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης υπογραμμίζει την ανάγκη παροχής ανθρωπιστικής παιδείας στο σχολείο, με σκοπό τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που θα λειτουργούν με υπεύθυνο και δίκαιο τρόπο στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και της ισότητας στη συμμετοχή, καταπολεμώντας τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Vargas, 2017 όπ. αναφ. στο Καντιμοίρη, 2018: 50). Επομένως, είναι ανάγκη να αναγνωρίζονται οι ανάγκες, τα δικαιώματα, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των περιθωριοποιημένων ομάδων και να παρέχεται ταυτόχρονα η δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών, τους στόχους και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Archambault & Dumais, 2012 όπ. αναφ. στο Καντιμοίρη, 2018: 51). Συνεπώς, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα ουσιαστικής ισότητας στην εκπαίδευση και όχι απλά τυπικής πρόσβασης, ενώ

οτιδήποτε παρεμποδίζει αυτό το δικαίωμα αποτελεί αδικία και ανισότητα (Μιχαήλ, 2013: 36).

Επιπλέον, το σχολείο που προσανατολίζεται προς την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύει στην αύξηση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών και στην προετοιμασία τους να ζήσουν στο μέλλον ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα, ικανά να επηρεάσουν τον κόσμο και εκτός σχολείου. Ο Kose (2007) επισημαίνει ότι το σχολείο που θέλει να στρατεύεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να μην είναι ίσο προς όλους, αλλά να ευνοεί τους περιθωριοποιημένους, άποψη που είχε υποστηρίξει και ο Rawls (Καντιμοίρη, 2018: 49-50). Η Lurton (2005), ωστόσο, υπογραμμίζει ότι ακόμα και αν δεν ευνοούνται τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον, η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί να έχουν τουλάχιστον την ίδια ποιότητα εκπαίδευσης με τους συνομηλίκους τους από πλεονεκτικότερο περιβάλλον (Lurton, 2005 όπ. αναφ. στο Μιχαήλ, 2013: 49).

Ο Vargas (2017), υπεύθυνος του προγράμματος της Unesco για μια εκπαίδευση που θα χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη, τονίζει ότι η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί ένα αγαθό κοινό για όλους, μια ευθύνη δημόσια που πρέπει να την μοιράζονται όλοι και οφείλει να συνεισφέρει στο ευ ζην του συνόλου. Η παιδεία ως δημόσιο αγαθό παίζει σημαντικό ρόλο στη μείωση της φτώχειας και προετοιμάζει τα άτομα για την πολιτειότητα και τη δημοκρατία, προστατεύοντας τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και παρέχοντας μία μεγαλύτερη ισότητα πρόσβασης στην καλή ποιότητα ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδεία μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή και την ένταξη όλων μέσα από πρακτικές ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, στοχεύοντας, αφενός στην αποφυγή αναπαραγωγής ανισοτήτων στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας και, αφετέρου, στη συμμετοχή στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή, αφού όλοι αυτοί οι τομείς συνδέονται και αλληλεπιδρούν (Καντιμοίρη, 2018: 49-51).

Επομένως, ο λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να μετατραπεί σε πράξη, αν η έννοια αυτή συνδεθεί με έναν πολυδιάστατο ορισμό της ισότητας: ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση, ίσα αποτελέσματα. Έτσι, στο σχολείο δεν θα ακούγεται μόνο ο λόγος για τα δικαιώματα, αλλά θα

παρέχεται και εκπαίδευση μέσω των δικαιωμάτων. Επιπλέον, θα αναγνωρίζεται ηθικά και πολιτικά το δικαίωμα για κοινωνική δικαιοσύνη ενάντια στην καταπίεση, η ύπαρξη «πολλαπλών φωνών» και ο ρόλος της κοινωνικής κριτικής για τον μετασχηματισμό των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δομών (Βακαλιός, 1994· Μαυροσκούφης, 2008).

Το σχολείο, λοιπόν, που τάσσεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να αποκαλύπτει τις αδικίες και τις ανισότητες και να στρατεύεται εναντίον τους, προστατεύοντας τις ευάλωτες ομάδες, διότι η προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό το σχολείο προσβλέπει στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη και οποιαδήποτε άλλη διαφοροποίηση, εξαλείφοντας το χάσμα μεταξύ κυρίαρχης τάξης και μειονοτήτων. Επομένως, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την αποδόμηση των πρακτικών του σχολείου που οξύνουν τις ανισότητες, και κατά συνέπεια, με τη συνειδητοποίηση και την επανεξέταση των παιδαγωγικών πρακτικών, καθώς και την αναδιαμόρφωσή τους, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Καντιμοίρη, 2018· Κυρίτσης, 2016· Nieto, 2000· Μιχαήλ, 2013)

Γίνεται σαφές ότι, η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο αποτελεί, τόσο διαδικασία, όσο και σκοπό. Ως διαδικασία επιτυγχάνεται μόνο με την ανθρώπινη παρέμβαση, τη συνεργασία, τη δραστηριοποίηση και την πρωτοβουλία. Ο σκοπός της είναι η ίση συμμετοχή όλων των ομάδων της κοινωνίας στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας που θα βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των ατόμων (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016: 98).

3.3 Πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη

Μέσω της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει και να παρεμβαίνουν κάθε φορά που εντοπίζουν φαινόμενα αδικίας (Fairbrother, 2006 όπ. αναφ. στο Θεοδοσιάδου, 2013: 94). Συγκεκριμένα, στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν ως υπεύθυνοι κοινωνικά πολίτες, που νοιάζονται για τους συνανθρώπους τους, σέβονται την ετερότητα και τα δικαιώματα των άλλων και δρουν σύμφωνα με τους νόμους, τις αρχές και τις ευθύνες της δημοκρατίας, με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλων (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016· Nikolaou & Barmparousis, 2016).

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου απαιτούνται συνδυασμένες αλλαγές, τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά μέσα και το διδακτικό υλικό, όσο και στην παιδαγωγική – διδακτική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση της πρότερης γνώσης των μαθητών, η ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη της ικανότητας για αναστοχασμό, κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματική διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών και η εφαρμογή της μάθησης στην καθημερινή ζωή (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016· Μαυροσκούφης 2008· Nikolaou & Para, 2017).

Η εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και η υιοθέτηση συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτούν, όπως ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, την παροχή ανθρωπιστικής παιδείας στους μαθητές. Μέσω αυτής οι μαθητές θα μάθουν να λειτουργούν ως δημοκρατικοί πολίτες, να συμμετέχουν ενεργά σε κοινωνικά θέματα, να διαμορφώνουν συνείδηση και κατανόηση της ετερότητας, να νοιάζονται για τον συνάνθρωπο και να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, χωρίς να παρεμποδίζουν τα δικαιώματα των άλλων. Στο πλαίσιο αυτό, είναι εφικτή η υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών που

θα φέρουν τους μαθητές πιο κοντά στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Κυρίτσης, 2016: 99· Unicef, 2015· Fykaris & Nikolaou, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, σε μια τάξη που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προσαρμόζεται η διδασκαλία στα μέτρα τους, δίνοντας τους ώθηση για μεγαλύτερη πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτό, κατάλληλη διδακτική διαδικασία για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ως διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται η διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης για κάθε μαθητή και η ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών γνωστικά και συναισθηματικά μαθητών. Η εφαρμογή της διαφοροποίησης θεμελιώνει την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και αποτελεί σήμερα ένα από τα κρισιμότερα θέματα στη θεωρία της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μάθηση. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι σε θέση να οδηγήσει όχι μόνο σε μία απλή συνύπαρξη ή ανοχή του διαφορετικού, αλλά σε ταυτόχρονη αξιοποίηση των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων όλων των μελών της κοινότητας και όχι μόνο της κυρίαρχης κουλτούρας (Κουτσελίνη, 2009· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009).

Με τη σειρά της, η συμμετοχική μάθηση, ως μέθοδος προαγωγής της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που τους αφορούν. Ο μαθητής γίνεται συμμετέχων στην εκπαιδευτική πράξη, την επηρεάζει, την διαμορφώνει και τη βιώνει σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι την παραδοσιακή διδασκαλία. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της σχολικής μάθησης, οι μαθητές παίρνουν αποφάσεις και συνεργατικά λύνουν προβλήματα, ευαισθητοποιούνται και αποκτούν ενσυναίσθηση, καθώς καθίστανται από νωρίς ενεργά μέλη της κοινωνίας (Κυρίτσης, 2016). Τα μέλη των συνεργατικών ομάδων μαθαίνουν το ένα από το άλλο και αυτή η αλληλεπίδραση οδηγεί και στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Joyce, Weil & Calhoun, 2009: 208). Στο πλαίσιο της συμμετοχικής μάθησης όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ίσοι, η ετερότητα αντιμετωπίζεται με σεβασμό, δημιουργούνται ευκαιρίες για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών με δυσκολίες και η ανισότητα και η περιθωριοποίηση των μαθητών τείνει να εκλείψει (Κυρίτσης, 2016· Ματσαγγούρας, 2000). Επιπλέον, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρείται η βελτίωση της παιδαγωγικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η παροχή δημοκρατικής εκπαίδευσης, ως προϋπόθεσης για την παροχή ισότιμων ευκαιριών στα παιδιά για μάθηση, καθώς και η προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού στη λήψη αποφάσεων (Likomitrou & Avgitidou, 2017).

Παράλληλα με τη συμμετοχική μάθηση ιδιαίτερη σημασία έχει και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κυρίτσης, 2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εναντιώνεται σε κάθε είδους διάκριση και στοχεύει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος ή κοινωνικής τάξης (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009· Θεοδοσιάδου, 2013: 94). Κύρια μέριμνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενασχόληση με τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν, τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και στην οργάνωση της σχολικής κουλτούρας, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, με σκοπό την επίτευξη της ισότιμης σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2009: 229). Αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ο σεβασμός των δικαιωμάτων, ενθαρρύνοντας την εκτίμηση και τον σεβασμό για όσους ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικο-οικονομικές ή εθνοτικές ομάδες και έχουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο (Κυρίτσης, 2016: 100-101). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη, λοιπόν, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για

συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011: 222).

Στην υιοθέτηση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί, επίσης, να συμβάλλει η Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία (ΒΕΔ). Η Βιωματική Διδασκαλία προωθεί την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικός- μαθητές και μαθητές μεταξύ τους) (Φύκαρης, 2014: 157· Χρυσαφίδης, 2005). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας αποτελεί η ελευθερία δράσης, εργασίας, σκέψης, οργάνωσης και έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτό, ενισχύεται η ανάδυση των ιδεών των μαθητών, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και συνεργατικά μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό, τόσο στις δραστηριότητες όσο και στη λήψη αποφάσεων για την πορεία της διδασκαλίας (Φύκαρης, 2015: 133). Κατά την εφαρμογή της Βιωματικής Διδασκαλίας, οι εξωσχολικές προσωπικές παραστάσεις των μαθητών υποβάλλονται σε συζήτηση μέσα στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής ζωής και του τι είναι δίκαιο και άδικο (Nagda, Gurin & Lopez, 2003 όπ. αναφ. στο Κυρίτσης, 2016: 101). Γίνεται σαφές, λοιπόν, πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές, ώστε να φέρουν μέσα στη σχολική αίθουσα τις προσωπικές τους εμπειρίες. Μετά τη συζήτηση και ανάλυση αυτών μέσα στην τάξη, οι μαθητές στρέφονται στον έξω κόσμο για να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν τις απόψεις που διατύπωσαν. Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο μαθητής συλλογίζεται για διάφορα κοινωνικά θέματα που τον απασχολούν, αλλά δεν είναι ακόμα σε θέση να αντιμετωπίσει μόνος του (Κυρίτσης, 2016: 101-102).

Επιπλέον, θετικά μπορεί να λειτουργήσει και η διαλογική εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση στην ανάδειξη γνώσεων, απόψεων και εμπειριών, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, μέσα από απελευθερωτικές και δημοκρατικές διαδικασίες, με σκοπό την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016: 101-102). Η διαλογική διαδικασία στη σχολική τάξη τοποθετείται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής πράξης, ως αλληλεπιδραστική επικοινωνία, γνώση και δράση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί (ως

μαθητή) να διαδραματίσει έναν ενεργό ρόλο στην προσωπική του ανάπτυξη, κατανοώντας τα νοήματα και οικοδομώντας τη γνώση, μέσα από μια διαδικασία διαλογικής ανταλλαγής. Από την άλλη μεριά, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι καθοριστικός για τη δημιουργία διαλογικών καταστάσεων, μέσα στις οποίες τα παιδιά μοιράζονται κοινές εμπειρίες, αλληλεπιδρούν, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά και να επικοινωνούν λεκτικά. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν ακόμη, ότι μέσα από την εξιστόρηση των εμπειριών στη διάρκεια του διαλόγου, μπορούν να αποκαλυφθούν οι διαφορετικές απόψεις, γνώμες, στάσεις και πεποιθήσεις, να εξομαλυνθούν οι διαφορές και ανισότητες και να επιτευχθεί μια κοινή συμφωνία, καθώς και να αναπτυχθεί ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των μαθητών (Likomitrou & Avgitidou, 2017).

Όλες οι παραπάνω παιδαγωγικές πρακτικές απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, την καθημερινή επαφή τους με ζητήματα κοινωνικής αδικίας, καθώς και την αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών τους. Για την υλοποίησή τους προϋποθέτουν καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να δράσει ως φορέας αλλαγής και όχι ως απλός διεκπεραιωτής της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας (Κυρίτσης, 2016: 103).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Εισαγωγή

Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, καθώς, όντας υπεύθυνος για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αυτός που δημιουργεί το όραμα της σχολικής μονάδας και παροτρύνει το διδακτικό προσωπικό να υιοθετήσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο κεφάλαιο αυτό, αρχικά, επιχειρείται ο προσδιορισμός του ρόλου του ηγέτη στο πλαίσιο του σχολείου. Στη συνέχεια, η ανάλυση επικεντρώνεται στη διασύνδεση της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» με την εκπαιδευτική ηγεσία και τους τρόπους με τους οποίους η ηγεσία θα μπορούσε να ανατρέψει την αναπαραγωγή της ανισότητας και να βελτιώσει τις συνθήκες πρόσβασης και επιτυχίας των παιδιών, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην κοινωνία.

4.1 Ο ηγέτης- διευθυντής στο πλαίσιο του σχολείου

Η έννοια της ηγεσίας έχει εισαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι δυνατόν να προέλθει, τόσο από τον διευθυντή, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Θεοφιλίδης, 2012). Ως εκ τούτου, τόσο ο διευθυντής - ηγέτης, όσο και ο εκπαιδευτικός - ηγέτης πρέπει να διαθέτουν πολλαπλά προσόντα και να προβαίνουν σε ενέργειες που στοχεύουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον (Χατζηαγγελάκη, 2018). Κατά τον Μπουραντά (2005), ο ηγέτης δεν αρκεί να κερδίζει το σήμερα, αλλά να επενδύει σε ένα καλύτερο μέλλον, δημιουργώντας νέους ηγέτες. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να στοχεύει στην προσωπική του ανάπτυξη, την παρακίνηση και υποστήριξη της ομάδας, την υλοποίηση του έργου, τη διοίκηση και εξυπηρέτηση των μαθητών, τη συνεργασία με την κοινωνία και τέλος, τη

διοίκηση καινοτομιών με την ανάπτυξη στρατηγικής (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013· Χατζηαγγελάκη, 2018).

Η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να ασκείται συνεργατικά από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, αλλά τυπικά ως ηγέτης του σχολείου θεωρείται ο διευθυντής, ο οποίος είναι ο κύριος υπεύθυνος για τον προγραμματισμό, την επιλογή του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού, την οργάνωση ομάδων με συγκεκριμένες αρμοδιότητες, την καθοδήγηση και την επίβλεψη της πορείας κάθε έργου, τον έλεγχο και την αξιολόγησή του. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός, διότι αυτός είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (Μπάκας, 2007· Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 11 (κεφάλαιο Δ') του νόμου 1566/1985 (Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002/ ΦΕΚ 1340, τ.Β'/16-10-2002), ο διευθυντής:

- «Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους, με σκοπό ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η

νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του, τους σκοπούς αυτής».

Όπως προκύπτει από το παραπάνω καθήκοντολόγιο, ο διευθυντής-ηγέτης του σχολείου οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως: i) οργανωτής, ii) επόπτης, iii) εκπαιδευτής, iv) συντονιστής, v) τεχνοκράτης και vi) εκπρόσωπος του σχολείου (Σαϊτής, 2007). Κατά την επιτέλεση των παραπάνω ρόλων, οφείλει να τηρεί τις αρχές ηγεσίας της εκπαίδευσης, οι οποίες προωθούν τη δυνατότητα επιτυχούς διοίκησης και οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τη δημοκρατική αρχή, ο διευθυντής πρέπει να προωθεί τη συμμετοχή και την ελευθερία απόψεων κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ παράλληλα η αρχή της άμεσης εποπτείας απαιτεί την άμεση προσωπική επαφή του διευθυντή με το προσωπικό. Επιπλέον, με βάση την αρχή της δικαιοσύνης, ο διευθυντής οφείλει να διοικεί χωρίς διακρίσεις, αμερόληπτα και δίκαια για όλο το προσωπικό και η διαδικασία λήψης αποφάσεων να είναι αποτέλεσμα μιας ήρεμης ψυχικής κατάστασης και σφαιρικής μελέτης όλου του προβλήματος (αρχή σωστής λήψης αποφάσεων). Τέλος, σύμφωνα με την αρχή της προσαρμοστικότητας και της ευλυγισίας, ο διευθυντής πρέπει να ενεργεί ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις, τις συνθήκες και τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012· Σαϊτής, 2007).

Γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την πορεία του σχολείου, εφόσον είναι αυτός που θα στηρίξει τις αλλαγές στο ελληνικό σχολείο και θα διαμορφώσει μια νέα κουλτούρα ποιότητας, η οποία διεισδύει ακόμα και στα μικρότερα στοιχεία, τις διαδικασίες και τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται (Αργυροπούλου & Συμεωνίδης, 2017). Αυτή η κουλτούρα περιλαμβάνει την προσπάθεια και επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας, μάθησης και διαπαιδαγώγησης, την ενίσχυση του επαγγελματισμού του προσωπικού του σχολείου, με έμφαση στις ατομικές ικανότητες, τη διαχείριση των πόρων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και τη φροντίδα για ύπαρξη αρμονικών σχέσεων με τοπικούς φορείς της κοινωνίας (Μπάκας, 2007· Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013). Επομένως, απαιτείται ευελιξία, ετοιμότητα σκέψης,

διορατικότητα και διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και ικανότητα συνεργασίας του εκάστοτε διευθυντή με τη διοικητική αρχή σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Κορωνάκης, 2016· Μαδεμλής, 2014· Στέφος, 2007)

Η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. Κατά συνέπεια, ο διευθυντής-ηγέτης πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία του με το διδακτικό προσωπικό, την επικοινωνία με το μαθητικό δυναμικό και τη διεξαγωγή των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων. Πιο αναλυτικά, με βάση τα παραπάνω, βασική επιδίωξη του διευθυντή θα πρέπει να είναι η συνεργασία του με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να πετύχει την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου. Ο ίδιος θα πρέπει να παρατηρεί τους υφισταμένους του, ώστε να επισημαίνει τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα οποία θα τον βοηθήσουν στον τρόπο με τον οποίο θα τους διαχειριστεί. Επιπλέον, για την εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής λειτουργίας του σχολείου απαραίτητος είναι ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και η αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, η αντικειμενικότητα στη συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους και η ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Δεδομένου ότι σκοπός του σχολείου είναι, αφενός η μετάδοση γνώσεων και αφετέρου, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, ο διευθυντής, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση αυτού του σκοπού. Για να επιτύχει αυτόν τον σκοπό, ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ειλικρινές ενδιαφέρον και παιδαγωγικές γνώσεις, να σέβεται και να κατανοεί την προσωπικότητα των μαθητών, να αντιμετωπίζει δίκαια τους μαθητές και να διακατέχεται από ικανότητες επικοινωνίας και διαλλακτικότητας. Σε αυτή του την προσπάθεια αρωγός του διευθυντή είναι ο σύλλογος διδασκόντων, που συμβάλλει αποφασιστικά στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Ο διευθυντής οφείλει να κινητοποιεί τον σύλλογο διδασκόντων σε μία σειρά δράσεων και καινοτομιών παιδαγωγικού χαρακτήρα, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο

δυνατό παιδαγωγικό αποτέλεσμα για το σχολείο και τους μαθητές (Μαδεμλής, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή είναι καθοριστικός για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και τη διαμόρφωση διαφορετικής κουλτούρας στο σχολείο. Ο διευθυντής οφείλει να προωθεί τη συμμετοχή και την ελευθερία έκφρασης και διακίνησης απόψεων και ιδεών κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να φροντίζει για ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να διοικεί αμερόληπτα και δίκαια για όλους. Στη σημερινή εποχή ιδιαίτερα, το σχολείο έχει ανάγκη από έναν δημοκρατικό ηγέτη - οραματιστή, που όχι μόνο δημιουργεί, αλλά και μεταδίδει το όραμά του, εργάζεται με ζήλο και εμπνέει τους άλλους, είναι ευέλικτος, καινοτόμος, θαρραλέος και επινοητικός, αποτελεί φορέα αλλαγής με προσωπική δύναμη, διακρίνεται για την αξιοπρεπή και δίκαιη μεταχείριση των ανθρώπων και μεριμνά για την επίτευξη ουσιαστικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008· Κορωνάκης, 2016· Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013).

4.2 Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή ως προς τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Η κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς μια κατάλληλη ηγεσία που θα προσπαθήσει να υλοποιήσει την ουσία της μέσα στο σχολικό χώρο, είναι ένας κενός όρος και μια αξία δίχως νόημα (Μιχαήλ, 2013). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για την επίτευξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αρμονικής συνεργασίας και συμμετοχής όλων στη ζωή του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, σχηματίζεται το υπόβαθρο για τη διαμόρφωση πολιτών με ανθρωπιστικές αξίες, πίστη στη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη (Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Η κοινωνική δικαιοσύνη εξαρτάται από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες του εκάστοτε τοπικού πλαισίου και συνδέεται με σκόπιμες παρεμβάσεις, οι οποίες θα προωθούν ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, εστιάζοντας στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας (Καντιμοίρη, 2018: 57). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του

διευθυντή αποκτά μια ιδιαίτερη βαρύτητα σχετικά με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τον τρόπο διαχείρισης του διαφορετικού, ενώ το στυλ ηγεσίας που αυτός εφαρμόζει καθορίζει την ποιότητα εκπαίδευσης στη σχολική του κοινότητα (Zembylas & Iasonos, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει επωμιστεί μια βαριά και απαιτητική ευθύνη, της προαγωγής θεμάτων και αρχών που ενισχύουν την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, έχει αρχίσει να κατασκευάζεται και να προωθείται ένα νέο όραμα για τη σχολική ηγεσία, η οποία φέρει τον τίτλο ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη θέτει προβληματισμούς και προσπαθεί με κάθε τρόπο να προάγει θέματα ισότητας, διαφορετικότητας και συμπερίληψης, τα οποία θα τονώσουν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση (Lumby & Coleman, 2007 όπ. αναφ. στο Ουζούνη, 2017: 49). Για να επέλθουν οι αλλαγές στην εκπαίδευση, η ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη διερευνά και εξετάζει τις πολιτικές και τις διαδικασίες που διαμορφώνουν τα σχολεία και οι οποίες διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση, λόγω φυλής, κοινωνικής τάξης, μορφωτικού κεφαλαίου και άλλων διαφορετικών χαρακτηριστικών (Μιχαήλ, 2013: 56). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι κάτι περισσότερο από την εφαρμογή της νομοθεσίας, αλλά στην πραγματικότητα ασχολείται με την εύρεση τρόπων για τη διόρθωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση (Marshall & Ward, 2004).

Σύμφωνα με τους McKenzie et al. (2008 όπ. αναφ. στο Ουζούνη, 2017: 49), οι ηγέτες που αποβλέπουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, οφείλουν να ανεβάσουν την επίδοση όλων των μαθητών, να προετοιμάσουν τους μαθητές να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες στην κοινωνία και τέλος, οφείλουν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν σε ετερογενείς, ενταξιακές αίθουσες διδασκαλίας. Η σύλληψη της έννοιας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη, βρίσκεται αρκετά διαφοροποιημένη από τα γραφειοκρατικά και τεχνοκρατικά πρότυπα. Η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της την προαγωγή μαθητών που βιώνουν τις ανισότητες, και έχοντας ως οδηγό τη συλλογική

δράση, αποσκοπεί στη βελτίωση της μάθησης αυτών των μαθητών σε συνθήκες αποδοχής και αλληλοσεβασμού (Μιχαήλ, 2013: 60). Σύμφωνα με τους Scheurich & Sklra (2003), η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης σημαίνει δημιουργία δίκαιων και εξαιρέτων σχολείων, όπου στην πράξη όλοι οι μαθητές μαθαίνουν σε υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα και δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία και τον χειρισμό, ανάμεσα σε ομάδες παιδιών με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κουλτούρα, το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, η ηγεσία αυτή στοχεύει στην ενδυνάμωση των σχολείων που πραγματικά υπηρετούν κάθε μαθητή χωριστά και αποτελεσματικά (Μιχαήλ, 2013: 53-54).

Ο ηγέτης, επομένως, που έχει ταχθεί υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο ηθικών στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων, που θα κατευθύνουν το έργο του, ενώ ο ίδιος έχει χρέος να αξιοποιήσει τη θέση του με σκοπό το κοινό καλό της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και όλων των μελών της (Bogotch, 2002· Τσότρας & Κουτούζης, 2014: 1638). Στην προσπάθειά του να συγκεντρώσει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, ο Theoharis (2007) τον παρουσιάζει να αναγνωρίζει την ετερότητα και να καλλιεργεί τον σεβασμό απέναντί της, να παύει πρακτικές που εμποδίζουν τη συναισθηματική ωρίμανση και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των περιθωριοποιημένων μαθητών, να προωθεί τη συνεργατική μάθηση και να διασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτήν, να αγωνίζεται για ένα δίκαιο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν ισότιμο μερίδιο στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά αγαθά, να στοχεύει στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών, να αναζητά συμμάχους στην προσπάθειά του για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, να αντιμετωπίζει με δίκαιο και ισότιμο τρόπο ζητήματα που αναδύονται λόγω των πολυπολιτισμικών συνθηκών, να είναι ο διαμορφωτής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Σε μια ανάλογη προσπάθεια σύνοψης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που διακρίνουν τους κοινωνικά δίκαιους ηγέτες, οι Lopez, Gonzalez & Fiero (2010), κατέληξαν ότι είναι ηγέτες πάνω από οτιδήποτε άλλο, είναι εσωστρεφείς, εμπλέκουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε κριτικό διάλογο, δεν φοβούνται να

κινητοποιήσουν τα αισθήματά τους, είναι υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης και κάνουν προσωπικές επενδύσεις σε οικογένειες και κοινότητες (Lopez, Gonzalez & Fiero, 2010: 113 όπ. αναφ. στο Μιχαήλ, 2013: 71).

Προκειμένου βέβαια να υλοποιηθούν τα παραπάνω, απαιτείται μια βαθιά προεργασία εκ μέρους του διευθυντή, σε ατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής θα μπορέσει να αναπτύξει τις κατάλληλες αντιλήψεις και δεξιότητες, που θα τον οδηγήσουν στη δέσμευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε ατομικό, λοιπόν, επίπεδο ο ηγέτης-διευθυντής οφείλει να ασκεί αυτοκριτική σε καθημερινό επίπεδο, ώστε να κατανοεί τις πραγματικές αντιλήψεις του σχετικά με θέματα ανισότητας και διαφορετικότητας και να διορθώνει τις εσφαλμένες κινήσεις του. Μια βασική δεξιότητα που θεωρείται απαραίτητη για την κατανόηση του άλλου και των συναισθημάτων του, είναι η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αποτελεί αρωγό στην προσπάθεια του ατόμου να καταλάβει και να εκτιμήσει σωστά συναισθήματα και αντιδράσεις καταδεικνύοντας τον βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, η στράτευση υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο προϋποθέτει την ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς, στο πλαίσιο του δημοκρατικού διαλόγου και του σεβασμού στην ετερότητα. Σε αυτήν την υγιή και γόνιμη επικοινωνία, θα βοηθήσει τον ηγέτη σε μεγάλο βαθμό η επίγνωση, τόσο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, όσο και του μορφωτικού-πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών, προκειμένου αφενός, να προσαρμόζονται οι δράσεις του σχολείου στις ανάγκες των παιδιών και αφετέρου, να προκύπτει η άριστη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Τσότρας & Κουτούζης, 2014: 1639).

Ο Theoharis (2007) στο επίκεντρο της επιχειρηματολογίας του τοποθετεί τη θέση του ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι κάτι περισσότερο από μια καλή ηγεσία και εξηγεί ότι ο ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης διακρίνεται από το πρότυπο του καλού ηγέτη, στη βάση όμως μιας ευρύτερης προσέγγισης που είναι προσανατολισμένη προς τη συλλογική δράση (Μιχαήλ, 2013: 67-68). Στον παρακάτω πίνακα, ο Theoharis αντιπαραθέτει τις

δράσεις του καλού ηγέτη σε σχέση με τις αντίστοιχες δράσεις του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης για να ενισχύσει το επιχείρημά του (Μιχαήλ, 2013: 68).

Καλός ηγέτης	Ηγέτης κοινωνικής δικαιοσύνης
Εργάζεται με υποομάδες για να συνδεθεί με την κοινότητα	Αποδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα, ενημερώνεται σε βάθος σχετικά και κατανοεί τη διαφορετικότητα και διευρύνει τον πολιτισμικό σεβασμό
Κάνει αναφορά στην επιτυχία για όλα τα παιδιά	Τερματίζει προγράμματα που διαχωρίζουν, αποκλείουν και παρεμποδίζουν τόσο τη συναισθηματική όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών
Διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη στις καλύτερες πρακτικές	Πρωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη σε συνεργατικές δομές σε ένα πλαίσιο που προσπαθεί να δημιουργήσει αίσθηση ως προς τη φυλή, την τάξη, το φύλο, την αναπηρία
Οικοδομεί συλλογικό όραμα για ένα σπουδαίο σχολείο	Γνωρίζει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να είναι σπουδαία μέχρι οι μαθητές με τη μεγαλύτερη προσπάθεια να απολαμβάνουν τις ίδιες πλούσιες ευκαιρίες τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά, όπως και οι πιο προνομιούχοι συμμαθητές τους
Ενδυναμώνει το προσωπικό και εργάζεται συνεργατικά	Απαιτεί κάθε παιδί να είναι πετυχημένο αλλά συνεργατικά αντιμετωπίζει τα προβλήματά του πώς να επιτυγχάνεται η επιτυχία
Δικτυώνει και οικοδομεί συμμαχίες	Αναζητεί άλλους δραστήριους διευθυντές που θα μπορούσαν να τον υποστηρίξουν
Χρησιμοποιεί δεδομένα για την κατανόηση των πραγματικότητων στο σχολείο του	Βλέπει όλα τα δεδομένα μέσα από το φακό της δικαιοσύνης
Εργάζεται πολύ και σκληρά για να κάνει σπουδαίο το σχολείο του	Καθίσταται αλληλένδετος με τη ζωή, την κοινότητα και την ψυχή του σχολείου

Πίνακας 1. Αντιπαράθεση δράσεων του καλού ηγέτη με τις δράσεις του ηγέτη κοινωνικής δικαιοσύνης (Πηγή: Theoharis, 2007: 252)

Με βάση τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι αυτό που διαφοροποιεί τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη από τον καλό ηγέτη είναι η βαθιά ενδοσκόπηση και εξέταση των εμπειριών, των αξιών, των τρόπων που διοικεί, των προσωπικών του πεποιθήσεων, καθώς και των αντιλήψεων των άλλων. Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης βρίσκει εναλλακτικούς τρόπους να

καταλάβει και να ερμηνεύσει καταστάσεις και συμπεριφορές. Αυτός ο ηγέτης-διευθυντής χαρακτηρίζεται από κριτική συνείδηση, συμπόνια για τον άλλον, δημοκρατικές αρχές, ηθική ωριμότητα και ικανότητα για καλλιέργεια της υπευθυνότητας στους άλλους, πάθος και αφοσίωση, επικοινωνιακές δεξιότητες, αλτρουισμό και αρετή, αυτογνωσία, επίγνωση αξιών και πεποιθήσεων, αξιοπιστία, θετικό οργανωτικό πλαίσιο, στράτευση και έντονη επιθυμία για κοινωνική αλλαγή, αντιμετώπιση των ατόμων όχι ως μέσων, αλλά ως σκοπών, καθώς και σύνδεση της κοινωνίας με ένα σχολείο φιλόξενο προς τους γονείς (Berkovich, 2014· DeMatthews, 2016· Gardner & Toope, 2011· Theoharis, 2007). Επίσης, έχει επίγνωση ότι δεν αρκούν οι δράσεις εντός σχολείου και ότι ο ακτιβισμός του πρέπει να επεκταθεί και εκτός σχολείου, προκειμένου να βελτιωθεί ουσιαστικά η θέση των μαθητών (DeMatthews, 2016). Φυσικά, ο ηγέτης αυτός γνωρίζει ότι θα υπάρξει τίμημα επαγγελματικό και προσωπικό, αλλά η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να κάνει τη διαφορά για το συλλογικό καλό (Μιχαήλ, 2013).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ο ηγέτης που μάχεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο οφείλει να αναπτύξει μια σχολική κουλτούρα που προωθεί τις αξίες της ισότητας και της δημοκρατίας, σέβεται την ποικιλομορφία και βοηθάει όλους τους μαθητές στην προσωπική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για τον διευθυντή με όραμα την αποκάλυψη των ανισοτήτων και την αναίρεσή τους, για τον ηγέτη που συζητά για θέματα ισότητας και προτείνει τρόπους αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των παιδιών στην τάξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα φροντίζει για τη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, δημιουργώντας, έτσι, ένα σχολικό περιβάλλον συμπερίληψης (Berkovich, 2014· DeMatthews, 2016· Καντιμοίρη, 2018· Μιχαήλ, 2013· Theoharis, 2007). Ωστόσο, η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο έργο ενός σχολικού ηγέτη δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι περιλαμβάνει την εμπλοκή κριτικού και συναισθηματικού αναστοχασμού, την εξεύρεση της σχέσης του καθενός με τη δικαιοσύνη και την ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στην καθημερινή πράξη (Ζεμπύλας, 2010: 110· Ουζούνη, 2017).

4.3 Πρακτικές του ηγέτη-διευθυντή που αποσκοπούν στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται κατάλληλες για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο είναι αυτές που στοχεύουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική ωρίμανση όλων των μαθητών, την αύξηση της σχολικής τους επίδοσης, την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και σε μια καλύτερη προοπτική ζωής, κυρίως, των περιθωριοποιημένων ομάδων (Berkovich, 2014· Theoharis, 2007). Ένα σχολείο που εγγυάται ένα μαθησιακό περιβάλλον ισότητας ευκαιριών έχει ανάγκη από διδακτικές πρακτικές βασισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη (Naidoo, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014: 1639). Επομένως, ένας πραγματικός ηγέτης που διαθέτει όραμα για το σχολείο και είναι αφοσιωμένος στην κοινωνική δικαιοσύνη είναι εκείνος που εφαρμόζει τις παρακάτω πρακτικές.

Αρχικά, ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης θα πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς να γνωρίσουν από κοντά το εκπαιδευτικό σύστημα και να μεριμνά για την ικανοποιητική συνεργασία σχολείου - οικογένειας, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και σεβασμού μεταξύ τους. Παράλληλα, θα πρέπει να ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να επανεξετάζουν κριτικά, τόσο τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, όσο και τις παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους που εφαρμόζουν, και να τις διαφοροποιούν ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ενημερωθεί από τον διευθυντή τους, για τις ιδιαίτερες συνθήκες και καταστάσεις που μπορεί να βιώνει ένα παιδί με διαφορετικό πολιτισμικό ή κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Καντιμοίρη, 2018· Theoharis, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Μια καλή πρακτική για την καλλιέργεια των διδασκόντων, αλλά και του ίδιου του διευθυντή, σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι η θέσπιση προγραμμάτων ανάπτυξης και επιμόρφωσης του προσωπικού, σε θέματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να υποστηρίζουν, να αξιολογούν και να μεριμνούν για την ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, πρέπει να

θέτουν υψηλούς στόχους και να τους υλοποιούν με υπευθυνότητα, να έχουν γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και να συνεργάζονται με άλλα σχολεία. Ο συνδυασμός εξωτερικής υποστήριξης (οικογένεια, τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία) και εσωτερικής ανάπτυξης (διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών) είναι απαραίτητος για τη δημιουργία συνθηκών αλλαγής και βελτίωσης (OECD, 2012· Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013· Theoharis, 2007).

Γίνεται σαφές ότι, για να επιτευχθεί η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη, χρειάζονται καθοριστικού τύπου παρεμβάσεις και συγκεκριμένα, απαιτείται μια πιο αποκεντρωμένη προσπάθεια διοίκησης της σχολικής μονάδας (Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013). Μια αποκεντρωμένη μορφή ηγεσίας είναι η κατανεμημένη ηγεσία. Η κατανεμημένη ηγεσία, είναι η μορφή εκείνη ηγεσίας που δεν στηρίζεται σε ένα και μοναδικό πρόσωπο, τον διευθυντή, αλλά προβαίνει σε κατανομή αρμοδιοτήτων και προσπαθεί να ενεργοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη του οργανισμού (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015: 142). Οι Spillane, Halverson και Diamond (2004) αναφέρονται στην ηγεσία ως μια πρακτική κατανομής και εισηγούνται ότι αυτή γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως η πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες στους υφισταμένους τους και ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων και ατόμων (Πασιαρδής, 2012: σελ. 56).

Ως προς τη σχολική πραγματικότητα η κατανεμημένη ηγεσία περιλαμβάνει την ενεργή συνεργασία των διευθυντών και των δασκάλων στους κυριότερους τομείς της εκπαιδευτικής δράσης, όπως στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στη διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα, στην διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, αλλά και σε θέματα που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Με το μοντέλο αυτό ηγεσίας, οι διευθυντές αναζητούν τις ιδέες, τη διορατικότητα και τις εξειδικευμένες ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού και όλα αξιοποιούνται για την βελτίωση του σχολείου και την πρόοδο των μαθητών (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015: 142-143).

Η σχολική ηγεσία, λοιπόν, έχει μεγαλύτερη επιρροή για τα σχολεία και τους μαθητές όταν κατανέμεται (Harris & Spillane, 2008). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας καλείται να αναδείξει και να προασπίσει το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών αγαθών, καθώς και για δημόσια δωρεάν εκπαίδευση για όλους. Σύμφωνα με τους Elmore (2000) και Mafora (2015), καλείται να εναντιωθεί σε κάθε είδους ανισότητα ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, τη θρησκεία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής αποκατάστασης, πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση, υλικοτεχνική υποδομή και προγράμματα εκπαίδευσης ελκυστικά που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, βιωματική διερεύνηση και εκμάθηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, υποστήριξη συλλογικών προσπαθειών. Για να πετύχει αυτό το εγχείρημα, οι ηγέτες οφείλουν να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης και να δημιουργήσουν μια οργανωτική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από συνεργασία, άνοιγμα σε νέες ιδέες και ρίσκο, έτσι ώστε να ξεπεραστεί εγκαίρως κάθε εμπόδιο και να υιοθετηθούν παιδαγωγικές πρακτικές που βελτιώνουν τα αποτελέσματα για τα παιδιά, ιδιαίτερα εκείνα που διατρέχουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας και διαρροής (Γόγολα, 2018: 105-106· Mafora, 2015).

Επομένως, η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού και μέσο εξάλειψης άδικων πρακτικών, τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου. Οι ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν θα πρέπει απλώς να εφαρμόζουν πολιτικές παθητικά και άκριτα. Αντίθετα, οι αποφάσεις τους πρέπει να αντανakλούν μια προσεκτική εκτίμηση των ηθικών και κοινωνικών αξιών. Οι πρακτικές ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη αφορούν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη κοινότητα. Προκειμένου να δοθεί στους μαθητές μια θετική εμπειρία μάθησης, απαλλαγμένη από ανισότητες και διακρίσεις πρέπει, σύμφωνα με τη Mafora (2015), να εξασφαλιστεί:

- επιπλέον χρόνος για δωρεάν διδασκαλία (Σάββατα, απόγευμα, διακοπές), χωρίς να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τους εν

λόγω μαθητές αλλά, βοηθώντας τους να πιστεύουν στον εαυτό τους και ότι η επιτυχία είναι δυνατή

- αναγνώριση και επιβράβευση μικρών ή μεγαλύτερων επιτευγμάτων και κοινοποίηση αυτών στη μαθητική κοινότητα
- δυνατότητα δωρεάν μετακίνησης προς τις σχολικές εγκαταστάσεις για όλους
- διοργάνωση ομιλιών και ημερίδων, καθώς και υποκίνηση δράσεων που σχετίζονται με την οποιαδήποτε μορφής διάκριση ή ανισότητα
- ορισμός ομάδων διαχείρισης και επιτροπών κατάλληλων για κάθε ζήτημα
- διενέργεια εθελοντικών δράσεων και φιλανθρωπικών κινήσεων για τη βοήθεια μελών της κοινότητας
- ανάπτυξη και λειτουργία εργαστηρίων και σεμιναρίων που ενισχύουν τις δεξιότητες και προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- διενέργεια συνεδριάσεων ανταλλαγής πληροφοριών με άλλους εκπαιδευτικούς, με στόχο τον αμοιβαίο προβληματισμό σχετικά με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, που αφορούν τους ίδιους ή τους μαθητές
- δημιουργία εκδηλώσεων και εορτών, όπου καλούνται όλα τα μέλη της κοινότητας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοοικονομικό τους κεφάλαιο.

Οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν επαρκή βάση για να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη σε ένα σχολείο, καθώς αντικατοπτρίζουν την ουσία της ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης (Mafora, 2015). Η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης χαρακτηρίζεται, λοιπόν, από κριτική και όχι συμμόρφωση, συμπόνια και όχι γραφειοκρατία, πολυφωνία και όχι κυριαρχία, δράση και όχι αποσιώπηση, ένταξη και όχι αποκλεισμό, απελευθέρωση και όχι κυριαρχία, δράση για αλλαγή και όχι αδράνεια που διατηρεί τις ανισότητες (Γόγολα, 2015: 107).

Είναι προφανές ότι οι παραπάνω πρακτικές της σχολικής ηγεσίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, δεν είναι εφικτό να υλοποιούνται στο

σύνολό τους και ταυτόχρονα, ωστόσο, ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης έχει χρέος να αγωνίζεται καθημερινά για την εφαρμογή των περισσότερων από αυτές, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα εμπόδια που θα συναντήσει εξαιτίας της γραφειοκρατίας και των φορέων της τοπικής κοινότητας, που συνήθως, δεν αρέσκονται σε αλλαγές και επιδιώκουν τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Καντιμοίρη, 2018: 64).

Επομένως, ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης αναμένεται να αναπτύσσει μαθησιακές κοινότητες, να οικοδομεί την επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, να λαμβάνει υπόψη τις θέσεις των γονέων, να προωθεί τη συνεργασία και τη συμβουλευτική κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να επιλύει συγκρούσεις και να παρακολουθεί με σεβασμό, αμεσότητα και κατανόηση τις ανάγκες και τα αιτήματα των οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Shields, 2004 όπ. αναφ. στο Μιχαήλ, 2013: 66).

Συμπερασματικά, από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένας παράγοντας διαμόρφωσης μιας κατάστασης ισότητας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από πρακτικές ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική συνοχή και την κοινωνική ένταξη όλων των ατόμων, στοχεύοντας, αφενός στην αποφυγή αναπαραγωγής ανισοτήτων στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας και, αφετέρου, στη συμμετοχή στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή, αφού όλοι αυτοί οι τομείς συνδέονται και αλληλεπιδρούν.

Υπό αυτήν τη συνθήκη, λοιπόν, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια ποιοτική έρευνα, η οποία θα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, την εφαρμογή της στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Εισαγωγή

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας έγινε μία προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας της εκπαιδευτικής ανισότητας μέσα από την παράθεση ορισμένων θεωρητικών προσεγγίσεων κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, ενώ παράλληλα, επιχειρήθηκε και η καταγραφή της ισχύουσας εκπαιδευτικής κατάστασης, δίνοντας έμφαση στον παράγοντα της οικονομικής κρίσης για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Εν συνεχεία, παρουσιάστηκε η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στο σχολείο, ενώ ιδιαίτερη μνεία έγινε στον ρόλο του ηγέτη-διευθυντή για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Με βάση την παραπάνω θεωρητική πλαισίωση, δημιουργήθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, η οποία διενεργήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, παρουσιάζεται η έρευνα, ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο δείγμα, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και τους περιορισμούς της έρευνας.

5.1 Η έρευνα

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία προσφέρει ευελιξία, γεγονός που της προσδίδει πολλά πλεονεκτήματα, όσον αφορά στη μελέτη και ερμηνεία της κοινωνικής θεωρίας. Στόχος της ποιοτικής προσέγγισης είναι η απάντηση των ερωτημάτων “πώς” και “γιατί”, διερευνώντας, περιγράφοντας και ερμηνεύοντας πτυχές της κοινωνικής ζωής που δεν μπορούν να μετρηθούν. Στο πλαίσιο αυτό, η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων και αιτιωδών σχέσεων μέσα από τη φυσική παρατήρηση και την ερμηνεία

που δίνουν τα άτομα στα φαινόμενα του πραγματικού κόσμου (Bryman, 1995 όπ. αναφ. στο Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Η ποιοτική έρευνα αντλεί τις οντολογικές και επιστημολογικές της παραδοχές από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα, που θέτουν στο επίκεντρο τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας. Η θεμελίωση της ποιοτικής έρευνας στην ερμηνευτική παράδοση σημαίνει τη συμφωνία των ποιοτικών ερευνητών στις παρακάτω οντολογικές παραδοχές: α) η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια πολύπλοκη, συμβολική κατασκευή που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα δομών νοήματος, β) η κοινωνική πραγματικότητα παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται μέσα από τα ενεργήματα και τις κοινωνικές διαδράσεις των δρώντων στην καθημερινότητα υποκειμένων και γ) η κοινωνική ζωή είναι μια ρέουσα πραγματικότητα. Με βάση τις παραπάνω παραδοχές γίνεται σαφές ότι ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων και εμπλεκόμενων υποκειμένων, εξετάζει την κοινωνική ζωή ως δυναμική διαδικασία, υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση των φαινομένων και μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητά τους, εστιάζοντας στη διαφοροποίηση της κοινωνικής ζωής (Τσιώλης, 2014).

Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2005), «η ποιοτική έρευνα είναι μια πλασιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 12).

Ο πιο εύκολος τρόπος να αναδείξει κανείς την ιδιαιτερότητα της ποιοτικής μεθόδου είναι η σύγκρισή της με την ποσοτική μέθοδο. Η ποσοτική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται, κυρίως, στις φυσικές επιστήμες, ασχολείται με την εξήγηση των φαινομένων, ενώ η ποιοτική μέθοδος, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ασχολείται με την κατανόηση των φαινομένων. Η ποσοτική μέθοδος ανήκει στο μοντέλο του τύπου «αίτιο-αποτέλεσμα», ενώ η ποιοτική μέθοδος συνδέεται με το παράδειγμα «ολότητα-μέρος». Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική μέθοδος, γιατί αφορά στην ανακάλυψη και θέσπιση καθολικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο. Από την άλλη, η ποιοτική μέθοδος προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα ή ερμηνευτική, διότι αναφέρεται στην περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν στο άτομο (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 28).

Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, λοιπόν, επιτρέπει την παραγωγή γνώσης, η οποία αντανακλά με όσο το δυνατόν πιο αληθινό τρόπο, αυτό που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο (Robson, 2010). Στη βάση των παραδοχών της ποιοτικής έρευνας, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με στόχο να εντοπίσει και να περιγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, τους τρόπους διασφάλισής της στο σχολείο, καθώς και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει σε αυτήν την προσπάθεια ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

5.2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο να αναδείξει:

- πώς γίνεται κατανοητή η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

- ποιες είναι οι πρακτικές εφαρμογής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση
- ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη
- ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο
- τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τυχόν θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν στη διοίκηση, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας, καθώς και των επιμέρους στόχων της, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τις πρακτικές διασφάλισής της στο σχολείο;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη;
3. Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή διαδικασιών και δράσεων κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο;
4. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να γίνουν θεσμικές αλλαγές σε διοικητικό, οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο, με απώτερο σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

5.2.3 Δείγμα της έρευνας

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τα εξής κριτήρια: α) φύλο, β) επιμόρφωση και γ) έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Πρόκειται για δείγμα που δεν είναι πιθανοτήτων, καθώς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την πιθανότητα ότι κάθε άτομο θα περιληφθεί στο δείγμα. Οι μικρής κλίμακας έρευνες συνήθως χρησιμοποιούν δείγματα που δεν είναι πιθανοτήτων, αφού

δεν υπάρχει η πρόθεση να κάνουν γενίκευση σε οποιοδήποτε πληθυσμό πέρα από το υπό έρευνα δείγμα. Η επιλογή του δείγματος στηρίζεται στην κρίση του ερευνητή, ο οποίος επιλέγει τα άτομα εκείνα που θα τον βοηθήσουν να πετύχει έναν συγκεκριμένο σκοπό. Για τον λόγο αυτόν τα δείγματα αυτά αναφέρονται και ως σκόπιμα δείγματα (Robson, 2010: 313).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη, έγινε μία προσπάθεια το δείγμα να αποτελείται από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς και να υπάρχει διαφορά μεταξύ τους στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το επίπεδο επιμόρφωσής τους, προκειμένου να καταγραφούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών με διαφορετικό προφίλ και να αυξηθεί, έτσι, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Συνεντευξιαζόμενοι	Φύλο	Ηλικία	Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Επιμόρφωση
Σ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	31	ΟΧΙ
Σ2	ΑΝΔΡΑΣ	36	12	ΝΑΙ
Σ3	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	30	ΟΧΙ
Σ4	ΑΝΔΡΑΣ	44	17	ΝΑΙ
Σ5	ΓΥΝΑΙΚΑ	56	35	ΟΧΙ
Σ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	47	19	ΟΧΙ
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	34	12	ΝΑΙ
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	37	15	ΝΑΙ
Σ9	ΓΥΝΑΙΚΑ	28	2	ΝΑΙ
Σ10	ΑΝΔΡΑΣ	50	27	ΟΧΙ

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Αφού δόθηκαν ορισμένες πληροφορίες για το θέμα της εργασίας και το αντικείμενο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, καταγράφηκαν οι απαντήσεις και ακολούθησε η ανάλυση και επεξεργασία τους.

5.2.4 Εργαλείο της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων, η ημι-δομημένη συνέντευξη, αφού σύμφωνα με τον

King (1994), η συνέντευξη είναι η πλέον κατάλληλη, όταν μια έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα (η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση), για τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς) (King, 1994 όπ. αναφ. στο Robson, 2010: 322).

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου, διότι αποτελεί έναν ευέλικτο και προσαρμοστικό τρόπο να μαθαίνουμε πράγματα (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Μέσα από την ελεύθερη επικοινωνία ο ερευνητής μπορεί να λάβει άμεσα απαντήσεις για τα ερευνητικά ερωτήματα που τον απασχολούν. Οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο προσφέρουν, επίσης, τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, με έναν τρόπο που δεν είναι εφικτός σε μια έρευνα με ερωτηματολόγια. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι μη λεκτικές ενδείξεις (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου), οι οποίες μπορεί να μας δώσουν μηνύματα που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος (Robson, 2010: 323).

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης από τους ερευνητές, μπορούμε να διακρίνουμε την ημι-δομημένη, τη μη δομημένη και τη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές, ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων. Από την άλλη, η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά ευρείες θεματικές πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να τοποθετηθούν ελεύθερα και με τους δικούς τους όρους. Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί η ανάδειξη νέων θεμάτων, μέσα από τον λόγο των

ίδιων των συμμετεχόντων, τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από τους ερευνητές. Τέλος, η πλήρως δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται σπανίως στην ποιοτική έρευνα, καθώς βασίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διατύπωση και τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δεν επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη νέων θεμάτων. Η αξιοποίηση, κυρίως, ανοικτών ερωτήσεων αποτελεί τη μόνη ουσιαστική διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο δειγματοληπτικής έρευνας που χρησιμοποιεί συνεντεύξεις (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 97· Mason, 2009· Robson, 2010)

Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε, επειδή οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έχουν σχετικά προκαθορισμένη μορφή και η συζήτηση με τα υποκείμενα παρέχει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου εύρους δεδομένων και τη σε βάθος ανάλυσή τους. Αντίθετα οι ερωτήσεις στις δομημένες, τυπικές συνεντεύξεις έχουν πολύ αυστηρή δομή και δεν επιτρέπουν τη διεύρυνση σε βάθος αντιλήψεων των υποκειμένων, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο κατανοητό το συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα. Επιπλέον, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις στην περίπτωση που διερευνώνται αντιλήψεις και βιωμένες εμπειρίες, προσφέρουν πιο έγκυρα δεδομένα. Στις μη δομημένες ή ελεύθερες συνεντεύξεις ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ερευνητής να είναι μεροληπτικός και να επηρεάσει τις απαντήσεις των υποκειμένων, ενώ στις ημι-δομημένες η πιθανότητα αυτή μειώνεται κατά πολύ, εφόσον αξιοποιείται ο οδηγός συνέντευξης, ο οποίος βοηθά τον ερευνητή να μην παρεκκλίνει από την αντικειμενικότητα των ερωτήσεων. Η εμπειρία του ερευνητή έχει, επίσης, πολλή μεγάλη σημασία για τη σωστή διεξαγωγή της συνέντευξης, γιατί το ενδιαφέρον σε μια συνέντευξη δεν είναι αυτό που έχει ειπωθεί, αλλά ο τρόπος που θα διαμορφωθεί το πλαίσιο συζήτησης και πώς τελικά αυτή εξελίσσεται (Mason, 2009· Robson, 2010· Τζαφέα, 2017).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι κανόνες για τη διατύπωση των ερωτήσεων, αλλά και η συμπεριφορά του ερευνητή να είναι τέτοια, ώστε να αποσπώνται αληθινές πληροφορίες από τα υποκείμενα, που να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Οι ερωτήσεις

του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και καταβλήθηκε προσπάθεια να είναι απλές, κατανοητές και χωρίς αμφιλεγόμενα σημεία. Πιο συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης που διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις που παρέχουν πληροφορίες για το προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και επιμόρφωση), καθώς, επίσης και τους εξής θεματικούς άξονες:

- 1^{ος} Άξονας: Κατανόηση του όρου κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο
- 2^{ος} Άξονας: Εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο
- 3^{ος} Άξονας: Ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη
- 4^{ος} Άξονας: Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης
- 5^{ος} Άξονας: Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές

Ο πρώτος και ο δεύτερος θεματικός άξονας περιλαμβάνουν ερωτήσεις που απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τις πρακτικές διασφάλισής της στο σχολείο;»). Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα ερωτώνται για το περιεχόμενο της έννοιας κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, τις αξίες με τις οποίες συνδέεται, καθώς και πρακτικές που χρησιμοποιούν εντός και εκτός σχολικής τάξης για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο τρίτος θεματικός άξονας απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα («Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη;») που αφορά στον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί για την επίτευξη ενός πιο δίκαιου σχολείου. Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά στους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών για διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα («Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή διαδικασιών και δράσεων κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο;»). Τέλος, ο πέμπτος άξονας, ο οποίος αναφέρεται

στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα («Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές τις θεσμικές αλλαγές σε διοικητικό, οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο με απώτερο σκοπό την άμβλυνση των ανισοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης;»), ζητά από τους εκπαιδευτικούς να παραθέσουν τις προτάσεις τους για θεσμικές αλλαγές στο σχολείο, σε διοικητικό, οργανωτικό και λειτουργικό επίπεδο, προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες μεταξύ των μαθητών και να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Ο οδηγός συνέντευξης της παρούσας μελέτης παρατίθεται αναλυτικά στη συνέχεια, καθώς και στο παράρτημα της εργασίας.

Οδηγός συνέντευξης

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο
- Ηλικία
- Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας
- Επιμόρφωση

1^{ος} Άξονας: Κατανόηση του όρου κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι σημαίνει κατά την άποψή σας κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;
- Με ποιες αξίες θεωρείτε ότι συνδέεται;

2^{ος} Άξονας: Εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχετε εμπλακεί σε κάποια δραστηριότητα με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Ποιες πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

3^{ος} Άξονας: Ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης;
- Με ποιον τρόπο προσπαθεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη, ο διευθυντής του σχολείου σας;

4^{ος} Άξονας: Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Θεωρείτε ότι εμφανίζονται δυσκολίες στην προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης; Αν ναι, από πού προέρχονται;

5^{ος} Άξονας: Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτική ερώτηση:

- Ποιες θεσμικές αλλαγές, ως προς τον διοικητικό-ηγετικό ρόλο και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου θεωρείτε απαραίτητες, προκειμένου να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη;
-

Πίνακας 3. Οδηγός συνέντευξης

5.2.5 Περιορισμοί της έρευνας

Σε κάθε έρευνα που διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο είναι λογικό να υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Οι περιορισμοί αυτοί πηγάζουν από τις συνεχείς μεταβολές της πραγματικότητας των ειδικών συνθηκών που ισχύουν σε μια κοινωνία (Robson, 2010). Ακόμη, οι περιορισμοί μπορεί να «σχετίζονται με ανεπαρκείς μετρήσεις μεταβλητών, απώλεια ή έλλειψη συμμετεχόντων, μικρά μεγέθη δειγμάτων, σφάλματα στη μέτρηση και άλλους παράγοντες που συνήθως αφορούν τη συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων» (Creswell, 2011: 237).

Η παρούσα έρευνα έγινε σε έναν ικανοποιητικό αριθμό συνεντευξιαζόμενων, αλλά όχι σε ένα απόλυτα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν και να συζητηθούν σε ένα ευρύτερο, πέραν της συγκεκριμένης έρευνας πλαίσιο, σε σχέση με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις (Robson, 2010). Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα, δεν είναι απολύτως δυνατό να αποτυπωθούν με σαφήνεια και να ερμηνευθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, εφόσον κάθε ερευνητής αναλύει και επεξεργάζεται τα δεδομένα με βάση την κρίση, τις εμπειρίες και τις δεξιότητές του. Ωστόσο, έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης των αποτελεσμάτων με όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό τρόπο, παραμερίζοντας προσωπικές εμπειρίες και καταστάσεις. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να επισημανθούν οι δυσκολίες στη συγκέντρωση δεδομένων, εφόσον υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δεν ήταν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη, είτε λόγω έλλειψης χρόνου, είτε λόγω δυσκολίας του θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων. Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε θεματικές ενότητες ανταποκρίνεται στους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, οι οποίοι με τη σειρά τους απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει. Έτσι, τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τις παρακάτω θεματικές: κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο, εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης, προτάσεις για θεσμικές αλλαγές. Στο τέλος γίνεται σύνοψη αυτών των αποτελεσμάτων και συσχέτιση με τα πορίσματα της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, ώστε να διαπιστώσουμε συγκλίσεις μεταξύ τους, καθώς και νέα δεδομένα.

6.1 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, κατά την οποία τα κείμενα των συνεντεύξεων οργανώνονται σε θεματικές ερμηνευτικές κατηγορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και εισαγάγουν ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την αφήγηση των συνεντευξιζόμενων (Creswell, 2011). Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015 όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πούρκος, 2015: 116).

Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Ο ερευνητής μπορεί να ανιχνεύσει πολυάριθμα μοτίβα νοήματος εντός των δεδομένων του, ωστόσο εστιάζει σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα και απαντούν στα ερευνητικά του ερωτήματα. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα λειτουργούν ως οδηγός κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012: 57 όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2018: 98). Σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, η θεματική ανάλυση είναι μια ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης, καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Braun & Clarke, 2006 όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πούρκος, 2015: 117· Τσιώλης, 2018).

Στην παρακάτω παρουσίαση των αποτελεσμάτων εκτίθενται πρώτα οι θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν ακολουθούν τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, και είναι οι εξής: κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο, εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης, προτάσεις για θεσμικές αλλαγές, χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η κάθε θεματική κατηγορία παρουσιάζεται ξεχωριστά, επισημαίνοντας τα βασικά σημεία που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων.



Εικόνα 1. Σχηματική παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού και της ανάλυσης δεδομένων

6.2 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.2.1 Κατανόηση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο σχολείο

-Η κοινωνική δικαιοσύνη βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου αποσκοπεί στην αποκατάσταση των ανισοτήτων και αδικιών στο χώρο του σχολείου.

Η πρώτη θεματική κατηγορία αναφέρεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην ερώτηση «Τι σημαίνει για εσάς η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;», οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την κοινωνική δικαιοσύνη ως μέσο αποκατάστασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στις ίσες ευκαιρίες μάθησης και την ίδια αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, φύλου, θρησκείας και καταγωγής. Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση ορισμένων εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να υπάρχει όχι μόνο στις

σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή.

Σ1: Η κοινωνική δικαιοσύνη κατά τη γνώμη μου αναφέρεται σε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλα τα παιδιά, ευχάριστο περιβάλλον εκπαίδευσης, επαρκής εξασφάλιση καλών συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, ευχάριστο κλίμα μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, οικονομικής και ταξικής καταγωγής.

Σ2: Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο αφορά μια κατάσταση στην οποία όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα όσον αφορά την πρόσβαση στη γνώση, αλλά και την ίδια αντιμετώπιση όσον αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών, ούτως ώστε να μην υπάρχουν ανισότητες και διαφοροποιήσεις.

Σ3: Ως κοινωνική δικαιοσύνη θα χαρακτήριζα την κοινωνική ισότητα που προκύπτει μέσα από την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, την κοινή εκπαίδευση και κοινωνική συνοχή, ώστε ν' αναπτυχθούν και να εκμεταλλευτούν όλες τις δυνατότητες και τα «ταλέντα» του μαθητικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση του.

Σ4: Η κοινωνική δικαιοσύνη αφορά στη σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή, υπάρχει και η κοινωνική δικαιοσύνη ανάμεσα στη σχέση των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή. Είναι μια αρκετά περίπλοκη έννοια. Αν χρειαστεί να το συγκεκριμενοποιήσουμε, σημαίνει ο δάσκαλος να δίνει ίδιες ευκαιρίες στους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, την προέλευσή τους, τη θρησκεία τους, την καταγωγή, την οικογενειακή κατάσταση τους.

Σ5: Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο αναφέρεται στη διασφάλιση δικαιότερων μορφών συνύπαρξης των μελών του σχολείου, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο.

Σ6: Σημαίνει ένα σχολείο για όλους, όπου μπορεί να φοιτά κάθε παιδί, ανεξάρτητα από την οικονομική, κοινωνική κατάσταση ή την ψυχοσωματική και νοητική του ανάπτυξη. Ένα σχολείο που θα μαθαίνει τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στην ιδιαιτερότητα.

Σ7: Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο θεωρώ ότι έγκειται στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών των μαθητών. Το σχολικό περιβάλλον, μέσα από τις νόρμες και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό, παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ως προσωπικότητα αλληλεπιδρώντας με τους

συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία και σε κάθε χώρο και χρονική στιγμή στο πλαίσιο αυτό. Εν ολίγοις, η συμβουλευτική καθοδήγηση και η εκμάθηση δεξιοτήτων με βάση την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κριτική σκέψη.

Σ8: Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο θεωρώ ότι είναι το να είμαστε δίκαιοι και αντικειμενικοί απέναντι σε όλους τους μαθητές και τους γονείς τους ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων, για παράδειγμα διαφορετική κοινωνική προέλευση.

Σ9: Κατά την άποψή μου, η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο σχετίζεται με την άρση των εμποδίων, όσον αφορά στις κοινωνικές ανισότητες. Πιστεύω πως εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραστηριότητες του σχολικού περιβάλλοντος: ίσες δυνατότητες, ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα.

Σ10: Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο νομίζω πως είναι μια μορφή παιδείας ανεξαρτήτως προέλευσης, καταγωγής, οικονομικής κατάστασης κ.λπ. Συνδέεται με τη δωρεάν παιδεία, την ισότητα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές. Δεν μπορεί να διδαχθεί τίποτα στο σχολείο όταν επικρατεί η ανισότητα, η αδικία και η προκατάληψη απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.

-Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και συνδέεται στενά με τις αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της αξιοκρατίας.

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη, κυρίως, με την ισότητα, τον σεβασμό, την αξιοκρατία και το ανθρώπινο δικαίωμα για εκπαίδευση. Παράλληλα, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατίας και κατ' επέκταση συνδέεται με την ελευθερία, την αλληλεγγύη και την ανεκτικότητα.

Σ3: Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι στενά συνδεδεμένη με την αλληλεγγύη, την ανεκτικότητα, αλλά και την ευρύτητα πνεύματος. Με την ανεκτικότητα οι μαθητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις, διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, μαθαίνουν να σέβονται και να εμβραθύνουν στις απόψεις των άλλων, ενημερώνονται και αποκτούν οργανωμένη αντίληψη των πραγμάτων, ξεφεύγοντας από την απολυτότητα, το δογματισμό και τις προλήψεις. Τέλος, έχοντας οι μαθητές ευρύτητα πνεύματος είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλα τα εύλογα συμπεράσματα, να μελετήσουν την ποικιλία των πιθανών απόψεων ή οπτικών γωνιών και να παραμείνουν ανοικτοί σε εναλλακτικές ερμηνείες.

Σ5: Συνδέεται στενά με την έννοια της δημοκρατίας και κατ' επέκταση με το δικαίωμα για ισότητα, ελευθερία, σεβασμό, αλληλεγγύη. Η δε απουσία της προσδιορίζεται ως ανισότητα, παραγνώριση της διαφορετικότητας, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.

Σ6: Συνδέεται βασικά με την ισότητα, την αξιοκρατία και το ανθρώπινο δικαίωμα για εκπαίδευση.

Σ7: Συνδέεται στενά με την έννοια της ισότητας, επομένως και με την έννοια της δημοκρατίας αφού η δικαιοσύνη αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής. Επιπλέον, συνδέεται και με επικοινωνιακές δεξιότητες όπως λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια.

Σ9: Θεωρώ ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με όλο το φάσμα των αξιών. Εστιάζει στην αξιοκρατία και την ισότητα των μαθητών, τονίζοντας το σεβασμό που πρέπει να διέπει τους ανθρώπους ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σ10: Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ανθρώπινο δικαίωμα και αποτελεί βασικό στοιχείο της δημοκρατίας. Συνδέεται επίσης με την ισότητα, την αποδοχή του άλλου και τον σεβασμό.

Παραθέτοντας ενδεικτικά ορισμούς της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αυτοί παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, και ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτόν που θεωρούν πιο αντιπροσωπευτικό, παρατηρήθηκε συμφωνία των εκπαιδευτικών στον παρακάτω ορισμό: «Η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή όλων των ομάδων της κοινωνίας στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας που θα βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των ατόμων». Μέσα από την επιλογή αυτή, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να κατανοούν τη σημασία που έχει η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, για τη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας.

Στην προσπάθεια μας να καταγράψουμε τον τρόπο κατανόησης της έννοιας κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, ζητήθηκε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς να σχολιάσουν την εξής τοποθέτηση: «Το σχολείο που στρατεύεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να μην είναι ίσο προς όλους, αλλά να ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικό

περιβάλλον». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην συμφωνούν καθόλου με την παραπάνω άποψη επισημαίνοντας ότι το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό και ίσο προς όλους τους μαθητές και οι διδακτικές τεχνικές να επιλέγονται με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Παράλληλα, ανέφεραν ότι η διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον, θα φανερώσει ακόμα περισσότερο το «μειονέκτημα» του μαθητή, τονίζοντας την ανισότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σ1: Δεν συμφωνώ με αυτήν την άποψη. Κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει ίσο σχολείο προς όλους, όχι μόνο για τους μαθητές που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον.

Σ4: Ο λόγος που δεν συμφωνώ είναι γιατί πρέπει να αντιμετωπίζεις όλους τους μαθητές ίσα. Και αυτός που έχει κάποιο «μειονέκτημα» να αντιμετωπίζεται ίσα, γιατί αν αντιμετωπιστεί ευνοϊκά, θα φανεί το πρόβλημά του. Δεν μπορεί κάποιος που αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα προσαρμογής να τον αντιμετωπίζει ο δάσκαλος προνομιακά απέναντι στους άλλους γιατί έτσι θα τονιστεί το πρόβλημά του. Θα πρέπει με τρόπο ο δάσκαλος να τον ενισχύει, να τον βοηθά αλλά στο πλαίσιο της τάξης με όλους τους μαθητές ισότιμα. Υπάρχουν τμήματα ένταξης, ενισχυτικής διδασκαλίας που μπορεί να βοηθήσουν περαιτέρω τον μαθητή. Στην τάξη, όμως, ο δάσκαλος δεν πρέπει να φέρεται διαφορετικά, ξεπερνά την άποψη ότι οι μαθητές είναι όλοι ίσοι. Όλοι πρέπει να έχουν την ίδια ευκαιρία ανεξαρτήτως από πού προέρχονται.

Σ9: Δεν συμφωνώ με τη συγκεκριμένη άποψη, καθώς όλοι οι μαθητές οφείλουν να ευνοούνται από την κοινωνική δικαιοσύνη. Εάν το σχολείο ευνοεί μόνο τους μαθητές από μειονεκτικό περιβάλλον, τότε θα υπάρξει αδικία ως προς τους υπόλοιπους μαθητές.

Σ10: Είμαι αντίθετος στην παραπάνω άποψη. Το σχολείο είναι ανοιχτό και ίσο για όλους τους μαθητές. Στο σχολείο προσφέρεται η ίδια παιδεία για όλους τους μαθητές, και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, ώστε αυτή η παιδεία να αφομοιώνεται εξίσου από όλους.

Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της ιδιαίτερης αντιμετώπισης των μαθητών από μειονεκτικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με την άποψη τους, το σχολείο οφείλει να αμβλύνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών μέσα από την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, και αυτό δεν μπορεί να συμβεί με την παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά μέσα από εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης.

Σ2: Συμφωνώ πολύ. Συμφωνώ πιο πολύ με την έννοια της εξατομικευμένης προσέγγισης/αντιμετώπισης του κάθε μαθητή, προκειμένου κάποιοι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια χαρακτηριστικά που τους κάνουν να μειονεκτούν σε σχέση με άλλους (χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο, φτώχεια) το σχολείο να εστιάζει προς αυτούς, να κάνει μια μεγαλύτερη προσπάθεια σε αυτούς, προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι μπορεί να προέρχονται από ένα προνομιούχο περιβάλλον.

Σ3: Το σχολείο καλείται να αμβλύνει τις ανισότητες με την παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιήσει στο έπακρο τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Κι αυτό δεν συμβαίνει μέσα από την παροχή «ίσων ευκαιριών», αλλά μέσα από την εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Οι βασικές έννοιες με τις οποίες συνδέουν οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική δικαιοσύνη παρουσιάζονται συνοπτικά στη εικόνα που ακολουθεί:



Εικόνα 1. Έννοιες που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη

6.2.2 Εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

- Η κοινωνική δικαιοσύνη εφαρμόζεται σε υψηλό βαθμό στα σχολεία.

Η δεύτερη θεματική κατηγορία αφορά στις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στα σχολεία που διδάσκουν εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική δικαιοσύνη.

- Η οικονομική κρίση ενισχύει τις ανισότητες και τις αδικίες μεταξύ των μαθητών.

Ωστόσο, εντοπίζονται ορισμένα φαινόμενα αδικίας και ανισοτήτων που οφείλονται κατά κύριο λόγο στο διαφορετικό οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών και την οικονομική κρίση που πλήττει τις ελληνικές οικογένειες. Η οικονομική κρίση έχει αυξήσει τα φαινόμενα αδικίας και τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών, καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν ελλείψεις σε σχολικά είδη, βιβλία, ρουχισμό, φαγητό, γεγονός που μειώνει τη διάθεση τους και τη δυνατότητα για ισότητα στη μάθηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στο μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, επισημαίνοντας ότι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο προσαρμόζονται πιο εύκολα στο χώρο του σχολείου, εξοπλισμένοι με περισσότερα εφόδια και εμπειρίες. Τέλος, μικρή αναφορά γίνεται και στις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες υπάρχουν στην κοινωνία και μεταφέρονται και στο σχολείο, με αποτέλεσμα παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να αδικούνται και να μειονεκτούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους από υψηλότερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σ1: Στο σχολείο μας δεν έχω διαπιστώσει σοβαρά ζητήματα κοινωνικής αδικίας και ανισοτήτων. Λιγοστές ανισότητες προκύπτουν συνήθως από τη διαφορετική κοινωνική τάξη και το διαφορετικό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κάθε παιδιού.

Σ2: Σαφώς οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν και λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία αντικατοπτρίζονται και στο σχολικό περιβάλλον και υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα οι οποίοι διαφοροποιούνται σε

σοβαρά προβλήματα που έχουν ως συνέπεια ζητήματα πρόσβασης στη γνώση και ισότιμης αντιμετώπισής τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν αυτά τα ζητήματα. Οι φτωχοί μαθητές αντιμετωπίζουν δηλαδή εμπόδια στη μάθηση για κοινωνικούς λόγους, όπως και τα άτομα/μαθητές από άλλες χώρες, που μπορεί επίσης να συμπληρώνουν όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, να προέρχονται από ένα χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον.

Σ3: Έχω διαπιστώσει ζητήματα ανισοτήτων που οφείλονται κυρίως στο διαφορετικό οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών. Ιδιαίτερα σήμερα λόγω οικονομικής κρίσης έχουν αυξηθεί αυτά τα φαινόμενα, καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν ελλείψεις σε σχολικά είδη, ρούχα, τρόφιμα. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, αφού οι μαθητές με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο προσαρμόζονται πιο εύκολα στο σχολείο σε αντίθεση με τους μαθητές με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο που φαίνεται να αδικούνται.

Σ4: Έχω διαπιστώσει. Μπορώ να πω ότι είναι από το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, μη έλληνες μαθητές αισθάνονται λίγο κατώτερα. Ίσως και οι δάσκαλοι να συμπεριφέρονται κατώτερα σε αυτούς τους μαθητές, (δεν μπορείς να μάθεις εσύ όπως μαθαίνει ένα παιδί από την Ελλάδα). Παίζει επίσης ρόλο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο στέλνουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες, φροντιστήρια. Επομένως, έχουν άλλο επίπεδο γνώσης σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν την ίδια ευχέρεια. Επίσης, η οικονομική κρίση έχει οδηγήσει στην παιδική φτώχεια και οι επιπτώσεις της αντικατοπτρίζονται στο σχολείο (στα ρούχα, δεν έχουν να φάνε, στον υλικό εξοπλισμό).

Σ10: Δεν αντιμετωπίζουμε σοβαρά προβλήματα αδικίας ή ανισοτήτων. Όποια προβλήματα εμφανίζονται οφείλονται κυρίως σε οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών, που δυσχεραίνουν τη ζωή των παιδιών και δεν τους επιτρέπουν να προετοιμάζονται επαρκώς για το σχολείο. Ωστόσο, ως εκπαιδευτικοί κάνουμε το καλύτερο δυνατόν να ενισχύσουμε αυτούς τους μαθητές και να μην αφήσουμε την ανισότητα τους να διαιωνιστεί στο χώρο του σχολείου.

-Εθελοντικές δράσεις για την καταπολέμηση των οικονομικών ανισοτήτων.
Ενημερωτικές ημερίδες με σκοπό την ενίσχυση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε ερώτηση σχετικά με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί

φάνηκε να διάκεινται θετικά απέναντι σε τέτοιου είδους δράσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εθελοντικές δράσεις και προσφέρουν τρόφιμα, ρούχα, σχολικά είδη στο κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής τους, με σκοπό την άμβλυνση των οικονομικών ανισοτήτων που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Παράλληλα, μέσα από αυτές τις δράσεις τονίζουν στους μαθητές την αξία της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης, βασικές έννοιες που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν ενημερωτικές εκδηλώσεις μέσα από τις οποίες προάγονται οι δημοκρατικές αρχές και η δικαιοσύνη, καθώς, επίσης ενισχύεται και η ισότιμη συμμετοχή σε αυτές όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, επίδοσης, πολιτισμικού κεφαλαίου κ.λπ. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν οι εκδηλώσεις για την Παγκόσμια Ημέρα Παιδιού και την Παγκόσμια Ημέρα Προάσπισης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, καθώς και η συμμετοχή σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα, με σκοπό την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη δημιουργία βιβλιοθήκης στην τάξη, ώστε να μπορούν να δανείζονται βιβλία οι μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα αγοράσουν.

Σ1: Έχουμε οργανώσει στη σχολική μονάδα εθελοντικές δράσεις, δωρεές στο κοινωνικό παντοπωλείο του δήμου και ενημέρωση για την καταπολέμηση των ανισοτήτων σε ανοιχτή εκδήλωση στον χώρο του σχολείου.

Σ2: Έχει χρειαστεί να βοηθηθούν οικονομικά παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά οικονομικά προβλήματα και μονογονεϊκές οικογένειες που δύσκολα μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά. Αυτή η βοήθεια περιλαμβάνει συγκέντρωση χρημάτων, υλικού που θα χρειαστούν στο σχολείο (τετράδια, μολύβια κλπ). Επίσης, υπήρχαν και εθελοντικές προσπάθειες που απαιτούσαν τη δραστηριοποίηση όλων των μαθητών του σχολείου ώστε να μαζευτούν τρόφιμα, ρούχα για πρόσφυγες, για να βοηθηθούν.

Σ3: Στο πλαίσιο διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουμε συγκεντρώσει τρόφιμα για το κοινωνικό παντοπωλείο της περιοχής μας και χρήματα για τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς «Φλόγα» και «Χαμόγελο του παιδιού». Μέσα από

αυτές τις δράσεις το παιδί διδάσκεται την αλληλεγγύη, την αλληλοβοήθεια, το σεβασμό, έννοιες στενά συνδεδεμένες με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Σ4: Στο σχολείο που ήμουν υπήρχε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχα με παιδιά από άλλες χώρες, το οποίο είχε τίτλο «Γιατί και εγώ Ευρωπαίος;». Σε αυτό το πρόγραμμα εντάχθηκαν, μίλησαν ελεύθερα, έγραψαν για τις πατρίδες τους, για τις απόψεις των γονιών τους για την πατρίδα που ζούμε με σκοπό να ενταχθούν στη δική μας κοινωνία και να μην αισθάνονται μειονεκτικά και να συνδιαλεχθούν και με τα παιδιά τα ντόπια. Αυτή η συμμετοχή όλων είναι ας πούμε ένα είδος κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σ6: Ασφαλώς κι έχω εμπλακεί. Ήμουν υπεύθυνη για θέματα σχολικού εκφοβισμού, βίας και περιθωριοποίησης δύο χρόνια στο σχολείο. Επιπλέον, έχω συμμετάσχει στον προγραμματισμό, την οργάνωση και την υλοποίηση δράσεων που προάγουν τις δημοκρατικές αρχές και τη δικαιοσύνη και ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, όπως ενημερωτικές ημερίδες για την Παγκόσμια Ημέρα Προάσπισης Δικαιωμάτων του Παιδιού και την Παγκόσμια Ημέρα Παιδιού.

Σ10: Όπως ήδη ανέφερα προσπαθώ με κάθε τρόπο να αποτρέψω τυχόν ανισότητες με τις οποίες έρχονται τα παιδιά στο σχολείο. Για παράδειγμα, έχουμε δημιουργήσει κοινωνικό παντοπωλείο για τις οικογένειες των παιδιών του σχολείου μας που δυσκολεύονται οικονομικά. Επίσης, έχουμε δημιουργήσει με τους μαθητές βιβλιοθήκη στην τάξη, ώστε να μπορούν μαθητές που δεν έχουν τη δυνατότητα να αγοράσουν ένα βιβλίο, να δανειστούν και να διαβάσουν.

Οι δράσεις που έχουν συμμετάσχει ή διοργανώσει οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου παρουσιάζονται συνοπτικά στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 2. Δράσεις σε επίπεδο σχολείου με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης

-Η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως ενδεδειγμένες πρακτικές ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τους τρόπους διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τη συνεργατική μάθηση, και συγκεκριμένα τις ομάδες εργασίας. Η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη δίκαιη συμμετοχή όλων στη διδακτική πράξη. Οι ομάδες είναι συνήθως ανομοιογενείς, ώστε οι πιο καλοί μαθητές να βοηθούν τους αδύναμους. Οι εργασίες παρουσιάζονται ομαδικά και τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε και να σέβονται τη γνώμη του άλλου. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, μέσω της οποίας δίνουν την ευκαιρία στον κάθε μαθητή να αναπτύξει τις μαθησιακές του ικανότητες, με διαφορετικό τρόπο που αρμόζει στο μορφωτικό του επίπεδο, με απώτερο σκοπό να φτάσει στο ίδιο αποτέλεσμα με τους υπόλοιπους μαθητές. Η χρήση της τεχνικής του διαλόγου είναι απαραίτητη σε κάθε διαδικασία μάθησης. Τέλος, γίνεται αναφορά και στη βιωματική μάθηση, η οποία ενισχύει την πρωτοβουλία, την έκφραση γνώμων και

συναισθημάτων, τη μεταφορά εμπειριών και την ανάπτυξη διαφορετικών οπτικών. Μέσω των παραπάνω πρακτικών, καλλιεργούνται αξίες, οι οποίες διαμορφώνουν προσωπικότητες με ήθος και αντικατοπτρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη, η αποδοχή του άλλου, η ελευθερία έκφρασης, η αξιοκρατία, η δημοκρατία, ο σεβασμός.

Σ1: Η διδασκαλία γίνεται βιωματική. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες οι οποίες γίνονται από εμένα με σκοπό να συμμετέχουν σε αυτές μαθητές με διαφορετικό επίπεδο επίδοσης στα μαθήματα ώστε να βοηθηθούν από τους άλλους. Οι εργασίες τους παρουσιάζονται ομαδικά, ως αποτέλεσμα όλων. Τα παιδιά μαθαίνουν να υποστηρίζουν την γνώμη τους, να σέβονται τον συμμαθητή τους, να βγάζουν συμπεράσματα και να κρίνουν σωστά.

Σ2: Πάντα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διασφαλίζω την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της συνεργασίας των μαθητών, της δραστηριοποίησής τους και της συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχει ο καθένας. Επομένως, η ισότιμη συμμετοχή τους και ο μη αποκλεισμός κανενός, καθώς και η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει τη δίκαιη συμμετοχή όλων στη διδακτική πράξη. Επίσης, κάποιοι μαθητές που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες, προσαρμόζεται το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων σε αυτό. Υπάρχει κατά κάποιον τρόπο ένα είδος διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εντάσσονται στη διδασκαλία γενικά όλοι οι μαθητές και αυτοί με διαφορετικό πολιτισμό, θρησκεία, δεν απορρίπτεται κανένας, αλλά προωθείται ο διάλογος μεταξύ των μαθητών χωρίς να προβάλλονται ακραίες αντιλήψεις. Και πάντα προωθείται η δημοκρατία και η πολυπρισματικότητα, με σεβασμό ο ένας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του άλλου.

Σ3: Εφαρμόζω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία συνηγορεί υπέρ της εκπαίδευσης όλων των μαθητών μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο εξασφαλίζονται η ισότιμη συμμετοχή, η πλήρης πρόσβαση στη γνώση και η πρόοδος. Τα παιδιά συνεργάζονται και συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Ο μαθητής δεν αποκτά μόνο γνώσεις, αλλά αναπτύσσει και ικανότητες που του επιτρέπουν να ερευνά στηριζόμενος στις δυνάμεις του. Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο. Τέλος, χρησιμοποιώ τη διαλογική εκπαίδευση για να εκμαιεύσω από τους μαθητές το πώς κατανοούν τις εμπειρίες που έχουν βιώσει. Άλλος ένας σκοπός είναι

οι μαθητές να ανταλλάξουν σκέψεις, να διαμορφώσουν τεκμηριωμένες απόψεις και να αναπτύξουν δεξιότητες της διαλογικής τεχνικής.

Σ5: Κατά κύριο λόγο, χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη βιωματική διδασκαλία, καθώς και την διαφοροποιημένη και ενισχυτική διδασκαλία, όπου είναι απαραίτητο. Μέσω των παραπάνω παιδαγωγικών πρακτικών προάγεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στις ικανότητες του κάθε μαθητή, αποδοχή της διαφορετικότητας, ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων.

Σ6: Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνω την ευκαιρία να αναπτύξει τις μαθησιακές ικανότητες ένας μαθητής, με διαφορετικό τρόπο και με βάση το μορφωτικό του κεφάλαιο, ώστε να φτάσει στο ίδιο αποτέλεσμα, στον ίδιο στόχο με τους υπόλοιπους μαθητές. Ακόμα, με τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και συγκεκριμένα μέσα από την εργασία σε ομάδες, δημιουργώ το αίσθημα της ευθύνης, της ένταξης, της ανάληψης καθηκόντων, του σεβασμού των κανόνων της ομάδας, και την προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού στόχου, ο οποίος θα κριθεί αξιολογικά. Επίσης, με την βιωματική μάθηση ενισχύω την πρωτοβουλία, την έκφραση συναισθημάτων και την ανάπτυξη διαφορετικών πρακτικών.

Σ7: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η συνεργατική μάθηση είναι οι βάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ανάπτυξη της διαλογικής εκπαίδευσης. Μέσω αυτών καλλιεργούνται πανανθρώπινες αξίες όπως: η ισότητα, η αλληλεγγύη, η ελευθερία, ο σεβασμός, η αξιοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αποδοχή του διαφορετικού προτύπου και ο σεβασμός αυτού. Αξίες που προάγουν τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με αξίες και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη με ουσιαστικό και γνήσιο τρόπο.

Σ9: Κατά τη διδασκαλία εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Πρόκειται για μια μέθοδο, κατά την οποία οι μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην άρση κάθε κοινωνικής αδικίας, προάγοντας την ισότητα, την ελευθερία έκφρασης, το σεβασμό και την αξιοκρατία.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσίασε το σχόλιο μιας εκπαιδευτικού αναφορικά με τη σημασία του ολοήμερου σχολείου στην άμβλυνση των ανισοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σ6: Η εύρυθμη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων έχει βοηθήσει κατά πολύ στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού προσπαθούμε να καλύψουμε

αδυναμίες μαθητών, ώστε να μπορούν ισότιμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζονται σχηματικά παρακάτω:



Εικόνα 3. Πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας

6.2.3 Ο ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη

-Καθοριστικός ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Η τρίτη θεματική κατηγορία αφορά στον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ηγέτης-διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός δίκαιου και ανοιχτού σχολείου. Αν ο διευθυντής δεν είναι υποστηρικτής της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και αν προσπαθήσουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, δεν θα επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σ1: Όλα ξεκινούν από τον ηγέτη. Από τον ίδιο τον όρο ηγέτης πηγάζει η σπουδαιότητα του ρόλου του για ένα πιο δίκαιο, ίσο και ανοιχτό σχολείο.

Σ4: Από τον διευθυντή ξεκινάνε όλα. Αν δεν είναι ο διευθυντής οπαδός της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και αν προσπαθήσουν οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές δεν θα απορροφηθεί τίποτα. Θα γίνουν όλοι τους δημόσιοι υπάλληλοι.

-Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης διαθέτει δεξιότητες προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας και χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, διαλλακτικότητα και διάθεση συνεργασίας.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο ηγέτης-διευθυντής που στρατεύεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες οργάνωσης, προγραμματισμού και διοίκησης της σχολικής μονάδας και να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, διαλλακτικότητα και διάθεση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Επιπλέον, πρέπει να ενδιαφέρεται πραγματικά για τους μαθητές του σχολείου, μαθαίνοντας για το κοινωνικό, το οικονομικό και το μορφωτικό τους κεφάλαιο, ώστε να αντιμετωπίζει με τον κατάλληλο τρόπο τυχόν προβλήματα που προκύπτουν. Παράλληλα, ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης δημιουργεί όραμα, παρακινεί και εμψυχώνει τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν καινοτόμες ιδέες στο σχολείο, είναι αμερόληπτος και αντιμετωπίζει ισότιμα, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές. Γενικά, χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, θάρρος, δημιουργικότητα, αποφασιστικότητα, καλή ψυχολογία, προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Ακολουθεί το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας και είναι κατάλληλα καταρτισμένος.

Σ1: Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι δίκαιος και ευαίσθητος απέναντι στους μαθητές του σχολείου, να ενδιαφέρεται για αυτούς και να μαθαίνει για το μορφωτικό, οικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχεται καθώς και για ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Πρέπει να έχει τα κύρια χαρακτηριστικά του ηγέτη (υπευθυνότητα, όραμα, ηγετικές δεξιότητες, θάρρος, υπομονή και επιμονή) για να αποτρέπει αδικίες στο χώρο του σχολείου.

Σ2: Ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης πρέπει αρχικά να έχει ενσυναίσθηση, να μπορεί να αντιληφθεί σε βάθος τις ανισότητες που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία και μεταφέρονται και στο σχολείο. Θα πρέπει να έχει όραμα, μόρφωση, να είναι δημοκρατικός. Θα πρέπει να πιστεύει στις ίσες ευκαιρίες για μάθηση για όλους. Γενικά, να στηρίζεται στο δημοκρατικό ιδεώδες και τις ίσες ευκαιρίες.

Σ3: Κάποια από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης είναι: ενδυνάμωση, παρακίνηση, εμπύχωση και ανάπτυξη μελών της ομάδας, επιβράβευση των μελών της ομάδας για όλες εκείνες τις ενέργειες που πράττουν κι έχουν θετικό αντίκτυπο. Προάσπιση και προαγωγή των καινοτόμων ιδεών. Δημιουργία ενός πολύ καλού κλίματος, διαμόρφωση και υλοποίηση των στόχων που τίθενται από την εκπαιδευτική μονάδα. Συνεργασία και μεταφορά των γνώσεων του προς την ομάδα.

Σ4: Ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης πρέπει αρχικά να είναι αμερόληπτος, πρέπει να αντιμετωπίζει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ίσα. Δεύτερον, να ενδιαφέρεται γι' αυτούς, να μαθαίνει τα προβλήματά τους με σκοπό να βοηθήσει και να τους ενισχύσει. Να μην συμπεριφέρεται σαν γραφειοκράτης και προϊστάμενος, αλλά ως συνάδελφος. Όσον αφορά τα παιδιά, εννοείται πάντα το ίδιο απέναντι στα παιδιά και τους γονείς τους, να μην κάνει διακρίσεις λόγω επαγγέλματος ας πούμε ή συμπάθειας. Το δημόσιο σχολείο είναι ανοιχτό, είναι σχολείο όλων.

Σ6: Ο διευθυντής αυτός θα πρέπει να διακρίνεται από ενσυναίσθηση, ώστε να μπαίνει στην θέση του άλλου και να κατανοεί τις ανάγκες του. Έτσι, θα είναι σε θέση να πάρει τις πιο σωστές αποφάσεις. Επιπλέον, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαλλακτικότητα και δημιουργικότητα και με υπεύθυνο τρόπο να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα σχολείο δίκαιο και ανοιχτό για όλους τους μαθητές. Τέλος, θα προσθέσω την αποφασιστικότητα και την καλή ψυχολογία.

Σ7: Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης θα πρέπει να είναι διαλλακτικός, δημιουργικός και προσαρμοστικός και να διαθέτει προγραμματιστικές, οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες. Βασικό στοιχείο της προσωπικότητάς του είναι, επίσης, ο επικοινωνιακός τρόπος διαχείρισης μιας κατάστασης με στόχο τη βέλτιστη επίλυση οποιασδήποτε κατάστασης.

Επιπλέον, από την παράθεση ενδεικτικών ορισμών του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, όπως αυτοί παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως πιο αντιπροσωπευτικό τον παρακάτω: «Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης είναι διαμορφωτής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, αγωνίζεται για ένα δίκαιο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά αγαθά και καλλιεργεί έναν κώδικα αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς, βασισμένο

στα πλαίσια του δημοκρατικού διαλόγου». Από αυτήν την επιλογή γίνεται σαφές, πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς, ο ηγέτης-διευθυντής να αγωνίζεται για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να συνεργάζεται με τους γονείς και να είναι δημοκρατικός και δίκαιος.

Στο παρακάτω διάγραμμα απεικονίζονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη:



Εικόνα 4. Χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη

-Ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο από τον ηγέτη-διευθυντή μέσα από τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς και την τακτική συνεργασία με τους γονείς.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στον τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη ο διευθυντής του σχολείου που εργάζονται. Η ερώτηση αυτή δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και για τον λόγο αυτόν δόθηκε επιπλέον βοήθεια. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν ορισμένες πρακτικές διασφάλισης της

κοινωνικής δικαιοσύνης από τον διευθυντή, όπως καταγράφονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, και οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε απλώς να επιλέξουν και να σχολιάσουν εκείνες που εφαρμόζονται, κατά κύριο λόγο, στο σχολείο τους. Έτσι, βγάλαμε το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας, ώστε να αμβλυνθούν οι ανισότητες μεταξύ των μαθητών και να μπορούν ισότιμα να συμμετάσχουν στη διαδικασία μάθησης. Εξίσου σημαντική είναι, επίσης, η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς, γι' αυτό διοργανώνονται συχνά στο σχολείο τους ενημερωτικές εκδηλώσεις και συναντήσεις γονέων. Μόνο με τη συνεργασία όλων μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Επιπλέον δράσεις που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Δράσεις/πρακτικές του ηγέτη-διευθυντή με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης	
	• δίνει έμφαση στη συμμετοχικότητα και καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας • σχεδιάζει δράσεις με στόχο την καλλιέργεια αξιών που διέπουν την κοινωνική δικαιοσύνη και δημιουργεί ευκαιρίες για επικοινωνία, διάλογο και κριτική σκέψη (ενημερωτικές ημερίδες, εθελοντικές δράσεις κ.λπ.) • προσφέρει εθελοντική βοήθεια/στήριξη σε μαθητές ευάλωτων κοινωνικά ομάδων • αντιμετωπίζει αμερόληπτα τα ζητήματα που συνιστούν κοινωνική διάκριση και ανισότητα
Πίνακας 4. Πρακτικές του ηγέτη-διευθυντή που αποσκοπούν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο	

6.2.4 Ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

-Το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και η αδυναμία συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.

Η τέταρτη θεματική κατηγορία αφορά στις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που

οι ίδιοι μεταφέρουν στο σχολείο, την αδιαφορία που διακατέχει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς και την αδυναμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ως βασικά εμπόδια στην όποια προσπάθεια δημιουργίας ενός πιο δίκαιου σχολείου. Επιπλέον, οι κακές σχέσεις σχολείου-οικογένειας δρουν ανασταλτικά στην επίλυση ανισοτήτων και αδικιών. Οι γονείς συχνά αντιδρούν και δεν έχουν διάθεση να συνεργαστούν με τους δασκάλους και τον διευθυντή. Με τη σειρά τους αντιδρούν και οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, λόγω της παρέμβασης των γονέων σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά το σχολείο. Έτσι, τα προβλήματα διαιωνίζονται και οι ανισότητες αυξάνονται. Οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις των γονέων επηρεάζουν και τα παιδιά, τα οποία έρχονται στο σχολείο εμποτισμένα με στερεοτυπικές αντιλήψεις. Σε ένα σχολείο, όπου όλοι αντιδρούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να εφαρμοστεί η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία στηρίζεται στον σεβασμό, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία και την ισότητα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιέζονται και από την ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, παράγοντες που επηρεάζουν, επίσης, τη διάθεση τους να ασχοληθούν ουσιαστικά με τους μαθητές τους.

Σ2: Αφενός προέρχονται από τα κοινωνικά στερεότυπα και τις αντιλήψεις που φέρνουν οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτές οι αντιλήψεις έχουν εγχαραχτεί και είναι δύσκολο να μπορέσουν να ανατραπούν, ούτως ώστε να γίνουν περισσότερο κοινωνικά δίκαιες. Οι μαθητές, δηλαδή, έρχονται στο σχολείο με την κοινωνική ανισότητα εμποτισμένη στη συνείδησή τους. Πολλές φορές και οι εκπαιδευτικοί βέβαια και ο διευθυντής υπάρχει περίπτωση ως μέλη της κοινωνίας και αυτοί να φέρουν μη κοινωνικά δίκαιες αντιλήψεις και να τις μεταφέρουν ασυνείδητα στο σχολείο.

Σ3: Η έλλειψη πολιτικής συνοχής, προϋπολογισμού, χρόνου, κατάρτισης και πολλών άλλων, ορθώνονται σαν συμπληγάδες ανάμεσα από τις οποίες καλείται το κοινωνικά δίκαιο σχολείο να βγει αλώβητο. Πολλά από τα προβλήματα που ταλανίζουν τους σχολικούς ηγέτες απορρέουν από βαθύτερες ελλείψεις στην εκπαιδευτική πολιτική, στον οργανωτικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων, αλλά και από τις ασθενικές σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Κάθε σχολείο έρχεται

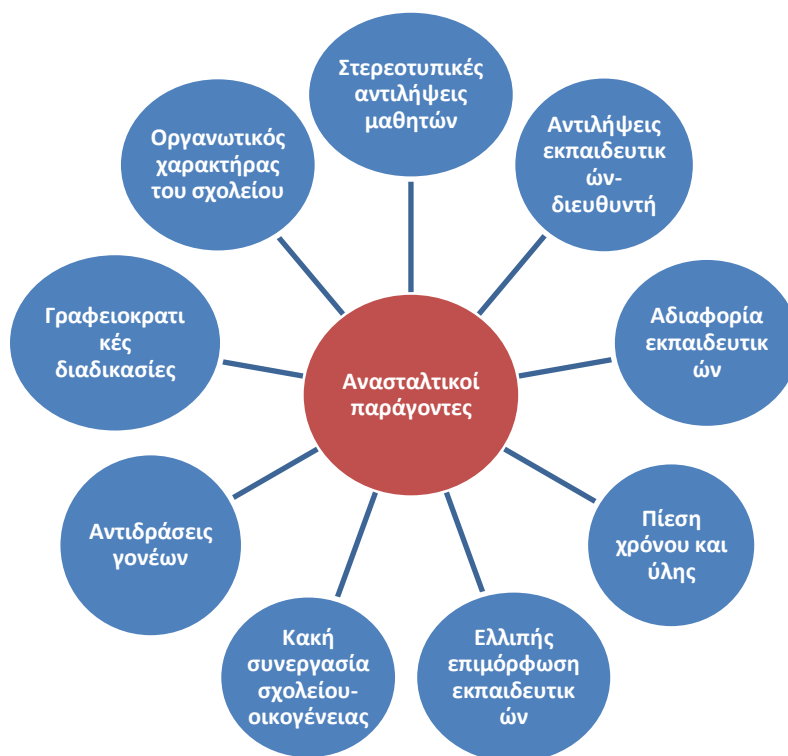
αντιμέτωπο με τις δικές του πιθανές εσωτερικές διαφοροποιήσεις, όπου πρέπει να δοθούν λύσεις πέραν της κάλυψης των γενικότερων αναγκών.

Σ4: Πρώτον, η γραφειοκρατία, πολύ σημαντικό. Δεύτερον, από αντιδράσεις δασκάλων, δεν έχουν μάθει να δουλεύουν έτσι. Επίσης, υπάρχει αδιαφορία. Αν κάποιος διευθυντής ή εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται απλά να περνάει η μέρα δεν τίθεται θέμα αυτό. Βέβαια υπάρχουν και αντιδράσεις γονέων που έρχονται σχολείο και θέλουν να επιβάλλουν αυτοί την άποψή τους (π.χ δεν θέλω το παιδί μου να κάτσει με ένα άλλο παιδί που είναι κατώτερης κοινωνικής τάξης).

Σ5: Πολλές φορές υπάρχει αδυναμία συνεργασίας των εκπαιδευτικών, με γνώμονα το καλό του σχολείου, καθώς και αδυναμία συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Επίσης, συχνές είναι και οι αντιδράσεις γονέων και μαθητών. Η πίεση χρόνου λόγω του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης δρα επίσης ανασταλτικά.

Σ7: Οι δυσκολίες και τα εμπόδια προκύπτουν από τις αντιδράσεις γονέων, μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών καθώς και από γραφειοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, η μονόπλευρη θέαση μιας κατάστασης προκαλεί δυσλειτουργία στην προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών διασφάλισης κοινωνικής δικαιοσύνης. Γεγονός που έγκειται στην ελλιπή επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών και τις λανθάνουσες αντιλήψεις που μπορεί να προϋπάρχουν σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται (εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντή).

Συνοπτικά τα εμπόδια και οι δυσκολίες που προκύπτουν στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 5. Ανασταλτικοί παράγοντες στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο

6.2.5 Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές

-Ανάγκη άμεσης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντή για θέματα ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενημέρωση γονέων για την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η πέμπτη θεματική κατηγορία αναφέρεται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για θεσμικές αλλαγές στην εκπαίδευση, προκειμένου να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη. Στην ερώτηση αναφορικά με τις θεσμικές αλλαγές που απαιτούνται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου, στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως επιτακτική ανάγκη την επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή για θέματα ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού οι περισσότεροι δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους ζητήματα. Η επιμόρφωση μπορεί να γίνει μέσα από σεμινάρια θεωρητικά και βιωματικά, αλλά και μέσα από τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες. Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχυθεί η συνεργασία σχολείου-οικογένειας,

μέσα από προγράμματα ενημέρωσης και συνάντησης με τους γονείς. Είναι απαραίτητο όλα τα μέλη της κοινότητας να κατανοήσουν ότι η εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν οδηγεί απλώς σε ένα πιο ανοιχτό, ίσο και δίκαιο σχολείο, αλλά γενικότερα σε μια πιο δίκαιη κοινωνία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να είναι πιο ευέλικτο και ελαστικό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν θα πιέζεται χρονικά από την ύλη, αλλά θα έχει την ευχέρεια να προσθέσει δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία, τον σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών και κατ' επέκταση την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Σ1: Σημαντικό ρόλο στην λειτουργία του σχολείου παίζουν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Η επιμόρφωση τους πρέπει να είναι συνεχής και βιωματική. Τα περισσότερα σεμινάρια είναι θεωρητικά και δεν βοηθούν αρκετά. Η συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες είναι απαραίτητη καθώς με τις γνώσεις τους θα δώσουν λύσεις και προτάσεις σε διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην πράξη.

Σ2: Το κράτος θα μπορούσε να χαράξει μια κοινωνική πολιτική προσανατολισμένη στο να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Αυτό θα μπορούσε να γίνει δίνοντας έμφαση σε τακτικές που θα δίνανε μεγαλύτερες ευκαιρίες σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Θα μπορούσαν σαφώς να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί για να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Πρέπει όλα τα μέλη της κοινότητας να αρχίζουν να κατανοούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη και η εδραίωση της βοηθά όλους και την κοινωνία για ένα καλύτερο μέλλον. Όλοι θα επωφεληθούν αν ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με θέματα που αφορούν στις κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, είναι απαραίτητο αυτό να ξεκινήσει από μικρή ηλικία και θεσμοθετημένα από το νηπιαγωγείο κιόλας.

Σ3: Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αδυναμία διαχείρισης των ανισοτήτων επειδή δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα. Πρέπει να χρησιμοποιούν την «ενθάρρυνση» για συμμετοχή ως πρακτική άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων που εμφανίζονται στο σχολείο, να συμβουλεύουν τους μαθητές, να επικοινωνούν με τους γονείς τους, να χρησιμοποιούν ειδικές διδακτικές τεχνικές. Θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμο να επιμορφωθούν αλλά προκύπτει κάποια επιφύλαξη σχετικά με το ενδιαφέρον τους για εκπαίδευση.

Σ4: Όσον αφορά τον διευθυντή, καταρτισμένους διευθυντές, δυστυχώς η πλειοψηφία δεν είναι τόσο καταρτισμένοι, συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τις ανώτερες αρχές. Δεν είμαστε δημόσιοι υπάλληλοι, ζητάμε πράγματα και έχουμε τη δυνατότητα να εξασφαλίσουμε κάποια κονδύλια. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς νομίζω ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης είναι πολύ σημαντικά. Επίσης, επιμόρφωση και ενημέρωση των γονέων, θα πρέπει ο διευθυντής ή οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν τους γονείς. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ο γονέας να ενημερώνεται, να γνωρίζει. Θεωρώ ότι η ενημέρωση και η συνεργασία είναι το α και το ω.

Σ6: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία και πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική και λειτουργική. Επιπλέον, η συνεργασία με επιστήμονες, η ενεργή παρουσία και προσφορά τους στο σχολείο μπορεί να δώσει λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Και το αναλυτικό πρόγραμμα όμως χρειάζεται ριζικές αλλαγές, γιατί έτσι όπως έχει διαμορφωθεί εντείνει τις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες.

Σ7: Απαιτούνται ραγδαίες αλλαγές αρχικά στη λειτουργία του σχολείου και έπειτα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση για πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης και αντιμετώπιση ζητημάτων που προκύπτουν λόγω ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών. Και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, ελαστικό, ώστε ο εκπαιδευτικός να μην πιέζεται από την ύλη αλλά να είναι στην ευχέρεια του να προσθέσει δράσεις, δραστηριότητες κ.λπ. που θα προάγουν τη συνεργασία, το σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών και κατ' επέκταση την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Σ9: Αυτό που απαιτείται να διασφαλιστεί είναι σίγουρα η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και η επιμόρφωσή τους για θέματα αντιμετώπισης των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τους τρόπους κατά τους οποίους μπορούν να ενημερώσουν τα παιδιά τους για το σεβασμό και τη σημασία της ετερότητας.

Σ10: Αρχικά, απαιτείται ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση εκ μέρους του διευθυντή αφού αυτός αποτελεί τον ηγέτη του σχολείου και δημιουργεί το όραμα για το σχολείο του. Με τη σειρά τους θα ευαισθητοποιηθούν, λοιπόν, και οι εκπαιδευτικοί. Απαραίτητη στο πλαίσιο αυτό είναι και η επιμόρφωση διευθυντή-εκπαιδευτικών για θέματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

-Καθορισμός μίας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους του Υπουργείου που θα στοχεύει σε ένα δικαιότερο κοινωνικά σχολείο.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αρκούν οι πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, αλλά είναι απαραίτητος ο καθορισμός μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο που θα στοχεύει σε ένα δικαιότερο και πιο δημοκρατικό σχολείο. Η πολιτική αυτή θα περιλαμβάνει σχεδιασμό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, την εκπαίδευση γονέων για ορισμένα θέματα, τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων, την καθιέρωση μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν ενεργό ρόλο στον μαθητή και την καθιέρωση της ποιοτικής αξιολόγησης. Όλες αυτές οι αλλαγές θα κάνουν το σχολείο πιο προσιτό και ανοιχτό για τους μαθητές και θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σ2: Πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο καλό είναι να συμβαίνουν, σίγουρα μπορεί να προσφέρουν, αλλά απαιτείται, ωστόσο, καθορισμός μιας εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να υπάρχει και θεσμοθετημένη παρέμβαση για την άμβλυνση των ανισοτήτων και την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Καλό είναι να συνδυάζονται λοιπόν.

Σ3: Δεν αρκούν οι πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο, αλλά είναι απαραίτητος ο καθορισμός μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο που θα στοχεύει στο σχολείο της δημοκρατικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτή η πολιτική αφορά στην ανανέωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων, το συστηματικό επαγγελματικό προσανατολισμό, την εκπαίδευση σε ορισμένα θέματα ακόμη και των γονιών και των τοπικών φορέων, τον εκσυγχρονισμό προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων με την καθιέρωση μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν ενεργό ρόλο στους μαθητές. Επίσης, αξιολόγηση περισσότερο βασισμένη σε συνθετικές και δημιουργικές εργασίες, αξιολόγηση περισσότερο ποιοτική παρά ποσοτική, ώστε να δίνεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Σ7: Οι πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο σαφώς και είναι εποικοδομητικές και αναγκαίες, αλλά σε γενικό πλαίσιο είναι απαραίτητες ενέργειες επιστημονικά τεκμηριωμένες, τις οποίες θα υιοθετήσει ως νέα εκπαιδευτική πολιτική εκ μέρους

του το Υπουργείο και θα στοχεύουν σε ένα προσδοκώμενο δικαιότερο κοινωνικά σχολείο και κατ' επέκταση μιας μελλοντικής δικαιότερης κοινωνίας.

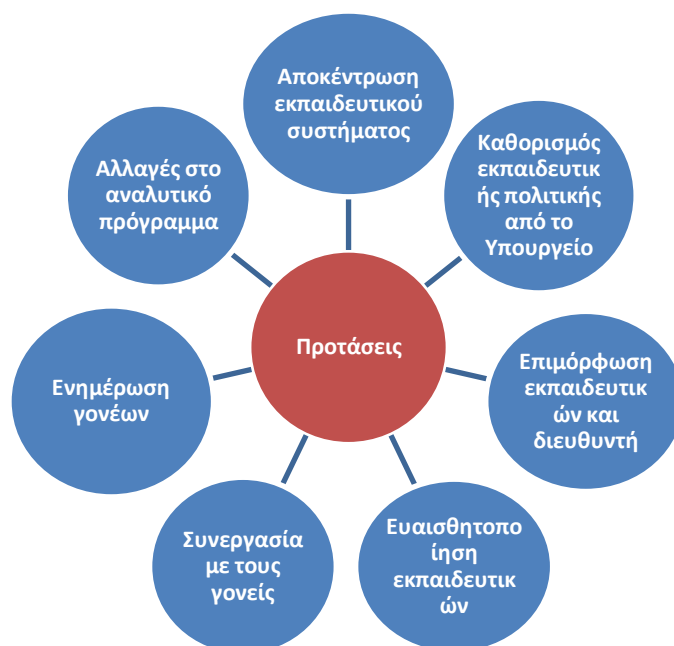
Σ9: Σίγουρα απαιτείται μια διαφορετική πολιτική από την πλευρά του υπουργείου, καθώς τα σχολεία κινούνται με βάση τις οδηγίες του. Η διαφορετική αυτή πολιτική αλλά και οι πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο θα συμβάλλουν στην καλύτερη θέαση του ζητήματος της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σ10: Απαραίτητος θεωρείται ο καθορισμός μιας εκπαιδευτικής πολιτικής από το υπουργείο που θα προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Ωστόσο, για να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα θα πρέπει να ενισχυθούν και οι πρωτοβουλίες του κάθε σχολείου ξεχωριστά.

Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη ενός εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι είναι αρκετές οι ενέργειες που γίνονται σε κάθε σχολείο ξεχωριστά και δεν είναι απαραίτητες οι υποδείξεις του Υπουργείου. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι θα πρέπει να πάψουμε να λειτουργούμε με βάση το κεντρικά οργανωμένο σύστημα του Υπουργείου και να δοθεί το δικαίωμα για ευελιξία στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τα ζητήματα του σχολείου τους. Με λίγα λόγια, προτείνει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου.

Σ4: Δεν μπορεί το Υπουργείο να δίνει εντολές, δεν μπορεί το υπουργείο να μας πει τι σημαίνει να είμαστε κοινωνικά δίκαιοι και τι να κάνουμε. Αν πει το υπουργείο πρέπει να συμπεριφερόμαστε έτσι, δεν νομίζω ότι είμαστε κατευθυνόμενα πρόβατα. Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν σου αφήνει και πολλά περιθώρια πρωτοβουλίας. Είναι τόσο κεντρικά οργανωμένο το σύστημά μας, που λειτουργούμε όλοι με τις περιθώριες εγγυητικές, που σε δεσμεύουν. Πρέπει, δηλαδή, να δίνεται το δικαίωμα της ευελιξίας και των σχολικών μονάδων και του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, δεν είναι απαραίτητο το υπουργείο να κάνει υποδείξεις.

Στο επόμενο σχεδιάγραμμα παρουσιάζονται συνοπτικά οι προτάσεις των εκπαιδευτικών:



Εικόνα 6. Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές σε οργανωτικό, διοικητικό και λειτουργικό επίπεδο

6.2.6 Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και αντιλήψεις για την κοινωνική δικαιοσύνη

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στο κατά πόσο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρέασαν ιδιαίτερα τα αποτελέσματα της έρευνας, σε αντίθεση με την επιμόρφωση, η οποία έπαιξε έναν μικρό ρόλο. Η διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση και σε εκείνους που δεν είχαν επιμορφωθεί, αφορούσε, κυρίως, επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες, και όχι πρακτικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί έδωσαν πιο τεκμηριωμένες απαντήσεις και αντιμετώπισαν με μεγαλύτερη ευκολία και ευχέρεια όλη τη διαδικασία της συνέντευξης. Ωστόσο, δεν πρότειναν πιο καινοτόμες πρακτικές για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ούτε αναφέρθηκαν σε συνεχείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση των αδικιών και ανισοτήτων στο σχολείο, δεδομένα τα οποία θα έδιναν ουσιαστικές λύσεις και θα αναδείκνυαν νέες διαστάσεις του θέματος. Βέβαια αξίζει να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση τους δεν αφορούσε στο εν λόγω ζήτημα.

6.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Από την παραπάνω ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν σημαντικά ευρήματα για το επίπεδο κατανόησης της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» από τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο διασφάλισής της στα σχολεία, τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη, τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή πρακτικών ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο και τέλος, τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να βγάλουμε τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Η κοινωνική δικαιοσύνη βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και ως εκ τούτου αποσκοπεί στην αποκατάσταση των ανισοτήτων και αδικιών στο χώρο του σχολείου.
- Η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο, ως βασικό στοιχείο δημοκρατίας, συνδέεται στενά με τις αξίες της ισότητας, του σεβασμού και της αξιοκρατίας, και αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα.
- Η κοινωνική δικαιοσύνη εφαρμόζεται σε υψηλό βαθμό στα σχολεία, ωστόσο, η οικονομική κρίση και κατ' επέκταση η οικονομική ανισότητα μεταξύ των μαθητών, ενισχύει τα φαινόμενα αδικίας στο σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν εθελοντικές δράσεις για την καταπολέμηση των οικονομικών ανισοτήτων και ενημερωτικές ημερίδες με σκοπό την προώθηση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ενός δίκαιου σχολείου.
- Ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης πρέπει να διαθέτει δεξιότητες προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας

και να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, διαλλακτικότητα και διάθεση συνεργασίας.

- Οι διευθυντές των σχολείων προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς και με την τακτική συνεργασία με τους γονείς.
- Κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες στην προσπάθεια διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο είναι το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και η αδυναμία συνεργασίας σχολείου, οικογένειας, τοπικής κοινότητας.
- Ανάγκη άμεσης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και διευθυντή για θέματα ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και ενημέρωση γονέων για την κοινωνική δικαιοσύνη.
- Καθορισμός μίας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους του Υπουργείου που θα στοχεύει σε ένα δικαιότερο κοινωνικά σχολείο.

6.4 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψαν σημαντικές διαπιστώσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Αναλυτικότερα, από τους διαφορετικούς ορισμούς που έδωσαν, επαληθεύεται το πολυδιάστατο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» και η συσχέτισή της με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, στοιχεία που επισημαίνονται και σε άλλες έρευνες (Καντιμοίρη, 2018· Marshall & Theocharis, 2007 όπ. αναφ. στο Τσότρας & Κουτούζης, 2014· Μαυροσκούφης, 2008· Ουζούνη, 2017). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία διαδικασία που αποσκοπεί στην ίση συμμετοχή όλων των ατόμων στην εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, που θα βασίζεται στην ισότητα και τον σεβασμό και θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των ανθρώπων, ορισμός ο οποίος αναφέρεται και από τους Κυρίτση (2016) και Θεοδοσιάδου (2013).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με την αλληλεγγύη, την αξιοκρατία, την ελευθερία και την ανεκτικότητα και όπως, διαπιστώνει και η Γόγολα (2018), αποτελεί βασικό στοιχείο δημοκρατίας και μέσο προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην τυπική ισότητα και όχι στην ουσιαστική ισότητα την οποία εννοεί ο Rawls (1971), όπου είναι θεμιτή η ανισότητα, αν πρόκειται να ευνοηθούν οι περιθωριοποιημένες ομάδες. Αυτό το πόρισμα επιβεβαιώνεται μέσα από την εναντίωση τους απέναντι στην άποψη του Kose (2007), ότι το σχολείο που θέλει να στρατεύεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να μην είναι ίσο προς όλους, αλλά να ευνοεί τους περιθωριοποιημένους. Υποστηρίζουν ότι με αυτήν την πρακτική θα οδηγηθούν στο αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή αντί να εξαλείψουν την ανισότητα θα τονίσουν το μειονέκτημα του μαθητή (Δημαράς, 2008· Καντιμοίρη, 2018· Μιχαήλ, 2013). Σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές-διαπροσωπικές σχέσεις όπου εντάσσεται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εκπαιδευτικοί συνδύασαν την κοινωνική δικαιοσύνη, κυρίως, με τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ μόνο δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να εφαρμόζεται και στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-διευθυντή, πόρισμα που επισημαίνεται και στις έρευνες της Καντιμοίρη (2018) και της Ουζούνη (2017).

Αναφορικά με την εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στα σχολεία τους εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ όποια φαινόμενα αδικίας και ανισοτήτων εμφανίζονται οφείλονται, κυρίως, στην οικονομική ανισότητα μεταξύ των μαθητών και τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την ποιότητα ζωής των παιδιών (Αυγητίδου et. al., 2016· Κακανά et al., 2016· Νικολάου, 2015· Ντολιοπούλου, 2015). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν αυτά τα φαινόμενα εγκαίρως μέσα από δράσεις που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, ανέφεραν την συμμετοχή τους σε εθελοντικές δράσεις με σκοπό την συλλογή τροφίμων, ρουχισμού και γραφικής ύλης, για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες

(Mafora, 2015). Με αυτόν τον τρόπο, προσπαθούν να εξαλείψουν τις οικονομικές ανισότητες και να εμποδίσουν την εμφάνιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν ενημερωτικές εκδηλώσεις μέσα από τις οποίες προάγουν τις αρχές της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης και ενισχύουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, πολιτισμικού κεφαλαίου, εθνικότητας κ.λπ., πρακτική η οποία επισημαίνεται και στην έρευνα της Mafora (2015).

Σε ό, τι αφορά τις πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη, η συνεργατική μάθηση αναφέρθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη (Θεοδοσιάδου, 2013· Καντιμοίρη, 2018). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία θεμελιώνει την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μάθηση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κουτσελίνη (2009) σε έρευνά της. Επιπλέον, γίνεται χρήση της διαλογικής τεχνικής και της βιωματικής μάθησης, ώστε να ενισχυθούν η πρωτοβουλία των μαθητών και η ελεύθερη διακίνηση ιδεών και εμπειριών (Θεοδοσιάδου, 2013· Κυρίτσης, 2016). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, τάχθηκαν υπέρ της δίκαιης μεταχείρισης των μαθητών, που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος ισότητας ευκαιριών με διδακτικές πρακτικές βασισμένες στην κοινωνική δικαιοσύνη, επαληθεύοντας τη βιβλιογραφία (Κυρίτσης, 2016· Naidoo, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σημείωσε, επίσης, η άποψη μιας εκπαιδευτικού για τη σημασία του ολοήμερου σχολείου στην άμβλυνση των ανισοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η εύρυθμη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων έχει βοηθήσει κατά πολύ στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης των αδυναμιών των μαθητών, ώστε να μπορούν να

συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση για ενίσχυση του ρόλου των ολοήμερων σχολείων, αλλά και έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί αν όντως ο θεσμός του ολοήμερου μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των ανισοτήτων και αδικιών.

Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε ότι ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης είναι αυτός που αγωνίζεται για ένα δίκαιο και ανοιχτό σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και μάθησης, και καλλιεργεί έναν κώδικα αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο κοινωνικά δίκαιος ηγέτης πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση και πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του, διαλλακτικότητα και ευελιξία, θάρρος, αποφασιστικότητα, υπομονή και επιμονή. Παράλληλα, πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος με ηγετικές δεξιότητες προγραμματισμού, οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να εμπνέει και να παρακινεί τα μέλη της ομάδας κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά επισημαίνονται και σε άλλες έρευνες, οι οποίες προσπάθησαν να συγκεντρώσουν τα χαρακτηριστικά του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη (Berkovich, 2014· Bogotch, 2002· DeMatthews, 2016· Καντιμοίρη, 2018· Μιχαήλ, 2013· Theoharis, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι κάτι περισσότερο από την εφαρμογή της νομοθεσίας, αλλά στην πραγματικότητα ασχολείται με την εύρεση τρόπων για τη διόρθωση των ανισοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση και την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (Marshall & Ward, 2004· Theoharis, 2007).

Σε ό, τι αφορά τις πρακτικές ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον διευθυντή του σχολείου που εργάζονται, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν ήταν σε θέση να σκεφτεί εύκολα προτάσεις για την προσπάθεια αυτή, γεγονός που εξηγείται από την έλλειψη γνώσης πάνω στο θέμα. Έτσι, μετά την πρόσθετη βοήθεια που δόθηκε, διαπιστώθηκε ότι ο

κοινωνικά δίκαιος ηγέτης δίνει έμφαση στη συμμετοχικότητα και καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ενώ παράλληλα επιδιώκει και την τακτική συνεργασία με τους γονείς, προνοεί για τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και ενισχυτικής διδασκαλίας και γενικά, αντιμετωπίζει αμερόληπτα τα ζητήματα που συνιστούν κοινωνική διάκριση και ανισότητα. Οι παραπάνω πρακτικές διαπιστώνονται και σε άλλες έρευνες (Καντιμοίρη, 2018· Mafora, 2015· Theoharis, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014) και αποτελούν επαρκή βάση για να ενισχυθεί η κοινωνική δικαιοσύνη σε ένα σχολείο, καθώς αντικατοπτρίζουν την ουσία της ηγεσίας της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια αποκατάστασης αδικιών και ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών, οι συνεντευξιζόμενοι επεσήμαναν το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις ως βασικά εμπόδια στην προσπάθεια δημιουργίας ενός πιο δίκαιου σχολείου. Σε αυτό το σημείο επιβεβαιώνονται οι Μιχαήλ (2013) και Theoharis (2007) που μιλάνε για συναδέλφους χωρίς έμπνευση και όραμα. Επιπλέον, επισημαίνονται οι κακές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι οποίοι επηρεάζουν και τις αντιλήψεις των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτοί να απαξιώνουν τις δράσεις υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ανάλογα ευρήματα εντοπίζονται και στις έρευνες των Zembylas & Iasonos (2015), Μιχαήλ (2013) και Theoharis (2007). Από λιγότερους εκπαιδευτικούς, επίσης, αναφέρθηκε ως εμπόδιο ο τρόπος που είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα και συγκεκριμένα η πίεση που τους ασκείται λόγω του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να ακολουθούν, και δεν τους αφήνει περιθώρια να εισαγάγουν νέες καινοτόμες πρακτικές, εμπόδιο που επιβεβαιώνει και ο Μιχαήλ (2013) στην έρευνα του.

Ως προς τις θεσμικές αλλαγές σε οργανωτικό, διοικητικό και λειτουργικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αναδιαμορφώσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και να συμβάλλει στην προώθηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν την

ανάγκη επιμόρφωσης, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του διευθυντή για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και άρσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, επιβεβαιώνοντας, έτσι, τη σχετική προϋπάρχουσα έρευνα (Καντιμοίρη, 2018· Μιχαήλ, 2013· Ουζούνη, 2017· Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη ενίσχυσης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας μέσα από προγράμματα ενημέρωσης των γονέων για θέματα ανισοτήτων και την θέσπιση τακτικών συναντήσεων στο χώρο του σχολείου (Καντιμοίρη, 2018· Theoharis, 2007· Τσότρας & Κουτούζης, 2014). Γίνεται σαφές ότι η καθιέρωση της κοινωνικής δικαιοσύνης με σκοπό την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο με τη συνεργασία όλων των φορέων: σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας.

6.5 Συμπεράσματα-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων οδήγησαν σε μία σειρά από διαπιστώσεις και συμπεράσματα που σχετίζονται, τόσο με την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα ελληνικά σχολεία σχετικά με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσο και με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και ο σχολικός ηγέτης μεριμνούν για τη διασφάλισή της. Σαφώς τα συμπεράσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν, λόγω του μικρού αριθμού δείγματος και της έμφασης στην ποιοτική ανάλυση, ωστόσο, αξίζει να σημειωθούν και να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος στο μέλλον.

Το ελληνικό σχολείο επηρεάζεται αρνητικά λόγω της αύξησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οφείλονται στις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την ποιότητα ζωής των παιδιών (Αυγητίδου κ.ά, 2016· Κακανά κ.ά, 2016· Νικολάου, 2015· Ντολιοπούλου, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, είναι απαραίτητη η εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, ώστε να διασφαλιστεί, αφενός η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και αφετέρου, η καλλιέργεια ηθικών αξιών ως προτύπων συμπεριφοράς (Κυρίτσης, 2016).

Από την έρευνα που διεξήχθη συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στην εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, φάνηκαν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο της έννοιας, τονίζοντας τη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η καλλιέργεια της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του σχολείου και έδειξαν να έχουν επίγνωση ότι η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο έχει αντίκτυπο και στην κοινωνία.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτό σημαίνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να γνωρίζουν το περιεχόμενο και την αξία της εφαρμογής πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, στα

περισσότερα από αυτά δεν υπάρχει αληθινή και συνεχής προσπάθεια για ανατροπή των ανισοτήτων και αδικιών μεταξύ των μαθητών. Οι λίγες πρακτικές που αναφέρθηκαν αφορούσαν, κυρίως, στην κινητοποίηση της σχολικής κοινότητας προς τον εθελοντισμό και την υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών που καλλιεργούν στα παιδιά την κριτική αντίληψη, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και γενικότερα τις ανθρωπιστικές αξίες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, καθώς και τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, χωρίς, ωστόσο, να αναφερθούν στον τρόπο επίτευξης αυτής της συνεργασίας, ενώ δυσκολία αντιμετώπισαν και στην παρουσίαση πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον διευθυντή του σχολείου τους.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα γίνεται σαφές ότι το ελληνικό σχολείο έχει ανάγκη από καινοτομίες, οι οποίες αφορούν, αφενός στις εκπαιδευτικές πρακτικές και αφετέρου, στη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου. Για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες τις απαραίτητες γνώσεις θα πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχείς επιμορφώσεις με θέματα που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη, τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς και την εκπαιδευτική ηγεσία. Παράλληλα, οι γονείς οφείλουν, επίσης, να παρακολουθούν επιμορφώσεις από εκπαιδευτικούς φορείς για την κοινωνική δικαιοσύνη, ώστε να ενημερωθούν για τη σημασία της και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέματα κοινωνικής αδικίας και ανισοτήτων στον χώρο του σχολείου. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς αλλά και οι μαθητές είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε μια καλύτερη και δικαιότερη κοινωνία, και για να επιτευχθεί αυτό το όραμα απαιτείται η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους. Στην προσπάθεια αυτή αρωγός πρέπει να είναι το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο οφείλει να χαράξει μια εκπαιδευτική πολιτική με ανθρωπιστικό προσανατολισμό, που θα προτείνει στους εκπαιδευτικούς, δράσεις για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και λύσεις για την αποτροπή των ανισοτήτων.

Καταληκτικά, συμπεραίνουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει. Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και τους τρόπους διασφάλισής της στα σχολεία. Ο σκοπός αυτός θεωρείται ότι έχει επιτευχθεί, αφού μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τις ιδέες τους για το περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη», τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι ίδιοι, αλλά και ο διευθυντής του σχολείου τους για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και προτάσεις για θεσμικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Σχετικά με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για αντίστοιχη έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Θεατρικού παιχνιδιού, Εικαστικών, Μουσικής), αλλά και διευθυντών των σχολείων. Έτσι, το δείγμα θα αντιπροσώπευε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα αποτελέσματα θα παρουσίαζαν τη συνολική προσπάθεια του σχολείου για διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, θα μπορούσε να διεξαχθεί παρόμοια έρευνα για διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των μαθητών για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Άλλη μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σχετικά με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, διότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για ουσιαστικές μελλοντικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846>.
- Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). *Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης*. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σσ. 413-427.
- Ασημάκη, Α., Καμαριανός, Γ. & Κουστουράκης, Γ. (2012). *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου* (Επιμ. Γ. Σταμέλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ασημάκη, Ά., Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2019). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Ά. Ασημάκη, Γ. Κουστουράκης & Δ. Βεργίδης (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικές συμβολές*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 111-142.
- Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004, Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β. & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 172-185. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10784>.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Η επανατοποθέτηση της παιδικής ηλικίας στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Αναγκαιότητα και προτάσεις για δράση*. Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία», 31-10/1-11, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, σσ. 54-61.
- Βακαλιός, Θ. (1994). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης II*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Στο: Α. Φραγκουδάκη (Επιμ), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 469-491.
- Coleman, J. (1966). Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (περιληπτική έκθεση). Στο: Α. Φραγκουδάκη (Επιμ), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 301-356.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Γιαβρίμης, Π. (2015). *Κοινωνιολογία: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφ. Δ. Τσαουσής). Αθήνα: Gutenberg.
- Γόγολα, Α. (2018). Ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στον σχολικό οργανισμό. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 6(1), 100-111.
- Γώγου, Λ. (2010), *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 135-145.
- Δημαράς, Α. (2008). *Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη*. Ανακοίνωση στο 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα
(<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=637&itemid730=923&language=el/> 18-02-2019).
- Ζεμπύλας, Μ. (2010). Πολιτική και ηθική των συναισθημάτων και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ), *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 85-118.
- Ζολώτα, Ζ. (2017). *Τελευταία στην Ευρώπη η Ελλάδα όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη*. Ανακτήθηκε 04/07/2019 από <https://www.kathimerini.gr/934975/article/oikonomia/die8nhs->

oikonomia/teleytaia-sthn-eyrwph-h-ellada-oston-afora-thn-koinwnikh-dikaioσynh.

- Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο: Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (επιμ), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 166-314.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Διδασκαλία και Κοινωνική Δικαιοσύνη: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, (1-2), 91-104, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα* (επιμ. Κ. Κασσιμάτη) (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Κακανά, Δ.Μ., Γκαραγκούνη – Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση-Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 78-102. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.10535>.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καντζάρα, Β. (2011). *Τα όρια της εκπαίδευσης. Δοκίμια*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καντιμοίρη, Π. (2018). *Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα). Ανακτήθηκε στις 20/5/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38321>.
- Καπραβέλου, Α. (2008). *Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα*. Πρακτικά 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου, Πάτρα, σσ. 1-12 (www.eriande.elemedu.upatras.gr/9-5-2019).
- Κάτσικας Χ. & Θεριανός, Κ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ζυγός.
- Κογκίδου, Δ. (2005). *Κατανοώντας την παιδική φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό τον 21ο αιώνα: Από την οπτική των παιδιών*. Πρακτικά 10^{ου}

- Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, 1-4 Δεκεμβρίου, Ιωάννινα (http://www.dkogidou.gr/documents/paper_5_17.pdf/ 12-05-2019).
- Κοινωνική δικαιοσύνη: Στην τελευταία θέση η Ελλάδα. Ανακτήθηκε 29/06/2019 από <https://thepressproject.gr/koinoniki-dikaiousuni-i-megaluteri-proklisi-gia-tin-ee/>.
- Κορωνάκης, Α. (2016). *Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, 8-10 Απριλίου, Αλεξανδρούπολη, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. <http://thraki.inpatra.gr/wp-content/uploads/2016/07/thraki2016final.pdf>/ 15-6-2019.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. τόμος Α. Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Τιμή Ένεκεν Μ.Ι.Μαραθεύτη), σσ. 277-303.
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. τόμος Α. Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου) (<https://docplayer.gr/2928748-Diaforopoiisi-didaskalias-mathisis-se-taxeis-miktis-ikanotitas-kai-i-antimetopisi-tis-sholikis-apotyhias.html>/ 12-04-2019).
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2015β). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...» Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο: Θ. Θάνος (Επιμ), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg. σσ. 79-118.
- Κυρίτσας, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε στις 4/3/19 από <http://www.alfavita.gr/arhron/>.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lewontin, R. (1978). Η πλάνη του βιολογικού ντετερμινισμού. *Σύγχρονα θέματα*, (1), 63-71.
- Likomitrou, S., & Avgitidou, S. (2017). Διαλογικές πρακτικές προς μια συμμετοχική προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο υποστήριξης των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 69-96. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/dial.14361>.

- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλούτας, Θ. (2015). Διαγενεακή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 και 2011. Στο: Θ. Θάνος (Επιμ), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 129-184.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης*. Πρακτικά 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα. (eriane.elemedu.upatras.gr/ 12-3-2019).
- Μιχαήλ, Κ. (2013). Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου) Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων Λήκυθος. Ανακτήθηκε 18/02/2019.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μολύβας, Γ. (2004). *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπάκας Θ. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές*. Πρακτικά συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 17-20 Μαΐου, Ιωάννινα, σσ. 49-62.
- Μπαλούρδος, Δ. (2012). Η φτώχεια στην Ελλάδα: Τάσεις, προκλήσεις και πολιτικές. Στο: Δ. Μπαλούρδος & Μ. Πετράκη (Επιμ.), *Νέα φτώχεια & κοινωνικός αποκλεισμός. Πολιτικές καταπολέμησης & καθιέρωση ενός ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων. σσ. 21-53.
- Μπαλούρδος, Δ. & Πετράκη, Μ. (επιμ.) (2012). *Νέα φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πρακτικά Ειδικής Συνεδρίας της Διαρκούς Επιτροπής Κοινωνικών Υποθέσεων της Βουλής των Ελλήνων.
- Μπαλούρδος, Δ. & Σπυροπούλου, Ν. (2012). Πορτραίτα της φτώχειας στην Ελλάδα της κρίσης. Στο: Α. Μουρίκη, Δ. Μπαλούρδος, Ο. Παπαλιού, Ν. Σπυροπούλου, Ε. Φαγαδάκη & Ε. Φρονίμου (Επιμ), *Το κοινωνικό*

- πορτραίτο της Ελλάδας 2012. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. σσ. 157-179.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μυλωνάς, Θ. (1995). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ), *P. Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σσ. 76-95.
- Νάστος, Β. (2011). *Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος). Ανακτήθηκε στις 15/03/2019 από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41994/9520.pdf?sequence=1>
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2015). Τα παιδιά στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης: η αποτύπωση της κατάστασης μέσα από έρευνα στον Τύπο (2013-2014). Στο: Θ. Θάνος (Επιμ), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 318-331.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-123. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8849>.
- ΟΛΜΕ (2004). *Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες-ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις*. Ανακοίνωση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην Παιδεία για όλους, Θεσσαλονίκη.
- Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: ο ρόλος της ηγεσίας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 3/12/2018 από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20402>.
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8612>.

- Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61) (<http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9>).
- Parsons, T. (1959). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία. Στο: Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 249-279.
- Πασιαρδής Π., (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πετμετζίδου, Μ. (επιμ) (2000). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία, τ. Ι, Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στο θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία* (μτφ. Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουκτσής). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σσ. 183-194.
- Πριοβόλου, Π. (2018). *Κοινωνική δικαιοσύνη: το ζητούμενο σε μία σύγχρονη κοινωνία*. Ανακτήθηκε στις 15/06/2019 από <https://powerpolitics.eu/%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%BF%CE%B2%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85-09-05-%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD/>.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1986). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πυροβολάκη, Ρ. (2011). *Σχολική ηγεσία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, ΕΑΠ, Πάτρα). Ανακτήθηκε στις 5/12/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19750?mode=full>.
- Rawls, J. (2001). *Θεωρία της Δικαιοσύνης* (μτφ. Φ. Βασιλογιάννης) (επιμ. Α. Τάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1977-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιούφα, Β. (2012). Ιδιωτικότητα και φιλελεύθερη δημοκρατία: Μερικές όψεις του ρεπουμπλικανισμού του Μ. Sandel. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 61, 1-33 (<http://www.uth.gr/tovima/periexomena.htm>).
- Στέφος Ι. (2007). *Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων*. Πρακτικά συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», 17-20 Μαΐου, Ιωάννινα, σσ. 80-89.
- Σχοιναράκης, Γ. (2012). *Ανισότητες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Κοινωνιολογική διερεύνηση της διαδρομής του μαθητικού πληθυσμού στην περιοχή της Κρήτης (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 38132).
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τζαφέα, Ο. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 40732).
- Τσικαλάκη, Ι. & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia*, 7, 34-82.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική
- Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας, σσ. 97-125.
- Τσότρας, Δ. & Κουτούζης, Μ. (2014). *Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ως απάντηση στις διακρίσεις και στο ρατσισμό*. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Φλώρινα, σσ. 1637-1648.
- Τσουκαλάς, Κ. (1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1832-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

- UNICEF (2017). *Έκθεση UNICEF: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2017. Τα παιδιά της κρίσης*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF.
- Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Εύαλωτες ομάδες πληθυσμού, ορισμοί, άρθρο 1. <http://www.opengov.gr/minlab/?p=1764>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2015). *Θέματα παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Φωτόπουλος, Ν. (2010). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο: Σ. Κονιόρδος & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, σσ. 193-212.
- Χάλαρη, Μ. (2016). *Ας ονειρευτούμε ένα διαφορετικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή της κρίσης*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Εκπαίδευση & Κοινωνία στην Εποχή της Κρίσης», 20-22 Μαΐου, Ρόδος, σσ. 120-132.
- Χατζηαγγελάκη, Δ. (2018). *Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου*. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 28-29 Απριλίου, Αθήνα, σσ. 1322-1330.
- Χαρίτου, Α. (2017). *Κοινωνικές τάξεις στην Ελλάδα: εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές στον 21ο αιώνα* (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 41968).
- Χρήστου, Μ. (2015). *Οι συνέπειες της φτώχειας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης με θέμα «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και προοπτικές», 16-17 Οκτωβρίου, Ιωάννινα, σσ. 764-778.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2005). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χτούρης, Σ. (2012). Οι διαστάσεις της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική νεολαία. Πολιτικές για τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση και την επαγγελματική ζωή. Στο: Δ. Μπαλούρδος & Μ. Πετράκη (Επιμ.), *Νέα φτώχεια & κοινωνικός αποκλεισμός. Πολιτικές καταπολέμησης & καθιέρωση ενός ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος* (σελ. 85-109). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), pp. 282-309. (<https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0131>).
- Bogotch, I.E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), pp. 138-156. Retrieved from https://www.academia.edu/9785972/Educational_Leadership_and_Social_Justice_Practice_into_Theory/ 20-6-2019.
- DeMatthews, D. (2016). Social justice dilemmas, International Journal of Leadership in Education. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2016.1206972. Retrieved from https://www.academia.edu/28434489/Social_justice_dilemmas_evidence_on_the_successes_and_shortcomings_of_three_principals_trying_to_make_a_difference?auto=download/ 20-6-2019.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. 4th ed. London: Paul Chapman Publishing.
- Fykaris, I. & Nikolaou, S.M. (2017). Development and growing of social skills in teaching procedure: Teaching actions and suggestions, *Journal of Education and Human Development*, 6(1), pp. 120-128.
- Gardner, M. & Toope, D. (2011). A Social Justice Perspective on Strengths-based Approaches: Exploring Educators' Perspectives and Practices. *Canadian Journal of Education*, 34(3), pp. 86-102.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, v. 39, pp. 1-123.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass, *Management in Education*, 22(1), pp. 31-34. DOI: 10.1177/0892020607085623.
- Kliwer, B. & Zacharakis, J. (2015). Leadership Education and Development for What?: Civic Imagination for a More Just and Democratic Society. *Educational Considerations*, 43(1), pp. 1-3.
- Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E., & Fotiou, A. (2014). *The repercussions of the economic recession in Greece on adolescents and their families*. WP-2014- No. 07. Florence: UNICEF Office of Research. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/291352403_The_Repercussions_of_the_Economic_Recession_in_Greece_on_Adolescents_and_their_Families.
- Kose, B. (2007). Principal Leadership for Social Justice: Uncovering the Content of Teacher Professional Development. *Journal of School Leadership*, 17(3), pp. 276-312.
- Mafora, P. (2015). *The social justice imperative in transforming a secondary school*. Educational Researches and Publications Association.

- International Congresses on Education 2015. DOI: 10.1051/shsconf/20162601095.
- Marshall, C. & Ward, M. (2004). Strategic policy for social justice training for leadership. *Journal of school leadership*, 14, pp. 530-563.
- Mouza, A. M., & Souchamvali, D. (2016). Effect of Greece's new reforms and unplanned organizational changes on the stress levels of primary school teachers. *Social Indicators Research*, 128(3), pp. 981–994. Retrieved from https://www.academia.edu/26123940/Effect_of_Greece_s_New_Reforms_and_Unplanned_Organizational_Changes_on_the_Stress_Levels_of_Primary_School_Teachers.
- Naidoo, L. (2007). Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum inquiry*, 4(2), pp. 23-37.
- Nieto, S (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher Education*, 51(3), pp. 180-187.
- Nikolaou, S.-M. (2013), Kindheit und Wirtschaftskrise in Griechenland: Eine explorative Analyse der Presseberichterstattung ausgewählter Tageszeitungen, In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2, S. 231-235.
- Nikolaou, S.M. & Barmparousis, C. (2016). The effects of an open and democratic class climate on the social and political behavior of adolescents, *International Scientific Conference e-RA11*, TEI of Piraeus, Piraeus Greece, 21-23 September [<http://era.teipir.gr/past-conferences/era11>].
- Nikolaou, S.M. & Papa, M. (2017). Students teachers education and social justice: A case study, *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(4), pp. 57-62.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en/> 26-01-2019.
- Shafiq, N., M. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12(2), pp. 5-13. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889563.pdf>).
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), pp. 221-258.
- Unesco (2015). *Repenser l'éducation, vers un bien commun mondial ? Éditions Unesco, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*. Retrieved from

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf/> 26-01-2018).

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2015). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (1), pp. 1-25. DOI: 10.1080/13603124.2015.1080300.

Παράρτημα

Οδηγός συνέντευξης

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- Φύλο
- Ηλικία
- Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας
- Επιμόρφωση

1^{ος} Άξονας: Κατανόηση του όρου κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Τι σημαίνει κατά την άποψή σας κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο;
- Με ποιες αξίες θεωρείτε ότι συνδέεται;

2^{ος} Άξονας: Εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχετε εμπλακεί σε κάποια δραστηριότητα με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Ποιες πρακτικές διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

3^{ος} Άξονας: Ρόλος του διευθυντή ως κοινωνικά δίκαιου ηγέτη (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης;
- Με ποιον τρόπο προσπαθεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη, ο διευθυντής του σχολείου σας;

4^{ος} Άξονας: Ανασταλτικοί παράγοντες (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Θεωρείτε ότι εμφανίζονται δυσκολίες στην προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης; Αν ναι, από πού προέρχονται;

5^{ος} Άξονας: Προτάσεις για θεσμικές αλλαγές (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

Ενδεικτική ερώτηση:

- Ποιες θεσμικές αλλαγές, ως προς τον διοικητικό-ηγετικό ρόλο και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου θεωρείτε απαραίτητες, προκειμένου να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες και να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη;