



«ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ»

«Σπουδές στην Εκπαίδευση»

Διπλωματική Εργασία

«Σχολείο ίσων ευκαιριών ή σχολείο αναπαραγωγής κοινωνικών
ανισοτήτων; Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης»

«Αθηνά Κουλοπούλου»

Επιβλέπων καθηγητής: «Χρήστος Γκόβαρης»

Πάτρα, «Ιούλιος», «2021»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Αθηνάς Κουλοπούλου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Σχολείο ίσων ευκαιριών ή σχολείο αναπαραγωγής κοινωνικών
ανισοτήτων; Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης»

«Αθηνά Κουλοπούλου»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Χρήστος Γκόβαρης»

«Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Νικολάου Γεώργιος»

«Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών»

Πάτρα, «Ιούλιος», «2021»

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα αποτελεί Διπλωματική Εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Θα ήθελα θερμά να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χρήστο Γκόβαρη για το ότι υπήρξε πραγματικός Δάσκαλος, καθώς και για την πολύτιμη συμπαράσταση που επέδειξε και τη βαρύνουσα καθοδήγηση που προσέφερε, καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Ευχαριστώ πολύ τον συνεπιβλέποντα καθηγητή κ. Γεώργιο Νικολάου για τις εύστοχες παρατηρήσεις του. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όσους με παρότρυναν να πραγματοποιήσω το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτή την έρευνα, όπως και τη φίλη κ. Ελένη Βουλτσιάδου για την κριτική ανάγνωση του κειμένου. Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τον παππού μου, που μου ενέπνευσε την αξία της γνώσης, τους γονείς μου, που πάντα στέκονται δίπλα μου, και ιδιαίτερα ευχαριστώ τον σύζυγό μου Δημήτρη Βαφείδη για την υπομονή, την εμπύχωση, την αμέριστη συμπαράσταση και τις σημαντικές κριτικές του παρατηρήσεις.

Αθηνά Κουλοπούλου

Στον σύζυγό μου Δημήτρη
Στους γονείς μου

Περίληψη

Σύμφωνα με εθνικές και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές, οι κοινωνικές ανισότητες μεταφέρονται στο σχολείο, αναπαράγονται, νομιμοποιούνται και ενισχύονται από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Το σχολείο, στο όνομα των ίσων ευκαιριών, επιμένει να αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους. Για τον λόγο αυτό κρίνεται σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ανισότητες στο σχολείο, καθώς και των πρακτικών που ακολουθούν για την αποδυνάμωσή τους. Λόγω των περιορισμένων αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων, η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συνεισφέρει στον παραπάνω τομέα. Σκοπό της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, κινήθηκαν στους ακόλουθους άξονες: (α) ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία «μετάφρασης» των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές ανισότητες, (β) οι μορφές έκφρασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και οι παράγοντες που τις καθορίζουν, (γ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο και τις πρακτικές τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και (δ) κατάθεση προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς για την άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Για τη διερεύνηση και τη σε βάθος κατανόηση των δεδομένων, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και δείγμα που αποτελείται από δέκα εκπαιδευτικούς της οικείας διεύθυνσης. Τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων των συνεντεύξεων συνοψίζονται στα ακόλουθα: Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη και την έννοια την σημασία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και υπέδειξαν ως βασικές μορφές έκφρασής τους τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, τη σχολική διαρροή και την άνιση συμμετοχή των αδικημένων μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών θεωρήθηκε καθοριστικός παράγοντας, ενώ επίσης αναφέρθηκαν οι αξίες της οικογένειας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, το σχολείο και η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους σε σχέση με την ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση των ανισοτήτων και αναφέρθηκαν στις στάσεις, τις πρακτικές και κυρίως στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν στη σχολική καθημερινότητα. Επίσης, κατέθεσαν βελτιωτικές προτάσεις που αφορούν το σύνολο των καθοριστικών παραγόντων, τονίζοντας την ανάγκη στοχευμένων επιμορφώσεων. Ελάχιστοι από τους εκπαιδευτικούς, έχοντας υιοθετήσει την τρέχουσα κουλτούρα του σχολείου και επηρεασμένοι από προσωπικές στερεοτυπικές θεωρήσεις, επέδειξαν προβληματισμό σε εξέλιξη ως προς τους παράγοντες ευθύνης των ανισοτήτων, και εξ αιτίας αυτού, άργησαν να παραδεχτούν την ευθύνη του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, ίσες ευκαιρίες, ανισότητες, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

«A school of equal opportunities or a school reproducing social inequalities? Perceptions of Secondary Education Teachers»

Athina Koulopoulou

ABSTRACT

According to national and international bibliographic sources, social inequalities are transferred to the school, reproduced, validated and strengthened by the educational institution. The school, in the name of equal opportunities, persists in treating the heterogeneity of the student population in the same way. In this context the teachers and their perceptions and practices play an important role. For this reason is important to investigate teachers perceptions of inequalities in school, as well as the practices they follow to mitigate them. Given the limited existing research data, the present work aims to contribute to the above field. The main goal of this research is to investigate the perceptions of teachers in high schools of D.D.E. East Thessaloniki on educational inequalities. Specifically, research questions about their perceptions were based on the following axes: (i) the role of the school in the process of "translating" social inequalities into educational inequalities, (ii) the ways in which inequalities are expressed and the factors determining them, (iii) teachers' perceptions of their role and practices in relation to educational inequalities, and (iv) submission of proposals by teachers, towards the mitigation of educational inequalities. For the analysis and in-depth comprehension of data, the qualitative methodological approach was adopted. Semi-structured interviews were used as research tool and a sample of ten teachers from the D.D.E. East Thessaloniki was interviewed. Results and conclusions derived from processing and analysis of the interview data are summarized as follows: Most teachers seemed to understand the existence and significance of educational inequalities, and indicated low school performance, school dropout and unequal participation of disadvantaged students in higher education as the main forms of their expression. The social background of students was considered a determining factor, while the values of the family, the individual characteristics of students, the school and the acclimation educational policy, as well as the teachers themselves were also mentioned. Teachers seemed to understand their own role in enlarging or mitigating inequalities, and they mentioned attitudes, practices and especially the pedagogical relationship that they develop in school everyday life. They also submitted improvement proposals for all the key factors, emphasizing the need for targeted teacher training. Few teachers, having adopted the current school culture and influenced by personal stereotypes, showed an ongoing concern for the drivers of inequalities and because of this, they were slow in accepting the responsibility of the school and teachers.

Keywords: school, equal opportunities, inequalities, teachers' perceptions.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vI
ABSTRACT	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.I

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
---------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	3
2. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΟΤΗΤΑ.....	5
2.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας.....	5
2.2 Το αίτημα της ισότητας στην εκπαίδευση.....	5
2.3 Οι θεωρήσεις για την εκπαιδευτική ισότητα.....	7
3. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ.....	9
3.1 Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικός θεσμός.....	9
3.2 Ερμηνείες των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από κυρίαρχες θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.....	10
3.2.1 Συναινετικές προσεγγίσεις.....	10
3.2.1.1 Λειτουργιστική προσέγγιση μέσα από την αντίστοιχη θεωρία του δομολειτουργισμού.....	10
3.2.2 Αναπαραγωγικές-Συγκρουσιακές προσεγγίσεις.....	12
3.2.2.1 Μαρξιστική προσέγγιση.....	12
3.2.2.2 Ριζοσπαστική θεώρηση.....	12
3.2.2.3 Η θεωρία του Basil Bernstein.....	13
3.2.2.4 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.....	14
3.2.2.5 Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις.....	16
3.3 Τρεις ερευνητικοί σταθμοί στην προσέγγιση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο.....	17
3.3.1 Η Έκθεση του Coleman (1966).....	17
3.3.2 Η μελέτη του Jencks (1970) με τίτλο «Ανισότητα»	18
3.3.3 Δείκτης ευφυΐας και κληρονομικότητα-Η έρευνα του Jensen	19
4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	20
4.1 Το χρονικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	20
4.2 Ερευνητικά στοιχεία για της εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα.....	23
4.2.1 Ορισμένες έρευνες στην Ελλάδα.....	23
4.2.2 Ευρήματα του προγράμματος PISA.....	27
5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ.....	29

5.1 Παράγοντες διαμόρφωσης.....	29
5.2 Μορφές εκδήλωσης.....	31

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ.....	32
--	----

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΜΒΛΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ.....	34
--	----

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
8.1 Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
8.2 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	38
8.3 Δειγματοληψία.....	39
8.4 Ερευνητικό δείγμα.....	39
8.5 Ερευνητικό εργαλείο – Ερευνητική διαδικασία.....	39
8.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	41
8.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	42
9. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	43
9.1 Η κατανόηση των εννοιών «κοινωνική ισότητα-κοινωνικές ανισότητες» και ο συσχετισμός τους με την εκπαίδευση.....	43
9.1.1 «Κοινωνικές ανισότητες σήμερα και εχθές»-Η διαχρονικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων.....	44
9.1.2 «Το ζητούμενο είναι να κάνουμε μια κοινωνία ισοτιμίας και ισοπολιτείας»-Η έννοια της κοινωνικής ισότητας.....	49
9.1.3 «Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας»-Η συσχέτιση των κοινωνικών ανισοτήτων με το σχολείο.....	52
9.2 Η θεώρηση ως προς την ανταπόκριση του σημερινού ελληνικού σχολείου στον στόχο της ουσιαστικής παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.....	53
9.2.1 «Ναι, υπάρχουν ανισότητες και στο σχολείο»-Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το σχολείο.....	53
9.2.2 «Ναι, είναι ένα μονολιθικό σχολείο»-Οι αδυναμίες του σχολείου στηρίζουν τις ανισότητες.....	55
9.2.3 «Έχει τεράστια διαφορά το άριστο σχολείο, από το σχολείο αρίστων»-Το σχολείο απέχει από την παροχή ίσων ευκαιριών.....	56
9.2.4 «Σε θεωρητικό επίπεδο το συζητάμε... Σε πρακτικό επίπεδο ...»-Απουσία συλλογικού προβληματισμού.....	58
9.3 Οι απόψεις για τις μορφές αποτύπωσης των ανισοτήτων στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών.....	60
9.4 Οι αντιλήψεις σχετικά με τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	63
9.4.1 «Αυτό το παιδάκι όντως είχε μια ιδιαίτερη κλίση. Ήταν εξαιρετική ζωγράφος»-Οι αδικημένες μαθητικές ομάδες.....	63
9.4.2 «Ένα σπίτι γεμάτο βιβλία, διαφέρει από ένα σπίτι άδειο από βιβλία»-Τα αίτια των χαμηλών σχολικών επιδόσεων.....	69

9.5 Η θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και οι καθημερινές τους πρακτικές για την αντιμετώπισή τους.....	75
9.5.1 «Ίσως είναι κάτι που θα πρέπει να το διεκδικήσουμε»-Οι αντιλήψεις για τον ρόλο τους ως προς το ζητούμενο των ίσων ευκαιριών.....	75
9.5.2 «Η συζήτηση που κάνουμε όμως είναι γενική. Ποτέ δεν εξετάζουμε σε βάθος»-Στην πλειονότητα έλλειψη συλλογικής δράσης ενάντια στις ανισότητες.....	80
9.5.3 «Ακριβώς στις σχολικές ανισότητες, όχι»-Απουσία επιμορφώσεων στοχευμένων στις ανισότητες.....	83
9.5.4 «...από την τρέλα μας που καθόμασταν τα μεσημέρια στο σχολείο και κάναμε μάθημα»-Προσωπικές δράσεις εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εξομάλυνσης των ανισοτήτων.....	85
9.6 Η κατανόηση της ευθύνης του σχολείου, σε σχέση με την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	88
9.7 Οι προτάσεις για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	95
9.7.1 «Θέλουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να απευθύνεται προς όλους»-Η πρόταση-αίτημα για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα.....	95
9.7.2 Το εκπαιδευτικό προσωπικό ως παράγοντας ενός δίκαιου σχολείου: οι ευθύνες της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	97
9.7.2.1 «...ενθάρρυνση και μια στήριξη των καθηγητών, επιμόρφωση...»-Στήριξη των εκπαιδευτικών από τους θεσμούς.....	97
9.7.2.2 «...τα θαύματα τα έκανα όταν ήμουν κάτω από 40»-Ανανέωση των συλλόγων των εκπαιδευτικών.....	99
9.7.3 «...ότι χρειάζεται μία άλλη δομή,...»-Προτάσεις θεσμικών και δομικών αλλαγών.....	99
9.7.4 «... δράσεις, δράσεις, δράσεις μέσα στο σχολείο»-Εκπαίδευση με όραμα και προσανατολισμό στη δικαιοσύνη την αλληλεγγύη και την ισότητα.....	102
9.7.5 «...η εκπαίδευση είναι πολύ σοβαρό θέμα για να το αφήσουμε στους άλλους, πρέπει μόνοι μας να ασχοληθούμε»-Οι προτεινόμενες θέσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ενάντια στις ανισότητες.....	104
10. ΣΥΝΟΨΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	109
11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	121
12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	124
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	125
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	134
2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	135

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια πολλές εθνικές και διεθνείς έρευνες ασχολούνται με το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ταυτόχρονα η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσεγγίζει το ζήτημα μέσα από ποικίλες θεωρητικές βάσεις. Ωστόσο, παρά το προφανές ότι η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη οφείλουν να αποτελούν απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού των σημερινών δημοκρατικών κοινωνιών, αποτελεί κοινό τόπο η αποτύπωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά και η διαιώνιση και η ενίσχυσή τους, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 151).

Το σχολείο της επίφασης των ίσων ευκαιριών ισχυρίζεται πως εκπροσωπεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη διότι παρέχει σε όλους τους μαθητές τα ίδια μέσα, τους αξιολογεί με τα ίδια μέτρα και τους προσφέρει την ευκαιρία να προσεγγίσουν όλοι, όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όμως, η αντιμετώπιση όλων των μαθητών σαν να είναι ίδιοι και η παράβλεψη της διαφορετικότητάς τους, τελικά απέχει από τη δικαιοσύνη, και τα μόνα που φαίνεται να διασφαλίζει είναι η αναπαραγωγή και η νομιμοποίηση των ανισοτήτων (Ασκούνη, 2007, σ.29· Φραγκουδάκη, 2001, σ. 95 Δημαράς, 2008, σ. 8). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, ως οι ενεργοί εκφραστές της εκπαίδευσης, εμπλέκονται άμεσα στα σχολικά δρώμενα διότι φέρουν τα βάρη της πραγμάτωσης της γνωστικής, επιλεκτικής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας καθώς και της υποστήριξης των αδικημένων μαθητών (Neave, 2001, σ. 33). Συνεπώς, λόγω του ρόλου τους, αναδεικνύονται σε σημαντικό παράγοντα άμβλυνσης ή ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ΟΛΜΕ, 2004).

Δεδομένων των παραπάνω και λόγω του ότι οι έρευνες που αφορούν την άμεση διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στις ανισότητες είναι λιγοστές, κρίθηκε πολύ ενδιαφέρουσα η αποτύπωση των θέσεων των εκπαιδευτικών στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι ίδιοι στον ρόλο τους καθώς και των ιδεολογιών που ενσωματώνει ο λόγος τους. Τα ευρήματα ίσως συμβάλλουν σε επικείμενες νομοθετικές και θεσμικές βελτιώσεις όπως και σε στοχευμένες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί το ζητούμενο των ουσιαστικά ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Έτσι, η παρούσα εργασία εστιάζει στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε λύκεια της Δ.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με την αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων από την εκπαίδευση. Τους επί μέρους διερευνητικούς της άξονες αποτελούν τα κάτωθι: α) ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία «μετάφρασης» των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές ανισότητες, β) οι μορφές έκφρασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και οι παράγοντες που τις καθορίζουν, γ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο και τις πρακτικές τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και δ) η κατάθεση προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς για την άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η εργασία δομείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, περιλαμβάνει επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εννοιολόγηση της εκπαίδευσης και στις λειτουργίες του σχολείου, με αναφορά στη μετάδοση γνώσης, την επιλεκτική και την κοινωνικοποιητική λειτουργία. Το δεύτερο, αναλύει την έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας, περιλαμβάνει την ιστορική διαδρομή των ενεργειών για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση καθώς και τις προτεινόμενες βασικές θεωρήσεις της εκπαιδευτικής ισότητας. Το τρίτο αναφέρεται στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων από τον εκπαιδευτικό θεσμό, και τις διερευνά με βάση τις κυρίαρχες διαφορετικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Επίσης, παρουσιάζει τρεις σημαντικούς ερευνητικούς σταθμούς σχετικούς με την προσέγγιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με τις ανισότητες στο ελληνικό σχολείο, κάνοντας αναφορά στο χρονικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε ερευνητικά πορίσματα μελετών σχετικών με τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα και στα αντίστοιχα στοιχεία των ερευνών PISA για τα ελληνικά δεδομένα. Το πέμπτο διερευνά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανισότητες στο σχολείο, και τις μορφές με τις οποίες εκφράζονται οι ανισότητες στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών. Το έκτο, εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην πραγμάτωση της εκπαίδευσης, και συσχετίζει τις θέσεις και τον ρόλο τους με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Το έβδομο, το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, κάνει αναφορά σε προτάσεις για την αποδυνάμωση των ανισοτήτων που αφορούν τον εκπαιδευτικό θεσμό, τις πρακτικές του σχολείου, αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας συγκροτούν πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, που είναι το όγδοο της εργασίας, αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Πρόκειται για ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, που χρησιμοποιεί ως εργαλείο ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, προκειμένου να κατανοηθούν σε βάθος, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν οι δικές τους αντιλήψεις πάνω στο θέμα. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους ερευνητικούς άξονες, και την μεθοδολογική προσέγγιση. Επίσης, αναφέρεται στη δειγματοληψία, στο ερευνητικό δείγμα, στο ερευνητικό εργαλείο, στην ερευνητική διαδικασία, στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία, καθώς και στη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων. Το ένατο, περιέχει την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, ανά ερευνητικό ερώτημα. Στο δέκατο, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση και σύζηση των ευρημάτων, σε σχέση και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Το ενδέκατο παραθέτει τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, ενώ στο δωδέκατο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνεται κατάθεση πρότασης για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, η εργασία κλείνει με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών και του παραρτήματος που περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και το πρωτόκολλο της συνέντευξης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στην Αρχαία Ελλάδα όπως αναφέρει η Τσώνη, τόσο ο Πλάτωνας στα έργα του «Πολιτεία» και «Νόμοι», όσο και ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» έχουν καταδείξει τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης για την πνευματική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου, για την ελευθερία, καθώς και για την οργάνωση της δημοκρατικής κοινωνίας (<http://www.filosofia.gr/item.php?id=702>). Ιστορικά, σε όλες τις οργανωμένες κοινωνίες συναντούμε την μετάδοση των γνώσεων στα νέα μέλη τους. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1989), η μετάδοση γνώσης, δεξιοτήτων αλλά και συμπεριφορών, νοσηματοδοτεί την έννοια της εκπαίδευσης, και συνιστά μια λειτουργία κοινωνικοποίησης που επιτελείται εξειδικευμένα, συνήθως από θεσμοθετημένους φορείς εκτός οικογένειας. Όλες οι κοινωνίες προκειμένου να εξασφαλίσουν την ευημερία τους εκπαιδεύουν τα νέα μέλη τους. Η εκπαίδευση σε όλες τις κοινωνίες εξυπηρετεί τους ίδιους σκοπούς και, για τον περισσότερο κόσμο, αποτελεί μέσο κοινωνικής ανόδου. Η ανάπτυξη όμως της κοινωνίας, το πολιτικό σύστημα και οι προσδοκίες των οικογενειών διαφοροποιούν τη μορφή της εκάστοτε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 44· Ασκούνη, 2001, σ. 67).

Το σχολείο είναι εκπαιδευτικός θεσμός που εμφανίζεται την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, εξ αιτίας του αιτήματος της αστικής κοινωνίας για δικαιωματική συμμετοχή όλων στη μόρφωση. Ο ρόλος του είναι πολυεπίπεδος. Μεταφέρει στις νέες γενιές επιλεγμένη γνώση και δεξιότητες, και είναι ο μόνος θεσμός που δικαιούται την πιστοποίησή τους. Επίσης, μεταδίδει τις κυρίαρχες κουλτούρα, γλώσσα, αρχές και αξίες της κοινωνίας. Ως κοινωνικοποιητικός θεσμός εξυπηρετεί την εργασιο-οικονομική και πολιτική ένταξη των νέων στην κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 15-17). Είναι προϋπόθεση το σχολείο να διέπεται από δημοκρατικές αρχές, ώστε μέσω των προγραμμάτων και των δράσεών του να μεταδίδει τη δημοκρατική κουλτούρα και να εμπνέει δημοκρατικές τοποθετήσεις στην πολιτική και κοινωνική ζωή των νέων. Σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που το σχολικό περιβάλλον διακρίνεται από ετερογένεια, ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος καθίσταται ιδιαίτερα πολύπλοκος και πολυπαραγοντικός (Γκότοβος, 2010, σ. 667).

Ως προς τη μετάδοση γνώσεων, με αφετηρία τα επιλεγμένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το σχολείο μεταδίδει επιλεγμένες γνώσεις στους μαθητές, μόνο που οι επιλογές αυτές δεν είναι ουδέτερες. Σύμφωνα με ορισμένες πρόσφατες έρευνες, οι επιλογές αυτές εμφανίζονται καθοδηγούμενες από την πολιτική και οικονομική εξουσία των κρατών ή ακόμη και από διεθνείς οργανώσεις που, μέσα από την προώθηση παγκόσμιων αρχών, επηρεάζουν τις κρατικές πολιτικές. Παράλληλα, φαίνεται να υπάρχει και ένα «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα που σύμφωνα με τις συγκρουσιακές θεωρίες, οι οποίες αναλύονται παρακάτω, είναι υπεύθυνο για την αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η γλώσσα, η κουλτούρα και οι αρχές που το σχολείο πρεσβεύει, όντας ξένα με τα αντίστοιχα των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δημιουργούν ένα σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο για αυτούς. Οι μαθητές αυτοί πλήττουν

στο σχολείο και σταδιακά εξοικειώνονται με αυτό το συναίσθημα, το οποίο αργότερα μεταφέρουν στην εργασία τους. Έτσι, γίνονται πειθήνιοι εργαζόμενοι εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ανισότητα των κοινωνικών τάξεων. Επιπλέον, οι έρευνες στρέφονται και στις κοινές καθημερινές σχολικές δράσεις που ίσως, μέσα από κρυφά μηνύματα που περνούν στους μαθητές, ενοχοποιούνται για τη διατήρηση της κοινωνικής ανισότητας (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 328, 470).

Ως προς την επιλεκτική του λειτουργία, το σχολείο αποτελεί τον επίσημο πιστοποιητικό θεσμό γνώσεων. Κρίνει όλους τους μαθητές με βάση την ίδια ύλη, τα ίδια βιβλία και τις ίδιες αδιάβλητες εξεταστικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ισότητα. Έτσι, παρουσιάζεται η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου ως δίκαιη, με κριτήριο και μόνο τις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Παράλληλα, το σχολείο έχει βαφτίσει ως διανοητική ικανότητα ή έφεση για γράμματα την άνεση με την οποία προσεγγίζουν και κατακτούν τη γνώση οι μαθητές που προέρχονται από τα προνομιούχα στρώματα, παραβλέποντας πως η ευκολία τους αυτή είναι απότοκο της «ελεύθερης παιδείας» που τους κληροδότησε το προνομιούχο περιβάλλον τους. Συγχέει τα κοινωνικά προνόμια με την ατομική φυσική ικανότητα για μάθηση και κατατάσσει τελικά στους άριστους μαθητές τους ήδη κοινωνικά ευνοημένους. Αντίθετα, οι μαθητές λαϊκής προέλευσης που είναι φορείς φτωχών μορφωτικών αποσκευών κατατάσσονται από το σχολείο στους μη ικανούς για μόρφωση, και εξακολουθούν έτσι να παραμένουν περιορισμένες οι επαγγελματικές και βιοτικές τους ευκαιρίες. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση των Bourdieu και Passeron, όπως διατυπώθηκε το 1964, το σχολείο με τις επιλογές του, και δεδομένης της ανεπάρκειάς του να εκτιμήσει και να αξιοποιήσει το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή, κάθε άλλο παρά εξασφαλίζει ισότητα και δικαιοσύνη, εμποδίζει την κοινωνική κινητικότητα που θα ήταν εφικτή μέσω της μόρφωσης, και αναπαράγει και διαιώνίζει την κοινωνική ιεραρχία και τις κοινωνικές αδικίες (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 166-169· Πολίτου, 1999, σ. 42· Ballantine & Hammack, 2015, σ. 46).

Ως βασικός κοινωνικοποιητικός φορέας, το σχολείο, μέσω της κουλτούρας που αντιπροσωπεύει, μεταφέρει στους μαθητές τις γνώσεις, την επίσημη μορφή γλώσσας, καθώς και τις επικρατούσες αρχές και αξίες της κοινωνίας. Τους μαθαίνει πώς θα ανταποκριθούν στις προσδοκίες της κοινωνίας ώστε να αναλάβουν συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις και ρόλους και πως θα αποτελέσουν ενεργά και δημιουργικά μέλη της (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 16,17· Ballantine & Hammack, 2015, σ. 45). Τους διδάσκει επίσης να επιδεικνύουν υπεύθυνες συμπεριφορές και να τηρούν τους κανόνες και τους νόμους της κοινωνίας. Όμως, σύμφωνα με τον Fend (1981, σ. 42), μεταδίδει στους μαθητές στάσεις και συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν το κοινωνικο-οικονομικό καπιταλιστικό σύστημα. Για την τήρηση των παραπάνω, ασκείται μια μορφή κοινωνικού ελέγχου, είτε για πρόληψη, είτε για καταστολή παρεκκλίσεων (Τσαούσης, 1993, σ. 32). Συζητήσεις όμως εγείρουν οι τρόποι πειθαρχίας και κοινωνικού έλεγχου του σχολείου. Έχουν παρατηρηθεί ακόμη και για την ίδια παρέκκλιση, διαφορετικές αντιμετώπισεις που συναρτώνται με τη φυλή, το φύλο ή την κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 45).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το σχολείο, μέσω του συνόλου των λειτουργιών του, εξυπηρετεί νομιμοποιεί και διαιώνίζει τη διατήρηση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων.

2. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΟΤΗΤΑ

2.1 Η έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας

Βασικό στοιχείο του πλατωνικού ιδεώδους είναι η παροχή ισότιμης παιδαγωγικής στήριξης στους πολίτες (άνδρες και γυναίκες) μέσα από ένα δίκαιο δημόσιο σύστημα και, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, αυτή η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να έχει τέτοια δόμηση, ώστε να ευνοεί τις φυσικές κλίσεις του κάθε ατόμου, όπως αναφέρεται από την Τσώνη (<http://www.filosofia.gr/item.php?id=702>).

Σύμφωνα με τον Gardner (1984), η έννοια της ισότητας περιλαμβάνει τη δυνατότητα να έχουν όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής ή κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης, τις ίδιες ευκαιρίες να ανέλθουν κοινωνικά και οικονομικά, δίχως προσκόμματα δυσκολιών, προκατάληψης και άγνοιας.

Όσο αφορά την εκπαίδευση, η έννοια της ισότητας περιλαμβάνει την ισότητα ευκαιριών για την απρόσκοπτη προσέγγιση όλων των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, προκειμένου να εξελιχθούν πνευματικά και κοινωνικά (Κυρίδης, 1996, σ. 61). Η αναφορά της είναι πολυεπίπεδη. Αναφέρεται στη διασφάλιση της εισόδου και της ισότιμης πρόσβασης στη διαθεσιμότητα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, στη χρηματική επιχορήγηση και τις εκπαιδευτικές υποδομές, στην ισότιμη μεταχείριση των μαθητών καθώς και στα σχολικά αποτελέσματα, και μεταβάλλεται ακολουθώντας τις εξελίξεις των καιρών (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 110-112, 135).

Η ισότητα δύσκολα αποτελεί μονοσήμαντη έννοια, διότι στη διερεύνησή της θα πρέπει να υπάρχει σαφής προσδιορισμός των θεσμών, του κοινωνικού πλαισίου και των εξεταζόμενων κοινωνικών ομάδων. Επίσης, φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τον διττό ρόλο του κράτους, που αφενός ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις για δημοκρατικές πολιτικές, και αφετέρου στηρίζει τις απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος. Όταν υπερτερεί ο πρώτος ρόλος, διαμορφώνονται εκπαιδευτικές πολιτικές υπέρ της ισότητας, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ευνοούνται οι ανισότητες (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, 1987, σ. 1,18-19).

2.2 Το αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση

Στην Ευρώπη, από την εποχή του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, προβάλλει ως κυρίαρχη δημοκρατική επιταγή το δικαίωμα συμμετοχής όλων των πολιτών στην εκπαίδευση. Το παραπάνω στηρίζεται στην αρχή της ισότητας και στη μεγάλη σπουδαιότητα της παιδείας, που απομακρύνει την άγνοια και βοηθά τον άνθρωπο να καταλάβει και να ερμηνεύσει τον κόσμο (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 85).

Οι τεχνικές, κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελέστηκαν την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, καθώς και η ανάγκη για επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση, αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού θεσμού. Ταυτόχρονα, τον καθιστούν όχημα κοινωνικής ανόδου και μέσο εξισορρόπησης

οικονομικών και κοινωνικών αδικιών. Ως άμεση συνέπεια, εδραιώνεται το αίτημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους παράλληλα με την αντίληψη της αξιοκρατίας. Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, και το κράτος αναλαμβάνει την υποχρέωση να την παρέχει, καθιερώνοντας τον θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Τσαούσης, 1993, σ. 571).

Αργότερα, το Σύνταγμα της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης (1919) επιφορτίζει το σχολείο με το καθήκον της προώθησης των ικανότερων και με την ισχυρότερη θέληση, μαθητών. Προτείνονται οικονομικές συνεισφορές στις φτωχές οικογένειες ώστε να μην χάνει η εκπαίδευση τους φτωχούς αλλά ικανούς και ταλαντούχους μαθητές. Ωστόσο, στην Αγγλία, και ενώ κερδίζει έδαφος η αντίληψη της προώθησης των ικανών μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις που χαρακτήριζαν το εκπαιδευτικό σύστημα διαιώνιζαν τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτό λειτούργησε ως ερέθισμα προκειμένου να προταθεί μια ενιαία δομή εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε, το σχολείο να είναι κοινό για τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων και να τούς παρέχει ίσες ευκαιρίες σχολικής εξέλιξης, ανάλογες όμως των φυσικών ικανοτήτων τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, σ. 51).

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, και ειδικά τη δεκαετία του 50, εμφανίζεται στις ΗΠΑ, από τον οικονομολόγο Theodore Schultz, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που υποστηρίζει από τη δική της σκοπιά το κύρος της εκπαίδευσης, αφού την θεωρεί επένδυση για την οικονομική ευρωστία των κρατών. Η θεωρία αυτή αποτέλεσε το έναυσμα για να προταχθεί πλέον πολύ έντονα το αίτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και να αυξηθούν οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974, σ. 79). Θα ακολουθήσει μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο της παραπάνω θεωρίας, με σκοπό να καταδειχθεί το πώς διακίνησε το κρατικό ενδιαφέρον, ώστε να προβούν οι τότε κυβερνήσεις σε επενδύσεις και σε πολιτικές ισότητας στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, μία από τις σημαντικότερες πλουτοπαραγωγικές πηγές μιας χώρας είναι ο άνθρωπος. Η εκπαίδευση και οι γνώσεις του ανθρώπου αποτελούν καίρια μορφή κεφαλαίου, στην οποία η χώρα οφείλει να επενδύει προκειμένου να εξασφαλίσει την οικονομική της ανάπτυξη. Η παραπάνω θεωρία υποστηρίζει μέσα από ερευνητικές μελέτες ότι είναι πολύ σημαντικό οι χώρες να επενδύουν οικονομικά στην υγεία, την παιδεία, την επαγγελματική ειδίκευση, την εκπαίδευση των ενηλίκων, καθώς και στην εσωτερική μετανάστευση που γίνεται για καλύτερες εργασιακές αμοιβές. Θεωρεί πως ο υγιής, ο μορφωμένος και με επαγγελματική εκπαίδευση εργαζόμενος είναι πολύ πιο αποδοτικός εργασιακά, και ενισχύει την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Παράλληλα, οι εθνοτικές διακρίσεις και οι διακρίσεις του φύλου αναφορικά με την υγεία ή την εκπαίδευση πλήττουν την οικονομία της χώρας. Επίσης, τονίζει πως η υψηλή τεχνολογία μιας χώρας προϋποθέτει τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ανεξαιρέτως κοινωνικής τάξης, ώστε να μη χάνονται ταλέντα που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, η επιλεκτική σχολική αξιολόγηση θα πρέπει να εφαρμόζεται με υψηλή αξιοκρατία (Schultz, 1961, σ. 1-2, 3, 9).

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει την άρση των ανισοτήτων, την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους, και ενεργοποιεί κυβερνητικές δράσεις για την επίτευξη των παραπάνω με κίνητρα όμως όχι την ηθική και τη δημοκρατία, αλλά την οικονομική άνθιση και την καταπολέμηση του σοσιαλισμού. Η συγκεκριμένη θεωρία επρόκειτο να τύχει επιστημονικής αμφισβήτησης είκοσι χρόνια αργότερα (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 31-34).

Στις δεκαετίες του 60 και του 70, στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κρατών πρόνοιας, εμφανίζονται πολιτικές πρόνοιας και στον εκπαιδευτικό τομέα. Σκοπός τους είναι, μέσα από δημόσιες παροχές, να εξασφαλιστούν η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η δίκαιη προς όλους κοινωνία των εκπαιδευτικών αγαθών. Προϊόντος του χρόνου, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατίθεται σε όλους και μάλιστα υποχρεωτικά, μέχρι τον πρώτο κύκλο της (Ευσταθίου, 2002, σ. 431). Έκτοτε, στην Ευρώπη με την αλλαγή των κοινωνικών δομών των χωρών και τη διαμόρφωση της ελεύθερης οικονομίας, ο εκπαιδευτικός θεσμός υπέστη πολλές μεταρρυθμίσεις. Έτσι, σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα των ίσων ευκαιριών εμφανίζεται ταξικά ιεραρχημένο, και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, σ. 49).

Ωστόσο, η αντίληψη περί εκπαιδευτικής ισότητας αλλάζει με την πάροδο του χρόνου, ακολουθώντας τις γενικότερες κοινωνικές εξελίξεις (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 85). Σήμερα, στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, προβάλλει ως απαιτητικό αίτημα ο εκπαιδευτικός θεσμός να διέπεται από τις αρχές της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης όσο αφορά τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μαθητών (Rawls, 2001, σ. 29). Επειδή η ισότητα στην εκπαίδευση συμβάλει στην επίτευξη της κοινωνικής ισότητας μέσω της κοινωνικής κινητικότητας, θα πρέπει το σύνολο της εκπαίδευσης να είναι προσβάσιμο σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, ανεξαιρέτως τάξεων, ώστε όλοι να αξιοποιούν τις ικανότητες τους (Κυρίδης, 1996, σ. 64). Αυτή η ισότητα όμως δεν κατατάσσεται με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους, αλλά με την παροχή ευκαιριών αναλόγως άνισων με την ανισότητα που στοχεύει να αποσβέσει (Δημαράς, 2008, σ. 8). Σύμφωνα με το πρόγραμμα PISA, θα μπορούσαμε να μιλάμε για δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα όταν δεν παρατηρούνται σε αυτό συσχετισμοί της σχολικής επίδοσης των μαθητών με την οικονομική και κοινωνική τους προέλευση, ενώ θα χαρακτηρίζαμε άδικο εκείνο που αδυνατεί να επιτελέσει την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων που βρίσκονται εκτός της σφαίρας ελέγχου των μαθητών (Γκόβαρης, υπό έκδοση). Το 2015 τα Ηνωμένα Έθνη έθεσαν την εκπαιδευτική ισότητα ως έναν από τους σκοπούς της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO 2015).

2.3 Οι θεωρήσεις για την εκπαιδευτική ισότητα

Οι προτεινόμενες βασικές θεωρήσεις αναφορικά με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών εμφανίζουν άμεση συνάφεια με τις εκάστοτε πολιτικο-οικονομικές θέσεις και εξελίξεις, και συνοψίζονται στη συντηρητική, τη φιλελεύθερη και τη ριζοσπαστική θεώρηση.

Η συντηρητική θεώρηση υποστηρίζει πως η φύση προικίζει τον κάθε άνθρωπο με διαφορετικές δυνατότητες, και ο ίδιος ευθύνεται για την καλή ή όχι εκμετάλλευση των

κοινωνικών ευκαιριών. Στο τέλος του 17^{ου} αιώνα, πιο ήπιες αλλά συντηρητικές ακόμη απόψεις, δίνουν έμφαση στην αναζήτηση ατόμων άξιων και με ικανότητες, προκειμένου να διασφαλίσουν και να προωθήσουν τις οικονομικές πολιτικές των δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών. Οι συντηρητικές απόψεις αρχίζουν να εγκαταλείπονται κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, όταν σε πολλές χώρες το εξαιρετικό σχολείο είχε πια γίνει αδιαφοροποίητο και προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης. Ο διαχωρισμός κλασικών και πρακτικών σπουδών ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή αφορά πλέον τις επόμενες ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Οι παραπάνω εκπαιδευτικές εξελίξεις συμπίπτουν με την εμφάνιση των φιλελεύθερων θεωρήσεων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, σ. 54).

Η φιλελεύθερη θεώρηση ξεκινά το 1955 με τις διατυπώσεις του Friedman, ο οποίος υποστηρίζει πως οι πολίτες διαμορφώνονται μέσα από την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, το κράτος θα πρέπει να απαιτεί από όλους μια ελάχιστη εκπαίδευση, που θα παρέχει ορισμένες γνώσεις και αξίες για τη διασφάλιση της σταθερότητας των δημοκρατικών κοινωνιών. Οι γονείς θα επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους (δημόσιο ή ιδιωτικό), και επειδή ίσως δεν μπορούν όλοι να ανταποκριθούν οικονομικά, θα προσφέρεται στο σύνολο μια κρατική επιχορήγηση με την μορφή κουπονιών. Αυτό βέβαια θα αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το κόστος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα καλύπτεται από την οικογένεια ή, με τη μορφή δανείου από τους ίδιους τους σπουδαστές, όταν στο μέλλον θα είναι εργαζόμενοι (<https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOf-Govttable.pdf>).

Τις απόψεις του Friedman υποστηρίζει το 1960 και ο Hayek στο βιβλίο του «The Constitution of Liberty». Επί πλέον ο Hayek θεωρεί πως κυβερνητική ευθύνη δεν αποτελεί η παροχή εκπαιδευτικών αγαθών αλλά η πιστοποίηση της ποιότητάς τους, όταν αυτή παρέχεται από ιδιώτες (Ζαμπέτα, 1992, σ. 7,8).

Το 1959 ο John Stewart Milto στο έργο του «Liberty», στηριζόμενος στη βασική αρχή της φιλελεύθερης ιδεολογίας, καταθέτει την κύρια άποψη της φιλελεύθερης θεώρησης ως προς την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση παίζει κυρίαρχο ρόλο στη γέννηση και διατήρηση της κοινωνικής αλλαγής. Η φιλελεύθερη θεώρηση που υφίσταται και στην εποχή μας ξεκινά με την παραδοχή πως κάθε άνθρωπος γεννιέται με συγκεκριμένη ευφυΐα, και ο εκπαιδευτικός θεσμός οφείλει στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών, να μεριμνήσει ώστε να μη χαθούν τα ταλέντα που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Διατείνεται πως πρέπει να παρέχεται η ανάλογη οικονομική στήριξη, ώστε οι ευφυείς μαθητές χαμηλής οικονομικής ή απομακρυσμένης γεωγραφικής προέλευσης να έχουν την ευκαιρία, μέσα από την αξιοκρατική επιλογή της εκπαίδευσης, να εξασφαλίσουν κοινωνική κινητικότητα και να ανέλθουν κοινωνικά και οικονομικά. Πολλές μεταρρυθμίσεις των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων των τελευταίων δεκαετιών, ως έναν βαθμό, εμπνεύστηκαν από την φιλελεύθερη θεώρηση. Η ενοποίηση, η χρονική αύξηση και η παροχή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, καθώς και η αύξηση του μαθητικού δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθιερώθηκαν με στόχο την υπέρβαση κάποιων οικονομικών ή γεωγραφικών ανισοτήτων.

Εν συνεχεία, η επιλεκτική λειτουργία της εκπαίδευσης, στηριζόμενη αποκλειστικά στις επιδόσεις και τις ισότιμες αδιάβλητες εξετάσεις, επιτρέπει την αξιοκρατική ανάδειξή των μαθητών με βάση μόνο τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητές τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, σ. 34-36).

Η φιλελεύθερη ιδεολογία απαιτεί συνεχώς ένα καλύτερα καταρτισμένο εργατικό δυναμικό που θα ανταποκρίνεται στις αυξανόμενες αξιοκρατικές και τεχνοκρατικές απαιτήσεις των καιρών. Έτσι, η εκπαίδευση παρέχει μαζικά ένα «ελάχιστο» γνώσεων και προωθεί στην ανώτερη βαθμίδα της όσους διαθέτουν τη θέληση και τις ικανότητες, εξυπηρετώντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνικο-οικονομική σταθερότητα του συστήματος (Κασσωτάκης, 1992, σ. 267)

Η ριζοσπαστική θεώρηση έχει ρίζες στις κοινωνικές και οικονομικές μαρξιστικές θεωρήσεις, με σημαντικούς εκπροσώπους τους Bowles, Gintis και Apple. Υποστηρίζει πως η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών καθορίζουν τις σχολικές επιδόσεις καθώς και την οικονομική τους εξέλιξη ως ενήλικες, με ότι μπορεί να σημαίνει αυτό για την κοινωνική διαστρωμάτωση. Επίσης, δέχεται πως μόνο η δημόσια κοινωνική πολιτική μπορεί εν τέλει να εξασφαλίζει την ισότητα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1997, σ. 60). Η ριζοσπαστική θεώρηση μαζί με άλλες αναπαραγωγικές και συγκρουσιακές προσεγγίσεις αναλύονται εκτενώς στο κεφ. 3 (Σχολείο και Ανισότητες).

3. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

3.1 Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικός θεσμός

Οι κοινωνικές ανισότητες αναφέρονται στην άνιση μεταχείριση των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων του ανθρώπινου πληθυσμού, ως προς τις ευκαιρίες και τις απολαβές (Τσαούσης, 1989, σ. 139). Μετά από ερευνητικές μελέτες πολλών ετών, αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης από την εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 151). Τελευταία, πολυάριθμες κοινωνιολογικές μελέτες καταδεικνύουν πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών συναρτώνται άμεσα με την επαγγελματικο-οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειάς τους, ενώ ταυτόχρονα το σχολείο των ίσων ευκαιριών, μέσω των ουδέτερων πρακτικών με τις οποίες αξιολογεί και επιλέγει, αναπαράγει συστηματικά τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 95). Μάλιστα, διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω κοινωνικές ανισότητες, όχι μόνο περνούν στο σχολείο, αλλά αφορούν εξ ίσου με τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 31). Οι κοινωνιολόγοι που ερευνούν θέματα της εκπαίδευσης, τα προσεγγίζουν μέσα από διαφορετικές θεωρητικές βάσεις, εστιάζουν σε διαφορετικές όψεις των εκπαιδευτικών προβλημάτων, και δίνουν διαφορετικές ερμηνείες.

Θεωρίες που ασχολούνται με τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις (ευρείας κλίμακας μελέτες) ανάγονται στο μακρο-επίπεδο ανάλυσης, κυρίως ταξικής. Τέτοια τάση μελέτης εμφανίζουν η θεωρία του λειτουργισμού και η συγκρουσιακή θεωρία. Θεωρίες που αφορούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ περιορισμένου πλήθους ατόμων,

όπως τα άτομα μιας σχολικής τάξης, ανάγονται στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης. Αυτή η τάση μελέτης εμφανίζεται στη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή στην προσέγγιση των ανοιχτών συστημάτων (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 14-15, 25).

Ερμηνείες που επικεντρώνονται στον ρόλο της εκπαίδευσης ως προς τη διαιώνιση της κοινωνικής συνοχής εντάσσονται στις συναινετικές προσεγγίσεις, ενώ εκείνες που εστιάζουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών από την εκπαίδευση, στις αναπαραγωγικές-συγκρουσιακές προσεγγίσεις (Θάνος, 2017, σ. 176). Στόχο και των δύο προσεγγίσεων αποτελεί η προσπάθεια να ερευνηθούν οι τρόποι διατήρησης του κοινωνικού κατεστημένου μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 19).

Γενικότερα, η ταξινόμηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων που αφορούν τα θέματα εκπαίδευσης ενέχει δυσκολίες λόγω των πολλών ταξινομικών κριτηρίων, και έτσι κάποιες προσεγγίσεις μπορούν να ενταχθούν σε περισσότερες από μία ταξινομικές ομάδες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 90). Ωστόσο, ανάλογα με τα ερωτήματα που θέτει ένα ερευνητικό έργο, κάθε προσέγγιση μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 28). Στην Ελλάδα, οι περισσότερες κοινωνιολογικές έρευνες, όπως του Τσουκαλά (1977), της Φραγκουδάκη (1985), του Κυρίδη (1996), του Μυλωνά (1999) κ.ά., προσεγγίζουν τη συσχέτιση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου με την αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεράρχησης.

3.2 Ερμηνείες των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από κυρίαρχες θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

3.2.1 Συναινετικές προσεγγίσεις

Τη θεωρητική βάση των συναινετικών προσεγγίσεων αποτελεί η άποψη ότι για τη σταθερότητα, την εύρυθμη λειτουργία και την ισορροπία ενός συστήματος, κυρίαρχο είναι να διέπονται τα μέλη του από συναίνεση και κοινές αξίες (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 18). Αντιπροσωπευτική είναι η λειτουργιστική προσέγγιση.

3.2.1.1 Λειτουργιστική προσέγγιση μέσα από την αντίστοιχη θεωρία του δομολειτουργισμού

Τις βάσεις του δομολειτουργισμού θέτει η άποψη του Ντιρκέμ, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές δομές αναπαράγονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα που ωθεί τους μαθητές να ενστερνιστούν τις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Αυτές οι αξίες είναι ουσιαστικές για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης, και το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά πάντα τις αρχές και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία διαδράζεται (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 17).

Ο κύριος εκπρόσωπος της λειτουργιστικής θεωρίας, Τάλκοτ Πάρσονς, όπως και άλλοι σύγχρονοι κοινωνιολόγοι, αναδεικνύει ως κυρίαρχο ρόλο του σχολείου τη μεταβίβαση εκείνων των γνώσεων και αξιών που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 18). Ο Πάρσονς, αποδεχόμενος την κοινωνική ιεράρχηση, υποστηρίζει πως η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου οφείλει να

προωθεί τους καλύτερους ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις, αλλά και ως προς τη προσαρμογή στις αρχές που το σχολείο και η κοινωνία πρεσβεύουν. Αρκεί βέβαια όλοι να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και δίκαιη επιλογή. Η ισότητα του Πάρσονς αναφέρεται στο να παρακολουθούν οι μαθητές τα ίδια σχολεία, να διδάσκονται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα από ισότιμους εκπαιδευτικούς και να κρίνονται με τις ίδιες αμερόληπτες εξεταστικές πρακτικές (Θάνος, 2017, σ. 186). Επίσης, όπως αναφέρει στο «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα», είναι δίκαιο οι πιο πετυχημένοι μαθητές να ανταμείβονται περισσότερο και μελλοντικά να απολαμβάνουν ανώτερου επιπέδου ευκαιρίες, νομιμοποιώντας έτσι την επιλεκτική λειτουργία που ασκεί το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 265).

Ως προς τις ανισότητες, ο Πάρσονς και οι θεωρητικοί του λειτουργισμού αναγνωρίζουν την ύπαρξή τους, καθώς και το ότι μπορούν για αυτές να ευθύνονται διάφοροι παράγοντες. Σύμφωνα με τον Πάρσονς η κοινωνική προέλευση δεν ευθύνεται για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά τον σημαντικό ρόλο παίζουν η εσωτερίκευση των αξιών του σχολείου και της κοινωνίας από τον μαθητή, τα ατομικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του μαθητή, καθώς και τα προσωπικά του κίνητρα. Αυτή την άποψη παρουσιάζουν και αρκετές εκπαιδευτικές μελέτες (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 152-153).

Οι υποστηρικτές του λειτουργισμού, στηριζόμενοι στο ότι κάποια παιδιά εργατικών τάξεων, μειονοτήτων, καθώς και γυναίκες σημειώνουν υψηλή σχολική πρόοδο και ανελίσσονται κοινωνικά, αναδεικνύουν τον παράγοντα της ατομικής ικανότητας ως σημαντικότερο από αυτούς της φυλής, της κοινωνικής καταγωγής ή του φύλου (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 105). Επίσης, καταγράφουν ως σημαντικά για τις άνισες σχολικές επιδόσεις τα προσωπικά κίνητρα των μαθητών και τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των ίδιων και των οικογενειών τους για κοινωνική άνοδο (Θάνος, 2017, σ. 187). Η προσέγγιση του δομολειτουργισμού έρχεται σε αντίθεση με τις αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, διότι όπως καταδεικνύει η παρακάτω ανάλυσή των δεύτερων, τα υψηλά προσωπικά και οικογενειακά κίνητρα, οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες συνοδεύουν άνισα τα παιδιά των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Το αποτέλεσμα είναι αυτά να ωθούνται σε αντίστοιχα άνισες σχολικές επιδόσεις και τελικά, μέσα από τη σχολική ισότητα, να αναπαράγεται η ανισότητα.

Οι ερευνητικές μελέτες του δομολειτουργισμού στρέφονται στη διερεύνηση των αιτίων που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, με στόχο την εξάλειψή τους και τη βελτίωση του θεσμού της εκπαίδευσης. Έτσι, θεωρούν πως δεν θα ξεφεύγουν κάποιοι ικανοί από την αξιοκρατική σχολική επιλογή, και πως το σχολείο θα αποτελεί το όχημα της κοινωνικής κινητικότητας στις τεχνολογικά αναπτυγμένες κοινωνίες (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 156). Ωστόσο, η θεωρία του δομολειτουργισμού χαρακτηρίστηκε συντηρητική, αφού με βάση αυτή, σε μια εποχή που οι κοινωνίες διαρκώς μεταβάλλονται, η εκπαίδευση επιμένει να εστιάζει στη διατήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού κατεστημένου. Επιπλέον, επειδή παραβλέπει τις κοινωνικές αλλαγές καθώς και τα προβλήματα και τις συγκρουσιακές καταστάσεις που επιφέρουν οι κοινωνικές ανισότητες και οι σύγχρονοι

ανταγωνισμοί, κρίθηκε ανεπαρκής για τη μελέτη των σημερινών βιομηχανικών κοινωνιών (Floud & Halsey, 1958, σ. 171).

3.2.2 Αναπαραγωγικές-Συγκρουσιακές προσεγγίσεις

Η θεωρητική βάση αυτών των προσεγγίσεων έγκειται στο ότι τα ανταγωνιστικά συμφέροντα των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων προκαλούν αντιθέσεις και εντάσεις μεταξύ τους (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 19).

3.2.2.1 Μαρξιστική προσέγγιση

Ο Καρλ Μαρξ θέτει τα θεμέλια αυτής της προσέγγισης. Υποστηρίζει πως σε μια καπιταλιστική κοινωνία, οι κοινωνικές ομάδες που διαθέτουν τον πλούτο, την εξουσία, και τα υψηλά κοινωνικά προνόμια (μεταξύ των οποίων και η καλύτερη εκπαίδευση), εκμεταλλεύονται και χειραγωγούν τις κατώτερες ταξικά ομάδες εργαζόμενων, οι οποίες στερούνται όλων αυτών των προνομίων. Τα ανταγωνιστικά συμφέροντα των παραπάνω ομάδων τις τοποθετούν σε μια διαρκή πάλη εξουσίας, η οποία μπορεί να ανατρέψει τις υπάρχουσες δομές (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 20).

Ο Μαξ Βέμπερ, στηριζόμενος στις παραπάνω παραδοχές, υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες ώστε να υποστηρίζει τα συμφέροντά τους και να «νομιμοποιεί» το υπάρχον οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό καθεστώς (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 170). Η κουλτούρα που διδάσκεται στο σχολείο είναι η κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης. Έτσι, οι μαθητές αυτής της τάξης πλεονεκτούν, και μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου εμφανίζουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις ή από μειονοτικές ομάδες (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 20). Ήδη, από τη βιομηχανική εποχή, λόγω της παρατηρούμενης κοινωνικής κινητικότητας, η ανάληψη υψηλών θέσεων απαιτεί από τα άτομα εξειδίκευση πιστοποιημένη μέσα από όλο και περισσότερες εξετάσεις (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 21). Έτσι, φαίνεται ότι η εκπαίδευση κάνει τον εργασιακό καταμερισμό, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα γίνονται ακόμη πιο σημαντικά, και οι εκπαιδευτικές ανισότητες να αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα για την κοινωνία. Παράλληλα, όπως αναφέρει ο Althusser, «το σχολείο καθίσταται ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 171, 173).

3.2.2.2 Ριζοσπαστική θεώρηση

Οι εκπρόσωποι της ριζοσπαστικής θεώρησης, αν και προέρχονται από τους φονξιοναλιστές, έχουν μαρξιστικό θεωρητικό υπόβαθρο και στις έρευνές τους εντοπίζονται πολλά στοιχεία του δομολειτουργισμού (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 158-159).

Οι Samuel Bowles και Herbert Gintis μελέτησαν τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και υποστηρίζουν ότι ο σχολικός μηχανισμός δεν ενισχύει την ισότητα, αλλά εξυπηρετώντας τις καπιταλιστικές ανάγκες, επιτείνει την ανισότητα και μετατρέπεται σε ελεγκτικό μηχανισμό της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Επίσης, με τις μελέτες τους, αποδυναμώνουν τη συσχέτιση του δείκτη νοημοσύνης με την οικονομική επιτυχία,

καταλήγοντας πως το μόνο που εξυπηρετεί η επίκληση του δείκτη νοημοσύνης είναι να μεταφέρει μεταξύ των γενεών την κοινωνική ανισότητα. Θεωρούν πως η ανισότητα της ταξικής προέλευσης των μαθητών και η άνιση αντιμετώπισή τους από το σχολείο, ενοχοποιούνται για την άνιση σχολική τους επίδοση, η οποία με τη σειρά της καθορίζει την κοινωνική ταξική αναπαραγωγή (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 160). Πιστεύουν πως οι σχέσεις εξουσίας που παρατηρούνται στο σχολείο είναι καθρέφτισμα των κοινωνικών εξουσιαστικών σχέσεων, και πως η όποια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτυγχάνει γιατί δεν καταφέρνει να αμφισβητήσει τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 483,485).

Ο Apple συμφωνεί με τους Bowles και Gintis ότι ο σχολικός θεσμός αναπαράγει την κυρίαρχη εξουσία, αλλά και την επιβάλει, αφού κατευθύνει τους μαθητές μέσω της φαινομενικά ουδέτερης επιλογής του, την οποία αυτοί εσωτερικεύουν ως δίκαιη (Apple, 1986, σ. 17,75). Υποστηρίζει πως τα παιδιά φτώχης ή μειονοτικής προέλευσης αρχικά αντιστέκονται, εντέλει όμως αποδέχονται τη σχολική αποτυχία και την κατώτερη επαγγελματική αποκατάσταση, και έτσι διαιωνίζεται η ταξική κοινωνική ανισότητα (Apple, 1986, σ. 323).

Οι ριζοσπαστικοί κοινωνιολόγοι θεωρούν πως οι ανισότητες χαρακτηρίζουν το καπιταλιστικό σύστημα και πως είναι απαραίτητο να γίνουν πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, ώστε να πάψει το αίτημα για απομάκρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων να φαντάζει ουτοπικό (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 22, 106-107). Για αυτή την άποψή τους επικρίθηκαν, διότι φαίνεται να μην δίνουν καθόλου βαρύτητα στις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την εξασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, θεωρώντας ότι η άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα επέλθει μόνο με την ανατροπή του καπιταλισμού. Η τοποθέτησή τους λαμβάνει υπόψη την ευθύνη των καπιταλιστικών δομών, παραβλέπει όμως την ευθύνη του διαχωρισμού της εργασίας σε διανοητική και χειρονακτική, διαχωρισμός που υφίσταται σε όλες τις κοινωνίες (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 161). Εδώ ο Apple διαφοροποιείται, αφού ισχυρίζεται πως υγιείς αντιστάσεις θα μπορούσαν να απομακρύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες ακόμη και μέσα στο ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα (Apple, 1986, σ. 323).

3.2.2.3 Η θεωρία του Basil Bernstein

Η προσέγγιση του Bernstein στα θέματα της εκπαίδευσης συνδυάζει την ταξική ανάλυση και τις σχέσεις εξουσίας που εμφανίζονται στην εκπαίδευση (μακροεπίπεδο), με την κοινωνική αλληλεπίδραση που διαδράζεται μέσα στις σχολικές τάξεις (μικροεπίπεδο), (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 25-26).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερευνητικού του έργου, τα παιδιά των εργατικών τάξεων εμφανίζουν μειωμένες σχολικές επιδόσεις σε μαθήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα. Αυτό επηρεάζει τη γενικότερη σχολική τους πρόοδο, η οποία υπολείπεται κατά πολύ εκείνης των παιδιών που προέρχονται από τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 132). Ο Bernstein εξηγεί τη παραπάνω άνιση σχολική επίδοση με βάση τη θεωρία των ταξικά προσδιορισμένων «κωδίκων» επικοινωνίας, σε συνδυασμό με την προκατάληψη του εκπαιδευτικού

συστήματος και των διδασκόντων, που κρίνουν τη γλώσσα των μαθητών των εργατικών τάξεων ως «κατώτερη», και τους φορείς της ως «αδύναμους» μαθητές (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 118-119).

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα άτομα έχει άμεση συνάφεια με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται (Bernstein, 1971, σ. 57-58). Τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, ίδιο με αυτόν του σχολείου, ενώ οι κατώτερες εργατικές τάξεις χρησιμοποιούν «περιορισμένο» γλωσσικό κώδικα. Οι δύο διαφορετικοί κώδικες σηματοδοτούν δομικές γλωσσικές διαφορές, διαφορετικές λεκτικές επικοινωνιακές σχέσεις, όπως και διαφορές στις σχέσεις εξουσίας μέσα στην οικογένεια (Bernstein, 1971, σ. 62-63, 66). Οι μαθητές ανώτερης κοινωνικής προέλευσης πηγαίνουν στο σχολείο εξοικειωμένοι με τη «γλώσσα», την επισιμότητα και την ιεραρχία του σχολείου, ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, επιδεικνύουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και διαθέτουν τις προδιαγραφές για ευοίωνη εκπαιδευτική πορεία. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη ή από μειονότητες, βρίσκονται σε ένα σχολικό περιβάλλον ανοίκειο, με διαφορετική γλωσσική δομή, διαφορετικούς επικοινωνιακούς κώδικες, και είναι ξένοι με τη σχολική ιεραρχία και τις αξίες του σχολείου. Παράλληλα, το σύστημα δεν τους παρέχει τον απαιτούμενο χρόνο για τη μάθηση των δικών του δομών, κωδίκων και αξιών, με συνέπεια να δυσκολεύονται στην επικοινωνία, να εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, να κινδυνεύουν να χαρακτηριστούν από τους δασκάλους τους αγενείς και με περιορισμένες μαθησιακές ικανότητες και σταδιακά να αποδέχονται την αποτυχία (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 395-431). Πολλές φορές μάλιστα, από αντίδραση, αντιστέκονται σθεναρά στις αξίες του σχολείου και σε κάθε μορφή σχολικής επιτυχίας.

Η θεωρία του Bernstein δέχθηκε κριτικές, με σοβαρότερη την επίκριση για την επιλογή του όρου «περιορισμένος» κώδικας. Ο όρος αυτός φαίνεται να τοποθετεί σε μειονεκτική θέση τον γλωσσικό κώδικα των εργατικών στρωμάτων, ενώ πρόκειται για κώδικα που δηλώνει απλά μια διαφορετική γλωσσική έκφανση (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 138-141, 145). Σύμφωνα με τον ίδιο τον Bernstein, απαιτούνται περισσότερες έρευνες για να υποστηριχθεί η θεωρία του καθώς και για να καταστεί δυνατή η εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 26).

3.2.2.4 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση εμφανίζεται το 1964 με την έρευνα «οι Κληρονόμοι» των Bourdieu και Passeron και αποτελεί παγκοσμίως μια από τις πιο σημαντικές και εμπεριστατωμένες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 162). Όπως και η προσέγγιση του Bernstein, συνδυάζει το μακροεπίπεδο με το μικροεπίπεδο ανάλυσης (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 25).

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου ερμηνεύει την ανισότητα των σχολικών επιδόσεων βασιζόμενη στις ταξικές διαφορές, στις οποίες θεωρεί πως δεν συγκαταλέγονται μόνο οι οικονομικές και κοινωνικές διαφοροποιήσεις αλλά και το

διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο της κάθε τάξης (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 142). Για τους Bourdieu και Passeron, όσο αφορά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, οι διαφοροποιήσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου κρίνονται μεγαλύτερης βαρύτητας από τις αντίστοιχες οικονομικές διαφοροποιήσεις (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015, σ. 81).

Ο Bourdieu υποστηρίζει πως οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, μέσα από τις πολιτισμικές ενασχολήσεις τους (μουσική, τέχνες, διάβασμα βιβλίων, ιδέες κ.ά.), κληροδοτούν στα παιδιά τους άνεση με τις διανοητικές διεργασίες καθώς και μορφωτικά εφόδια, τα οποία αν και δεν σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ύλη, τους παρέχουν με ασυνείδητο και ωσμωτικό τρόπο μαθησιακές γνώσεις που εσωτερικεύονται και είναι χρήσιμες στη σχολική διαδικασία. Αντίθετα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων φτάνουν στο σχολείο δίχως τα μορφωτικά εφόδια και την εξοικείωση με τις διανοητικές πρακτικές που το σχολείο απαιτεί (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 143· Θάνος & Τόλιος, 2013, σ. 58). Για τους Bourdieu και Passeron, οι παραπάνω κληροδοτήσεις συγκροτούν την «ελεύθερη κουλτούρα». Η «ελεύθερη κουλτούρα» ποικίλει ανά κοινωνική τάξη, όμως εκείνη που αν και κρυφά απαιτείται αλλά δεν διδάσκεται και ωστόσο νομιμοποιείται από το σχολείο, είναι εκείνη των ανώτερων κοινωνικών τάξεων (Πατερέκα, 1986, σ. 41).

Επίσης, οι οικογένειες, ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη, μεταφέρουν στα παιδιά συγκεκριμένο «έθος», δηλαδή συγκεκριμένες αξίες που καθορίζουν συμπεριφορές και τοποθετήσεις απέναντι στη γνώση, το σχολείο και τις σπουδές. Στα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, το μεταφερόμενο έθος προσδίδει υψηλές προσδοκίες, άνεση στη μάθηση, συμβάλει στη σχολική επιτυχία και καθιστά αυτονόητη συνέχεια τις ανώτερες σπουδές που οδηγούν σε κοινωνικά επιτυχημένα επαγγέλματα. Αντίθετα, πέραν του ότι η ταξική κουλτούρα των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι μακράν της κουλτούρας του σχολείου, το δικό τους έθος δεν συμπεριλαμβάνει μαθησιακή άνεση, υψηλές προσδοκίες, ούτε φιλοδοξίες για ανώτερες σπουδές. Αν φτάσουν να διεξάγουν ανώτερες σπουδές, αυτό θα έχει συμβεί με πολύ κόπο στο πλαίσιο της κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την επαγγελματική καταξίωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκπαίδευσή τους είναι περιορισμένη και τα προσανατολίζει σε χειρονακτικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 163-166, 360).

Από τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές πως για τις άσχημες σχολικές επιδόσεις δεν ευθύνονται οι φυσικές ικανότητες των μαθητών. Ο Bourdieu για τις σχεδόν προδιαγεγραμμένες πορείες των μαθητών διαφορετικής ταξικής προέλευσης ενοχοποιεί ξεκάθαρα τον εκπαιδευτικό θεσμό. Το σχολείο με την επίφαση της δικαιοσύνης και της ισότητας, μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί (τρόποι μετάδοσης γνώσης, ισότιμες, αδιάβλητες εξετάσεις κ.ά.), ξεχνά ή παραβλέπει την πολιτισμική ετερότητα-ανισότητα των μαθητών, και τους αντιμετωπίζει όλους ως ίσους. Έτσι, ουσιαστικά αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα, και με το κύρος του τη νομιμοποιεί (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 374).

Επιπλέον, υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός θεσμός, δεν σταματά στο να μεταδίδει την «κυρίαρχη παιδεία», δηλαδή τις αξίες και την κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνικής

τάξης που είναι και η τάξη των μορφωμένων, αλλά διαπράττοντας μια μορφή «συμβολικής βίας», πείθει πως οι αρχές και οι αξίες αυτές είναι οι μόνες έγκυρες. Με προπέτασμα τις αρχές της δικαιοσύνης και της αξιοκρατικής επιλογής, αποκλείει από τη σχολική πρόοδο τα παιδιά του φτωχού μορφωτικού κεφαλαίου, πειθοντάς τα ταυτόχρονα πως είναι σωστός και δίκαιος ο αποκλεισμός τους από το υψηλό σχολικό επίτευγμα καθώς και από την επαγγελματική καταξίωση (Δασκαλάκης, 2017, σ. 122· Φραγκουδάκη, 1985, σ. 167-169). Έτσι, δεν μεταφέρει απλώς τις κοινωνικές ανισότητες μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά μέσω της μετουσίωσής τους σε εκπαιδευτικές ανισότητες, τις επικυρώνει και τις διασφαλίζει.

3.2.2.5 Άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις

Εκτός των παραπάνω βασικών, έχουν αναπτυχθεί και άλλες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα από διαφορετικές οπτικές, όπως:

Οι θεωρίες της αλληλεπίδρασης, οι οποίες βασίζονται στις ερμηνείες που δίνουν τα ίδια τα άτομα στα ερεθίσματα που δέχονται. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, οι ερμηνείες και οι συμπεριφορές του κάθε ατόμου είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των προσωπικών του χαρακτηριστικών και του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά κ.ά.) (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015, σ. 80).

Η θεωρία της ετικέτας, σύμφωνα με την οποία οι άνισες σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους χαρακτηρισμούς που τούς αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και από τις προσδοκίες των δασκάλων τους γι αυτούς. Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν κατά πολύ την εικόνα που οι μαθητές κτίζουν για τον εαυτό τους. Οι ταμπέλες του «έξυπνου», «αδύναμου», «επιμελούς», «αδιάφορου», «ικανού», «παρεμβατικού» κ.ά. που οι εκπαιδευτικοί βάζουν στους μαθητές, προκαλούν την εσωτερίκευση του αντίστοιχου ρόλου από τους τελευταίους, προκαθορίζοντας έτσι την μετέπειτα πορεία τους. Στις απόψεις αυτές διαφαίνεται το μερίδιο ευθύνης του εκπαιδευτικού θεσμού ως προς την ανισότητα των σχολικών επιδόσεων των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985:154). Σύμφωνα με τους Rosenthal και Jacobson, οι μαθητές πολλές φορές αντιλαμβάνονται και επαληθεύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών γι αυτούς (Ασκούνη, 2007, σ. 41).

Ο μοντερνισμός, αποδίδοντας αξία στο άτομο, την ισότητα και την ελευθερία, εισάγει νέες προοδευτικές ιδέες για την επιστήμη και τη δημοκρατία. Εισηγείται ένα πιο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει μεταρρυθμίσεις καθώς και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, ο μεταμοντερνισμός, αποφεύγοντας τις γενικεύσεις, αναλύει και ερμηνεύει τα γεγονότα στην εκάστοτε συνθήκη. Τιμά τη δημοκρατία, την ποικιλομορφία που εμφανίζουν οι ατομικές οπτικές, απαιτεί την αποδοχή του διαφορετικού και διακρίνεται από αντίδραση στον ρατσισμό και τον αυταρχισμό. Για το εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρεί πως θα πρέπει να καλλιεργήσει τη διεπιστημονικότητα, και να υποστηρίξει το κάθε παιδί για να αναπτύξει την κρίση του και τις προσωπικές του ικανότητες, ώστε μέσα από τον δικό του δρόμο να επιτύχει τους στόχους του. Στον ίδιο άξονα κινούνται και οι φεμινιστικές θεωρίες που εστιάζουν στις αδικίες και στη

μεροληπτική αντιμετώπιση που υφίστανται τα κορίτσια, από τον εκπαιδευτικό θεσμό (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 26-27).

Η προσέγγιση των ανοιχτών συστημάτων αποτελεί μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Περιλαμβάνει τη μελέτη της δομής, των διαδικασιών, του περιβάλλοντος, των εισροών, των εκροών, της ανατροφοδότησης, καθώς και των αλληλεπιδράσεων όλων αυτών των συνιστωσών του εκπαιδευτικού μοντέλου (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 29-34).

3.3 Τρεις ερευνητικοί σταθμοί στην προσέγγιση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο

Όπως ήδη αναφέρθηκε, την δεκαετία του 50 στις ΗΠΑ παρουσιάστηκε και φάνηκε να κερδίζει έδαφος η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία συσχέτισε άμεσα την εκπαίδευση των πολιτών με την οικονομική ευμάρεια των κρατών. Εξ αιτίας αυτού, προκλήθηκε έντονο κρατικό ενδιαφέρον σε πολλές χώρες της δύσης, σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών που προσφέρει η εκπαίδευση στους πολίτες. Έτσι, ξεκίνησαν έρευνες, πολλές εκ των οποίων έτυχαν κρατικής οικονομικής στήριξης, και οι οποίες στόχευαν στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και σε προτάσεις θεσμικών αλλαγών, προκειμένου να επέλθει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 41,44). Παρακάτω αναφέρονται τρεις βασικές ερευνητικές μελέτες οι οποίες εμφανίζονται σε πολλές διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές.

3.3.1 Η Έκθεση του Coleman (1966)

Πρόκειται για μια πολύ εκτεταμένη έρευνα που διεξήχθη στις ΗΠΑ, δημοσιεύτηκε το 1966, και τιτλοφορείται «Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών». Η έρευνα έγινε από τον Coleman και τους συνεργάτες του με ανάθεση από το αμερικανικό κογκρέσο, προκειμένου η κυβέρνηση να προβεί σε διορθωτικές ενέργειες για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ερευνήθηκαν 4000 δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων από όλη τη χώρα, και συνολικά 645.000 μαθητές. Ελέγχθηκαν τα είδη των σχολείων, οι κτιριακές υποδομές, ο τεχνολογικός εξοπλισμός τους, οι δημόσιες οικονομικές παροχές σε αυτά, καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών, η ειδίκευσή τους και η πιστοποιημένη επιστημονική τους κατάρτιση. Η συλλογή στοιχείων για τους μαθητές αφορούσε την κοινωνικοοικονομική οικογενειακή τους προέλευση, τη μόρφωση των γονέων καθώς και την οικογενειακή σχέση με το διάβασμα και τη γνώση, το σχολικό επίτευγμα των μαθητών, τις σχολικές τους προσδοκίες όπως και την προοπτική τους για συνέχιση των σπουδών, πέραν του υποχρεωτικού σταδίου φοίτησης (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 44-45).

Η επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας, αποκάλυψε πλήθος ανισοτήτων που αφορούσαν τα σχολεία, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών ανά περιοχές και κοινωνικές ομάδες. Τα σχολεία των ακριβών περιοχών όπου φοιτούσαν προνομιούχοι μαθητές δέχονταν υψηλότερες χρηματοδοτήσεις και ήταν πολύ καλύτερα από άποψη κτιρίων, υποδομών, εξοπλισμού και επιστημονικής κατάρτισης διδασκόντων, από τα αντίστοιχα σχολεία των φτωχών ή μειονοτικών περιοχών, που υπολείπονταν σε όλα τα παραπάνω. Επίσης, δείχτηκε ότι τα σχολεία των ΗΠΑ

χαρακτηρίζονταν από έντονες φυλετικές διακρίσεις, αφού ήταν σχολεία σχεδόν αμιγή ως προς τις μαθητικές φυλές, με τα σχολεία της μειονότητας των νέγων περισσότερο αμιγή από τα υπόλοιπα. Το 80% των λευκών μαθητών παρακολουθούσαν σχολεία στα οποία περισσότερο από το 90% ήταν λευκοί μαθητές, σχεδόν αποκλειστικά λευκοί δάσκαλοι και εμφάνιζαν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με τους μειονοτικούς μαθητές. Αντίστοιχα, το 65% των νέγων φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία περισσότερο από το 90% ήταν νέγροι μαθητές, με τους περισσότερους δασκάλους νέγρους και με τις χαμηλότερες επιδόσεις όλων των μειονοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 45-47).

Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαίωσαν την ύπαρξη μεγάλης γκάμας εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά η συγκριτική ερμηνεία των ευρημάτων από τους ερευνητές, κατέληξε πως υπάρχει μικρή συνάφεια των ανισοτήτων των σχολείων και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών, ενώ η συνάφεια εμφανίζεται κάπως μεγαλύτερη όσο αφορά τους μειονοτικούς μαθητές. Συμπερασματικά δηλαδή, καταδείχθηκε πως η όποια επιπλέον κρατική μέριμνα δεν θα επιφέρει σημαντική εξισορρόπηση στις σχολικές επιδόσεις των νέγων και των λευκών μαθητών. Επίσης, υποστηρίχθηκε πως για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών παίζει ρόλο η υψηλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όμως μεγαλύτερη συνάφεια με τις επιδόσεις έχει η οικογενειακή προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 322, 328-329).

Η εν λόγω έρευνα δέχθηκε πολλές κριτικές με ουσιαστικότερη εκείνη του Μπόουλς, ο οποίος υποστηρίζει πως οι διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανισότητες της έρευνας έχουν ρίζες στις κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες και πως για τις αδικημένες ομάδες δεν αρκούν οι ίσες, αλλά απαιτούνται πολύ περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για την επίτευξη εξισωτικών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η έκθεση Coleman, λειτούργησε ως έναυσμα για τη διερεύνηση των βαθύτερων και σημαντικότερων αιτίων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε πολλές χώρες. Προέταξε τον όρο «εξίσωση δυνατοτήτων», που ενέχει μια αντισταθμιστική τάση, αντί του όρου «ισότητα ευκαιριών» που αναφέρεται σε μια επιφανειακή ισότητα, και άνοιξε τον δρόμο στη μελέτη του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, από τον κλάδο «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 49-51).

3.3.2 Η μελέτη του Jencks (1970) με τίτλο «Ανισότητα»

Το 1972 ο C. Jencks και οι συνεργάτες του δημοσίευσαν με τον τίτλο «Ανισότητα» μια σύνθετη επεξεργασία των ερευνητικών στοιχείων που προέκυψαν από μελέτες σχετικές με τις ανισότητες και τον εκπαιδευτικό θεσμό. Οι παραπάνω μελέτες είχαν εκπονηθεί στις ΗΠΑ έως το 1970 και τα συμπεράσματα της εργασίας τους συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Οι σχολικές επιδόσεις φαίνεται ελάχιστα να επηρεάζονται από το σχολείο, ενώ παράλληλα οι αυξημένες οικονομικές επενδύσεις στην εκπαίδευση δεν παίζουν ρόλο στις σχολικές επιδόσεις, συμπέρασμα που συμφωνεί με την έκθεση του Coleman. Οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται από τις γνωστικές δυνατότητες, ενώ στις δοκιμασίες που αφορούν τη νοημοσύνη, παρουσιάζονται να έχουν μικρή συσχέτιση με τη φυλετική προέλευσή των μαθητών καθώς και την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους. Επιπλέον, η χρήση

των συγκεκριμένων δοκιμασιών με σκοπό την αξιολόγηση της σχολικής προόδου εμφανίζεται προνομιακή για τους λευκούς μαθητές και για τους μαθητές που προέρχονται από τις πλεονεκτικές κοινωνικές τάξεις. Η οικονομική κατάσταση όμως της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα του χρόνου σπουδών, των πτυχίων και άρα της επιτυχίας στο επάγγελμα. Ωστόσο, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η οικογενειακή προέλευση και οι σπουδές αποτελούν συνιστώσες για το ήμισυ της επαγγελματικής επιτυχίας, ενώ το άλλο ήμισυ αποδίδεται στην τύχη την οποία θεωρούν σημαντικό παράγοντα και για την οικονομική επιτυχία (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 51-52).

Η μελέτη του Jencks δέχτηκε έντονες και δίκαιες κριτικές ως προς τη μεθοδολογία της, αλλά επιβεβαίωσε πως οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν είναι εφησυχαστικές, τουναντίον αποτελούν ασήμαντες παρεμβάσεις ως προς την αποκατάσταση της κοινωνικής αδικίας (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 549· Φραγκουδάκη, 1985, σ. 56).

3.3.3 Δείκτης ευφυΐας και κληρονομικότητα - Η έρευνα του Jensen (1969, 1973)

Ήδη από το 1917, υπό την επικρατούσα αντίληψη ότι ο βαθμός ευφυΐας στον άνθρωπο καθορίζει τις μαθησιακές επιδόσεις του, δημιουργήθηκαν από Αμερικανούς ψυχολόγους ειδικές δοκιμασίες για τη μέτρηση του βαθμού ευφυΐας (δείκτη ευφυΐας ή IQ). Το 1927 ο καθηγητής φιλοσοφίας Γεώργιος Σακελλαρίου εισήγαγε και χρησιμοποίησε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ανάλογες δοκιμασίες, υπερθεματίζοντας για τη χρησιμότητά τους. Υποστήριξε μάλιστα πως όσοι μαθητές βρεθούν με χαμηλή ευφυΐα θα πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία και να ασκούνται σε χειρονακτικά επαγγέλματα, ώστε να μην καλλιεργούν άδικα οι γονείς τους ελπίδες για σπουδές, να μην χάνουν χρόνο οι δάσκαλοι και να μην καθυστερεί η πρόοδος των άλλων μαθητών (Σακελλαρίου, 1957, σ. 1, 123-125). Ο Σακελλαρίου συμφώνησε με τους ερευνητές Thorndike και Galton πως ο καθοριστικός παράγοντας της ευφυΐας είναι η φύση, άρα η ευφυΐα είναι πρωτίστως κληρονομική και όσο και αν αριστοποιήσουμε το περιβάλλον, δεν βελτιώνεται. Εμφάνισε έτσι την κληρονομικότητα να καθορίζει την επιτυχία ως προς τη μόρφωση, με την προϋπόθεση ότι το άτομο, εκτός από τις κληρονομημένες διανοητικές του ικανότητες, θα χρησιμοποιήσει και τις προσφερόμενες ευκαιρίες του περιβάλλοντος (Σακελλαρίου, 1955, σ. 108-112).

Όλες οι διεθνείς μετρήσεις ευφυΐας που κατά καιρούς έγιναν εμφανίζουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων πιο ευφυή από τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων και τη λευκή φυλή ευφυέστερη της μαύρης. Αρχικά, τα αποτελέσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από την κοινή λογική που δεν δέχεται πως ο Θεός και η φύση κάνουν ταξικό ή φυλετικό καταμερισμό ευφυΐας. Επίσης, αμφισβητήθηκε και η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης της ευφυΐας, διότι όπως διαπιστώθηκε, απαιτούσε δεξιότητες και γνώσεις που ταιριάζουν στην κουλτούρα των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτών των τάξεων να ευνοούνται ως προς τα αποτελέσματα των επιδόσεων. Οι παραπάνω δοκιμασίες νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκαν από κάποιες κοινωνικές τάξεις προκειμένου να επιβάλουν τις αξίες και την κουλτούρα τους ως ανώτερη, στιγματίζοντας έτσι τα άτομα με χαμηλές επιδόσεις ως κατώτερα και

προδιαγράφοντας αρνητικά το μέλλον τους (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 108-112). Επιπλέον, είναι αμφισβητήσιμο κατά πόσο είναι μετρήσιμη μια τόσο πολύπλοκη λειτουργία όπως η ευφυΐα, καθώς και το κατά πόσο μπορεί να αποδοθεί αυτή απλώς με έναν αριθμό. Αυτές οι δοκιμασίες θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες μόνο όσο αφορά τις σχολικές επιδόσεις, αλλά όχι ως δείκτες μελλοντικής επιτυχίας (Jacquard, 2010, σ. 111-116).

Η μεγάλη επιστημονική διαφωνία εκδηλώνεται όταν ο Jensen (1969, 1973) δημοσίευσε τη μελέτη του με τίτλο: «Ποια είναι τα περιθώρια βελτίωσης του IQ και της διανοητικής επίδοσης ενός ατόμου;». Κάνοντας χρήση προηγούμενων ερευνητικών δεδομένων και δουλεύοντας με διδύμους, ο Jensen υπολόγισε πως στην Καυκάσια φυλή η ευφυΐα είναι κατά 80% κληρονομική. Συνεχίζοντας, υποστήριξε πως αφού ο δείκτης ευφυΐας καθορίζεται κυρίως από την κληρονομικότητα, όσο δαπανηρές βελτιωτικές μεταρρυθμίσεις και αν κάνουμε στην εκπαίδευση, η διανοητικές επιδόσεις των μαθητών δεν θα βελτιωθούν. Σύμφωνα όμως με τον Futuyama (1990, σ. 663-665), οι έρευνες των Kamin (1974), Gould (1981) και Lewontin, Rose και Kamin (1984) καταδεικνύουν εσφαλμένους ή ελλειπείς τους υπολογισμούς του Jensen, διότι αν και θα ήταν περίεργο να μην συμμετέχει το γενετικό υλικό στη φαινοτυπική ποικιλομορφία της ευφυΐας, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι αποτελεί τον κυρίαρχο παράγοντα καθορισμού της. Τουναντίον, παρουσιάζει έρευνες όπως για παράδειγμα των Scarr και Weinberg (1976), που καταδεικνύουν την έντονη συμμετοχή του περιβάλλοντος σε αυτόν τον καθορισμό, και ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι ανισότητες των τιμών IQ στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα δεν φαίνεται να οφείλονται σε γενετικές διαφορές αλλά στο διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον.

Βασική αρχή της γενετικής συνιστά η αποδοχή πως ο καθένας μας είναι το αποτέλεσμα συνδυασμού του γονιδιακού δυναμικού του και του περιβάλλοντος, και σε αυτή την αρχή υπόκειται η μελέτη των πολύπλοκων λειτουργιών μας, όπως αυτή της νοημοσύνης (Jacquard, 2010, σ. 124).

4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1 Το χρονικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με τον Αλέξη Δημαρά, μετά την επανάσταση του 1821, το ελεύθερο Ελληνικό κράτος σκόπευε να ιδρύσει σχολεία «αρρένων» και «θηλέων», όπου όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά θα φοιτούσαν δωρεάν. Επίσης, αναγνωρίστηκε η σπουδαιότητα της μόρφωσης του λαού, προκειμένου να στηριχθεί η δημοκρατία και να ευημερήσει κοινωνικά και οικονομικά το κράτος (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 85).

Η κρατική παροχή της καθολικής μόρφωσης εμπεριέχει την έννοια της εκπαιδευτικής ισότητας, της οποίας όμως η σημασία και τα όρια διαφοροποιούνται ανά εποχές. Μέχρι τα μέσα του εικοστού αιώνα, η εκπαιδευτική ισότητα εξαντλήθηκε στην ταξική αναπαραγωγή. Θεωρήθηκε δημοκρατικό και δίκαιο το εξαιρετικό υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο να αφορά όλους, ενώ η μέση όπως και η τριτοβάθμια εκπαίδευση να προορίζονται για λίγους, αναλόγως της κοινωνικής τους τάξης (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 86). Την ίδια εποχή η ανισότητα στην εκπαίδευση ήταν και φυλετική, αφού η κρατούσα άποψη ήθελε το γυναικείο φύλο να ολοκληρώνει την εκπαίδευσή του με το δημοτικό,

διότι η μέση και ανώτατη εκπαίδευση θεωρούνταν επιζήμιες για την υγεία και την ηθική των γυναικών. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, μέχρι και το 1972 το ποσοστό των γυναικών που εισάγονταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσε το 34% του συνόλου των φοιτητών, ενώ το 1989 το αντίστοιχο ποσοστό άγγιξε το 52% (Τομαρά-Σιδέρη, 1999, σ. 184).

Το 1951 ο Γεώργιος Παπανδρέου, τότε υπουργός παιδείας, στην πρώτη συνεδρίαση του ιδρύματος κρατικών υποτροφιών εξήγγειλε για τους άριστους κρατικές υποτροφίες που αφορούσαν τη μέση και ανώτατη εκπαίδευση σε ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού, προκειμένου να μην χάνονται οι ικανοί μεν αλλά φτωχοί μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά είπε μεταξύ άλλων, «... Ένα παιδί έχει τάλαντον και διότι δεν έχει χρηματικά μέσα δεν ημπορεί να συνεχίσει τας σπουδάς του. Είναι τούτον μία παραβίασις της σφραγίδος της δωρεάς, της προσφοράς του Θεού, την οποία παραβιάζουν οι άνθρωποι». Ο λόγος του είναι ενδεικτικός της συντηρητικής αντίληψης της εποχής, σύμφωνα με την οποία το σχολείο διαχώριζε τους μαθητές σε ικανούς και σε μη ικανούς για σπουδές. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2001, σ. 87), με βάση τα επίσημα στοιχεία της ΕΣΥΕ, η απογραφή της ίδιας χρονιάς παρουσίασε ποσοστό αναλφάβητων 24% κατά μέσο όρο, με το γυναικείο ποσοστό να ξεπερνά το τριπλάσιο των ανδρών.

Το 1964 υπό την επίδραση της φιλελεύθερης προσέγγισης και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, συντελέστηκε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με εισηγητή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, ένθερμο υποστηρικτή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Φάνηκε να εξαλείφονται οι φυλετικές, ταξικές, οικονομικές και γεωγραφικές ανισότητες, καθώς το κράτος να προσέφερε σε όλους σχολεία, βιβλία, δασκάλους, ίδιο πρόγραμμα σπουδών, αδιάβλητες εξετάσεις αλλά και οικονομική στήριξη στις φτωχές οικογένειες. Έτσι, θεωρητικά όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, είχαν ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, προκειμένου να ξεχωρίσουν οι άξιοι για ανώτερες σπουδές και διανοητικές εργασίες. Παράλληλα, θεσπίστηκε ο θεσμός των τεχνικών - επαγγελματικών σχολείων στα οποία θα ειδικεύονται τα παιδιά που θα ακολουθήσουν χειρονακτικά επαγγέλματα, ώστε να εξυπηρετηθεί καλύτερα η σύγχρονη οικονομική μορφή της κοινωνίας, που υπηρετεί την ισότητα και την αξιοκρατία. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001, σ. 91-92), η παραπάνω θεώρηση ενέχει την άποψη πως για τα άνισα σχολικά επιτεύγματα ευθύνονται οι ατομικές διαφορές της ευφυΐας, ή η διαφορά στην επιθυμία των μαθητών για σπουδές. Επιπλέον, καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα ως ισότιμη με την καθαρεύουσα, η υποχρεωτική εκπαίδευση από έξι χρόνια ορίστηκε στα εννέα, και προσφέρθηκε από το κράτος δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η εγκαθίδρυση όμως της δικτατορίας το 1967 ακύρωσε τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια και, ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίστηκε με την προηγούμενη συντηρητική του μορφή (Χαραλάμπους, 1997, σ. 209-210, 252).

Εν τω μεταξύ, η ΕΣΥΕ με την απογραφή του 1971, έδωσε ποσοστό αναλφαβητισμού 14,2%, με τις γυναίκες να εξακολουθούν να υπερτερούν κατά πολύ των ανδρών. Τα ποσοστά θεωρούνται υψηλά για την εποχή και, παρά το γεγονός ότι στο μέσο όρο εμφανίζουν πτωτική τάση, παρέμεναν πολύ υψηλά στον αγροτικό πληθυσμό, γεγονός δηλωτικό των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 87).

Η μεταρρύθμιση που έγινε με νόμο του 1976, φαίνεται ότι στηρίχτηκε αρκετά στην εισήγηση του Παπανούτσου. Διαχώρισε τη μέση εκπαίδευση σε τριετές γυμνάσιο και τριετές λύκειο. Η υποχρεωτική εκπαίδευση ορίστηκε σε εννέα χρόνια (εξαετές δημοτικό και τριετές γυμνάσιο), καθιερώθηκε η δωρεάν παιδεία σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης καθώς και η δημοτική ως επίσημη γλώσσα. Σε όλα τα σχολεία φοιτούσαν πλέον μαζί αγόρια και κορίτσια, και προσφέρονταν πρόσβαση στην εκπαίδευση για τους μαθητές των απομακρυσμένων περιοχών με δωρεάν μεταφορά στα κοντινότερα σχολεία. Επίσης, δόθηκε βαρύτητα στην τεχνική εκπαίδευση και θεσπίστηκαν οι τεχνικές επαγγελματικές σχολές καθώς και τα τεχνικά και επαγγελματικά λύκεια που θεωρούνται ισότιμα με τα γενικά λύκεια (Πετροπούλου, 2012, σ. 135-136, 139-140). Η τεχνική εκπαίδευση βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, εξακολουθούσε να αφορά τους μαθητές με τις χαμηλότερες ικανότητες. Έκτοτε, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησαν διάφορες μικρότερες μεταρρυθμίσεις που αφορούν κυρίως τις εξετάσεις ή την τεχνική και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το 1983, στο πλαίσιο της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, και προκειμένου το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υποστηρίξει μαθησιακά τα παιδιά παλιννοστούντων ή μεταναστών, το κράτος δημιούργησε τάξεις υποδοχής για τους παραπάνω μαθητές. Όμως, οι τάξεις αυτές διακρίνονταν από πρακτικές που επεδίωκαν την αφομοίωσή τους στην κυρίαρχη ελληνική εκπαίδευση (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004, σ. 23). Το 1996 τα σχολεία στα οποία φοιτούν περισσότερο από 45% αλλοδαποί μαθητές, με νόμο χαρακτηρίστηκαν διαπολιτισμικά αλλά οι στόχοι τους υπήρξαν θολοί, και ο σκοπός τους τελικά ήταν η ένταξη των μαθητών αυτών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Πατσιαρίκα, 2014, σ. 62, 63). Ακόμη και σήμερα, σύμφωνα με στοιχεία των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ το δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διαθέτει μειονοτικά σχολεία πέραν των δίγλωσσων σχολείων της Θράκης. Έτσι, η πλειονότητα των μειονοτικών μαθητών φοιτά στα δημόσια σχολεία μαζί με τους έλληνες μαθητές.

Όσο αφορά τον εγγραμματισμό, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ από την απογραφή του 1991 για τον ελληνικό πληθυσμό, καταδείχθηκαν ως «αγράμματοι» το 1,8% των ανδρών και το 3.1% των γυναικών, ενώ το 3,4% των ανδρών και το 4,1% των γυναικών, αν και είχαν παρακολουθήσει το δημοτικό, δεν είχαν καταφέρει να έχουν απολυτήριο (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 87). Παρά τις όποιες μεταρρυθμίσεις, εξακολουθεί να υπάρχει πρόβλημα διαρροής μαθητών στο ελληνικό σχολείο (Τσιρώνης, 2003, σ. 299). Όμως, η ΕΣΥΕ δεν δημοσιεύει στοιχεία για τις βαθμολογίες των μαθητών, την κατάταξή τους στην κοινωνική διαστρωμάτωση, το επάγγελμα ή τη μόρφωση των γονιών τους, ώστε να είναι δυνατό τα παραπάνω να συνδυαστούν με τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 181).

Ωστόσο, από τα στοιχεία περιορισμένων ερευνών που έγιναν μετά το 1960, καθίσταται εμφανές πως οι ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών ακολουθούν τις αντίστοιχες κοινωνικές ανισότητες. Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας, μέσα από τις πρακτικές αξιολόγησης, αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση και εμποδίζει όλο και περισσότερο την κοινωνική άνοδο των

κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Τομαρά-Σιδέρη, 1999, σ. 183). Ορισμένες από αυτές τις έρευνες θα παρουσιαστούν παρακάτω.

Στην άποψη ότι το ελληνικό σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες συνηγορούν τα ποσοστά των φοιτητών σε σχέση με το επάγγελμα των γονέων. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς είναι ψηλά στην κοινωνική κατάταξη και ασκούν προνομιούχα επαγγέλματα αποτελούν την πλειονότητα των φοιτητών γενικά, εκείνων που φοιτούν σε κεντρικά πανεπιστήμια και εκείνων που φοιτούν στα τμήματα μεγάλης ζήτησης. Τα παιδιά των αγροτών, των εργατών και εν γένει των λαϊκών στρωμάτων υπολείπονται ποσοστιαία σε όλα τα παραπάνω (Τομαρά-Σιδέρη, 1999, σ. 189-194· Φραγκουδάκη, 2001, σ. 97-105).

4.2 Ερευνητικά στοιχεία για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα

Παλαιότερες αλλά και πρόσφατες έρευνες που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα, καταδεικνύουν πως η μεταφορά των κοινωνικών ανισοτήτων στα σχολεία της Ελλάδας, «καλά κρατεί».

4.2.1 Ορισμένες έρευνες στην Ελλάδα

Για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, η πρώτη έρευνα διεξάγεται από την Λαμπίρη-Δημάκη (1963-1964). Αφορά τη συσχέτιση της επαγγελματικής και κοινωνικής τάξης των γονέων με την εισαγωγή των παιδιών στις ανώτερες σχολές και καταλήγει στο ότι όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική τάξη των γονέων, τόσο μεγαλύτερες είναι και οι πιθανότητες εισαγωγής των παιδιών στο πανεπιστήμιο (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974).

Η μελέτη του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1977) καταδεικνύει ότι ήδη από τον 19^ο αιώνα η Ελλάδα εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών στη μέση εκπαίδευση σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, σύμφωνα με άλλες έρευνές του ίδιου (1975, 1981), τα Ελληνόπουλα με χαμηλή κοινωνική προέλευση εμφανίζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από εκείνη των αντίστοιχων μαθητών άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Αυτή η διαφορά επιδόσεων μεταξύ ελλήνων και άλλων ευρωπαίων μαθητών αποδίδεται από τον ερευνητή, στη «μορφωσιογόνο τάση» που διακρίνει τους Έλληνες, οι οποίοι προσβλέπουν στην κοινωνική ανέλιξη μέσω της μόρφωσης (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 97-105).

Η έρευνα της Μαρίας Τζάνη (1978) μελετά τον συσχετισμό της σχολικής επίδοσης με το σχολείο φοίτησης και με το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούν 1.863 μαθητές έκτης δημοτικού και 311 γονείς. Παρατηρείται πως οι μαθητές υψηλής κοινωνικής διαστρωμάτωσης και αστικής προέλευσης παρουσιάζουν υψηλότερο σχολικό επίτευγμα. Επίσης, οι μαθητές που προέρχονται από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη και φοιτούν σε σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων ή σε πρότυπα σχολεία, εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από εκείνους των σχολείων εκτός αστικών κέντρων. Η ίδια έρευνα αναφέρει πως δεν μεταβάλλεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών χαμηλής κοινωνικής προέλευσης, ακόμη και αν αυξηθούν οι οικονομικές απολαβές τους (Τζάνη, 1978). Σύμφωνα όμως με την

Φραγκουδάκη (1985, σ.184), παρά την αφθονία των ερευνητικών στοιχείων, η προχειρότητα της παρουσίασης και οι λανθασμένες προσεγγίσεις καθιστούν σημαντική μόνο τη γενική κατάληξη της έρευνας, ότι δηλαδή η κοινωνική καταγωγή επηρεάζει τη σχολική επίδοση.

Η έρευνα Τομαρά-Σιδέρη (1999) παρακολουθεί την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο μαθητών που ξεκίνησαν το δημοτικό το 1961, 1971, 1981, σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα και τη μόρφωση των γονέων. Διαπιστώνει πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διεξάγει κοινωνική αναπαραγωγή, αφού στο πανεπιστήμιο, και ειδικά στις σχολές με μεγάλη ζήτηση (Ιατρική, Πολυτεχνείο) εισάγονται ως επί το πλείστον οι μαθητές των οποίων οι γονείς κατέχουν αξιόλογη μόρφωση, με σημαντική τη μόρφωση της μητέρας και ο πατέρας βρίσκεται υψηλά στην επαγγελματική κλίμακα, και (Τομαρά-Σιδέρη, 1999).

Αντίστοιχη έρευνα του Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου (1981) καταδεικνύει σαφή αναλογική σχέση της σχολικής επίδοσης των μαθητών έκτης δημοτικού και τρίτης γυμνασίου με το κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο του πατέρα. Η πλειονότητα των μαθητών με πατέρα υψηλής κοινωνικο-επαγγελματικής καταξίωσης είναι άριστοι μαθητές, ενώ τα περισσότερα παιδιά των εργατών σημειώνουν μέτριες έως και χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Η ψαλίδα των παραπάνω διαφορών φαίνεται να ανοίγει περισσότερο στο γυμνάσιο, πιθανόν εξ αιτίας της αυστηρότερης αξιολόγησης που ασκείται εκεί, σε σχέση με το δημοτικό. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται να βαρύνει η μόρφωση του πατέρα. Οι μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις έχουν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 1981).

Στη μελέτη της Μαρίας Ηλιού (1976), οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται με τη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού. Οι κάτοικοι των νομών της ελληνικής επικράτειας εμφανίζουν άνιση συμμετοχή στην εκπαίδευση. Μεγάλα ποσοστά συμμετοχής παρουσιάζουν οι κάτοικοι της Αττικής, ενώ με πολύ μικρότερα ποσοστά συμμετέχουν στην εκπαίδευση οι κάτοικοι των πιο απομακρυσμένων νομών, και με τα μικρότερα όλων, οι κάτοικοι της Θράκης (Ηλιού, 1976).

Ο Θεόδωρος Μυλωνάς το 1977 ερευνά τις ανισότητες στη μέση (εξαιτη) εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνικο-οικονομική, μορφωτική αλλά και γεωγραφική προέλευση των μαθητών τεσσάρων περιοχών του νομού Ηλείας. Στις πιο ευνοημένες περιοχές, που τοποθετούνται στις πόλεις ή αρκετά κοντά σε αυτές, με εύκολη πρόσβαση στα σχολεία, παρατηρείται το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων με υψηλότερο κοινωνικό επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο και καλύτερη μόρφωση. Στις πιο αδικημένες περιοχές, που τυχαίνει να βρίσκονται μακριά από αστικά κέντρα και σχολεία, η πλειονότητα των γονέων είναι αγρότες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Όπως αναμενόταν, τα υψηλότερα ποσοστά μαθητών με χαμηλό βαθμό απολυτηρίου δημοτικού, με απουσία από τις εισαγωγικές εξετάσεις του γυμνασίου ή με αποτυχία σε αυτές καθώς και με πρόωρη εγκατάλειψη της μέσης εκπαίδευσης προέρχονται από τις πλέον αδικημένες περιοχές (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 184).

Στην έρευνα της Κατσαμάγκου (1998), με ερευνητικό δείγμα μαθητές, γονείς, μαθηματικούς και φιλολόγους, διερευνούνται τα αίτια της χαμηλής απόδοσης των αδύναμων μαθητών στα μαθηματικά και στη γλώσσα. Επίσης μελετούνται οι πρακτικές

προσέγγισης των αδύναμων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και το πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη χαμηλή σχολική απόδοση των παραπάνω μαθητών. Η έρευνα, σύμφωνα με τις ερμηνείες των εκπαιδευτικών, καταδεικνύει ότι οι χαμηλές επιδόσεις οφείλονται στη δυσκολία των μαθημάτων και σε ατομικά στοιχεία των μαθητών, όπως μειωμένο ενδιαφέρον και ελλειμματική προσπάθεια και προσοχή. Οι υψηλές επιδόσεις αναλόγως ακολουθούν το αυξημένο ενδιαφέρον και τη μεγάλη προσοχή και προσπάθεια (Κατσαμάγκου, 1998).

Η έρευνα της Σωτηροπούλου (1998) διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επιτυχία των μαθητών τεχνικών λυκείων, την οποία προσεγγίζει μέσω της μάθησης, της προσαρμογής και της πειθαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποδίδουν το χαμηλό σχολικό επίτευγμα των μαθητών στις μειωμένες ατομικές ικανότητες, στην ελλειπή έφεση για μάθηση, στα φτωχά εφόδια που διαθέτουν λόγω της χαμηλής οικονομικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προέλευσής τους, και ότι θεωρούν δεδομένη και αμετάκλητη τη σχολική τους αποτυχία. Αναγνωρίζουν την κοινωνική ανισότητα αλλά αδυνατούν να αναγνωρίσουν τη μεταφορά της στον εκπαιδευτικό θεσμό και θεωρούν πως οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για την αναπόφευκτη σχολική αποτυχία αυτών των μαθητών (Σωτηροπούλου, 1998).

Ο Θεόδωρος Μυλωνάς (1999) σε άλλη μελέτη του, εξετάζοντας ομάδες γονέων ανώτερης και κατώτερης κοινωνικής τάξης, καταδεικνύει πως οι μαθητές με υψηλή κοινωνική προέλευση είναι περισσότερο ευνοημένοι ως προς τη σχολική τους πορεία, σε σχέση με μαθητές που προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. Οι γονείς των πρώτων διακατέχονται από μεγαλύτερες προσδοκίες και προβαίνουν σε ενέργειες προκειμένου να εξασφαλίσουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Αντίθετα, τα παιδιά από χαμηλές κοινωνικές τάξεις δεν λαμβάνουν την ίδια γονική στήριξη και φαίνεται ότι είναι επιφορτισμένα τα ίδια με όλη την ευθύνη της σχολικής τους επίδοσης (Μυλωνάς, 1999).

Οι Λιάμπας και Τουρτούρας (2007) μελετούν τη σχολική διαρροή, την επίδοση και τη στασιμότητα σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σε 122 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, κατά τη σχολική περίοδο 1974-1986. Επίσης, ερευνούν σε 251 δημοτικά της ίδιας πόλης τη σχολική διαρροή, την επίδοση και τη στασιμότητα παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών από την ΕΣΣΔ. Η πρώτη διερεύνηση καταδεικνύει ότι τόσο οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, όσο και η στασιμότητα και η σχολική διαρροή αφορούν κυρίως τους μαθητές των σχολείων υποβαθμισμένων περιοχών, με χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και οικογενειακό επίπεδο. Οι μαθητές της δεύτερης διερεύνησης παρουσιάζουν ακόμη υψηλότερα ποσοστά και στα τρία ερευνώμενα πεδία, λόγω του πολιτισμικού, κοινωνικού και οικονομικού τους επιπέδου (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007).

Οι ίδιοι ερευνητές (2008α) διερευνούν τον ρόλο του ενιαίου λυκείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων, μέσα από τη σχολική σταδιοδρομία και την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, των μαθητών είκοσι λυκείων της Ανατολικής και Δυτικής ΔΔΕ Θεσσαλονίκης. Συσχετίζουν το εθνικό, κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας με τις σχολικές επιδόσεις των

μαθητών, με το αν παρακολουθούσαν κάποιου είδους εξωσχολική μαθησιακή στήριξη καθώς και αν πέτυχαν ή όχι να εισαχθούν σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Τα στοιχεία της έρευνας καταδεικνύουν ότι, ως προς τη λυκειακή διαδρομή αλλά και ως προς την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ευνοούνται οι γηγενείς μαθητές και από τους μετανάστες ή παλιννοστούντες, όσοι ανήκουν στην ανώτερη και μεσαία κοινωνικοοικονομική τάξη. Δηλαδή, ευνοούνται όσοι έχουν αξιόλογη κοινωνική, μορφωτική και οικονομική οικογενειακή στήριξη, επιβεβαιώνοντας τον αναπαραγωγικό και νομιμοποιητικό ρόλο του σχολείου ως προς τις ανισότητες. (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008α).

Η διατριβή του Φραγκούλη (2008) μελετά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, χρησιμοποιώντας ως μέσο διερεύνησης την ευχέρεια των μαθητών στην ανάγνωση. Με βάση το ερευνητικό του δείγμα, διαπιστώνει πως οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν δυνατή την ανοδική εξέλιξη των σχολικών επιτευγμάτων εξατομικεύουν τον τρόπο διδασκαλίας τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Αντίθετα, όσοι πιστεύουν πως η σχολική αποτυχία για κάποιους είναι αναπόδραστη, προσπαθούν να απασχολούν απλώς τους αδύναμους μαθητές, έχουν χαμηλές προσδοκίες, μειώνουν τις απαιτήσεις που έχουν από αυτούς, και τούς αξιολογούν με επιείκεια (Φραγκούλης, 2008).

Η έρευνα των Kyridis, Tsakiridou, Zagkos, Koutouzis και Tziamtzi (2011) συσχετίζει τις μορφές εκδήλωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως τη σχολική εγκατάλειψη και τον πρόωρο τερματισμό του σχολείου, με τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά 54 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες εμφανίζουν διαφοροποίηση ανάλογα με τις γεωγραφικές περιοχές και, είναι πιο ισχυρές στις περιοχές που είναι περισσότερο αδικημένες κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά. Για τον παραπάνω λόγο υποστηρίζεται η διερεύνηση της εφαρμογής πιο ευέλικτων και τοπικά διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών, προκειμένου να αποδυναμωθούν οι ανισότητες. (Kyridis et al. 2011).

Οι ερευνητές Gounias, Katsis και Limakopoulou (2012) συσχετίζουν την επίδοση στις πανελλήνιες εξετάσεις 874 μαθητών που φοιτούσαν στη τρίτη λυκείου, το σχολικό έτος 2005-2006, με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Οι ερευνητές διαπιστώνουν πως οι επιδόσεις των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις σχετίζονται με το μαθησιακό υπόβαθρο που είχαν δομίσει κατά τη σχολική τους πορεία, στο γυμνάσιο. Αυτή η προίκα ήταν ανάλογη της μόρφωσης, του επαγγέλματος των γονιών και, δευτερευόντως, του οικονομικο- πολιτιστικού υποβάθρου που μπορεί να εξασφαλίσει στα παιδιά τα αναγκαία εφόδια (όπως ιδιαίτερα μαθήματα). Επίσης, καταδεικνύουν πως παρά τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο όνομα της ισότητας, τελικά οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν καθοριστικό παράγοντα των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων (Gounias et al. 2012).

Η έρευνα των Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) περιλαμβάνει ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA 2009, που αφορούν 4.969 δεκαπεντάχρονους μαθητές και μαθήτριες από 184 ελληνικά σχολεία. Η συγκεκριμένη έρευνα συσχετίζει τις επιδόσεις του παραπάνω μαθητικού πληθυσμού στην κατανόηση κειμένου με το

κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των μαθητών αλλά και των σχολείων τους (δηλαδή τον μέσο όρο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των μαθητών ανά σχολείο). Αξίζει να σημειωθεί πως ο συσχετισμός της μαθητικής επίδοσης με την κοινωνικο-οικονομική σύσταση του σχολείου, ερευνάται για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσιάζουν ισχυρή την πρώτη συσχέτιση. Ως προς τη δεύτερη, καταδεικνύουν ότι στην Ελλάδα η κατανομή μαθητών γίνεται ως επί το πλείστον σε σχολεία χαμηλού και υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, κατανομή όμως που φαίνεται να έχει σημαντική σχέση με το σχολικό τους επίτευγμα (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015).

Από τις παραπάνω μελέτες καθίσταται εμφανής η άμεση συσχέτιση της γεωγραφικής προέλευσης καθώς και του κοινωνικο-οικονομικού, πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Έτσι, τα ελληνικά ερευνητικά ευρήματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη θέση των Bourdieu και Passeron ως προς την αναπαραγωγή, τη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από τη σχολική πραγματικότητα.

4.2.2 Ευρήματα του προγράμματος PISA

Η Ελλάδα από το 2000 συμμετέχει στο διεθνές πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ, που ανά τριετία αξιολογεί την ευχέρεια δεκαπεντάχρονων μαθητών από 70 χώρες ως προς τη χρησιμοποίηση των γνώσεων της κατανόησης των κειμένων, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (εγγραματισμός στα αντίστοιχα αντικείμενα), προκειμένου να έχουν επιτυχημένη συμμετοχή στις κοινωνίες της σύγχρονης πραγματικότητας (OECD, 2010, σ. 5). Οι συμμετέχουσες χώρες είναι πλέον 79 και προστέθηκε ένα ακόμη πεδίο αξιολόγησης, το πεδίο «γνώσεις και δεξιότητες του πολίτη του κόσμου» (PISA, 2018). Ο ουσιαστικός σκοπός του προγράμματος είναι να καταδείξει το επίπεδο ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας (Ρετάλη, Χατζηνικήτα, 2015, σ. 83). Σε όλες τις μέχρι σήμερα εκθέσεις PISA, φαίνεται ότι το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο προέλευσης των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τις γνωστικές επιδόσεις τους, προσφέροντας πλεονέκτημα στα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2019/11/final_pisa2015.pdf).

Στις εκθέσεις PISA, μέχρι και την αξιολόγηση του 2015, η Ελλάδα και στα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα βρίσκεται κάτω του μέσου όρου απόδοσης των χωρών του ΟΟΣΑ, με μικρές διακυμάνσεις (Σειτάνη, 2018, σ. 27-35). Σε όλες τις μέχρι τότε εκθέσεις, εμφανίζεται άμεση η σχέση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με τις σχολικές επιδόσεις τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004, σ. 1).

Ο ΟΟΣΑ, μέσα από ένα συγκεκριμένο δείκτη που αποκαλείται ESCS και μέσω ειδικών ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι μαθητές αποτυπώνει την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική τους κατάσταση. Ειδικότερα, η έκθεση του 2015 διαπιστώνει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες παρούσες στο εκπαιδευτικό σύστημα, και καθοριστικές των σχολικών επιδόσεων των μαθητών της χώρας μας αλλά και των άλλων χωρών. Επίσης, διαπιστώνει την απόλυτη εξάρτηση των σχολείων μας από το

κράτος, κάτι που δεν συμβαίνει στα σχολεία άλλων χωρών, καθώς και ένδεια σχολικών υποδομών και προσωπικού, οι οποίες ως έναν βαθμό καθορίζουν και το μαθησιακό ενδιαφέρον των παιδιών (<https://www.dianeosis.org/2019/11/ellines-mathites-kai-pisa-2015/>).

Οι μαθητές με τις υψηλότερες επιδόσεις που εμφανίζονται πιο ευνοημένοι εκπαιδευτικά ανήκουν στα υψηλότερα επίπεδα της κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής διαστρωμάτωσης, όπως φαίνεται από τον δείκτη ESCS. Προέρχονται ως επί το πλείστον από αστικές περιοχές και έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Είναι αυτοί που φοιτούν σε καλύτερα εξοπλισμένα σχολεία, κυρίως ιδιωτικά, είχαν ενταχθεί σε προσχολική εκπαίδευση, και απολαμβάνουν πρόσθετη εξωσχολική διδασκαλία. Από τους μαθητές που παρακολουθούν πρόσθετη εξωσχολική διδασκαλία, το 73% την επιλέγει για την επιτυχία στις εξετάσεις, ενώ το 58,3% για τη βελτίωση των σχολικών βαθμών τους. Ως εκ τούτου, η έκθεση PISA (2015) προτείνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να επανεξετάσει, τον τρόπο των εξετάσεων καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να μην υπάρχει ανάγκη εξωσχολικής διδασκαλίας, στην οποία μπορούν να ανταποκριθούν κυρίως οι μαθητές των ευνοημένων οικονομικά τάξεων. Επί πλέον, οι μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες, ακόμη και εκείνοι της δεύτερης γενιάς μεταναστών (οι περισσότεροι ανήκουν σε χαμηλές κοινωνικοοικονομικά τάξεις), καταγράφουν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές (<https://www.dianeosis.org/wpcontent/uploads/2019/11/final-pisa2015.pdf>).

Στην τελευταία έρευνα PISA (2018) οι βαθμολογίες των μαθητών από την Ελλάδα και στα τρία βασικά γνωστικά αντικείμενα (κατανόηση κειμένου, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες) είναι κάτω από τους αντίστοιχους μέσους όρους του ΟΟΣΑ, γεγονός που κατατάσσει την χώρα μας πέμπτη από το τέλος στην αντίστοιχη έκθεση. Μόνο το 6,2% των μαθητών από την Ελλάδα κατατάσσονται στα δύο υψηλότερα επίπεδα εγγραμματισμού για ένα τουλάχιστον γνωστικό αντικείμενο (αντίστοιχος Μ.Ο. χωρών ΟΟΣΑ 15,7%), ενώ το 19,9% κατατάσσονται στα δύο χαμηλότερα επίπεδα εγγραμματισμού και για τα τρία γνωστικά αντικείμενα (αντίστοιχος Μ.Ο. χωρών ΟΟΣΑ 13,4%).

Το κύριο αντικείμενο στη δοκιμασία του 2018 ήταν η κατανόηση κειμένου, στην οποία τα κορίτσια κατακτούν υψηλότερες βαθμολογίες σε ποσοστό μεγαλύτερο έναντι των αγοριών. Η έρευνα επίσης καταδεικνύει πως οι μαθητές της Ελλάδας που προέρχονται από υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο σημειώνουν πολύ καλύτερες βαθμολογίες και έχουν μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στην κατηγορία των υψηλών επιδόσεων σε σχέση με τους αντίστοιχους μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Η ταξικότητα στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίζει 84 μονάδες διαφορά μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχων σε σχέση με τους κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερους μαθητές. Το 8% των πρώτων σε σχέση με το 1% των δεύτερων εμφάνισαν πολύ υψηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου. Η άνιση οικονομική και κοινωνική προέλευση των μαθητών, οι προσλαμβάνουσες που αυτοί δέχονται καθώς και οι ανισότητες ανάμεσα στα σχολεία (από άποψη συνθηκών, εξοπλισμού και επάρκειας

εκπαιδευτικών) στα οποία φοιτούν τα παιδιά των αντίστοιχων τάξεων εμφανίζονται στην παραπάνω έκθεση σε ξεκάθαρη αναλογία με τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών.

Στην ανησυχία στην τάξη, στις αδικαιολόγητες απουσίες και στη σχολική αργοπορία, τα σκήπτρα έχουν οι μαθητές των χαμηλών επιδόσεων που όμως, όπως αναφέρθηκε, οι περισσότεροι προέρχονται από μη ευνοϊκά κοινωνικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, το 12% των μη ευνοημένων μαθητών σημείωσαν τέτοιες βαθμολογίες που τους εντάσσουν στο υψηλότερο 25% των επιδόσεων της χώρας. Αυτή η πληροφορία επιβεβαιώνει πως η ισχυρή θέληση κάποιων μαθητών της Ελλάδας για κοινωνική ανέλιξη μέσω της γνώσης, ξεπερνά τα εμπόδια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Επιπλέον, στη Ελλάδα, οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανόηση κειμένου υπολείπονται αρκετά των αντίστοιχων επιδόσεων των γηγενών μαθητών, αφού υπολογίστηκαν αρχικά μικρότερες κατά 51 μονάδες και τελικά, κατόπιν συνυπολογισμού με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, μικρότερες κατά 22 μονάδες. Θα πρέπει να σημειώσουμε βέβαια πως το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της πλειονότητας αυτών των μαθητών είναι χαμηλό και πως η ποσοστιαία συμμετοχή τους στην υψηλή βαθμολογία είναι χαμηλότερη της αντίστοιχης του Μ.Ο. των χωρών του ΟΟΣΑ (PISA, 2018).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα του OECD (2018) για τη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, το 38% των μαθητών διατείνονται πως η διδασκαλία των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκούντως επίμονη ώστε να επιφέρει την κατανόηση στους μαθητές, το 33% ότι οι δάσκαλοί τους δεν προσφέρουν επιπλέον υποστήριξη σε όσους μαθητές την έχουν ανάγκη και το 44% προσλαμβάνει αδιαφορία των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση του κάθε μαθητή.

5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

Εθνικές και διεθνείς έρευνες, πολλές εκ των οποίων ήδη έχουν αναφερθεί (όπως των Bourdieu και Passeron, του Jencks, του Coleman, της Λαμπίρη-Δημάκη, του Τσουκαλά, της Ηλιού, του Μυλωνά, οι έρευνες PISA, κ.ά.), αλλά και οι διατυπώσεις του 7^{ου} εκπαιδευτικού συνεδρίου της ΟΛΜΕ (2004) καταδεικνύουν τους κυρίαρχους παράγοντες στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επίσης, παρουσιάζουν τις βασικές μορφές εκδήλωσης των ανισοτήτων, οι οποίες καθορίζουν τη μετέπειτα εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού.

5.1 Παράγοντες διαμόρφωσης

Κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες. Τα διακριτά οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά επίπεδα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική τους διαδρομή (ΟΛΜΕ, 2004). Η σχολική εγκατάλειψη, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και εν γένει η σχολική αποτυχία, φαίνεται να αποτελούν προνόμια των οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερων τάξεων, λόγω της αδυναμίας της οικογένειας να στηρίξει τη σχολική φοίτηση αλλά και να εμπνεύσει και να διασφαλίσει οικονομικά την

περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία των παιδιών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, σ. 155· PISA, 2015).

Μορφωτικό επίπεδο και κουλτούρα της οικογένειας. Η μόρφωση και η κουλτούρα της οικογένειας, αναδεικνύονται σε κυρίαρχους παράγοντες καθορισμού της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η οικογένεια, ανάλογα με τη μόρφωση και την κουλτούρα της, εφοδιάζει τα παιδιά με συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα, ανάλογο μορφωτικό κεφάλαιο, και ένα σύνολο αξιών και προσδοκιών που διαμορφώνουν τη θέση των παιδιών ως προς το σχολείο (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, σ. 56). Η γλώσσα, η κουλτούρα και οι αξίες του σχολείου, συνάδουν με τα αντίστοιχα των γονέων υψηλής μόρφωσης και κουλτούρας, των οποίων τα παιδιά επιβραβεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, οι μαθητές με γονείς χαμηλής μόρφωσης και λαϊκής κουλτούρας, ως φορείς του αντίστοιχου κεφαλαίου, αξιολογούνται άνισα από το σχολείο ως αδιάφοροι και με μικρές μαθησιακές δυνατότητες (Ασκούνη, 2007, σ. 22-26). Τελικά, η αδυναμία του σχολείου να τους εντάξει προδιαγράφει την μελλοντική τους εξέλιξη (ΟΛΜΕ, 2004).

Γεωγραφική προέλευση. Η ανισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ αστικών και μη αστικών ή αγροτικών περιοχών, συνδυαζόμενη με τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά τους στοιχεία, οδηγεί τους μαθητές των μη ευνοημένων περιοχών να εγκαταλείπουν πρόωρα τη σχολική ζωή σε ποσοστό μεγαλύτερο από εκείνο των μαθητών των αστικών κέντρων. Η παραπάνω διαπίστωση έχει προαναφερθεί και στις μελέτες των Ηλιού (1976), Μυλωνά (1977) και Kyridis et al. (2011).

Διάκριση φύλου. Τα στερεότυπα που επικρατούν σε ορισμένες περιοχές και σε κάποια επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, όσο αφορά την εκπαίδευση, επιφυλάσσουν περισσότερο προνομιακή μεταχείριση στους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες. Είναι πιθανότερο για τους άντρες να ολοκληρώσουν τη σχολική φοίτηση και να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρά για τις γυναίκες. Επιπλέον, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό των ανδρών που φοιτούν σε σχολές υψηλού κύρους (Ιατρική ή Πολυτεχνείο), για τις οποίες θεωρείται πως απαιτούνται ανδρικά προσόντα (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 197-198). Πάντως, στη μελέτη του παράγοντα «φύλο» θα πρέπει να ληφθούν υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο και η κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται οι σπουδαστές καθώς και οι απόψεις που υιοθετούν τα δύο φύλα ως προς την επιλογή εργασίας (Λιάμπας & Τούρτουρας, 2008β, σ. 13).

Χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών και διαδικτύου. Οι νέες τεχνολογίες και η χρήση του διαδικτύου έχουν εισαχθεί και στην εκπαίδευση, τροποποιώντας το περιεχόμενο και τον τρόπο μετάδοσης γνώσεων καθώς και το πλαίσιο σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Οι νέες τεχνολογίες προσθέτουν ακόμη μια πηγή εκπαιδευτικής ανισότητας ανάμεσα σε εκείνους που ωφελούνται και σε εκείνους που δεν μπορούν να ωφεληθούν από τη χρήση τους, λόγω κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (ΟΛΜΕ, 2004).

Ισχυροποίηση του οικονομικού εις βάρος του πολιτικού κεφαλαίου. Διεθνείς οργανισμοί και φορείς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, κ.ά), ως εκφραστές της παγκόσμιας οικονομίας, και στο πλαίσιο της ανταγωνιστικότητας, προωθούν δράσεις μείωσης του

κρατισμού μέσα από καινοτόμες ιδιωτικοποιήσεις. Τέτοιας μορφής δράσεις υπεισέρχονται και στον εκπαιδευτικό χώρο και, μέσω ευέλικτων εκπαιδευτικών πολιτικών, ενισχύουν τις ανισότητες (ΟΛΜΕ, 2004).

Σχολείο και εκπαιδευτικοί. Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί, την κουλτούρα που προσβύει, τα προγράμματα σπουδών που ακολουθεί, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετεί, παρέχει άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές διαφορετικών κοινωνικών τάξεων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά κεφάλαια (Γκόβαρης, υπό έκδοση). Ο εκπαιδευτικός θεσμός με τις στερεοτυπικές ιεραρχικές διαφοροποιήσεις των μαθητών σε καλούς και μέτριους μαθητές ή σε επιμελείς και λιγότερο επιμελείς, μεταφέρει την ανισότητα στη σχολική τάξη (Γκόβαρης & Μαρκαντώνη, 2019, σ. 5). Η βασική έλλειψη εξειδικευμένου συμβουλευτικού προσωπικού, για παράδειγμα συμβουλευτικών ψυχολόγων, δεν διευκολύνει την επίτευξη των στόχων της ισότητας των ευκαιριών και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Αθανασιάδου, 2011, σελ.16). Επίσης, βαρύνοντα ρόλο στην αναπαραγωγή ή την άμβλυνση των ανισοτήτων έχουν οι εκπαιδευτικοί, των οποίων το έργο επηρεάζεται από τις αρχικές σπουδές, την ύπαρξη ή όχι συστηματικών επιμορφώσεων, την οικονομική αυτάρκεια και τη διασφάλιση καλών εργασιακών συνθηκών (ΟΛΜΕ, 2004). Τέλος, οι ανεπαρκείς δαπάνες για την εκπαίδευση που επιβάλλουν άσχημα κτίρια με φτωχή υλικοτεχνική υποδομή επιτείνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (ΟΛΜΕ, 2004).

Οι προαναφερθέντες παράγοντες διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ανισοτήτων αφορούν και τους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες, αφού πολλοί από αυτούς κατοικούν σε υποβαθμισμένες ή αγροτικές περιοχές, και οι περισσότεροι βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνικο-οικονομική διαστρωμάτωση. Επιπλέον, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο διαφέρει από το κυρίαρχο γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου.

5.2 Μορφές εκδήλωσης

Απουσία σχολικής εγγραφής. Παιδιά που δεν εγγράφονται καν στο δημοτικό με κίνδυνο να αποκλειστούν κοινωνικά, φαίνεται να προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και κυρίως από περιθωριοποιημένες μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες (ΟΛΜΕ, 2004).

Στασιμότητα, μαθητική διαρροή και αναλφαβητισμός. Η Ελλάδα ανήκει στην ομάδα των χωρών με τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής (Τσιρώνης, 2003, σ. 299). Ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν όχι ευκαταφρόνητα ποσοστά μαθητών που μένουν στάσιμοι, πολλούς να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν καν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και ορισμένους να οδηγούνται σε αναλφαβητισμό. Οι παραπάνω μαθητές, σύμφωνα με τις αντίστοιχες έρευνες, φαίνεται να προέρχονται από υποβαθμισμένες περιοχές, από οικογένειες χαμηλής οικονομικής, κοινωνικής και μορφωτικής διαστρωμάτωσης, ενώ ακόμη μεγαλύτερα ποσοστά ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Μυλωνάς, 1977· Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007· Kyridis et al., 2011).

Σχολική επίδοση-Κίνητρα μάθησης. Σύμφωνα με μελέτες, οι κοινωνικές, μορφωτικές και οικονομικές ανισότητες μεταφέρονται στο σχολείο και εκφράζονται με ανισότητες στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών. Οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης υπολείπονται σε σχολικές επιδόσεις έναντι των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Μυλωνάς, 1999· PISA, 2018). Επιπλέον, το άκαμπτο σχολικό σύστημα αποδεικνύεται ανίκανο να κατανοήσει σε βάθος την διαφορετικότητα αυτών των μαθητών και να τους εμπνεύσει κίνητρα μάθησης. Μάλλον αδιαφορία τούς εμπνέει, η οποία μαζί με τις συσσωρευμένες σχολικές απογοητεύσεις, τούς οδηγεί στο να αποσύρονται από τη σχολική διεκδίκηση και να απορρίπτουν το σχολείο (Παπαδόπουλος, 1997, σ. 52).

Επιλογή συγκεκριμένου τύπου λυκείου. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντώνται σήμερα δύο βασικοί τύποι λυκείων, τα Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Η επιλογή του τύπου λυκείου φαίνεται να παρουσιάζει συσχέτιση με τις κοινωνικές ανισότητες. Όπως κατέδειξε η έρευνα της Σωτηροπούλου (1998), οι μαθητές των ευνοημένων κοινωνικών τάξεων που προσβλέπουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιλέγουν και παρακολουθούν τα ΓΕΛ, που ακολουθούν ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Τα ΕΠΑΛ επιλέγονται, ως επί το πλείστον, από μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και κατώτερη κοινωνική προέλευση.

Προπτυχιακές και Μεταπτυχιακές σπουδές. Όπως ήδη αναφέρθηκε σύμφωνα με μελέτες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά, τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 105). Ωστόσο, συνεχίζεται η αποτύπωση της κοινωνικής ανισότητας με το γεγονός ότι στις σχολές υψηλού κύρους φοιτούν κυρίως παιδιά γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και υψηλού κύρους επάγγελμα (Τομαρά-Σιδέρη, 1999). Στα παραπάνω προστίθεται και το γεγονός ότι οι απόφοιτοι που συνεχίζουν τις σπουδές τους με μεταπτυχιακές εξειδικεύσεις είναι κυρίως εκείνοι που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και απολαμβάνουν την οικονομική στήριξη της οικογένειας (ΟΛΜΕ, 2004).

Νέες τεχνολογίες. Τα τελευταία χρόνια, έχει εισαχθεί στην εκπαίδευση η πληροφορική που προσφέρει ένα νέο έδαφος εμφάνισης ανισοτήτων. Είναι αναμενόμενο αυτού του τύπου οι ανισότητες να συναρτώνται με οικονομικούς και κοινωνικούς άξονες αλλά έχει καταδειχθεί η συνάρτησή τους και με το φύλο (Γρίνου, 2007, σ. 114-115).

Πολιτικές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Σε πολλές χώρες αλλά και στην Ελλάδα εκδηλώνονται προσπάθειες υπαγωγής της δημόσιας εκπαίδευσης σε ιδιωτικό καθεστώς. Αυτό, μεταξύ άλλων, σημαίνει πως το οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο του σχολείου θα καθορίζεται από οικονομικά και αγοραστικά κριτήρια, γεγονός που υπόσχεται άνοιγμα νέων πεδίων εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ΟΛΜΕ, 2004).

6. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι οι άμεσα υπεύθυνοι για τη μετάδοση γνώσεων, επιτελούν την επιλεκτική λειτουργία της εκπαίδευσης, φέρουν το βάρος του

κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου και καλούνται να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς τα εμπόδια που συναντούν στη σχολική τους πορεία οι μαθητές συγκεκριμένης κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης (Neave, 2001, σ. 33). Επιπροσθέτως, οι στάσεις τους επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις των μαθητών και επιδρούν στη διαμόρφωση των αξιών, των συμπεριφορών και των σχολικών τους επιδόσεων (Martin, 1998, σ. 152). Η ικανότητα, οι συμπεριφορικές εκδηλώσεις και η φροντίδα των εκπαιδευτικών που συνοδεύονται από ενσυναίσθηση, κατανόηση και επικοινωνία με τους μαθητές, έχουν θετικό αντίκτυπο στο ενδιαφέρον των μαθητών, τη συμμετοχή τους στο μάθημα, καθώς και στις μαθησιακές τους επιδόσεις (Finn, Schrodtt, Witt, Elledge, Jernberg & Larson 2009, σ.531).

Παρά τη βαρύτητα και τη δυσκολία του ρόλου τους, το μονοπολιτισμικό και συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει περιθώρια παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην επιλογή των γνώσεων, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις μεθόδους αξιολόγησης. Στο πλαίσιο όμως έστω του μικρού βαθμού ευελιξίας που τους παρέχεται, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συνδράμουν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επανεξετάζοντας τις απόψεις, το ρόλο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Ασκούνη, 2007, σ. 30-31).

Αν και λεκτικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν προέρχονται από μειωμένες διανοητικές δυνατότητες, ωστόσο φαίνεται να κατέχονται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των φυσικών νοητικών δυνατοτήτων. Είναι πολλές οι φορές που αναφερόμενοι στους καλούς μαθητές, τους χαρακτηρίζουν «ευφυείς» ή «ταλαντούχους» (Ασκούνη, 2007, σ. 33-34). Ακόμη και οι χαρακτηρισμοί «φιλομαθής» ή «επιμελής», που αποδίδονται ως φυσικές ιδιότητες στους καλούς μαθητές, αποτελούν κομψές υποκρύψεις των ίδιων στερεοτυπικών αντιλήψεων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, σ. 41).

Για πολλούς εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι στο σχολικό επίτευγμα έχει βαρύτητα η κοινωνική προέλευση των μαθητών, και ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων και των μειονοτικών ομάδων, εξηγούνται στερεοτυπικά, ως κοινωνικό, μορφωτικό και γλωσσικό έλλειμμα (Vasileiadis, Tsioumis, & Kyridis, 2013, σ. 45). Στην ουσία έχουν εσωτερικεύσει τις αρχές, την κουλτούρα και τις ιεραρχήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και δύσκολα κατανοούν ότι είναι αυτές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι, επαναλαμβάνουν αυτές τις ιεραρχήσεις και ασυνείδητα υποτιμούν εκείνους που ανήκουν στη χαμηλή κοινωνική διαστρωμάτωση (Ασκούνη, 2007, σ. 33-34, 38-39). Αυτή η ακούσια απόρριψη πλήττει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τους δημιουργεί την αίσθηση πως δεν είναι ικανοί για σπουδές. Αντίθετα, η αποδοχή της ταυτότητας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αυξάνει τη μαθησιακή δραστηριοποίηση των πρώτων (Cummins, 2005, σ. 48, 168).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, παρά το ότι αναγνωρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, αδυνατούν να κατανοήσουν την αποτύπωσή τους στον εκπαιδευτικό θεσμό, και θεωρούν πως δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να αποτρέψουν την αποτυχία των μη ευνοημένων παιδιών (Σωτηροπούλου, 1998). Φαίνεται όμως, πως όσοι κατανοούν την παραπάνω αποτύπωση, εξατομικεύουν τις διδακτικές πρακτικές τους προκειμένου να

αντισταθμιστούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Εκείνοι που θεωρούν μονόδρομο την αποτυχία των αδύναμων μαθητών, μειώνουν τις απαιτήσεις τους από αυτούς, οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές, και οι αξιολογήσεις τους επιεικέστερες. (Φραγκούλης 2008).

Είναι πολλές οι ερευνητικές μελέτες που καταδεικνύουν πως οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, συναρτώνται άμεσα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Παράλληλα, όπως ήδη αναφέρθηκε σύμφωνα με την θεωρία της «ετικέτας», οι αξιολογικοί χαρακτηρισμοί των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους εσωστρέφονται από τους τελευταίους, λειτουργούν ως «εκπληρούμενες» προφητείες, και καθορίζουν τις σχολικές επιδόσεις τους (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 154· Ασκούνη, 2007, σ. 41). Όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθορίζονται από την κοινωνική ανισότητα, αυτή η ανισότητα τελικά αποτυπώνεται στην ανισότητα των σχολικών επιτευγμάτων των μαθητών.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΜΒΛΥΝΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

Προκειμένου να αμβλυνθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση, απαιτούνται τροποποιήσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό θεσμό, τις πρακτικές του σχολείου αλλά και τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στο σύνολο των προτάσεων που κατατίθενται στο 7^ο συνέδριο της ΟΛΜΕ περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, ο μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη των σχολείων με κατάλληλο εξειδικευμένο συμβουλευτικό προσωπικό, η μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων, η λήψη μέτρων για ειδικές ομάδες (όπως παιδιά με εξειδικευμένες ανάγκες ή αναπηρίες), η ουσιαστική εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας με κατάλληλο προσωπικό και διδακτικά εγχειρίδια, και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Ωστόσο, τονίζεται πως ταυτόχρονα με τα εκπαιδευτικά θα πρέπει να ληφθούν και κοινωνικά μέτρα, αφού οι εκπαιδευτικές ανισότητες αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και συσχετίζονται με αυτές. Επίσης, προτείνεται η εδραίωση της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής φιλοσοφίας σε όλα τα σχολεία (ΟΛΜΕ, 2004). Επιπλέον, για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων κρίνεται σημαντική η υιοθέτηση ευαίσθητων διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών, που θα λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και σχολείων (Kyridis et al., 2011). Καθίσταται πλέον απαραίτητο, κάθε σχολείο να καταστρώνει στρατηγική δράσεων, την οποία να αξιολογεί και να αναδιαρθρώνει ευέλικτα, συνυπολογίζοντας πάντα τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μαθητών και γονέων, και την αποφυγή διακρίσεων (Ζηλιασκοπούλου, 2014, σελ.14). Η σύνθεση πολλών σημερινών σχολείων είναι πολυπολιτισμική και ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση της παραπάνω φιλοσοφίας για την επίτευξη της άρσης των προκαταλήψεων και την κοινωνική συμπερίληψη των μειονοτικών ομάδων (Sarafidou, Govaris & Loumakou, 2013, σ. 11). Δηλαδή, προτείνεται η οργάνωση ενός δημοκρατικού σχολείου, που θα έχει διευρυνθεί με τη συμπερίληψη των ποικίλων και

διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους μαθητές του (Γκότοβος, 2010, σ. 672)

Εάν το ζητούμενο είναι ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν θα στέκεται ευνοϊκά μόνο στους ήδη ευνοημένους, τότε καθίστανται αναγκαίες οι μεταρρυθμίσεις στα πεδία που διαδικάζεται η εκπαιδευτική ανισότητα, όπως στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα, στους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και στην οργάνωση της κουλτούρας του σχολείου. Στο παραπάνω πλαίσιο της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης το σχολείο δεν θα πρέπει να μεταδίδει απλώς γνώσεις αλλά να προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές να διευρύνουν τους ερμηνευτικούς και αναστοχαστικούς τους ορίζοντες (Γκόβαρης, υπό έκδοση).

Βέβαια, για όλα αυτά, χρειάζεται οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να επεξεργάζονται τις κοινωνικές αδικίες και να χρησιμοποιούν τα προηγούμενα βιώματα και τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους. Επιπλέον, απαιτούνται εκπαιδευτικοί ικανοί να λειτουργούν και όχι να διεκπεριώνουν (Κυρίτης, 2016, σ. 103).

Παρά την περιορισμένη εκπαιδευτική ελευθερία που διαθέτουν, οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να αμβλύνουν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο. Επαναπροσδιορίζοντας τις θέσεις τους με γνώμονα την προώθηση της ισότητας και του δικαίου, μπορούν να διαμορφώσουν αλληλεπιδραστικές σχέσεις ενδυνάμωσης με τους μαθητές, οι οποίες λειτουργούν καθοριστικά στη σχολική τους επιτυχία (Cummins, 2005, σ. 192, 231). Είναι κρίσιμο η παιδαγωγική σχέση να διακρίνεται από την πρακτική της ενσυναίσθησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, να αφογκράζονται τις ατομικές και συλλογικές ανάγκες τους, να προσαρμόζουν ανάλογα την εκπαιδευτική τους δράση, να εισάγουν συναισθηματικά τους μαθητές στο πεδίο της γνώσης και τελικά να παρέχουν πιο δίκαιη εκπαίδευση σε όλους. Για τα παραπάνω, θα πρέπει η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την οποία με τη σειρά τους, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους. Έτσι, οι μαθητές μεταξύ τους θα αναπτύξουν σχέσεις αλληλέγγυες, υποστηρικτικές, που θα διακρίνονται από ισοτιμία και δικαιοσύνη (Tsedisio 2019, σ.1,5). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Cummins (2005, σ. 43), «ο ρόλος του δασκάλου είναι ο καταλύτης που μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από τη τάξη του». Οι παραπάνω συνειδητοποιήσεις καθίστανται σημαντικές για να οδηγηθούν οι διδάσκοντες σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, που θα συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Η ενίσχυση των προσδοκιών του σχολείου και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των αδύναμων μαθητών θα συνδράμουν στη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 297). Έχει καταδειχθεί πως όταν το σχεσιακό περιβάλλον του σχολείου, ειδικά στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, διακρίνεται από σχέσεις εγγύτητας εκπαιδευτικών-μαθητών, οι μαθητές αναπτύσσουν υψηλότερες φιλοδοξίες, βελτιωμένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά και ανάλογες κοινωνικές συμπεριφορές, που θα τους ακολουθούν και μετέπειτα. Αντίθετα, όταν αυτές οι σχέσεις

είναι συγκρουσιακές μειώνουν τις προσδοκίες και το σχολικό επίτευγμα των μαθητών και δημιουργούν φορτίο που μεταφέρεται στα επόμενα σχολικά τους χρόνια (Ansari, Hofkens, & Pianta, 2020, σ.1,9)

Παρόλο που η σχέση γονέων-σχολείου δεν είναι ερευνητικά αποδεδειγμένα απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών (Νικολάου, 2000, σελ.732) και ίσως επιτείνει την αγωνία για την ενδυνάμωση των ανισοτήτων όσο αφορά τους μαθητές χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης (Συμεού, 2003, σελ.110), υπάρχουν και διαφορετικά ερευνητικά δεδομένα. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και στη Βρετανία (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σελ.166· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 413-415) καταδεικνύουν πως η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς καθώς και η ένταξη των γονέων στη σχολική ζωή, λειτουργούν αποτρεπτικά στη σχολική αποτυχία και ενισχυτικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Το σχολείο με τον θεσμικό του ρόλο μπορεί να ορίσει το κατάλληλο πλαίσιο σχέσεων με τους γονείς και να ενδυναμώσει τη μεταξύ τους συνεργασία (Μιχελάκη & Φονιά, 2015, σελ.268). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί, λόγω του κοινωνικού και παιδαγωγικού ρόλου που διαθέτουν, μπορούν να δημιουργήσουν πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας μαζί τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017, σελ.86,91).

Επίσης, η κατάλληλη τροποποίηση των σχολικών προγραμμάτων, των βιβλίων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, μπορεί να εξασφαλίσει προς όλους την οργανωμένη και συστηματική μετάδοση των μέσων και των ικανοτήτων που το σχολείο ζητά από όλους, και που σε ορισμένους είναι ήδη κοινωνικά δοσμένα (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 169, 374). Ειδικότερα, πέρα από τον γνωστικό τομέα, καθίσταται σημαντικός ο προσανατολισμός των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μεθόδων στο «να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν», και πώς να αναπτύσσουν κριτική σκέψη (Unesco, 2002, σελ. 127-129· Νικολάου, 2006, σελ. 154-156· Faubert, 2012).

Τελικά, ένα σχολείο αληθινά ίσων ευκαιριών είναι ένα σχολείο ευχάριστο για όλους, που προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές ώστε να μεταβιβάζει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες, που αναγνωρίζει και σέβεται την ατομικότητα και τους ρυθμούς του κάθε μαθητή, που δεν δικαιώνει τις διακρίσεις και δεν αναπαράγει την κοινωνική ιεράρχηση (Φραγκουδάκη, 2001, σ. 151).

Εντέλει, είναι ίσως αναγκαίο η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία εν γένει να αναλογιστούν τι είδους σχολείο επιθυμούν.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Τα τελευταία χρόνια, πολλές ελληνικές αλλά και διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν πως οι ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες και πως το σχολείο, μέσω της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ουσιαστικά μεταφέρει και αναπαράγει τις ανισότητες μέσα στη σχολική τάξη (Φραγκουδάκη, 1985, σ. 151, 2001, σ. 106, 114· Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 31· Ασκούνη, 2007, σ.29). Στο θεωρητικό μέρος επιχειρήθηκε η εννοιολογική προσέγγιση, η ανάδειξη των θεωρητικών ερμηνειών, των συντελεστικών παραγόντων και των μορφών εκδήλωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και του ρόλου του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο παραπάνω ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί, ως οι ενεργοί εκφραστές της εκπαίδευσης, εμπλέκονται άμεσα στα σχολικά δρώμενα. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εμφανίζεται ένα εμπειρικό έλλειμμα ως προς την αποτύπωση και διερεύνηση των προσωπικών τους απόψεων σχετικά με τον ρόλο και τις θέσεις που έχουν στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την αναπαραγωγή και διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων από την εκπαίδευση. Οι στόχοι της έρευνας, περιλαμβάνουν την διερεύνηση και κατανόηση των παρακάτω:

Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις κοινωνικές, τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τη συσχέτισή τους.

Ποιους παράγοντες θεωρούν υπεύθυνους για την πρόκληση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, και με ποιες μορφές κρίνουν πως αυτές αποτυπώνονται στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών.

Ποια σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ευθύνη του σχολείου και στον ρόλο τους ως προς το παραπάνω ζήτημα, καθώς και τι είδους ρητές και άρρητες ιδεολογίες ενσωματώνουν στον λόγο τους.

Πως αντιμετωπίζουν οι ίδιοι τις ανισότητες μέσα στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο, και ποιες πρακτικές θεωρούν πως θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν τελικά στο εξής κεντρικό ερώτημα:

«Σχολείο ίσων ευκαιριών ή σχολείο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων; Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Το θεωρητικό πλαίσιο, οι στόχοι της έρευνας και η υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία θέτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1) Πώς κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τις έννοιες «κοινωνική ισότητα-κοινωνικές ανισότητες» και τον συσχετισμό τους με την εκπαίδευση.

2) Θεωρούν πως στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, το σχολείο ανταποκρίνεται στον στόχο της ουσιαστικής παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών;

3) Με ποιες μορφές θεωρούν πως αποτυπώνονται οι ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών;

4) Ποιους θεωρούν ως βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

5) Πώς ορίζουν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, και πως τις αντιμετωπίζουν μέσα στο καθημερινό τους έργο;

6) Πώς κατανοούν την ευθύνη του σχολείου σε σχέση με την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

7) Ποιοι παράγοντες κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

Τα ερωτήματα ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, άπτονται των κάτωθι ερευνητικών αξόνων: (α) ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία «μετάφρασης» των κοινωνικών ανισοτήτων σε εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήματα 1, 2, 6), (β) οι μορφές έκφρασης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και οι παράγοντες που τις καθορίζουν (ερωτήματα 3, 4), (γ) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο και τις πρακτικές τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερώτημα 5) και (δ) κατάθεση προτάσεων από τους εκπαιδευτικούς για την άμβλυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ερώτημα 7).

8.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, διότι δεν περιορίζεται απλώς στη διατύπωση των λόγων και των εμπειριών του ερευνητικού δείγματος, αλλά προσφέρει την ευκαιρία εμβάθυνσης στο ερευνητικό υλικό (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020, σ. 18). Μέσω της αποδοχής της μοναδικότητας και διαφορετικότητας κάθε ατόμου, παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των κινήτρων και του τρόπου σκέψης που υποκρύπτουν τα λεγόμενα των ερευνώμενων (Παπαναστασίου, 2016, σ. 221,224). Η προσωπική επαφή με τα άτομα διευκολύνει την ανίχνευση των κοινωνικών επιρροών που φέρουν (Παπαγεωργίου, 1998, σ. 9-10). Η ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όσο αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες, περιλαμβάνει πιο ελεύθερη μεθοδολογία, λιγότερο κατευθυνόμενη από την βιβλιογραφία σε σχέση με άλλες μεθόδους, αναδεικνύει μια πολυπλοκότερη οπτική του θέματος, εγγύτερη στην πραγματικότητα, και επιπλέον δίνει στην ερευνήτρια το περιθώριο του αναστοχασμού πάνω στις δικές της πεποιθήσεις και αξιολογήσεις καθώς και τη συμπερίληψη αυτών στην ερευνητική διαδικασία. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η συλλογική μελέτη περιπτώσεων. Όταν το ερευνητικό δείγμα εμπεριέχει περισσότερες από μία περιπτώσεις, εξασφαλίζει, μέσω της συγκριτικής μελέτης, πιο ολοκληρωμένη και βαθύτερη κατανόηση των θέσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2015, σ. 13-19, 623).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός ακολούθησε τον σχεδιασμό ευέλικτου σχεδίου. Η συλλογή πληροφοριών έγινε με προσοχή και ακρίβεια, μέσω προσωπικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στις απόψεις του ερευνητικού δείγματος, με παράλληλη προσπάθεια εμβάθυνσης και όχι απλής καταγραφής, και με βάση αυτές υπήρξε η δυνατότητα εξέλιξης του σχεδίου (Robson 2010, σ. 196, 199).

8.3 Δειγματοληψία

Η δειγματοληπτική προσέγγιση ήταν σκόπιμη ομοιογενής. Για τις ανάγκες της έρευνας, το ερευνητικό δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα από σύνολο εκπαιδευτικών με κοινά εργασιακά χαρακτηριστικά και από την ίδια εργασιακή περιοχή (Creswell, 2015, σ. 206,208). Ήταν όλοι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε λύκεια της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη βολική δειγματοληψία, λόγω της υπαρκτής δυσκολίας να βρεθούν διαθέσιμα άτομα που να αποδέχονται πρόθυμα την έκθεση των προσωπικών τους στάσεων, αντιλήψεων, συναισθημάτων και εργασιακών εμπειριών σε μια ερευνητική διαδικασία. Βέβαια, τα ερευνητικά δεδομένα της συγκεκριμένης επιλογής δεν αντιπροσωπεύουν με ασφάλεια τον πληθυσμό, ζήτημα όμως που τίθεται γενικότερα στην ποιοτική έρευνα (Creswell, 2015, σ. 146· Παπαναστασίου, 2016, σ. 165,166).

8.4 Ερευνητικό δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και ανήκουν σε διαφορετικές ειδικότητες. Η επιλογή των διαφορετικών ειδικοτήτων θεωρήθηκε ότι εξυπηρετεί μεγαλύτερη ποικιλία στις υποκειμενικές θέσεις και αντιλήψεις ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες, λόγω της φύσης της διδασκαλίας των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Οι συμμετέχοντες ήταν τέσσερεις άνδρες και έξι γυναίκες. Η αναλογία του δείγματος είναι αντίστοιχη με την υπαρκτή αναλογία φύλου των μάχιμων εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο εκπροσώπησης και των δύο φύλων. Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει δεκαπέντε έως τριάντα τρία έτη υπηρεσίας και κάποιοι εξ αυτών είχαν θέσεις ευθύνης. Επιλέχθηκαν εθελοντές με αρκετή διδακτική εμπειρία, διότι προσδοκάται πως έτσι θα μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Από τους δέκα ερωτώμενους, οι δύο διέθεταν Διδακτορικό δίπλωμα, οι τέσσερεις ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, ενώ οι υπόλοιποι διέθεταν το βασικό πτυχίο, το απαραίτητο για τον διορισμό τους. Τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρατίθεται στο παράρτημα της έρευνας.

8.5 Ερευνητικό εργαλείο – Ερευνητική διαδικασία

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, για καθένα από τα δέκα άτομα του ερευνητικού δείγματος. Αυτού του τύπου η συνέντευξη κρίθηκε το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα, διότι δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες με αμεσότητα και λεπτομέρεια, προσφέροντας πλούσιο υλικό

στην ερευνήτρια. Η προσωπική διαζώσης συνέντευξη αποτελεί ένα αρκετά ευέλικτο μέσο διερεύνησης, ώστε να αφήνει περιθώρια αλλαγής της διερευνητικής διαδρομής, εάν η ερευνήτρια κρίνει πως αυτό απαιτείται. Παράλληλα, η δυνατότητα παρατήρησης των εξωλεκτικών αντιδράσεων των συνεντευξιαζόμενων προσφέρει πιο ολοκληρωμένη πληροφορία για την βαθύτερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των λεγόμενων, ώστε η καταγραφή των πληροφοριών να είναι πληρέστερη (Robson, 2010, σ. 323). Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε ως ιδανικότερος διότι, αν και περιέχει καθορισμένες ερωτήσεις, παρέχει έναν βαθμό ελευθερίας με έκαστο συνεντευξιαζόμενο, ως προς την ακριβή διατύπωση και σειρά των ερωτήσεων και ως προς τον χρόνο και το βάθος μελέτης κάποιων θεμάτων. Επιπλέον, υπάρχει η ευχέρεια οι ήδη δοσμένες απαντήσεις των ερωτώμενων να καθοδηγούν τη ροή των θεμάτων (Robson, 2010, σ. 323· Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 97). Όμως, η μέθοδος αυτή, εκτός του ότι απαιτεί αρκετό χρόνο για τη διεξαγωγή της, έχει το μειονέκτημα ότι οι απαντήσεις του ερευνητικού δείγματος υπόκεινται στο υποκειμενικό φίλτρο της ερευνήτριας που διαχειρίζεται, συνοψίζει και ερμηνεύει τα ερευνητικά στοιχεία. Επίσης, ενδέχεται τα στοιχεία να μην αντανακλούν την απόλυτη αλήθεια του ερευνητικού δείγματος, αφού υπάρχει ο κίνδυνος οι ερωτώμενοι, επηρεασμένοι από την παρουσία της ερευνήτριας, να συμπεριλαμβάνουν στις απαντήσεις τους στοιχεία που θεωρούν πως η ίδια θα περίμενε από αυτούς (Creswell, 2015, σ. 218).

Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κάλυψε χρόνο περίπου μίας ώρας. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε χρόνο βολικό για τους συμμετέχοντες και σε χώρο δικής τους επιλογής, προκειμένου να διασφαλιστεί χαλαρό και άνετο κλίμα. Όλοι οι ερωτώμενοι δέχθηκαν τις ίδιες ερωτήσεις ανοικτού τύπου ώστε να επιλέξουν ελεύθερα οποιαδήποτε απάντηση τους εκφράζει, δίχως να κατευθύνονται από τις απόψεις της ερευνήτριας ή από στοιχεία προηγούμενων ερευνών. Επίσης, είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν τις θέσεις και τις εμπειρίες τους αναλυτικά και σε βάθος. Ωστόσο, υπήρξε μια ευελιξία όσο αφορά τη διατύπωση και τη σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις, η οποία δρομολογήθηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης καθοδηγήθηκαν από τον σκοπό και τα ερωτήματα των ερευνητικών αξόνων της παρούσας έρευνας. Στόχευσαν στη βαθύτερη κατανόηση της προσωπικής θεώρησης των εκπαιδευτικών για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και για την αναπαραγωγή και διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων από την εκπαίδευση. Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς και η θεώρησή τους για τις μορφές με τις οποίες αυτές οι ανισότητες εκφράζονται στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Έγινε προσπάθεια εμβάθυνσης στις απόψεις τους για την ευθύνη του σχολείου, αλλά και του δικού τους ρόλου ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τέλος, ζητήθηκε η κατάθεση των προσωπικών τους εμπειριών διαχείρισης αλλά και των δικών τους προτάσεων σχετικά με την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το πρωτόκολλο συνέντευξης περιλαμβάνει τα απευθυνόμενα ερωτήματα, και παρατίθεται στο παράρτημα της έρευνας. Τα παραπάνω δρομολογήθηκαν σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ. 218, 225, 226).

Στην αρχή, πριν ξεκινήσουν οι συνεντεύξεις, έγινε προφορική ενημέρωση για τον σκοπό της συνέντευξης και τον προβλεπόμενο χρόνο της διεξαγωγής της, και δόθηκαν γενικές οδηγίες σε όλους όσους συμμετείχαν. Η ερευνήτρια τόνισε σε όλους ότι είναι πολύ σημαντικό για την έρευνα να απαντήσουν στα ερωτήματα με ειλικρίνεια και άνεση και τους διαβεβαίωσε πως η διαδικασία χαρακτηρίζεται από εμπιστευτικότητα και εχεμύθεια. Παράλληλα, τόνισε πως όταν ολοκληρωθεί η έρευνα, η περίληψή της θα βρίσκεται στη διάθεσή τους. Κατόπιν, παραδόθηκε στους ερωτώμενους το πρωτόκολλο της συνέντευξης και τους ζητήθηκε να το διαβάσουν και να το υπογράψουν. Πραγματοποιήθηκε, με συμφωνία των συμμετεχόντων, μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ενώ παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις στο μέτρο του δυνατού. Εν συνεχεία, έγινε απομαγνητοφώνηση όλων των απαντητικών δεδομένων σε ηλεκτρονικό κείμενο ώστε να είναι δυνατή η επεξεργασία και η ανάλυση του ερευνητικού υλικού. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η προτεινόμενη από τον Creswell (2015, σ. 231-233, 237).

8.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Τα ερωτήματα που έθεσε η συνέντευξη ήταν απότοκα των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης, στην οποία έχει τεκμηριωθεί επαρκώς το ερευνητικό εργαλείο. Στην αρχή, προκειμένου να γίνει προέλεγχος των ερωτημάτων, στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, αυτά παραδόθηκαν για έλεγχο σε δύο εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα. Οι ενέργειες έγιναν σύμφωνα με τον Robson (2010, σ. 207). Ακολούθως, διεξήχθησαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με ερωτώμενους δύο εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αποτελούσαν μέλη του ερευνητικού δείγματος. Αυτή η ενέργεια στόχευσε στην αποφυγή λαθών ή ασαφειών στη διατύπωση, ώστε τελικά τα ερωτήματα να είναι σαφή και ξεκάθαρα ως προς την κατανόησή τους. Αφού διορθώθηκαν τυχόν σφάλματα, οι ερωτήσεις τέθηκαν προσωπικά προς απάντηση σε κάθε έναν από τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα. Μετά τη συλλογή των ευρημάτων, αυτά ελέγχθηκαν από έναν εκπαιδευτικό του συνόλου των συνεντευξιαζόμενων προκειμένου να επικυρωθεί η όλη περιγραφή των θεμάτων ως ακριβής, ολοκληρωμένη, αντικειμενική και να επιβεβαιωθεί ότι οι ερμηνείες δεν καθορίζονται από αδικίες ή μεροληψίες της ερευνήτριας. Όλες οι παραπάνω αναφερόμενες ενέργειες έγιναν στο πλαίσιο της προσπάθειας να διασφαλιστεί η φερεγγυότητα (εσωτερική εγκυρότητα) της διαδικασίας της έρευνας, σύμφωνα με τον Creswell (2015, σ. 259) και τους Ίσαρη και Πουρκό (2015, σ. 125).

Το ερευνητικό σχέδιο της παρούσας έρευνας ήταν ευέλικτο, με αρκετή προσαρμοστικότητα, εστιασμένο αυστηρά στις θέσεις και τις απόψεις του ερευνητικού δείγματος και περιέλαβε προσεκτική και ακριβή συλλογή των δεδομένων (Robson, 2010, σ. 196). Η ερευνήτρια επεδίωξε να καλλιεργηθεί ατμόσφαιρα αλληλοσεβασμού, ευγένειας, δικαιοσύνης, συνεργατικότητας, εμπιστοσύνης και εχεμύθειας, σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Προσπάθησε να βγει από τη διαδικασία του στεγνού διαλόγου και να περάσει στην ουσιαστική επικοινωνία με κάθε ερωτώμενο, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει σε βάθος και όσο πιο καθαρά γινόταν, το ερευνητικό υλικό

(Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2020, σ. 34). Για την προστασία της ταυτότητας των μελών του ερευνητικού δείγματος παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να χρησιμοποιούν ψευδώνυμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Κανείς δεν θέλησε να υιοθετήσει ψευδώνυμο και όλοι ζήτησαν από την ερευνήτρια να τους αποκαλεί με το όνομά τους. Οι συνεντεύξεις έγιναν κάτω από σχεδόν όμοιες συνθήκες. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης περιείχε όλες τις απαιτούμενες διευκρινήσεις και έτσι δόθηκαν ελάχιστες επεξηγήσεις, προκειμένου να μην υπάρξει κίνδυνος μεροληπτικών κατευθύνσεων από την πλευρά της ερευνήτριας. Πραγματοποιήθηκε ηχητική καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων, και ταυτόχρονα κρατήθηκαν κάποιες σημειώσεις. Τα παραπάνω έγιναν, όπως αναφέρει ο Creswell (2015, σ. 259), για την εξασφάλιση της μεταβιβασιμότητας (εξωτερική εγκυρότητα) της ερευνητικής διαδικασίας.

Πολλές κριτικές αναφέρονται στην αξιοπιστία των συμπερασμάτων των ποιοτικών ευέλικτων ερευνών, καθώς δεν υπάρχουν τυποποιημένα εργαλεία ή μετρήσιμα μεγέθη για την αξιολόγησή της. Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθώς και η ακριβής και λεπτομερής μεταγραφή του ερευνητικού υλικού καθιστούν δυνατή σε άλλους ερευνητές την επανάληψη της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η βασιμότητά της (αξιοπιστία). Ωστόσο, η όποια άλλη ερευνητική προσπάθεια, ποτέ δεν θα είναι ακριβής επανάληψη, διότι είναι αδύνατον να υπάρξουν ακριβώς οι ίδιες συνθήκες για δεύτερη φορά, γεγονός που πλήττει την εγγύηση της βασιμότητας (Robson, 2010, σ. 200). Χρειάζεται επίσης να αναφερθεί ότι επειδή η ερμηνεία έγινε από την ερευνήτρια συναρτάται απόλυτα από τη προσωπικότητά της, γι αυτό και οι ερμηνείες των διαφορετικών ερευνητών μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους (Creswell, 2015, σ. 239). Ωστόσο, οι ενεργητικές υποκειμενικές θεωρήσεις, συντελούν στην αντικειμενική αντίληψη των καταστάσεων (Παρασκευοπούλου -Κόλλια, 2020, σ. 28).

Με τις παραπάνω ενέργειες έγιναν προσπάθειες να μειωθούν οι απειλές ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας. Όμως, παραμένουν οι επιφυλάξεις του μικρού μεγέθους του ερευνητικού δείγματος, της απειρίας της ερευνήτριας, καθώς και η απουσία ολοκληρωτικής βεβαιότητας για το αυθόρμητο όλων των απαντήσεων.

8.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων των ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων δεν υπάρχει ένα κοινώς αποδεκτό αναλυτικό μοντέλο. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει οργάνωση, ταξινόμηση, διαχείριση και αναλυτική επεξεργασία των πληροφοριών, στηριζόμενη στην κωδικοποίηση των δεδομένων με βάση την κοινή λογική, πέρα από οποιεσδήποτε στατιστικές μεθόδους (Robson, 2010, σ. 541, 543). Στη συγκεκριμένη έρευνα, αφού ολοκληρώθηκε η μεταγραφή των ηχητικών δεδομένων των συνεντεύξεων σε κείμενο, αναλύθηκαν τα δεδομένα με βάση τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση είχε κυρίως επαγωγικό χαρακτήρα. Ξεκίνησε από τις λεπτομέρειες των δεδομένων, οι οποίες εντάχθηκαν σε γενικότερες κατηγορίες προκειμένου να ερμηνευθούν. Επιλέχθηκε η άμεση ανάλυση, δίχως την μεσολάβηση

ηλεκτρονικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει συνεχής και απευθείας επαφή με τα δεδομένα της έρευνας (Creswell, 2015, σ. 238, 240, 241).

Αρχικά, τόσο το κείμενο, όσο και οι σημειώσεις που κρατήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, διαβάστηκαν πολλές φορές και προσεκτικά από την ερευνήτρια, ώστε να αποκομίσει τη συνολική εικόνα των συνεντεύξεων. Αυτό εξυπηρετεί σύμφωνα με τους Clarke, Braun και Hayfield (2015), τον λεπτομερή εντοπισμό όλων των αντιλήψεων που εκφέρονται ρητά στον λόγο των ερωτώμενων αλλά και την ανάδυση κάποιων άρρητων νοημάτων ή πεποιθήσεων, κρυμμένων πίσω από τα λόγια (όπ. αν. Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 117).

Εν συνεχεία, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, με την οποία οι πληροφορίες, σύμφωνα με την λεκτική και σημασιολογική ανάλυση αλλά και τα άρρητα μηνύματα, χωρίστηκαν σε τμηματικές κατηγορίες, εξαιρουμένων των πληροφοριών που δεν αφορούσαν το θέμα της έρευνας. Προσδιορίστηκαν οι επικαλύψεις, και οι εναπομείναντες τμηματικές κατηγορίες, εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες ανάλογα με την συγγένειά τους. Ο καθορισμός των θεματικών κατηγοριών αναδύθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και από τον σκοπό, τα ερωτήματα και τη θεωρητική βάση της έρευνας (Creswell, 2015, σ. 244-246, 248). Ακολούθως, εξετάστηκαν εκ νέου, τόσο το περιεχόμενο των θεμάτων ως προς τη συνεκτικότητά τους, όσο και οι θεματικές κατηγορίες ως προς την αυτονομία και τη συνοχή τους. Έπειτα, έγινε μια τελική επανεξέταση του συνόλου του υλικού και των κατηγοριών για πιθανές παραλείψεις πληροφοριών, και αφού δεν προέκυψε καμιά καινούργια πληροφορία, σταμάτησε η ανάλυση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 118, 119). Τα ερευνητικά στοιχεία ερμηνεύτηκαν με μεγάλη προσοχή ώστε να υπάρξει κατανόηση και εμβάθυνση και παράλληλα να αποφευχθεί ο κίνδυνος εμπλοκής προσωπικών απόψεων της ερευνήτριας.

9. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα και τα αποσπάσματα του λόγου των εκπαιδευτικών αναφέρονται με τον αριθμό της συνέντευξης (π.χ. Σ1), με σκοπό να προστατευτεί η ανωνυμία τους.

9.1 Η κατανόηση των εννοιών «κοινωνική ισότητα-κοινωνικές ανισότητες» και ο συσχετισμός τους με την εκπαίδευση

Προκειμένου η ερευνήτρια να αποκομίσει ολοκληρωμένη εικόνα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες καθώς και για τον συσχετισμό τους με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ύπαρξη και την έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων, και επίσης κατά πόσο θεωρούν πως είναι αιτιολογημένες. Επιπλέον, ερωτήθηκαν για τη δυναμική που εμφανίζουν σήμερα οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με το παρελθόν, τους παράγοντες που τις δημιουργούν και τις συντηρούν, καθώς και για την άποψή τους σχετικά με την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Από τις απόψεις τους, αναδύθηκε και το μέτρο του

συσχετισμού των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται.

9.1.1 «Κοινωνικές ανισότητες σήμερα και εχθές»-Η διαχρονικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων

Όλοι οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν στις κοινωνικές ανισότητες ως ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο. Αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν στη διαχρονικότητα που εμφανίζει το φαινόμενο αυτό στις ανθρώπινες κοινωνίες.

«Λοιπόν, υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες, κανείς δεν το αμφισβητεί.[...] μπορούσαμε ποτέ να φτάσουμε σε μια κοινωνία όπου όλοι θα είχαμε τις ίδιες ευκαιρίες εν τη γενέσει μας; [...] Νομίζω πως όχι.». (Σ1)

«Κοινωνικές ανισότητες σήμερα και εχθές. Πάντα υπήρχαν, σε όλα τα κοινωνικο-οικονομικά συστήματα. Από όταν δημιουργήθηκαν οι οργανωμένες κοινωνίες και δυστυχώς, εξακολουθούν να υπάρχουν και σήμερα». (Σ2)

«Οι κοινωνικές ανισότητες υπήρχαν ανέκαθεν και θα συνεχίσουν να υπάρχουν, γιατί είναι μέσα στη φύση του ανθρώπου να δημιουργεί και να συντηρεί κοινωνικές ανισότητες. Δε νομίζω ότι μπορούμε να ξεφύγουμε». (Σ6)

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να κατανοούν την εννοιολόγηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αναφέρθηκαν στις κοινωνικές ανισότητες περιγράφοντας ένα φαινόμενο το οποίο έχει σαφή συγκρότηση, αφορά δηλαδή την άνιση κατανομή πόρων κυρίως οικονομικών, που είναι αναγκαίοι για την πρόσβαση σε μια σειρά αγαθών (υγεία, εκπαίδευση κλπ).

«Υπάρχουν και έντονα. Καταρχάς, όταν λέμε κοινωνική ανισότητα εννοούμε την κατάσταση στην οποία οι άνθρωποι έχουν άνιση πρόσβαση σε πόρους, υπηρεσίες και στην κοινωνία». (Σ3)

«Υπάρχουν πολλές κοινωνικές ανισότητες όσον αφορά την κατάσταση που βιώνει κάποιος σε θέματα υγείας, σε θέματα διασκέδασης θα μπορούσα να πω, διαβίωσης, και φυσικά και εκπαίδευσης». (Σ6)

«Οι κοινωνικές ανισότητες υπάρχουν δυστυχώς ακόμη και σήμερα, παντού. Οι δυνατότητες πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά ή σε κοινωνικές θέσεις δεν είναι δυστυχώς για όλους ίδιες. Η αυξανόμενη συγκέντρωση εισοδήματος και πλούτου στα χέρια λίγων, αυξάνει τις κοινωνικές ανισότητες, με επακόλουθο οι περισσότερες οικογένειες να μην καρπώνονται το μερίδιο που τους αναλογεί». (Σ8)

Επιπλέον, επεσήμαναν την αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της δημοκρατίας και των διακρίσεων που οδηγούν σε ανισότητες.

«Υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες, εκ του αποτελέσματος φαίνεται αυτό. Στατιστικά μπορούμε να το διαπιστώσουμε. Ζούμε σε μια δημοκρατική κοινωνία όπου οι νόμοι και οι θεσμοί προστατεύουν τα δικαιώματα του κάθε ατόμου, όμως στην πραγματικότητα ένας λευκός straight άντρας, από καλή οικογένεια και με καλή οικονομική επιφάνεια συνήθως βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας [...]. Γεννιόμαστε σε μια κοινωνία η οποία διδάσκει αυτές τις ανισότητες. Υπήρξαν στο παρελθόν, υπάρχουν και δύσκολα θα αλλάξουν. Αν και θεωρώ ότι βελτιώνονται τα πράγματα με το πέρασμα του χρόνου». (Σ10)

Οι απόψεις του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τη δυναμική των κοινωνικών ανισοτήτων σήμερα και στο παρελθόν, παρουσιάζαν ετερογένεια και εμφανίζονταν μοιρασμένες. Για ορισμένους ήταν ίδιες και στο παρελθόν, απλώς τώρα εμφανίζονται πιο ραφιναρισμένες, για άλλους ήταν εντονότερες στο παρελθόν.

«Εγώ νομίζω ότι δεν είναι λιγότερο σημαντικές, είναι όμως περισσότερο ραφιναρισμένες. Αυτό που είπα από την αρχή. Δηλαδή, σήμερα θεωρείται, ας πούμε, κέρδος για μια εξουσία να μπορεί να έχει καλό πρόσωπο προς τα έξω, κάνοντας από πίσω διαφορετικά τα πράγματα. Επομένως, λοιπόν, δεν έχει νόημα να πούμε αν είναι χειρότερες, είναι οι ίδιες, απλά είναι πιο ραφιναρισμένες». (Σ5)

«Εάν πρέπει να κάνουμε μία σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στο σήμερα, θα έλεγα ότι κοινωνικές ανισότητες στο παρελθόν ίσως ήταν πολύ πιο έντονες, από ότι είναι σήμερα». (Σ7)

Βέβαια, εμφανίστηκε και η άποψη πως σήμερα υπάρχει ισχυροποίηση των ανισοτήτων, που επήλθε από επί πλέον λόγους. Αναφέρθηκε πως στην εποχή μας σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πλούσιοι είναι πιο λίγοι και πλουσιότεροι, και επίσης ότι γίνεται προσθήκη νέων ανισοτήτων που προκλήθηκαν από τα αυξημένα πλέον μεταναστευτικά κύματα, καθώς και από την εξέλιξη της τεχνολογίας. Η ίδια άποψη υποστήριξε πως τώρα είναι πιο έντονα τα κοινωνικά προβλήματα και οι κοινωνικές κρίσεις σε σχέση με το παρελθόν.

«[...] μπορώ να πω ότι σήμερα είναι ακόμη πιο έντονες γιατί είναι πιο έντονα τα κοινωνικά προβλήματα και οι κοινωνικές κρίσεις. Ακόμη και η τεχνολογία έτσι όπως έχει εξελιχθεί, δημιουργεί ανισότητες». (Σ4)

«Ναι, πιστεύω οι κοινωνικές αυτές ανισότητες, σήμερα, αντί να μειώνονται δυστυχώς πολλαπλασιάζονται. Και στις ίδιες, δηλαδή υπάρχουσες από το παρελθόν, προστίθενται και νέες και σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Για παράδειγμα εμφανίζονται με νέες μορφές και μετατίθενται σε άλλα επίπεδα. Μπορούν να εμφανιστούν,

όσον αφορά π.χ. την ψηφιακή τεχνολογία οι ανισότητες, μετανάστευση κοινωνικών ομάδων κ.ά. που δεν τα είχαμε από παλιά και προστίθενται δηλαδή καινούργιες ομάδες στις κοινωνίες που δεν είναι ισότιμες, ίσες μέσα στην κοινωνία και αυτόματα δημιουργούνται καινούργιες ανισότητες». (Σ8)

«Οι κοινωνικές ανισότητες σήμερα εντείνονται κι αυτό το βλέπουμε από το γεγονός ότι ενώ τα προηγούμενα χρόνια το 98% του πλούτου το κατείχε το 2% του πληθυσμού, τα τελευταία χρόνια έχει αντιστραφεί αυτό προς την ίδια κατεύθυνση και το 99% του πλούτου ανήκει στο 1% του πληθυσμού. Αυτό και μόνο, νομίζω, είναι στοιχείο για την ένταση των κοινωνικών και ταξικών ανισοτήτων». (Σ9)

Ως προς το αν είναι αιτιολογημένες οι κοινωνικές ανισότητες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ισχυρίστηκε με απόλυτο τρόπο ότι δεν θα πρέπει να υπάρχουν και δεν είναι αιτιολογημένες. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων εξυπηρετεί το καπιταλιστικό σύστημα και καταστρατηγεί την αξία της ανθρώπινης ύπαρξης.

«Αιτιολογημένες; Όχι βέβαια». (Σ3)

«Κανονικά δεν θα έπρεπε να υπάρχουν, οπότε δεν θεωρώ καμία αιτιολογημένη». (Σ6)

«Ως προς το δικό μου αξιακό σύστημα πιστεύω ότι δεν πρέπει να υπάρχουν αυτές οι ανισότητες, γιατί αλλιώς καταστρατηγείται η έννοια του ανθρώπου». (Σ5)

«Όχι καμία. Αιτιολογημένες είναι αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι στον καπιταλισμό θα πρέπει να λειτουργούν έτσι τα πράγματα ...». (Σ9)

Μία εκπαιδευτικός δεν θέλησε να σταθεί στο αν είναι αιτιολογημένες, αλλά στο τι κάνουμε γι αυτό.

«[...] Υπάρχει μια ανισότητα. Τι κάνουμε με αυτή την ανισότητα είναι το θέμα». (Σ1)

Επίσης, αναδύθηκε η άποψη πως αιτιολογημένες φαντάζουν κάποιες ανισότητες που αναφέρονται σε μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίστηκε η στερεοτυπική προέλευση αυτής της θεώρησης.

«Αιτιολογημένες, μεγάλη κουβέντα, αιτιολογημένες κοινωνικές ανισότητες. Μία κοινωνική ανισότητα, ας πούμε, αν κάποιος είναι μετανάστης. Αυτή είναι κοινωνική ανισότητα. Εάν κάποιος ανήκει σε μια μειονότητα, αυτή είναι κοινωνική ανισότητα, αιτιολογημένη. Μόνο σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε. [...]... θα

σταθούμε σ' αυτά τα οποία είναι τα συγκεκριμένα στερεότυπα, και αυτά δείχνουν μία αιτιολογημένη θα λέγαμε κατανομή ανισοτήτων». (Σ7)

Τέλος, υποστηρίχτηκ ότι αιτιολογημένες ανισότητες είναι κάποιες που δημιουργούνται από τις συνθήκες, όπως για παράδειγμα από τη διαφορετική γεωγραφική προέλευση κάποιων ατόμων.

«...κατά τη γνώμη μου, κάποιες δεν είναι αιτιολογημένες, κάποιες όμως θα μπορούσαμε να τις ονομάσουμε αιτιολογημένες. [...] Μια σχολική χρονιά ήμουν εκπαιδευτικός σε ένα μειονοτικό σχολείο. Στο μειονοτικό αυτό σχολείο, ήταν μουσουλμανάκια, τα οποία ήταν παιδιά Πομάκων. Αυτά τα παιδιά, η μητρική τους γλώσσα είναι η Πομακική. Στο σχολείο όμως κάνανε σαν μητρική γλώσσα τα τούρκικα, κάνανε ελληνικά, κάνανε αγγλικά και γερμανικά. Αυτά λοιπόν τα παιδιά, στην ουσία διδάσκονταν σε τέσσερις ξένες γλώσσες. Αυτομάτως δημιουργείται μια ανισότητα έναντι άλλων παιδιών που διδάσκονται ελληνική και η ελληνική είναι η μητρική τους γλώσσα. Αυτή η κατάσταση βέβαια δεν ξέρω με ποιον τρόπο θα διορθωθεί, είναι μια αιτιολογημένη όμως ανισότητα που δημιουργείται, κατά τη γνώμη μου, απ' τις συνθήκες...». (Σ8)

Ως προς τους παράγοντες που δημιουργούν τις κοινωνικές ανισότητες, από όλους τους εκπαιδευτικούς αναδύθηκε ως πρωταρχικός παράγοντας η οικονομική κατάσταση. Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί συμπεριελάμβαναν στους παράγοντες και τις ταξικές, φυλετικές, γεωγραφικές, μορφωτικές διαφορές, την πρόοδο της τεχνολογίας, τα βιώματα και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και γενικότερα τις συνθήκες κοινωνικοποίησης του κάθε ατόμου, αλλά και τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα με τα οποία μεγαλώνουμε.

«Δημιουργούνται πρωτίστως από την οικονομική κατάσταση των ανθρώπων. Από το πού γεννιούνται». (Σ1)

«[...] παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο η οικονομική κατάσταση στο κοινωνικό κύρος, στην ταξική προβολή και στη διαστρωμάτωση, που θα σε τοποθετήσει αυτό. Ειδικά, στις μέρες μας και όταν μιλάμε για συστήματα ελεύθερου οικονομικού φιλελευθερισμού, όταν τα πάντα στηρίζονται στην οικονομία [...] το πως δημιουργούνται αυτές οι ανισότητες, έτσι; Σε μεγάλο βαθμό η τεχνολογία, γιατί η τεχνολογία έχει αλλάξει τις εργασιακές σχέσεις των πολιτών, των ανθρώπων, έχει αλλάξει την αγορά εργασίας, έχει αλλάξει τις απαιτήσεις ακόμη και στην εκπαίδευση. Δε μπορούν όλοι να συμμετέχουν και μάλιστα αν θέλουμε να μιλήσουμε για κοινωνικές ανισότητες στην χώρα μας έτσι;». (Σ4)

«Για μένα οι ανισότητες είναι κοινωνικές ανισότητες και είναι αποτέλεσμα των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, οι οποίες υπάρχουν στα πλαίσια μιας κοινωνίας λόγω του άδικου του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, το οποίο υπάρχει και λειτουργεί στις σύγχρονες δυτικές, ανεπτυγμένες κοινωνίες». (Σ2)

«Είτε είναι ταξικές, είτε είναι οικονομικές, είτε είναι γεωγραφικές είτε μορφωτικές και δημιουργούνται από την ίδια την κοινωνία. Δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη η κοινωνία». (Σ3)

«Έχω την αίσθηση ότι αυτό ξεκινάει από την μικρή ηλικία, δηλαδή υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνει κάποιος, στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται μέσα στην κοινότητα, με ποιους ανθρώπους συναναστρέφεται, τι έχει μάθει, υπάρχουν διαφορές αφ'εαυτού, δεν υπάρχει, κατά τη γνώμη μου, αυτό που λέμε ίσοι άνθρωποι». (Σ5)

Από κάποιον εκπαιδευτικό παρουσιάστηκε και μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία αποδίδει τις αιτίες σε εσωτερικά ανθρωπολογικά γνωρίσματα, και όχι σε κοινωνικές διαδικασίες.

«Η κοινωνική ανισότητα ξεκινάει από την έννοια του καλού και του κακού που έχουμε μέσα μας. Από τη στιγμή που γίνεται μέσα μας ένας πόλεμος ανάμεσα στο καλό και στο κακό, το κακό είναι αυτό που θα θελήσει να δημιουργήσει κοινωνική ανισότητα». (Σ6)

Τα περισσότερα άτομα του ερευνητικού δείγματος, όπως ήδη έγινε φανερό, ενοχοποίησαν το καπιταλιστικό σύστημα και την ιδεολογία της άρχουσας τάξης για την ύπαρξη και τη συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μάλιστα, αναφερόμενα και στις πρακτικές του συστήματος, υποστήριζαν πως η συντήρηση των ανισοτήτων γίνεται μέσα από τους τρόπους λήψης πολιτικών αποφάσεων και διαμόρφωσης εργασιακών σχέσεων αλλά και μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή, έμμεσα, κατέστησαν σαφές πως θεωρούν την εκπαίδευση φορέα αλλά ταυτόχρονα και μηχανισμό υποστήριξης της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης.

«Είναι αποτέλεσμα της οργάνωσης των κοινωνιών. Είναι αποτέλεσμα του κοινωνικο-οικονομικού μας συστήματος. Κάθε κοινωνικο-οικονομικό σύστημα από τις δουλοκτητικές κοινωνίες και τις φεουδαρχικές κοινωνίες και στις σημερινές σύγχρονες καπιταλιστικές, υπάρχουν ανισότητες». (Σ2)

«Δημιουργούνται από τον τρόπο παραγωγής στο καπιταλιστικό σύστημα όπου οι πολλοί παράγουν και οι λίγοι καρπώνονται, το οποίο αυτό βέβαια αντανακλάται και σε όλες τις υπόλοιπες δομές της κοινωνίας. Η δομή του συστήματος σε όλα τα επίπεδα και μέσα σ'αυτές ανήκει και το σχολείο, συντηρεί αυτές τις ανισότητες. Αλλά και οι εργασιακές σχέσεις και ο τρόπος που λαμβάνονται οι πολιτικές αποφάσεις. Το σύστημα το ίδιο, ναι. Είναι δομική δηλαδή η ιδιότητα του καπιταλισμού, η συντήρηση, να το πω έτσι, και η βάθυνση αυτών των ανισοτήτων». (Σ9)

Επίσης, εμφανίστηκαν και απόψεις που θεωρούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες, πέρα από την εξουσιαστική αρχή, συντηρούνται και από την κοινή ταυτότητα, το κοινό

συμφέρον, τον κοινό τρόπο ζωής κάποιων σε σχέση με άλλους, καθώς και την καχυποψία, και τις ιδεοληψίες της κοινωνίας.

«Πιστεύω ότι συντηρούνται από τους ανθρώπους που ασκούν την εξουσία, οι οποίοι δεν διανέμουν τις δυνατότητες, δεν δίνουν τα εργαλεία με ίσο τρόπο. Ένας δεύτερος λόγος νομίζω ότι είναι ότι οι άνθρωποι καλύπτονται πίσω από την ταυτότητα την κοινωνική, με αποτέλεσμα πολλές φορές να θέλουν να εκμεταλλευτούν αυτό που τους προσφέρει η εξουσία, αλλά για ίδιον όφελος ή για όφελος μιας ομάδας [...] και πάνω στην καχυποψία η καλύτερη αντίδραση είναι να εκμεταλλευτώ ότι μπορώ προκειμένου να έχω ίδιον όφελος, αλλά, στην πιο αλτρουιστική μορφή να έχει όφελος η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκω». (Σ5)

«Τι τις συντηρεί. Να πω πρώτα από όλα ότι κάποιες ιδεοληψίες, αν ξεκινήσουμε από την ίδια την κοινωνία, και μετά να προχωρήσω σε κάποιες πώς να το πω, σε προσπάθειες κάποιοι να έχουν όφελος από αυτό. Κάποιοι εξυπηρετούνται από αυτές. Είναι μέσα στη φύση του ανθρώπου να δημιουργεί και να συντηρεί κοινωνικές ανισότητες». (Σ6)

9.1.2 «Το ζητούμενο είναι να κάνουμε μια κοινωνία ισοτιμίας και ισοπολιτείας»-Η έννοια της κοινωνικής ισότητας

Ως προς την κοινωνική ισότητα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε να συμφωνεί πως αυτή προϋποθέτει την ίση μεταχείριση όλων των πολιτών ως προς την ελευθερία, την απόδοση σεβασμού, το δικαίωμα στην εργασία, την περίθαλψη της υγείας, την εκπαίδευση, και γενικότερα την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους από τον κρατικό μηχανισμό. Εδώ, η «ισότητα» φαίνεται να σχετίζεται με την έλλειψη διακρίσεων ως προς τη παροχή ευκαιριών, καθώς και με την αναγνώριση της διαφορετικότητας των ανθρώπων ως προς την αντιμετώπισή τους από την πολιτεία.

«Αν υπήρχε ισονομία και ίσες αποστάσεις με όλους τους πολίτες, ασχέτως με την ανισότητα την οποία κουβαλάνε, με την οποία γεννήθηκαν κάπου ή μεγάλωσαν κάπου ή εν πάση περιπτώσει είναι κάπου. Η κοινωνία οφείλει να τους αντιμετωπίζει όλους με τον ίδιο τρόπο. Να τους μορφώσει, την υγεία τους, τον σεβασμό, την εργασία, την ελευθερία, την ελευθερία λόγου. Για μένα αυτό είναι η κοινωνική ισότητα. Η ίση μεταχείριση των πολιτών». (Σ1)

«Αυτό θα εξαρτηθεί κατά κύριο λόγο από τις παροχές που θα έχει από τον κρατικό μηχανισμό. Εάν δηλαδή ο κρατικός μηχανισμός δώσει τη δυνατότητα στις κοινωνικές ομάδες που συνθέτουν μια συγκεκριμένη κοινωνία, να υπάρχει για παράδειγμα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, να υπάρχει δημόσια δωρεάν εκπαίδευση, όταν λέμε δημόσια εννοούμε δημόσια, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει παραπαιδεία μέσα από τα φροντιστήρια». (Σ7)

«Η κοινωνική ισότητα, κατά τη γνώμη μου, είναι όταν όλοι οι άνθρωποι σε μια κοινωνία έχουν ίσες ευκαιρίες, ίσα δικαιώματα και ταυτόχρονα υπάρχει σεβασμός της διαφορετικότητας μέσα σε αυτή την κοινωνία. Ίσες ευκαιρίες δεν υπάρχουν αν δεν υπάρχει

αυτόματα αναγνώριση και σεβασμός της διαφορετικότητας. Δεν υπάρχει ισότητα ας πούμε όταν εφαρμόζονται διαφορετικοί κανόνες σε παρεμφερείς καταστάσεις ή όταν εφαρμόζεται ο ίδιος κανόνας σε διαφορετικές καταστάσεις». (Σ8)

Ωστόσο, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε πως η κοινωνική ισότητα ή η απουσία της, ξεκινά από την αίσθηση που ο ίδιος ο άνθρωπος έχει γι αυτήν, αλλά επειδή δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να έχουν την αίσθηση της ισότητας, είναι καθήκον της κοινωνίας να εξομαλύνει τις ανισότητες. Δηλαδή, ουσιαστικά θεωρεί ότι η ατομική τοποθέτηση είναι υπεύθυνη για τις ανισότητες, και ότι η κοινωνική δράση καλείται απλώς να τις εξομαλύνει.

«Η ανισότητα αρχίζει και υπάρχει όταν ο άνθρωπος τη βιώνει, και νοιώθει ότι αισθάνεται υποδεέστερος από κάποιον άλλον. [...] Κάθε τι ξεκινάει από το άτομο και ολοκληρώνεται μέσω της κοινωνίας. Έτσι; Το να μπορέσει το κάθε ένα άτομο να είναι εντάξει, υπάρχει πιθανότητα, να μην το καταφέρει. Δηλαδή είναι πολύ λίγα πιστεύω τα άτομα τα οποία θα μπορούσαν να αισθάνονται κοινωνικά ίσοι, ότι και να έχουν, όπως και να βρίσκονται, και επειδή αυτό είναι αδύνατο για την πλειοψηφία των ατόμων, τότε πλέον έρχεται η κοινωνία, ως οργανωμένη δομή, για να μπορέσει να φέρει αυτή την ισότητα». (Σ6)

Επίσης, ένα από τα άτομα του ερευνητικού δείγματος διατύπωσε την άποψη πως κοινωνική ισότητα υπάρχει όταν υπάρχει αξιοκρατία, ώστε ο καθένας να απολαμβάνει ανάλογα με τη προσφορά του. Τονίζοντας ιδιαιτέρως την ατομικότητα, υποστήριξε πως όλοι δεν είμαστε « ίσοι κι όμοιοι», και πως θεωρεί πολύ σημαντική την ατομική ευθύνη.

«Λοιπόν, όταν υπάρχει αξιοκρατία και ο καθένας μερίζεται ανάλογα με την προσφορά του. Ισότητα σημαίνει να απολαμβάνει ο καθένας ανάλογα με την προσφορά του. Δε μπορούμε να είμαστε όλοι ίσοι κι όμοιοι. [...] Παίζει μεγάλο ρόλο ο ατομικός παράγοντας για μένα». (Σ4)

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, φάνηκε να αντιλαμβάνονται ως δίκαιη, την κοινωνία που φροντίζει και προστατεύει τους πολίτες, χαρακτηρίζεται από τις αρχές του σεβασμού και της αλληλεγγύης, εξασφαλίζει σε όλους ανεμπόδιστα τις ίδιες ευκαιρίες ευημερίας και πρόσβασης στα αγαθά της υγείας, της παιδείας, της εργασίας, και προνοεί για τα άτομα που προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική διαστρωμάτωση. Αναγνωρίζει και στηρίζει το δικαίωμα της επιλογής, παρέχει τις ίδιες δυνατότητες εξέλιξης, και χαρακτηρίζεται από δίκαιη άσκηση εξουσίας και δίκαιη κατανομή πόρων και υποχρεώσεων προς όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Η αναφορά στην κοινωνική πρόνοια για τα άτομα της κατώτερης κοινωνικής διαστρωμάτωσης δικαιώνει το «ίδιες» ευκαιρίες και δυνατότητες που εμπεριείχε ο λόγος τους. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί πως ορισμένοι θεωρούν ως δίκαιη την ιδανική κοινωνία, την οποία όμως χαρακτήρισαν ταυτόχρονα και ουτοπική.

«Μια κοινωνία όπου όλοι οι πολίτες θα νιώθανε το ίδιο προστατευμένοι από το σύστημα. Ότι δεν θα τους αντιμετώπιζε το σύστημα με άλλο τρόπο αν ανήκουν σε μια τάξη ή σε μια άλλη. Να νιώθουν ότι το κράτος, η εξουσία, το σύστημα, όπως λέγεται αυτό, η κοινωνική δομή δεν θα τους κρίνει μέσα από την κοινωνική τους τάξη ή τη μόρφωση. Το ζητούμενο είναι να κάνουμε μια κοινωνία ισοτιμίας και ισοπολιτείας και το σύστημα να μας αντιμετωπίζει επί ίσοις όροις. Να μην είναι οι πολίτες έρμαιο ενός μηχανισμού». (Σ1)

«Μια κοινωνία θα είναι δίκαιη όταν εξασφαλίζει ..., όταν θα μπορεί να εξασφαλίζει ίσες συνθήκες για όλα τα μέλη της και αν δεν μπορεί να εξασφαλίζει ίσες συνθήκες για όλα τα μέλη της, τότε να λαμβάνει πρόνοια για εκείνα τα άτομα τα οποία προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα . . .». (Σ2)

«Μια κοινωνία, κατά τη γνώμη μου, θα ήταν δίκαιη αν έχουμε δίκαιη κατανομή εξουσίας, δίκαιη κατανομή πόρων, δίκαιη κατανομή υποχρεώσεων, για όλους τους ανθρώπους, για όλη την κοινωνία, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, την ηλικία, την κατάσταση ικανότητας, γιατί πολλές φορές άτομα που δεν είναι το ίδιο ικανά, με αναπηρίες και τα λοιπά, συνήθως αδικούνται, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη θρησκεία που υπάρχει σε μια κοινωνία και τα λοιπά». (Σ8)

«Όταν καταρχάς ικανοποιεί τις ανάγκες του συνόλου του πληθυσμού, πέρα από τις βασικές ανάγκες τροφή, ένδυση, κατοικία, τα οποία θα πρέπει να θεωρούνται δεδομένα για όλους τους ανθρώπους στον 21^ο αιώνα, αλλά και τις ανάγκες όσον αφορά τη μόρφωση και την εργασία των ανθρώπων». (Σ9)

«Μια ιδανική κοινωνία, ουτοπική κοινωνία, όπου θα είχαμε όλοι προς όλους σεβασμό, αλληλοκατανόηση.[...] Το δικαίωμα της επιλογής. Να επιλέξω ότι εγώ θέλω να γίνω πυρηνικός επιστήμονας, να μπορώ να το κάνω επειδή το κράτος μου προσφέρει αυτή την ευκαιρία από όπου κι αν προέρχομαι». (Σ10)

Κάποιος εκπαιδευτικός παρουσίασε μια διαφορετική προσέγγιση, ενοχοποιώντας περισσότερο τις αντιπαλότητες που εμφανίζονται μέσα στην ίδια ομάδα, παρά τις αντιπαλότητες μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Δήλωσε ότι τα ίδια τα άτομα δεν είναι δίκαια, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν είναι αδιαφανείς και δίχως συνοχή και μέσα στην ίδια ομάδα υπάρχουν αντιπαλότητες. Επίσης, συμπλήρωσε πως τα άτομα που ελέγχουν τον πλούτο δεν επιτρέπουν τη παροχή ίδιων δυνατοτήτων προς όλους, το δικαστικό σύστημα δεν αντιλαμβάνεται και δεν αντιμετωπίζει τις κοινωνικές αδικίες, και κατέληξε κατηγορηματικά, πως είναι αδύνατον να υπάρξει δίκαιη κοινωνία.

«Θα έλεγα ότι μια κοινωνία είναι δίκαιη, όταν πρώτον, τα μέλη της είναι δίκαια. Καταρχήν για μένα να ξεκινήσω ότι είναι ουτοπιστικό. Δεν μπορεί να είναι μια κοινωνία δίκαιη. [...] Μα πώς να είναι δίκαιη, αφού ήδη μέσα στην ομάδα υπάρχουν διαφορές;

Πόσο μάλλον όταν υπάρχει μια άλλη ομάδα που θέλει να εκμεταλλευτεί την πιο αδύναμη ομάδα. Δηλαδή εγώ την άποψη του ότι η κοινωνία δεν μπορεί να είναι δίκαιη, δεν την βάζω τόσο στο ότι μια άλλη ομάδα στρέφεται εναντίον μιας αδύναμης ομάδας, τη βάζω στο ότι και μέσα στην αδύναμη την ομάδα υπάρχουν διαφορές, οι οποίες τελικά μόνο κατ' όνομα είναι ομάδα. [...] Και λέω ότι ήδη το δίκαιο ξεκινάει από τα μέλη. [...]. Μπορεί να δώσει τις ίδιες δυνατότητες; Δηλαδή και η κοινωνία αυτή θα εξαρτάται από κάποιους άλλους για να μπορεί να δώσει τις ίδιες δυνατότητες. Θα την αφήσουν να τις δώσει; Άρα λοιπόν, πάμε και στους υπόλοιπους, αυτούς που έχουν τον πλούτο και τις πηγές. [...] Δηλαδή όταν λέμε ότι η κοινωνία είναι δίκαιη, ποιοι είναι δίκαιοι; Δεν είναι το δικαστικό σύστημα, το οποίο δεν έχει αναπτύξει τρόπους να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές αδικίες ώστε να μπορεί να τις αντιμετωπίζει;» (Σ5)

9.1.3 «Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας»-Η συσχέτιση των κοινωνικών ανισοτήτων με το σχολείο

Όλοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να αντιλαμβάνονται και να συσχετίζουν το σχολείο και την εκπαίδευση, με τις κοινωνικές ανισότητες. Πολύ τακτικά ακούστηκε πως «το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας». Στις απόψεις τους παρουσιάστηκε το σχολείο να συνδέεται άμεσα με την κοινωνική θέση των παιδιών και με τις κοινωνικές ανισότητες τις οποίες αποτυπώνει, συντηρεί και αναπαράγει. Θεωρούν πως έτσι εξυπηρετεί την άρχουσα τάξη και το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα του καπιταλισμού, που τελικά επιδιώκει οι αυριανοί ενήλικες να το υπηρετούν δίχως αμφισβήτηση. Φάνηκε στη συνείδηση των περισσότερων, το σχολείο να αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του συστήματος.

«Η σχολική ανισότητα σίγουρα δεν είναι ξεκομμένη από την κοινωνική ανισότητα. [...] Η δομή του συστήματος σε όλα τα επίπεδα και μέσα σε αυτή ανήκει και το σχολείο. Συντηρεί αυτές τις ανισότητες». (Σ9)

«Το σχολείο τι κάνει; Αναπαράγει την κοινωνία. Υπηρετεί βαθύτατα το κοινωνικό σύστημα. Η επιδίωξή του είναι να αναπαράγει το σύστημα, διότι πώς αλλιώς θα επιβιώσει το σύστημα, αν δεν αναπαράζει το μοντέλο που θα το συντηρήσει. Όλοι ξέρουν το σύστημα της κοινωνίας μας. Είναι ένα καπιταλιστικό σύστημα, ζούμε σε έναν καπιταλιστικό κόσμο. Δεν το αρνείται κανείς αυτό. Και προφανώς το καπιταλιστικό σύστημα θέλει να βγάλει στην κοινωνία ενήλικες που θα το πιστεύουν, θα το δικαιολογούνε και προφανώς θα το υπηρετούνε και δεν θα το αμφισβητούνε. Αυτό είναι το ζητούμενο». (Σ1)

«Για να συνεχίσει να υπάρχει άρχουσα τάξη πρέπει να είναι δομημένη σε ανισότητες, οπότε τις συντηρεί και όλα αυτά μέσω της εκπαίδευσης. Το πετυχαίνει». (Σ3)

«Το σχολείο εξυπηρετεί το συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Εξυπηρετεί το πώς είναι δομημένη η δική μας η κοινωνία. Με τις ανασφάλειές της, τις πελατειακές της σχέσεις, την εξάρτηση του πολίτη από τον βουλευτή και τον υπουργό, και ούτω καθεξής.

[...] Φυσικά, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, διότι το σχολείο δημιουργείται από την κοινωνία. Η κοινωνία το δημιουργεί, το κράτος. [...]... το σχολείο δεν μπορεί να είναι κάτι διαφορετικό από το κράτος το οποίο το ιδρύει, δεν μπορεί να είναι κάτι διαφορετικό από την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί. Το κυρίαρχο είναι οι ανισότητες οι οποίες υπάρχουνε μέσα στις κοινωνίες. [...] Υπάρχουν ανισότητες μέσα στις κοινωνίες, οι οποίες ανισότητες φαίνονται και μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα». (Σ2)

«Κοινωνικές ανισότητες, όλοι γνωρίζουμε ότι υπάρχουν. Κατά κύριο λόγο, αυτό γίνεται εμφανές, στις σχολικές μονάδες. Κατά κύριο λόγο, αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε, γιατί στα 33 χρόνια υπηρεσίας, έχω αλλάξει 35 σχολεία, άρα έχω περάσει από σχολεία που πραγματικά, η κοινωνική θέση των παιδιών προσδιόριζε και την εκπαιδευτική τους ενημέρωση, πολλές φορές, και τη γνώση που είχαν σε διάφορα θέματα, τα ερεθίσματα τα οποία δέχονταν, και τις δυνατότητες που τους δίνονταν, να συνεχίσουν περαιτέρω ή όχι τις σπουδές τους». (Σ7)

Επίσης, αναδύθηκε η άποψη πως η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας.

«Και φυσικά την εκπαίδευση πάντα λέμε η οποία, θα είναι ο μοχλός που θα βοηθήσει για να έρθουν όλα αυτά, πραγματικά σε μια ισότητα». (Σ6)

9.2 Η θεώρηση ως προς την ανταπόκριση του σημερινού ελληνικού σχολείου στον στόχο της ουσιαστικής παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών

Με στόχο να αποτυπωθεί λεπτομερώς η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη παροχή ίσων ευκαιριών από το ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη και την έννοια της σχολικής ανισότητας, καθώς και για την εικόνα που έχουν από το σχολείο σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Επίσης, εάν το σχολείο παρέχει σε όλους τις ίσες ευκαιρίες για μόρφωση, εάν έχει απασχολήσει τους ίδιους το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και εάν συζητιέται μεταξύ συναδέλφων, και πώς.

9.2.1 «Ναι, υπάρχουν ανισότητες και στο σχολείο»-Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το σχολείο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αρχικά βέβαια, κάποιοι τις παρουσίασαν ως απεικόνιση και συνέχεια των κοινωνικών ανισοτήτων, δηλαδή τις απέδωσαν σε παράγοντες που βρίσκονται εκτός της σφαίρας ελέγχου του σχολείου. Συνέδεσαν και ερμήνευσαν τις σχολικές ανισότητες σε σχέση με δυο χαρακτηριστικά της προέλευσης των μαθητών, την κοινωνική τάξη της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Μάλιστα, κάποιοι θεώρησαν ότι αυτοί οι δυο παράγοντες επηρεάζουν ντετερμινιστικά τη σχολική πορεία των μαθητών, καθώς το σχολείο αδυνατεί να ανατρέψει αυτές τις επιρροές.

Ωστόσο, η πλειονότητα τόνισε πως το σχολείο με την δομή που έχει και με τις πρακτικές που ακολουθεί, διαιώνίζει και αναπαράγει τις ανισότητες. Θεωρούν πως αυτό συμβαίνει, διότι το σχολείο λειτουργεί με έναν ομοιόμορφο τρόπο προς όλους, δίχως να λαμβάνει υπόψη του το περιβάλλον των μαθητών και δίχως να διασφαλίζει ενταξιακές συνθήκες για τους μαθητές που έρχονται από αδύναμα ή ευπαθή περιβάλλοντα.

«Ναι υπάρχουν σχολικές ανισότητες. [...] Γιατί όλα τα παιδιά δεν ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, κακά τα ψέματα» (Σ7)

«Είναι ξεκάθαρο ότι οι κοινωνικές ανισότητες λειτουργούν ως τροχοπέδη για την πορεία των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον». (Σ2)

«Δηλαδή τα παιδιά πάνε με διαφορετικές επιδράσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον και το σχολείο δεν μπορεί να αναιρέσει αυτές τις επιδράσεις και τις διαφορές από την οικογένεια που πάνε ήδη τα παιδιά. Δηλαδή όταν μια οικογένεια διαθέτει πνευματικά εφόδια πολύ λίγα σε σχέση με άλλες οικογένειες, υπάρχει ήδη ένας διαχωρισμός. Τα παιδιά ήδη πάνε με διαχωρισμό στο σχολείο και το σχολείο, δυστυχώς, αυτό δεν μπορεί να το αναιρέσει» (Σ3)

«Η σχολική ανισότητα, ξαναλέω, ότι δεν είναι ξεκομμένη από την υπόλοιπη ανισότητα. [...]. Θεωρώ ότι λειτουργεί και τις αναπαράγει (τις ανισότητες) μια χαρά. Δηλαδή ξεκόβει όλο το περιβάλλον του μαθητή, χωρίς να αναπτύξει άλλου τύπου δυνατότητες στον αδύναμο μαθητή ή στήριξη όσο αφορά το ψυχοκοινωνικό επίπεδο, ως προς αυτή την κατεύθυνση και απλώς βασικά τον βαθμολογεί μαζί με όλους τους μαθητές με ένα τεστ, με ένα διαγώνισμα.» (Σ9)

Βέβαια, διατυπώθηκε και η άποψη ότι μέσα στο ίδιο σχολείο δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες που σχετίζονται με τη δομή και την έννοια του σχολείου (παρά μόνο εκείνες που συνδέονται με προβλήματα υγείας των μαθητών). Αυτό υποστηρίχθηκε μέσα από την προσωπική θέση πως οι αφομοιωτικές πρακτικές του σχολείου διασφαλίζουν ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών, συνεπώς δεν υφίσταται εκπαιδευτική ανισότητα.

«Όταν βρίσκεσαι στο ίδιο το σχολείο μέσα, και δεν νομίζω ότι υπάρχει ανισότητα. [...] Στο ίδιο το σχολείο θεωρώ ότι δεν υπάρχει, προσοχή τώρα όμως, για κάποια ανισότητα, η οποία να οφείλεται, στην έννοια του σχολείου, στη δομή του σχολείου. [...] Θεωρώ ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται το ίδιο, εκτός τώρα, ερχόμαστε πάλι τώρα στα προβλήματα της υγείας». (Σ6)

Στον αντίποδα της προηγούμενης αντίληψης, υποστηρίχθηκε η άποψη πως προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τουλάχιστον όσο αφορά στους μετανάστες μαθητές, θα πρέπει οι μαθητές αυτοί να διαχωρίζονται, να

παρακολουθούν πολυπολιτισμικά σχολεία με διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών και να μην ακολουθείται από το σχολείο η ίδια αφομοιωτική πρακτική. Η ανισότητα εδώ αποδόθηκε σε δομικό έλλειμμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη όμως του ίδιου εκπαιδευτικού, όσο αφορά τους υπόλοιπους μαθητές, τοποθετεί τις ανισότητες στο επίπεδο της εξωτερικής εμφάνισης, της συμπεριφοράς ή κάποιας αναπηρίας, δηλαδή μακράν του επιπέδου των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

«Τα σχολεία μας δεν είναι σωστά δομημένα. Θα έπρεπε να υπάρχουνε σχολεία, ακριβώς αυτό που είπαμε, πολυπολιτισμικά, που θα φιλοξενούν αυτά τα παιδιά που έρχονται από αλλού. Να διδάσκονται με συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, έτσι; Και βαθμό δυσκολίας, και να μην μπαίνουν όλοι στο ίδιο σακί. [...] Από την άλλη τώρα όσον αφορά τους δικούς μας, στο άλλο το κομμάτι, εκεί οι ανισότητες πιο πολύ τοποθετούνται στην εξωτερική εμφάνιση.[...] Η ανισότητα εκεί βγαίνει, ούτε είναι μεγάλο το πρόβλημα, δεν θεωρώ ότι είναι μεγάλο το πρόβλημα, όταν βγαίνει, βγαίνει σε παιδιά που είναι κάπως ιδιαίτερα είτε στη συμπεριφορά, στο κατά πόσο πονηρά ή αγαθά είναι, έτσι, αφελή, εύσωμα Όταν έχουν δηλαδή... ή κάποια αναπηρία, ή κάποια ιδιαίτερη παρουσία...». (Σ4)

9.2.2 «Ναι, είναι ένα μονολιθικό σχολείο»-Οι αδυναμίες του σχολείου στηρίζουν τις ανισότητες

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπαραγωγή των ανισοτήτων από το ελληνικό σχολείο περιελάμβανε μια γενική αναφορά στις βασικές αδυναμίες του σχολείου που στηρίζουν την αναπαραγωγή των υπαρχόντων ανισοτήτων, και ενίοτε γενούν επιπλέον ανισότητες.

Αναφέρθηκαν στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζοντάς το ως «μονολιθικό», που στοχεύει μέσω των προγραμμάτων σπουδών του στην ομοιομορφία χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Υποστήριξαν πως το σχολείο, στο πλαίσιο της αφομοιωτικής πρακτικής του, εμφανίζεται αδιάφορο προς τις διαφορές των μαθητών, δεν λαμβάνει καμία μέριμνα προκειμένου να εφαρμόσει διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές και έτσι καθιερώνει και αναπαράγει τις ανισότητες.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο κυριαρχεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο μαθητή που λειτουργεί και ως κριτήριο. Πρόκειται για τον μαθητή που από την οικογένειά του έχει το προνόμιο ενός γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου εγγύτερου στη σχολική γνώση και κουλτούρα και αυτά του δίνουν προβάδισμα, έναντι εκείνου του μαθητή που προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο. Μάλιστα, για κάποιους εκπαιδευτικούς φαίνεται οι οικογένειες να ασκούν ντετερμινιστική επιρροή στη σχολική πορεία των μαθητών και ενίοτε ανάλογα με τις οικογένειες των μαθητών που πλαισιώνουν τα διαφορετικά σχολεία, να δημιουργούνται ανισότητες και μεταξύ των διαφορετικών σχολικών μονάδων.

«Ναι, είναι ένα μονολιθικό σχολείο, το οποίο για μένα – αν με ρωτήσεις – είναι μια τεράστια χοάνη, όπου μπαίνουν πολύχρωμα παιδιά και βγαίνουν ομοιόμορφα ανθρωπάκια του Γαΐτη». (Σ1)

«Το πρόγραμμα του σχολείου απευθύνεται σε έναν μέσο όρο μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από τα..., ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα παιδιά όμως τα οποία προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών..., διότι αυτό το πρόγραμμα σπουδών, δυστυχώς, δεν λαμβάνει υπόψη του όλες αυτές τις κατηγορίες των παιδιών. [...] Δεν λαμβάνουμε υπόψη μας τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα...». (Σ2)

«...έχω περάσει από σχολεία που πραγματικά, η κοινωνική θέση των παιδιών προσδιόριζε και την εκπαιδευτική τους ενημέρωση, πολλές φορές, και τη γνώση που είχαν σε διάφορα θέματα, τα ερεθίσματα τα οποία δέχονταν, και τις δυνατότητες που τους δίνονταν, να συνεχίσουν περαιτέρω ή όχι τις σπουδές τους. Άρα αυτό καθορίζει θα λέγαμε και τύπους σχολείων ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις, που πλαισιώνουν τα συγκεκριμένα σχολεία [...] Αυτό δείχνει πραγματικά ότι αυτές οι κοινωνικές ανισότητες πλαισιώνουν την εκπαίδευση σήμερα». (Σ7)

Επίσης, είπαν ότι θεωρούν πως το ελληνικό σχολείο είναι ιδιαίτερα εξετασιοκεντρικό και ανταγωνιστικό. Με τις κυρίαρχες πρακτικές του ως προς το μοντέλο των εξετάσεων, πριμοδοτεί τους μαθητές που μαθαίνουν με τρόπο συναφή με το πνεύμα των σχολικών εξετάσεων. Έτσι, δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο δεν μπορούν να ανταποκριθούν ισότιμα οι μαθητές που προέρχονται από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να προκύπτουν ανισότητες.

«...και το ελληνικό σχολείο έχει αποφασίσει και βοηθάει παιδιά ικανά σε συγκεκριμένες δεξιότητες». (Σ1)

«...μεταρρυθμίσεις που γίνονται πολλές φορές στο σχολείο, το σχολείο το κάνει πιο ανταγωνιστικό και πιο εξετασιοκεντρικό, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση για τους μαθητές και να δημιουργούνται ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές από αυτές τις καταστάσεις. [...] Έχουμε ένα σχολείο μέσα σε ένα σύστημα ανταγωνιστικό, επιλεκτικό, με μεγάλες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές που αυτόματα οδηγούν σε πολλές ανισότητες». (Σ8) .

Επιπλέον, αναφέρθηκε πως οι σχολικές πρακτικές, πολλές φορές ακολουθώντας έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις, ευνοούν τα αγόρια σε βάρος των κοριτσιών και συμμετέχουν έτσι στη διαίωνιση των έμφυλων ανισοτήτων.

«Η κοινωνία θα βγάλει από το λύκειο τους αυριανούς επαγγελματίες. Γιατί να θεωρούμε ότι κυρίως τα αγόρια θα πάρουν αυτές τις θέσεις να ανελιχθούνε και όχι τα κορίτσια;». (Σ5)

9.2.3 «Έχει τεράστια διαφορά το άριστο σχολείο, από το σχολείο αρίστων»-Το σχολείο απέχει από την παροχή ίσων ευκαιριών

Ως προς το θέμα της ισότητας των ευκαιριών για μόρφωση, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιλαμβάνονται πως το σχολείο απέχει από την ουσιαστική και δίκαιη παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.

Κάποιοι απάντησαν άμεσα και εξ αρχής, λέγοντας πως ευνοεί τους ήδη ευνοημένους. Έγινε πάλι αναφορά με οικονομικούς όρους, αφού υποστηρίχτηκε πως οι πολλές σχολικές εξετάσεις συνοδεύονται από οικονομικό κόστος στο οποίο δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν. Ένα επιχείρημα που λέχθηκε ήταν πως αν υπήρχε ισοτιμία από το σχολείο θα έβγαιναν πολίτες που θα προσπαθούσαν για την κοινωνική ισότητα. Το παραπάνω, καταδεικνύει τη βαρύτητα που έχει στη συνείδηση των εκπαιδευτικών το σχολείο και η εκπαίδευση, αναφορικά με τη διαμόρφωση κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών.

«Ούτε ίδιες ούτε ίσες είναι. [...] Ευνοεί τους ευνοημένους». (Σ3)

«Όχι, δεν δίνουν και ξέρεις γιατί δε δίνουν; [...] Γιατί έχουμε πολλές εξετάσεις και γιατί δεν μπορούν όλοι να ανταποκριθούν στις εξετάσεις, όταν αυτές συνοδεύονται με οικονομικό κόστος». (Σ4)

«Αν το σχολείο μας αντιμετωπίζει ισότιμα τα παιδιά, δεν θα βγαίνανε οι πολίτες που βγαίνουν οι οποίοι διαιωνίζουν την ανισότητα». (Σ1)

Οι περισσότεροι, υποστήριξαν πως ενώ το σχολείο παρουσιάζεται να προσφέρει ίσες ευκαιρίες προς όλους, με τα ίδια βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, πρακτικές αξιολόγησης και αδιάβλητες εξετάσεις, επί της ουσίας δεν χαρακτηρίζεται από ισοτιμία και δικαιοσύνη. Θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές δεν έρχονται με τα ίδια εφόδια στο σχολείο, όμως αντιμετωπίζονται και αξιολογούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα με τις ίδιες σχολικές πρακτικές. Τόνισαν πως όταν με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια μέσα και μέτρα αντιμετωπίζονται και αξιολογούνται άνισες καταστάσεις, τελικά συντηρείται και εντείνεται η ανισότητα. Παράλληλα, ανέφεραν πως το σχολείο δεν ικανοποιεί το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών διότι δεν λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα για τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και δεν δίνει τη δυνατότητα να ενταχθούν σε αυτό, εκείνοι οι μαθητές, που δεν ανήκουν στον μέσο όρο του «Ελληνα μαθητή». Από τις παραπάνω τοποθετήσεις τους, είναι σαφές ότι η πλειονότητα έχει ξεκάθαρη αντίληψη του ρόλου και των ευθυνών του σχολείου ως προς τις ανισότητες.

«Όχι, οι ευκαιρίες είναι ίσες. Δηλαδή τα παιδιά έχουν την ίδια ύλη όλα να διαβάσουν, τα ίδια διαγωνίσματα δίνουνε, την ίδια αξιολόγηση παίρνουνε. [...] Εκείνο που δεν δίνει το δημόσιο σχολείο είναι αυτά τα παιδιά, που για κάποιους λόγους δεν είναι ο μέσος όρος του Έλληνα μαθητή [...] δεν του δίνει τη δυνατότητα να ενταχτεί, ή μάλλον όχι δεν του δίνει τη δυνατότητα να ενταχτεί, να ανοίξει το δημόσιο σχολείο σε αυτό το παιδί πέραν των ορίων». (Σ1)

«Όχι δεν μπορεί να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Μπορεί να δίνουμε κάποια πράγματα και να λέμε ότι τα δίνουμε, αλλά είναι μόνο στα λόγια. [...] Βάζουμε ίδια διαγωνίσματα. Θα το έλεγα με μία εικόνα. Ότι είναι ο εκπαιδευτικός και από κάτω είναι πέντε διαφορετικά ζώα διαφορετικού υψόμετρου και λέει ποιο θα φτάσει το μήλο εκεί πέρα που είναι ψηλά; [...] Δεν μπορούμε να δίνουμε ίσες ευκαιρίες γιατί δεν λαμβάνουμε υπόψη αυτό που βρίσκεται από κάτω». (Σ5)

«Αλλά το σχολείο θεωρεί ότι είναι όλα τα παιδιά ίδια. Δεν είναι όλα τα παιδιά ίδια και από τη στιγμή που το σχολείο θεωρεί ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια προκαλεί την ανισότητα [...] εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, πρέπει να απολαμβάνουν και ειδικότερης μέριμνας ». (Σ2)

Οι εκπαιδευτικοί ενοχοποίησαν κυρίως το σύστημα για την απουσία εκπαιδευτικής ισότητας αφού όπως ανέφεραν, αφενός τα σχολεία των πόλεων δεν είναι ίδια με τα απομακρυσμένα σχολεία, και αφετέρου το σύστημα μετρά την επιτυχία με απόλυτα νούμερα. Κάποιοι ισχυρίστηκαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ένα «άριστο» σχολείο ουσιαστικών ίσων ευκαιριών, στόχος του συστήματος είναι το σχολείο των «αρίστων». Από τα λεγόμενα όμως, φάνηκε ότι το σχολείο αντιμετωπίζεται απρόσωπα, ως φορέας του συστήματος και προς το παρόν δεν αναφέρεται η συμπερίληψη της δικής τους ευθύνης. Μια αναφορά έγινε σε ευθύνη των εκπαιδευτικών (διευθυντών) που απομακρύνονται από το ζητούμενο των ίσων ευκαιριών, μέσω κάποιων πρακτικών που ακολουθούν προκειμένου να μην διαταραχθεί η εύρυθμη εργασία τους.

«...κυρίως γιατί το σύστημα δεν προσφέρει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους, δεν είναι ίδια τα σχολεία της επαρχίας και τα σχολεία της πόλης. Το σύστημα δεν επιβραβεύει τον μαθητή τον οποίο προόδευσε, απ όπου κι αν ξεκίνησε... [...] Είναι ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από κοινά θέματα, βαθμολογία που μετριέται με απόλυτο τρόπο. Ο πρώτος θα υπερिशχύσει, ο τελευταίος θα χαθεί ...». (Σ10)

«...ενώ οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία θέλουν ένα άριστο σχολείο που να ικανοποιεί αυτό το αίτημα των ίσων ευκαιριών για τους μαθητές, όσο μπορεί να γίνει αυτό, η κυβέρνηση μιλάει για σχολείο αρίστων. Έχει τεράστια διαφορά το άριστο σχολείο και τεράστια διαφορά το σχολείο των αρίστων». (Σ9)

«Λοιπόν, απ' το σχολείο, τις ίδιες μπορεί να τις έχουν. Τις ίσες θα βάλω ένα ερωτηματικό ότι μπορούν να τις έχουν. Είπαμε ότι στρεφόμαστε τώρα κατά κύριο λόγο, στην περίοδο του κορωνοϊού. Το κάθε σχολείο έχει δέκα λάπτοπ. Με διευθυντές που συζήτησα, σε ποιους θα δώσετε τα λάπτοπ; Μου είπαν σε αυτούς που θα μπορούσαμε να τα πάρουμε πίσω χωρίς να τα χαλάσουν. . .»». (Σ7)

9.2.4 «Σε θεωρητικό επίπεδο το συζητάμε... Σε πρακτικό επίπεδο ...»-Απουσία συλλογικού προβληματισμού

Σχετικά με το εάν έχουν ασχοληθεί οι ίδιοι με το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και το κατά πόσο γίνονται συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων γι αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να έχουν προβληματιστεί και να έχουν συζητήσει το θέμα με τους συναδέλφους τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία δήλωσε πως το θέμα δεν αναλύεται σε βάθος και οι συζητήσεις είναι επιφανειακές. Τελικά, διαφάνηκε ένα κενό συλλογικού προβληματισμού και συλλογικής δράσης ενάντια σε διαδικασίες άνισης μεταχείρισης των μαθητών.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς εμφανίστηκαν ενταγμένοι σε μια παιδαγωγική και διδακτική κουλτούρα εστιασμένη, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, στις επιδόσεις και σε ένα γνωσιοκεντρικό σύστημα. Έτσι, μέσα από αυτές τις αντιλήψεις, θεωρούν πως δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα για την εξάλειψη αυτού του είδους των ανισοτήτων. Από άλλους εκπαιδευτικούς εκφράστηκε η άποψη πως πρόκειται για ένα θέμα καθαρά δομικό, που τους ξεπερνά και δεν επιδέχεται ατομική ανατροπή.

«Υπάρχει ευαισθητοποίηση, αλλά υπάρχει μεταξύ οίνου και αχλαδίου. Δηλαδή όταν πίνουμε τον καφέ μας ή στο διάλειμμα, ναι, κάνουμε τέτοιες συζητήσεις, αλλά επί του πραγματικού, μες την τάξη δηλαδή, η κρεατομηχανή που λέγεται εκπαιδευτικό σύστημα σε αναγκάζει να το ακολουθήσεις και να βάλεις στο περιθώριο τα παιδιά που ξέρεις ότι είναι στο περιθώριο και δεν μπορείς ή εν πάσει περιπτώσει δεν έχεις την ικανότητα ή και τη θέληση να πολεμήσεις αρκετά για να τα βγάλεις από το περιθώριο που βρίσκονται»». (Σ1)

«Αυτό είναι συνέχεια στις συζητήσεις μας. Απλώς δεν ξέρω κατά πόσο μπορούμε να το εξαλείψουμε σε ατομικό επίπεδο. Δηλαδή με ευθύνη του κάθε καθηγητή. Γιατί είναι ένα θέμα που μας ξεπερνάει»». (Σ9)

«Προσπαθούμε να τα φέρουμε και όταν έχουμε συνεδριάσεις, αλλά πάντα καταλήγουμε στο ότι, με μεγάλη λύπη το λέω αυτό, ότι δεν μπορούμε να κάνουμε θαύματα»». (Σ3)

Υπήρξε και ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν είχαν προβληματιστεί ιδιαίτερα πάνω στο θέμα, και πως η συνέντευξη υπήρξε έναυσμα για να προβληματιστούν σοβαρά σχετικά με τις σχολικές ανισότητες. Αναφέρθηκε πως ίσως και να εθελotuφλούν, θεωρώντας πως δεν υπάρχει πρόβλημα. Κάποιος εκπαιδευτικός μάλιστα, σημειώνοντας το κενό στον προβληματισμό και το ενδιαφέρον των συναδέλφων,

υποστήριξε πως δεν συζητούνται ιδιαίτερα τέτοια θέματα και πως λίγοι γενικά εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται γι αυτά.

«Προσωπικά δεν έχω ασχοληθεί. Με το θέμα συζητήσεις γίνονται, κάνουμε κάποιες φορές, γενικές όμως, με κάποιους συναδέλφους...». (Σ8)

«... Ίσως θεωρούμε ότι δεν υπάρχει πρόβλημα. Κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας. Χρειάστηκε να γίνει πρόσκληση σε αυτή τη συνέντευξη για να κάτσω να σκεφτώ κι εγώ κάποια πράγματα πάνω στη σχολική ανισότητα. Θεωρούσα μέχρι τώρα ότι το σχολείο μας δεν έχει πρόβλημα [...] Αλλά τελικά, ναι, υπάρχουν ανισότητες». (Σ10)

«Καταρχήν τόσα χρόνια που έχω περάσει από τα σχολεία, δεν συζητούνται πολύ – πολύ αυτές οι περιπτώσεις.... Λίγοι είναι οι καθηγητές που ενδιαφέρονται πραγματικά για όλα αυτά. Τους βλέπουμε, και βλέπουμε και τους άλλους που έρχονται να καταθέσουν τη γνώση τους και να φύγουν». (Σ4)

Αντίθετα όμως, άλλος εκπαιδευτικός περιγράφοντας προσωπική του εμπειρία ανέφερε πως και ο ίδιος και οι συνάδελφοί του ασχολήθηκαν με το θέμα των ανισοτήτων και κατάφεραν μέσα από συλλογική προσπάθεια και δράση να μειώσουν τη σχολική διαρροή, σε ένα δύσκολο σχολείο υποβαθμισμένης περιοχής.

«Και το έχω συζητήσει και έχω ασχοληθεί. Έχω μια πολύ καλή εμπειρία από άλλο σχολείο στο οποίο διετέλεσα Διευθυντής για τέσσερα χρόνια, το οποίο βρίσκεται σε γεωγραφική περιοχή του Δήμου Θεσσαλονίκης, υποβαθμισμένη [...] Καταφέραμε αρκετά παιδιά να τα κρατήσουμε στο σχολείο, γιατί το μεγάλο στοίχημα ήταν να τα κρατήσουμε αυτά τα παιδιά στο σχολείο [...] Με πολύ μεγάλο αγώνα, πολύ μεγάλη προσπάθεια, με συζητήσεις με τους γονείς τους, με εξειδικευμένο προσωπικό, με τα ίδια τα παιδιά και συζητήσεις με συναδέλφους». (Σ2)

9.3 Οι απόψεις για τις μορφές αποτύπωσης των ανισοτήτων στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών

Προκειμένου να σκιαγραφηθεί η διακριτική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την έκφραση των σχολικών ανισοτήτων, τους ζητήθηκε να περιγράψουν την θεώρησή τους ως προς τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται οι παραπάνω ανισότητες στις σχολικές επιδόσεις και στην περαιτέρω εκπαιδευτική ή και εργασιακή πορεία των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν κάποιους μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου να το βαριούνται, να εμφανίζουν άρνηση για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, να κλείνονται, να περιθωριοποιούνται ή ακόμη και να επιδεικνύουν παραβατικές συμπεριφορές. Ακόμη όμως και στις παραβατικές συμπεριφορές, θεωρούν πως το σχολείο όχι μόνο δεν στέκεται υποστηρικτικά προς αυτά τα παιδιά, αλλά τουναντίον με τις πρακτικές του έχει κύριο

στόχο να απαλλαγεί από τέτοιους μαθητές. Επιπλέον, συνέδεσαν αυτού του είδους τις συμπεριφορές με τη χαμηλή κοινωνική προέλευση των μαθητών.

«Υπάρχει μια ανισοκατανομή, η οποία εκδηλώνεται με το κλείσιμο κάποιων παιδιών, με το ότι βλέπεις κάποια παιδιά να είναι ντροπαλά. . . .». (Σ5)

«Αυτά τα παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις, όλο βαριούνται στο σχολείο.... μεταφράζουν αυτή τους την ανασφάλεια, απέναντι στις απαιτήσεις που έχουμε από αυτούς σε βαρεμάρα, σε άρνηση, σε αντίδραση, σε περιθωριοποίηση, σε παραβατική συμπεριφορά...». (Σ1)

«Με παραβατική συμπεριφορά από πολλούς μαθητές γιατί τους βγαίνει μια αντίδραση απέναντι σε όλο αυτό το σύστημα και την πραγματικότητα του σχολείου, με τους άσχημους βαθμούς, με τις κακές επιδόσεις». (Σ9)

«Μια άλλη ομάδα, ας πούμε, χαμηλής κοινωνικής τάξης που μπλέκει με ναρκωτικά. Πώς το αντιμετωπίζει το σχολείο; Τη μόρφωση αυτών των παιδιών πώς θα την αντιμετωπίσει; Το ένα το παιδί το διώξαμε από το σχολείο. Λόγω απουσιών έμεινε, και εμείς καλυπτόμαστε πίσω από αυτό». (Σ5)

Πέραν της παραβατικής συμπεριφοράς, αναγνώρισαν ως μορφές έκφρασης των σχολικών ανισοτήτων τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις κάποιων μαθητών, τη πρόωρη σχολική εγκατάλειψη ή την επιλογή κάποιων να παρακολουθήσουν αντί των γενικών λυκείων τα ΕΠΑΛ, που θεωρούνται λύκεια χαμηλών γνωστικών απαιτήσεων. Επίσης, αναγνώρισαν στους εν λόγω μαθητές χαμηλές προσδοκίες όσο αφορά την εισαγωγή τους στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τις παραπάνω επιλογές τις συνέδεσαν με τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών, με τη μη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αλλά και με τη μορφή που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε κάποιοι μαθητές να μη βρίσκουν νόημα σε αυτό.

«...τα παιδιά δε δουλεύουν με την ίδια όρεξη, δεν έχουν την ίδια ψυχολογία, πολλά παιδιά εγκαταλείπουν, πολλά παιδιά αφού δεν μπορούν να παρακολουθήσουνε, δεν μπορούν να ακολουθήσουνε, παιδιά που είναι καλά στα μαθήματα, απογοητεύονται και πολλές φορές δεν έχουν την απόδοση που θα μπορούσανε να έχουν, όταν θα είχαν και τα μέσα». (Σ8)

«Και ένας λόγος θεωρώ που υπάρχει μαθητική διαρροή και σχολική αποτυχία είναι και το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά δεν βρίσκουν νόημα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα... Τη μαθητική διαρροή, τη σχολική αποτυχία, τους χαμηλούς βαθμούς, τη μετακίνηση πολλών από αυτά τα παιδιά σε ΕΠΑΛ, οι χαμηλές προσδοκίες τους σε ότι αφορά την εισαγωγή τους στα Πανεπιστήμια [...] Αυτά τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είτε εγκαταλείπουν το σχολείο, είτε έχουν

χαμηλές προσδοκίες για τους ίδιους, σε ότι αφορά την εισαγωγή τους στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα». (Σ2)

«Σταμάτησαν το σχολείο, πολύ απλά. Αυτό που θέλαμε εμείς τότε ήταν απλά να μπορέσουν να βγάλουν το γυμνάσιο, το οποίο δεν το καταφέραμε [...]προσπαθούσαμε να βρούμε γονείς, οι οποίοι όμως δεν καταλάβαιναν ότι ένα παιδί έπρεπε απλά να βγάλει το γυμνάσιο». (Σ3)

Ωστόσο, εμφανίστηκε η άποψη πως με κατάλληλες προσπάθειες και δράσεις του σχολείου και των εκπαιδευτικών και με τη συνεργασία με τους γονείς, πολλά από τα παραπάνω φαινόμενα μπορούν να αποφευχθούν.

«Μηδενίσαμε τη μαθητική διαρροή συζητώντας με τους γονείς, συζητώντας με τα παιδιά, με τους συναδέλφους, καλώντας το εξειδικευμένο προσωπικό να συζητήσει με τους γονείς και με τα παιδιά και καταφέραμε να σταματήσουμε τη μαθητική διαρροή. Δεν εξαλείψαμε τις ανισότητες. Οι ανισότητες εξακολουθούσαν να υπάρχουν, διότι υπήρχαν προβλήματα, σημαντικά προβλήματα σε αυτές τις οικογένειες, πολύ σοβαρά προβλήματα». (Σ2)

Επίσης, θεωρούν πως από τους μαθητές που εμπίπτουν στο φάσμα των σχολικών ανισοτήτων, σπάνια κάποιος γίνεται καλός μαθητής και συνεχίζει τις σπουδές του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι χαμηλές φιλοδοξίες της οικογένειας υποστήριξαν πως έχουν περάσει στα περισσότερα από τα παιδιά. Έτσι, αυτά μόλις φύγουν από το σχολείο, αρκούνται σε ένα επάγγελμα ανειδίκευτου εργαζόμενου, με χαμηλές αμοιβές και με δύσκολες συνθήκες εργασίας. Δηλαδή, τελικά αποδέχονται τη μοίρα τους.

«Από τα λίγα άτομα που γνωρίζω βρίσκουμε μια δουλειά η οποία δεν έχει καμία σχέση με σπουδές. Η περαιτέρω εξέλιξη είναι μια δουλειά η οποία τους εξασφαλίζει τα προς το ζην αλλά τα πολύ βασικά. Με άσχημες συνθήκες εργασίας, ορθοστασία, βασικό μισθό κ.λ.π». (Σ10)

«...αυτά τα παιδιά, η πορεία τους, σπάνια θα ξεφύγει κάποιος να γίνει καλός μαθητής, τα περισσότερα μένουν έτσι όπως είναι, παρόλη την προσπάθεια που κάνουμε, γιατί έχουν μπει σε μια λογική, αυτό που βλέπουν στο σπίτι, το καλύτερο που μπορούν να κάνουν είναι να βρουν μια δουλειά..... Ότι θα βγούνε με 500 € να δουλεύουν και θα είναι κι ευχαριστημένα. Αρκεί να βρουν κάπου να δουλέψουν. Δηλαδή είναι ευχαριστημένα, στην ηλικία των 17, με ένα παπάκι που έχουν να κάνουν τον ντελιβερά». (Σ3)

Για την παραπάνω πορεία των παιδιών ενοχοποίησαν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, στις οποίες εμπίπτουν οι οικογένειες με χαμηλή κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Υποστήριξαν πως στο πανεπιστήμιο εισάγονται παιδιά που προέρχονται κυρίως από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνικο-οικονομική τάξη, τονίζοντας

πως αυτή η προέλευση συνοδεύεται από υψηλότερες γνωστικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Επίσης, εμφανίστηκαν ενήμεροι για αντίστοιχες έρευνες που αφορούν την κοινωνική προέλευση των φοιτητών και ανέφεραν πως στις σχολές υψηλού κύρους βρίσκονται ελάχιστοι φοιτητές χαμηλής ταξικής προέλευσης.

«...έχω την εντύπωση ότι είναι μεγαλύτερο το ποσοστό της επιτυχίας των μαθητών εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με το από πού προέρχονται». (Σ10)

«Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα έχουν άλλου είδους φιλοδοξίες και προσδοκίες [...] τα παιδιά που εισάγονται στην Ιατρική στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη ή στο Πολυτεχνείο της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, ότι προέρχονται από τα ..., κυρίως, από τα ανώτερα και ένα μικρότερο ποσοστό από τα μεσαία στρώματα, και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα». (Σ2)

«Γενικά, αν συνεχιστούν οι κοινωνικές ανισότητες, δηλαδή οι πλούσιοι να γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι, στο πανεπιστήμιο να εισάγονται παιδιά πλούσιας και μεσαίας, από ψηλά και μεσαία στρώματα της κοινωνίας, όπως δείχνουν και πολλές έρευνες ότι τα παιδιά που εισάγονται στο πανεπιστήμιο είναι από ψηλά και μεσαία στρώματα της κοινωνίας». (Σ8)

9.4 Οι αντιλήψεις σχετικά με τους βασικούς παράγοντες διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Για να υπάρξει σαφής εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν υπάρχουν και ποιες είναι κατά τη γνώμη τους οι ομάδες μαθητών που αδικούνται, καθώς και ποιοι παράγοντες διαμορφώνουν τις ανισότητες αυτών των ομάδων. Επίσης, ερωτήθηκαν για ποιους λόγους θεωρούν πως κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλό σχολικό επίτευγμα.

9.4.1 «Αυτό το παιδάκι όντως είχε μία ιδιαίτερη κλίση. Ήταν εξαιρετική ζωγράφος»-Οι αδικημένες μαθητικές ομάδες και οι παράγοντες διαμόρφωσης των αδικιών

Το σύνολο των εκπαιδευτικών συμφώνησε πως υπάρχουν ομάδες μαθητών που αδικούνται στο σχολείο. Επίσης, εμφανίστηκε σύγκλιση απόψεων στην αναφορά αυτών των ομάδων αλλά και στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες για την κάθε αδικημένη ομάδα.

Μια αδικημένη ομάδα μαθητών θεωρούνται τα παιδιά που έρχονται από το δημοτικό δίχως τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια ώστε να προχωρήσουν με άνεση στις ανώτερες βαθμίδες. Στη περίπτωση αυτή, οι αιτίες αποδόθηκαν στη προηγούμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε δομικού τύπου έλλειμμα, αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας των δασκάλων.

«...αδικούνται όλα εκείνα τα παιδάκια που δεν ήρθαν από το δημοτικό με όλα εκείνα τα όπλα για να μπορέσουν να προχωρήσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο [...]. Είναι παιδιά που θα έπρεπε δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν πολύ περισσότερο χρόνο». (Σ1)

«Το ότι το σχολείο, ενδεχομένως, απέτυχε να αντιμετωπίσει το πρόβλημά τους. Απέτυχε να τους βοηθήσει. Έρχονται στο λύκειο με σημαντικά κενά τα οποία δεν μπορούν να καλύψουν». (Σ10)

Επίσης, ως αδικημένοι αναφέρθηκαν οι μαθητές ειδικών ομάδων, όπως παιδιά με δυσλεξία, με διάσπαση προσοχής, ή γενικότερα με μαθησιακές δυσκολίες, που και εδώ πάλι πέρα από το δομικό έλλειμμα στήριξης, φάνηκε να ενοχοποιούνται η στάση των εκπαιδευτικών καθώς και οι πρακτικές του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος.

«Σύμφωνα με την οικογένεια και όπως μου τα μετέφερε, το παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες. Στην πρώτη δημοτικού η δασκάλα προτίμησε να μην ασχοληθεί, η εκτίμηση της οικογένειας πάντα [...] Και στο τέλος της χρονιάς ήθελε, το παιδί να επαναλάβει την τάξη [...] Μετά από έντονες αντιδράσεις της οικογένειας το παιδί απέφυγε να επαναλάβει τη χρονιά αλλά άλλαξε και σχολικό περιβάλλον. Εκ του αποτελέσματος φαίνεται ότι στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον που βρέθηκε το παιδί, προόδευσε». (Σ10)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αδικημένα και τα έξυπνα παιδιά. Ως παράγοντας διαμόρφωσης της αδικίας αναφέρθηκε εκ νέου το δομικό έλλειμμα του σχολείου. Το σχολείο, λόγω της κυριαρχίας μιας συγκεκριμένης αντίληψης για την ικανότητα αλλά και λόγω των επιλογών του, καθίσταται ανεπαρκές στο να ανταποκριθεί στην ποικιλία και τις απαιτήσεις των ικανοτήτων αυτών των παιδιών. Επιπλέον, δεν διαθέτει τις πρακτικές συναισθηματικής και κοινωνικής στήριξης ώστε να συνδράμει τα έξυπνα παιδιά, που ορισμένα από τα οποία εμφανίζουν αδυναμίες στους αντίστοιχους τομείς.

«παιδιά που είναι ευφρόεστα, γιατί υπάρχουν που παιδιά ... που είναι παραπάνω από το μέσο όρο, που κι αυτά είναι σε ένα μικρό περιθώριο στο ελληνικό σχολείο. Κι αυτά αδικούνται... Αυτά αδικούνται γιατί είναι ικανά για παραπάνω πράγματα. Το σχολείο δεν μπορεί. Οι άνθρωποι είναι πολλών ταχυτήτων και πολλών επιπέδων. Έτσι είναι η ανθρώπινη φύση. Το σχολείο είναι περιορισμένων δυνατοτήτων. Από εδώ ως εκεί». (Σ1)

«Ναι, αδικούνται, γιατί συνήθως τα παιδιά τα οποία είναι πάρα πολύ έξυπνα έχουν αδυναμίες στον συναισθηματικό τομέα, στον κοινωνικό τομέα, στον διαπροσωπικό τομέα. Τι έχει κάνει το σχολείο ως προς αυτό; Δηλαδή βλέπει μπροστά του βαθμούς, βλέπει μπροστά του το αυριανό όφελος που θα πάρει από αυτά τα παιδιά. Αλλά ξεχνάει ότι αυτή η ομάδα, από δίπλα, έχει κι άλλα προβλήματα τα οποία δεν φαίνονται». (Σ5)

Αδικημένοι θεωρήθηκαν και οι μαθητές που διαθέτουν καλλιτεχνική φύση και δημιουργικότητα. Η κυρίαρχη νόρμα που διακατέχει τη σχολική εκπαίδευση εστιάζει

μόνο σε ένα στενό φάσμα γνωστικών ικανοτήτων και σε ένα αυστηρά εξετασιοκεντρικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, το σχολείο, όχι μόνο δεν αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρίσματα κάποιων παιδιών αλλά, ενδεχομένως, τα αποπροσανατολίζει και από τη φυσική κλίση τους.

«Αυτό το παιδάκι όντως είχε μια ιδιαίτερη κλίση. Ήταν εξαιρετική ζωγράφος. Και μάλιστα, σε ένα διαγωνισμό..... βραβεύτηκε, οπότε θα πήγαινε στο εξωτερικό. Τα σταμάτησε. Δηλαδή στην τρίτη λυκείου, σταμάτησε την ενασχόλησή του με τη ζωγραφική γιατί ήθελε να περάσει στο πανεπιστήμιο.... Γιατί στόχος είναι πώς θα πάω καλά στις Πανελλαδικές». (Σ7)

«Θα είναι από την ομάδα που έχει κάποια άλλα χαρίσματα, τα οποία το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν αναγνωρίζει αυτή τη στιγμή. Δεν τους δίνει σημασία...». (Σ6)

Υπόθηκε πως οι ανελαστικές και στεγνές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στερούν από αυτά τα παιδιά την ευκαιρία να αναδείξουν τη φύση και το ταλέντο τους και ενίοτε τους δημιουργούν ακόμη και απέχθεια για το σχολείο. Επιπλέον, στερούν από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές ώστε αυτοί να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους κλίσεις.

«... γιατί ίσως, εάν είχα τη δυνατότητα να το βοηθήσω, θα είχα τη δυνατότητα να ανακαλύψω και κάποιες κλίσεις του. Κάποιες ιδιαίτερες δεξιότητες κάποιων παιδιών. Έτσι δεν μου αφήνει, όπως είναι σήμερα οι εξετάσεις, να το κάνω. Δηλαδή, εγώ αν είχα ένα παιδί, που ήταν μια καλλιτεχνική φύση, ασχολούνταν με τη μουσική, γιατί έχουμε παιδιά με ταλέντα, και δυστυχώς καταπίνονται και δεν μπορούν να ανθίσουν». (Σ7)

«... οι μαθητές οι οποίοι έχουν μια τάση καλλιτεχνική θα έλεγα, έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη φαντασία, περισσότερο ανεπτυγμένη δημιουργικότητα, έχουν μια τάση να ασχοληθούν με τη μουσική, με τις τέχνες, στο υπάρχον σχολείο όλα αυτά καταστρέφονται [...] Μιλούσαμε πέρσι με έναν μαθητή, ο οποίος είναι εξαιρετικός καλλιτέχνης. Δηλαδή γράφει στίχους, είναι σε μπάντα, του αρέσει πάρα πολύ αυτό το κομμάτι της έκφρασης και λέει «Κυρία, τι να σας πω, εγώ το σιχαίνομαι το σχολείο έτσι όπως είναι, γιατί ακόμα και η έκθεση, που μου αρέσει να γράφω και να εκφράζομαι μέσα από αυτό, με τον τρόπο που γίνεται στο σχολείο, γίνεται όπως τα μαθηματικά». (Σ9)

Επίσης, ως ενοχοποιητικός παράγοντας του εκπαιδευτικού συστήματος για την άδικη αντιμετώπιση της παραπάνω μαθητικής ομάδας αναφέρθηκε η ύπαρξη ελάχιστων καλλιτεχνικών ή και μουσικών σχολείων στη χώρα, με αποτέλεσμα να αποκλείεται από αυτά μεγάλος αριθμός παιδιών.

«...αυτή τη στιγμή στη Θεσσαλονίκη υπάρχει ένα καλλιτεχνικό σχολείο για όλο τον νομό και υπάρχει και ένα μουσικό σχολείο, επίσης για όλο τον νομό». (Σ9)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεώρησε αδικημένες τις ομάδες μαθητών μειονοτικής, προσφυγικής, ή μεταναστευτικής προέλευσης. Στους υπεύθυνους παράγοντες ενέταξαν την άγνοια της γλώσσας, το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, που δεν μπορεί να υποστηρίξει φροντιστηριακά μαθήματα, αλλά και τη διαφορά της κουλτούρας αυτών των ομάδων σε σχέση με την κουλτούρα που το σχολείο πρεσβεύει. Πιστεύουν πως οι γονείς δεν ασχολούνται με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αλλά το δικαιολογούν λόγω της αυξημένης μέριμνάς τους για την επιβίωση.

«Ναι, θεωρώ ότι υπάρχουν ομάδες μαθητών που αδικούνται, όπως παιδιά μεταναστών, παιδιά από γονείς Ρομά,.... Είτε γίνεται γιατί έχουν κάποιο πρόβλημα με τη γλώσσα, είτε γιατί δεν έχουν οικονομική δυνατότητα να προμηθευτούν τεχνολογικό εξοπλισμό, δεν έχουν οικονομική δυνατότητα για να πάνε σε φροντιστήρια». (Σ8)

«Έχω δουλέψει σε σχολείο που είχαμε ρομά. Αυτά ήταν αδικημένα, έτσι κι αλλιώς, από τη φύση τους. Ερχόταν στο σχολείο, αντί να τα ενσωματώσουμε, να τα βάλουμε σε τμήμα, δεν έβγαινε η ύλη, οπότε τι γινόταν; Αυτά τα παιδιά με κάποιον τρόπο απομονώθηκαν σε δικό τους τμήμα και δεν μπόρεσαν να ενσωματωθούν ποτέ. [...] Φυσικά, δεν είχαν διαβάσει ποτέ ένα βιβλίο, δεν είχαν πάει ποτέ ένα θέατρο, δεν είχαν δει ποτέ τίποτε άλλο πέρα από τη γειτονιά τους στον Φοίνικα». (Σ3)

Με δεδομένα όμως τα παραπάνω, ενοχοποίησαν την πολιτεία που δεν επιδεικνύει ιδιαίτερη φροντίδα για την εκπαιδευτική ενσωμάτωση αυτών των μαθητών, αλλά τα εντάσσει σε ένα ομοιογενές εκπαιδευτικό σύστημα με άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών. Ουσιαστικά δηλαδή, θεωρούν πως ευθύνονται τα θεσμικά και δομικά ελλείμματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αξίζει να σημειωθεί πως μιλούσαν για ενσωμάτωση των παραπάνω μαθητών (και όχι για συμπερίληψη), όμως φαίνεται πως με αυτόν τον τρόπο περιέγραφαν την ένταξή τους στη τάξη. Επιπλέον, απέδωσαν ευθύνη και στην έλλειψη ευαισθησίας αλλά και γνώσης των εκπαιδευτικών πάνω σε αντίστοιχα θέματα.

«Το σύστημα τους αδικεί γιατί τους βάζει στον ίδιο σωρό με όλους τους υπόλοιπους και τους λέει κοιτάζτε να αντεπεξέλθετε...». (Σ10)

«Το πρώτο και το κυρίαρχο είναι η έλλειψη μέριμνας από την πολιτεία για αυτά τα παιδιά. Αυτό είναι ένα βασικό πρόβλημα. Ένα δεύτερο πρόβλημα, ένα δεύτερο ζήτημα που θα έπρεπε να το δει η πολιτεία είναι το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να είναι περισσότερο ενέλικτο ... Ένα τρίτο ζήτημα είναι η έλλειψη ευαισθησίας... και γνώσης και ευαισθησίας από πολλούς συναδέλφους για αυτά τα ζητήματα. [...] Δεν θα ρίξουμε την ευθύνη στους γονείς που έχουν χάσει τη δουλειά τους, ή που ήρθαν πριν έναν χρόνο στην Ελλάδα και δεν γνωρίζουν καλά τα ελληνικά, ως προς το γιατί το παιδί τους δεν διαβάζει...». (Σ2)

Επίσης, θεωρούν ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων είναι πολύ πιο ευνοημένοι από τους μαθητές των δημοσίων, ως προς την είσοδό τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνήθης, μη φανερή σχολική πρακτική των ιδιωτικών στη τελευταία τάξη να ασχολούνται μόνο με τα μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλαδικές απαλλάσσοντας τους μαθητές τους από το βάρος των υπολοίπων μαθημάτων, τους δίνει προβάδισμα στις εισαγωγικές εξετάσεις. Βέβαια, εδώ η ευθύνη αφορά ξεκάθαρα την πολιτεία, η οποία δεν ασκεί τον απαιτούμενο ουσιαστικό έλεγχο στις πρακτικές των ιδιωτικών σχολίων, ως όφειλε.

«Πολύ πιο ευνοημένα, διότι, βεβαίως, επί ένα χρόνο τα παιδιά των ιδιωτικών ασχολούνται μόνο με τα μαθήματα προσανατολισμού, ενώ όλα τα άλλα είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, που υπάρχει. Διότι υπάρχουν τα βιβλία ύλης, δεν είναι επιχείρηση το δημόσιο σχολείο όπως είναι τα ιδιωτικά. [...] Υποτίθεται ότι υπάρχει έλεγχος. Ότι πρέπει να δίνουν συγκεκριμένα στοιχεία. Τα ιδιωτικά όμως δεν δίνουν ποτέ τα συγκεκριμένα στοιχεία, αρκεί να σου πω ότι από εδώ και τη θέση στην οποία είμαι τώρα, μαλώνω με τους διευθυντές, διότι δεν έχουμε ούτε το σύνολο των μαθητών, ούτε τις απουσίες, καταγεγραμμένες ούτε τίποτα, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όπως πρέπει να τα κάνουν οι διευθυντές των δημοσίων». (Σ7)

Στους αδικημένους κατέταξαν και την ομάδα των μαθητών που προέρχεται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, και από γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ως αιτίες εμφανίστηκαν οι αδυναμίες των γονέων αρχικά να στηρίζουν υλικά αυτά τα παιδιά, γεγονός που έγινε ιδιαίτερα εμφανές στη πρόσφατη εποχή της πανδημίας, σε συνάρτηση με την πρόοδο των νέων τεχνολογιών και τη τηλεεκπαίδευση.

«Η μητέρα μου ζει μόνη της στο χωριό και δίπλα μας ζει μια οικογένεια αλβανικής καταγωγής. Η οικογένεια αυτή δεν έχει internet στο σπίτι και το μικρό τους κοριτσάκι πηγαίνει στη μητέρα μου για να έχει internet και της κάνει και παρέα. Αν δεν υπήρχε η μητέρα μου να πάει το παιδάκι και να έχει internet, αυτομάτως εκεί δημιουργείται ένα πρόβλημα. Δεν θα μπορούσε δηλαδή με την τηλεεκπαίδευση να παρακολουθεί μαθήματα. [...] Σίγουρα θα υπάρχουν και οικογένειες που δεν έχουν, όχι μόνο μεταναστών αλλά και Ελλήνων που δεν έχουν internet στο σπίτι». (Σ8)

«Ομάδες οι οποίες αδικούνται, είναι αυτές που δεν έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορα sites, σε διάφορες βιβλιοθήκες γιατί παντού δεν υπάρχουν, για να μπορούν να συγκεντρώσουν στοιχεία, να μπορούν να κάνουν κάποιες δράσεις, που είναι πάρα πολύ βασικό, γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά αυτή τη δυνατότητα». (Σ7)

Επίσης, ανέφεραν πως το χαμηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων αδυνατεί να προσφέρει μορφωτική υποστήριξη στα παιδιά και στέκεται ανεπαρκές στο να τα κατευθύνει σε μονοπάτια διερεύνησης και προβληματισμού. Ειδικότερα, όταν αυτό συνοδεύεται από αξιακό σύστημα στο οποίο η θέση της μόρφωσης βρίσκεται χαμηλά.

«Επίσης μαθητές όπου το πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι μακριά από το ευρύτερο, με την έννοια της ευρύτερης γνώσης, μόρφωσης, του προβληματισμού, του ψαξίματος σε όλα τα επίπεδα...». (Σ9)

«Παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, παιδιά που το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους είναι χαμηλό, διότι υπάρχουν και αυτές οι κατηγορίες ανθρώπων, επίσης, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας [...]. Αν αυτές οι οικογένειες δεν έχουν ισχυρό αξιακό ... έτσι... μέσα στο αξιακό τους σύστημα εάν δεν κυριαρχεί η εκπαίδευση ...τότε δεν δείχνουν και την απαραίτητη, κατά την άποψη τη δική μας, απαραίτητη μέριμνα σε ότι αφορά το θέμα του σχολείου». (Σ2)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι παράγοντες ευθύνης βαρύνουν κυρίως την πολιτεία και το εκπαιδευτικό σύστημα που απαιτεί και πριμοδοτεί συγκεκριμένη κουλτούρα από τους μαθητές, δίχως όμως να δίνει τις ίδιες ευκαιρίες, ενώ ταυτόχρονα διαθέτει ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών που οι μαθητές αυτής της ομάδας δυσκολεύονται να το παρακολουθήσουν. Επιπλέον, στους παραπάνω παράγοντες περιέλαβαν και το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας πως οφείλουν να φέρουν τους γονείς κοντά στο σχολείο και να τους πείσουν για την αξία της μόρφωσης των παιδιών τους.

«Η κουλτούρα που απαιτεί το σχολείο είναι του μέσου αστού. Βέβαια οι ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά δεν είναι οι ίδιες». (Σ1)

«Ξεκινώντας από την Πολιτεία, το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα, και τους εκπαιδευτικούς, ναι. Αυτοί είναι οι φορείς, οι οποίοι πρέπει να πάρουν πάνω τους την ευθύνη και το βάρος και την πρωτοβουλία για να αμβλυνθεί το πρόβλημα...». (Σ2)

«Το σχολείο πρέπει να καταφέρει να φέρει αυτούς τους γονείς κοντά του, να τους πείσει ότι είναι σημαντικό να είναι τα παιδιά στο σχολείο, να τους πείσει ότι είναι σημαντικό να διαβάσουν τα παιδιά...». (Σ2)

Επίσης, ενοχοποίησαν την πολιτεία, όχι απλώς για την συντήρηση αλλά και για την ενδυνάμωση των ανισοτήτων, μέσα από πολιτικές επιλογές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Αιτιολόγησαν την άποψη αυτή, υποστηρίζοντας πως τέτοιας μορφής επιλογές οδηγούν μελλοντικά τους μαθητές σε άνισες επαγγελματικές διεκδικήσεις.

«Αν συνεχίζουν να ψηφίζονται νόμοι όπως αυτός ο πρόσφατος, που εξισώνει κολέγια με τα πανεπιστήμια και στα κολέγια εγγράφονται παιδιά που πολλές φορές δεν μπορούν να μουν στα πανεπιστήμια τα δημόσια [...], αυτόματα θα βρίσκουν και θέσεις εργασίας, αυτόματα δημιουργείται εκεί μια ανισότητα». (Σ8)

Αδικημένοι θεωρήθηκαν και οι μαθητές που βιώνουν διάφορα οικογενειακά προβλήματα (όπως χωρισμό γονέων) ή που γενικότερα διαβιώνουν σε ένα βεβαρυμμένο οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο η ηρεμία για να αφοσιωθούν στην εκπαίδευσή τους αποτελεί πολυτέλεια. Στην περίπτωση αυτή όμως, το αίτιο της αδικίας αποδόθηκε εκτός σχολικής ευθύνης.

«Οι ομάδες που έχουν προβλήματα μέσα στην οικογένεια άλλου τύπου, χωρισμένους γονείς, γονείς που τσακώνονται, ένα βεβαρυμμένο δηλαδή οικογενειακό περιβάλλον, έτσι ώστε ο μαθητής να μην μπορεί να αφοσιωθεί στο μάθημά του». (Σ9)

Εκπαιδευτικός υποστήριξε την άποψη πως και οι γυναίκες αποτελούν μια αδικημένη από την εκπαίδευση ομάδα. Θεώρησε θεσμικό τον παράγοντα της αδικίας, μιας και στα περισσότερα σχολικά βιβλία, όπως ισχυρίστηκε, πρωταγωνιστεί το αντρικό φύλο. Επίσης, ενοχοποίησε και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επειδή διακατέχονται από έμφυλα στερεότυπα, αδικούν τα κορίτσια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Τα περισσότερα βιβλία ας πούμε μπορεί να έχουν φωτογραφίες από άντρες, να μιλάνε στο όνομα το αρσενικό. [...] Δηλαδή αν ο εκπαιδευτικός έχει έμφυλες διαφορές μες το μυαλό του. Θα ασχοληθώ για παράδειγμα με τα αγόρια που στα μαθηματικά είναι καλύτεροι. Οι άλλες, δεν πειράζει, ούτως ή άλλως, κορίτσια είναι και να μη σπουδάσουν, δεν χάθηκε ο κόσμος, θα γίνουν καλές νοικοκυρές». (Σ5)

9.4.2 «Ένα σπίτι γεμάτο βιβλία, διαφέρει από ένα σπίτι άδειο από βιβλία»-Τα αίτια των χαμηλών σχολικών επιδόσεων

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι αιτίες των χαμηλών σχολικών επιδόσεων κάποιων μαθητών εμφανίζουν αρκετή ταύτιση με τους παράγοντες που ήδη αναφέρθηκαν ως υπεύθυνοι των εκπαιδευτικά αδικημένων ομάδων. Το παραπάνω γεγονός καταδεικνύει τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτύπωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Για το χαμηλό σχολικό επίτευγμα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, ανέφερε ως κυρίαρχο λόγο την οικογένεια και το περιβάλλον του μαθητή.

«Κύριο ρόλο παίζει η οικογένεια. Μετά ο χώρος στον οποίο μεγαλώνουν.[...] Για να το θέσω με ποσοστά, για την κατάσταση των παιδιών που βιώνουμε σήμερα, αν για το 70% φταίει η οικογένεια, ένα 20% φταίει το σχολείο, ένα 10% φταίνε οι υπόλοιπη κοινωνία, μάλλον άλλοι παράγοντες». (Σ6)

Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μόρφωση και στην κουλτούρα της οικογένειας. Πέρα από το εφόδιο του μορφωτικού κεφαλαίου που παρέχει, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι μορφωτικές και πολιτισμικές δράσεις της οικογένειας περνούν στα παιδιά και τους εμπνέουν την ενασχόληση με το διάβασμα και τη μάθηση. Θεώρησαν, πως στην αντίθετη περίπτωση, ένα καλό σχολικό επίτευγμα χρειάζεται πολύ προσπάθεια

και κόπο. Επίσης, ως σημαντική υπέδειξαν την κοινωνικοοικονομική οικογενειακή κατάσταση, αλλά και τη θέση που έχει η γνώση στο αξιακό σύστημα των γονέων.

«Θα έλεγα ότι είναι κατά κύριο λόγο από τους γονείς που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν γιατί δεν έχουν το επίπεδο τόσο το πνευματικό, όσο και το οικονομικό». (Σ7)

«Αν το συνηθίσεις το παιδί, από μικρό ..., να ασχολείται, να διαβάζει παραμυθάκια, να τα κάνει με εικονίτσες ή εσύ να του τα διαβάζεις και τα λοιπά θα τ' αγαπήσει το βιβλίο.[...] Όταν ο πατέρας δεν διαβάζει, η μάνα δεν διαβάζει, δεν έχουν ενδιαφέρονται ψυχαγωγικά, καλλιτεχνικά, θεατρικά, κινηματογράφο, τέτοια...». (Σ4)

«Δηλαδή όταν ένα παιδί δεν έχει μάθει να διαβάζει, δεν έχει πιάσει βιβλίο από τα πέντε του, από τα τρία του και ξαφνικά πριν από τις εξετάσεις, α! υπάρχει κι αυτό προφανώς είναι πολύ μακριά από την όλη πραγματικότητα. Έχει χαθεί δηλαδή πλέον το παιχνίδι. Κάποιοι μετά από προσπάθεια μπορεί να το ξανακερδίσουν». (Σ9)

«Ένα σπίτι γεμάτο βιβλία διαφέρει από ένα σπίτι άδειο από βιβλία. Όχι γιατί οι άνθρωποι δεν θέλουν, δεν προλαβαίνουν απλά. Ή εν πάση περιπτώσει κάποιος δεν τους το έμαθε κι αυτούς, τους έρμους». (Σ1)

«Επίσης, είναι και θέμα αξιών και προτύπων». (Σ2)

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι βασική ευθύνη για το χαμηλό σχολικό επίτευγμα των μαθητών έχει η, για τους όποιους λόγους, έλλειψη επίβλεψης και ενασχόλησης των γονέων με την εκπαιδευτική-σχολική πορεία των παιδιών τους. Βέβαια, ανέφεραν πως έχουν συναντήσει και γονείς του άλλου άκρου, δηλαδή πολύ απαιτητικούς που οδηγούν τα παιδιά τους στη βαθμοθηρία. Επίσης, έγινε αναφορά και σε γονείς οι οποίοι επειδή προορίζουν το παιδί τους να ακολουθήσει το δικό τους επάγγελμα, δεν ενδιαφέρονται να σπουδάσει, και δεν του εμπνέουν κίνητρα για μόρφωση και γνώση.

«Χαμηλές επιδόσεις, κατά κύριο λόγο αυτό που λέγαμε και εξακολουθούμε να λέμε βασικά είναι πρώτον, ποια είναι η επίβλεψη των γονιών. Πόσο δηλαδή ένα παιδί παρακολουθείται στενά από τους γονείς, πέρα από το γεγονός να βλέπει τα μαθήματα, να βλέπει τουλάχιστον ποια είναι η πορεία». (Σ7)

«Έχουμε δει γονείς απαιτητικότερους, οι οποίοι έχουν κάνει τα παιδιά τους βαθμομηχανή τρομερών απαιτήσεων, και το αντίθετο». (Σ1)

«...πολλές φορές οι γονείς λένε δε με νοιάζει, [...], είμαι επιχειρηματίας, θα ακολουθήσει το δικό μου επάγγελμα, αλλά μέχρι εκεί του είναι αρκετό». (Σ7)

Ειπώθηκε και η άποψη πως όλες οι προαναφερθείσες οικογενειακές παράμετροι στέκονται αποδυναμωμένες, μπροστά στην αγάπη και το ενδιαφέρον που θα εισπράξουν τα παιδιά από τους γονείς, εφόδιο που κρίνεται σημαντικό για την ευοίωνα σχολική τους πορεία.

«Παιδιά φτωχών οικογενειών ή με κάποιες άλλες αξίες, ή το πιο βασικό για μένα που έδειχναν αγάπη για τα παιδιά τους, και δεν ήταν απλοί διεκπεραιωτές ανάπτυξης των παιδιών τους, είδαμε ότι είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα». (Σ6)

Τελικά, υποστηρίχτηκε πως οι γονείς και η κοινωνική προέλευση της οικογένειας είναι οι καθοριστικοί παράγοντες που, όχι απλώς επηρεάζουν, αλλά προδιαγράφουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Κατά την άποψή τους, ο κυρίαρχος λόγος των χαμηλών σχολικών επιδόσεων τοποθετείται στην οικογένεια, δηλαδή εκτός της σφαίρας του σχολείου.

«Δηλαδή καμιά φορά νομίζεις ότι τα παιδιά έρχονται προδιατεθειμένα από το περιβάλλον τους για αυτό που θα ζήσουν στο σχολείο. Ότι θα είναι οι κακοί μαθητές, ότι θα τελειώσουν το Πανεπιστήμιο». (Σ1)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε λόγους που άπτονται της ατομικότητας των μαθητών και που ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους. Πιστεύουν όμως, ότι δεν έχουν τη βαρύνουσα θέση.

«Πάντα ο προσωπικός παράγοντας παίζει ένα ρόλο, αλλά στην προκειμένη περίπτωση νομίζω ότι είναι ο μικρότερος». (Σ2)

Μια πρώτη αναφορά έγινε στην ατομική ευφυΐα, με ορισμένους να υποστηρίζουν ρητά ή άρρητα πως καθορίζει σε ένα βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, δίχως όμως να τη θεωρούν κατ'εξοχήν υπεύθυνη για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

«Το έχουμε πει ότι δεν είμαστε το ίδιο εύστροφοι όλοι.[...] προφανώς ο εγκέφαλος είναι ένα όργανο διαφορετικό για τον καθένα. Άλλα παιδιά αντιλαμβάνονται κάποιες έννοιες ευκολότερα, άλλα δυσκολότερα, αυτά που κατανοούν δυσκολότερα, με λίγο περισσότερο κόπο, θα μπορούν βέβαια να μην γίνουν μαθηματικοί φωστήρες, αλλά να κατανοήσουν πέντε πράγματα που χρειάζονται σαν βασικές γνώσεις». (Σ1)

«...μαζί με την εξυπνάδα κάποιου παιδιού, που όπως και να το κάνουμε, κάποια παιδιά αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα πιο εύκολα, κάποια λιγότερο εύκολα». (Σ6)

«Γιατί και τα παιδιά έχουν ικανότητες που μπορούν να φτάσουν σε ένα ορισμένο σημείο, ακόμη και με βοήθεια, ακόμη και με τα κατάλληλα μέσα [...] Δεν μπορούν δηλαδή αυτό το σημείο να το υπερβούν.... Όλοι έχουν ταλέντα. Πιστεύω ότι το να διαβάξεις, να

αποστηθίζεις, να λύνεις μια άσκηση κι αυτό είναι μια ικανότητα, την ικανότητα την οποία δεν την έχουμε όλοι, έτσι δεν είναι;». (Σ8)

«...υπάρχουν σίγουρα κάποια γενετικά δεδομένα που άλλοι είναι πιο δραστήριοι κι άλλοι είναι πιο νοητικοί, άλλοι είναι πιο δυναμικοί κι άλλοι είναι πιο ασθενικοί [...] Αλλά εκτός από αυτά, που για μένα αν τα βάλουμε σε μια κλίμακα ποσοστιαία, αυτό να είναι ένα 20% – 30%, ούτε και πολύ σου λέω...». (Σ4)

Οι περισσότεροι όμως εκπαιδευτικοί δήλωσαν ρητά πως η ατομική ευφυΐα δεν αποτελεί αίτιο των χαμηλών σχολικών επιδόσεων. Υποστήριξαν πως ελάχιστοι άνθρωποι ανήκουν στις ακραίες θέσεις της κλίμακας της ευφυΐας. Θεωρούν πως όλοι οι υπόλοιποι διαθέτουν φυσική ευφυΐα που μπορεί κάλλιστα να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις και, ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν την ευθύνη που έχει το περιβάλλον στην απόδοση των μαθητών.

«Αυτό το δεν του κόβει είναι σχετικό. Αν ήταν σε άλλο περιβάλλον θα του έκοβε». (Σ3)

«Δηλαδή θεωρώ ότι ένα μέτριο μυαλό, να το πω έτσι, όπως είμαστε όλοι μας, μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις του σχολείου. Η διαφορά θα είναι στο πόσο χρόνο θα αφιερώσει ο καθένας, αλλά πάλι και εκεί είναι μικρές οι διαφορές..... Δεν είναι θέμα ευφυΐας δηλαδή ούτε θέμα γονιδίου». (Σ9)

Άλλοι αναφερθέντες λόγοι που σχετίζονται με την φυσική ατομικότητα των μαθητών είναι το ότι κάποιοι, από τη φύση τους, δεν τους αρέσει να διαβάζουν και ότι στερούνται θέλησης, κινήτρων και οράματος. Ισχυρίστηκαν πως αυτοί οι μαθητές βιώνουν απογοήτευση από τις κοινωνικές συνθήκες επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων και εμφανίζουν μία παραίτηση διεκδίκησης καλύτερων σχολικών επιδόσεων, υιοθετώντας τη νοοτροπία πως το μέλλον και η μοίρα τους είναι προαποφασισμένα. Φαίνεται να πιστεύουν πως για τα παιδιά αυτά τουλάχιστον, η αξία της μόρφωσης σταματά στην επαγγελματική αποκατάσταση.

«Υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν θέλουν να διαβάζουν δεν τους αρέσει... Πρώτα απ' όλα από τη φύση τους...». (Σ4)

«...έτυχε από αρκετά παιδιά να ακούσω, να βγω να κάνω τι; Ποια είναι η επαγγελματική μου αποκατάσταση και να σπουδάσω;». (Σ7)

«Δηλαδή κάποια παιδιά, ... λένε «κύριε, δεν είμαι καλός, ίσως πάω επαγγελματικό λύκειο, ίσως σταματήσω, εγώ δεν θέλω να δώσω, επομένως δεν με ενδιαφέρει και να παρακολουθήσω, ή εγώ θα πάω σε ΙΕΚ, δε θα δώσω Πανελλαδικές...». Αυτόματα δηλαδή δεν έχουν κίνητρο αυτά τα παιδιά για να διαβάσουν περισσότερο». (Σ8)

«...τα ίδια τα παιδιά έρχονται με μια στάση και μια νοοτροπία το ότι δεν υπάρχει λόγος να παλέψω για τίποτα, γιατί το μέλλον μου, η μοίρα μου είναι προαποφασισμένη». (Σ10)

«Είναι και θέμα του μαθητή, γιατί, ας πούμε, στην περίπτωση της επιτυχίας, υπήρχαν μαθητές που είχαν στόχο, είχαν τη θέληση, δεν είχαν τα μέσα, και οι άλλοι μαθητές στους οποίους αναφέρομαι ήταν οι αδιάφοροι». (Σ10)

Για το χαμηλό σχολικό επίτευγμα κάποιων μαθητών, οι εκπαιδευτικοί καταλόγησαν ευθύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο. Εντόπισαν δομικό έλλειμμα στο εκπαιδευτικό σύστημα, διότι δεν διαθέτει εξειδικευμένο αλλά και επαρκές προσωπικό και στερείται των κατάλληλων δομών που θα βοηθούσαν τους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους.

«Το σύστημα έχει συγκεκριμένους ανθρώπους που έχει να διανείμει κι αυτοί οι συγκεκριμένοι άνθρωποι δεν φτάνουν, δεν επαρκούν για να καλύψουν όλες τις περιπτώσεις... Η αδυναμία τους μπορεί να είναι από το γεγονός ότι το σύστημα δεν έχει δώσει ανθρώπους για να ασχοληθούν μαζί τους...». (Σ5)

«...κάποτε είχανε γίνει κάτι γραφεία επαγγελματικού προσανατολισμού, κι αυτά εντάξει, δεν λειτούργησαν τόσο καλά,». (Σ4)

Ανέφεραν πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν ακολουθεί πολύπλευρο προσανατολισμό, αλλά κεντράρει στην ομοιογένεια και έτσι στερεί από κάποιους τα όνειρα και τις προσδοκίες. Τόνισαν πως το πρόγραμμα σπουδών του προσφέρει ξερή και αδόμητη γνώση και δεν βοηθά τον μαθητή να συνδέει τις γνωστικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα κάποια παιδιά να απογοητεύονται και να παραιτούνται από την προσπάθεια.

«...η δομή του σχολείου που δεν ευνοεί την πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Δηλαδή όταν είναι στείρα γνώση, στείρα πληροφορία, αδόμητη, χρειάζεται υπερπροσπάθεια από το μαθητή να μπορέσει να συνδέσει τα κομμάτια του πάζλ αν είναι και περισσότερο ελεύθερο πνεύμα. Με αποτέλεσμα πολλές φορές να τα παρατάει». (Σ9)

«Δεν θα έχουν όνειρα για παραπάνω. Το πρόβλημα είναι ότι δεν έχουν όνειρα, δεν έχουν στόχο. (Ευθύνεται) Κυρίως η οικογένεια αλλά, κυρίως, και το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν βοηθά τέτοια παιδιά να αντιληφθούν ότι έχουν δυνατότητες». (Σ3)

Επίσης, υποστήριξαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καταφέρνει να ενσωματώσει τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στο μορφωτικό κεφάλαιο και στην κουλτούρα που αυτό πρεσβεύει, με αποτέλεσμα να τους απομακρύνει από το σχολείο.

«Το σύστημα όμως, όλος ο θεσμός, ο σχολικός θεσμός ε . . . ναι, κακά τα ψέματα. Θα το πετάξει το παιδί με τη λιγότερη μόρφωση σαν τη μύγα από το ζυμάρι και θα κρατήσει στη ζύμη μέσα αυτά που θα εξυπηρετήσουν τους σκοπούς του». (Σ1)

Οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αντιλαμβάνονται και τη δική τους ευθύνη μεταξύ των παραγόντων που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την περιέγραψαν. Αρχικά, έρριξαν βάρος στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που διαμόρφωσαν οι εκπαιδευτικοί των προηγούμενων βαθμίδων. Θεωρούν πως η στάση εκείνων φόρτωσε με άρνηση κάποιους μαθητές που φτάνουν τελικά στο λύκειο απογοητευμένοι, βαριεστημένοι, και με αδυναμίες ανταπόκρισης στις λυκειακές απαιτήσεις.

«Άλλα παιδιά από το δημοτικό φορτώθηκαν με τόση άρνηση και μη αναγνώριση των προσπαθειών τους, σε μια τέτοια ηλικία που διογκώνονται όλα στο μυαλό του παιδιού, που ήρθε φορτωμένο με αυτά...». (Σ1)

Εν συνεχεία, περνώντας σε παραβλέψεις και ανεπάρκειες της δικής τους παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές, ανέφεραν πως διαχωρίζουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς, σε άτακτους ή αντιδραστικούς. Δηλαδή, παραδέχτηκαν πως μέρος των αξιολογικών πρακτικών τους είναι ο διαχωρισμός των μαθητών με βάση την ατομική επίδοση γνωστικού ή συμπεριφορικού τύπου, με συνέπεια να προδιαγράφουν την περαιτέρω σχολική τους συμπεριφορά, ή ακόμη και να στοχοποιούν κάποιους μαθητές. Θεώρησαν πως γι αυτό ευθύνονται οι στερεοτυπικές τους τοποθετήσεις ή ακόμη και η αδιαφορία. Φάνηκε να αξιολογούν την ποιότητα σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, ως βασικό συμμετοχικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού επιτεύγματος των μαθητών.

«Ο διαχωρισμός που κάνουμε, είναι στον μαθητή των καλών επιδόσεων και στον μαθητή των κακών επιδόσεων. Στον άτακτο μαθητή, στον αντιδραστικό, στην παραβατική συμπεριφορά, σε όλα αυτά». (Σ1)

«Επειδή οι εκπαιδευτικοί, ίσως, δεν ενδιαφέρονται παρά μόνο να κάνουμε τη δουλειά μας και να φύγουμε και τα λοιπά, δεν μας αφορά ούτε το κοινωνικό του υπόβαθρο, ούτε γιατί το οδήγησε εκεί αλλά αφορίζουμε την κατάσταση, τον μαζεύουμε, τον μαντρώνουμε και τον στέλνουμε ή ξέρω εγώ τον στήνουμε στον τοίχο ή στοχοποιούμε κι εμείς οι ίδιοι, όχι οι μαθητές, εμείς οι ίδιοι». (Σ4)

Επίσης, παραδέχτηκαν πως κάνοντας λανθασμένες επιλογές διδακτικών πρακτικών, ασχολούνται μόνο με τους καλούς και παραμελούν τους αδύναμους μαθητές, αποδεχόμενοι πως η μοίρα των δευτέρων, είναι προδιαγεγραμμένη.

«Την εμπειρία μου που θα έλεγα είναι από τα παιδιά, τα προσφυγόπουλα..... Άρα, τα παιδιά αυτής της ομάδας τα είχα παραμελήσει. Δεν είχα ασχοληθεί μαζί τους.... Δηλαδή ήδη εγώ συμμετέχω μέσα στην ανισότητα». (Σ5)

«... δίνουμε σημασία πολλές φορές στους καλούς μαθητές, δουλεύουμε με αυτούς, τους άλλους τους αφήνουμε στην μπάντα, έτσι; Γιατί δεν είναι καλοί, δεν διαβάζουν, τους βάλαμε την σφραγίδα και την ταμπέλα, τελείωσαν». (Σ4)

Αναγνώρισαν πως πέρα από την οικογένεια, αποτελεί και δική τους ευθύνη το να εμπνεύσουν στους μαθητές την αξία της γνώσης. Ανέφεραν πως κάποιες φορές στέκονται ανεπαρκείς στο να πείσουν τα παιδιά για το ότι η μόρφωση αποτελεί όπλο ανατροπής των κακώς κείμενων της κοινωνίας και εφόδιο βελτίωσης των καταστάσεων της ζωής τους.

«Γιατί δεν τους έχουμε πείσει ότι το σχολείο, ότι η μόρφωση μπορεί να τους προσφέρει κάτι που να βελτιώσουν τη θέση τους στην κοινωνία. Ότι μπορεί να τους δώσει τα όπλα για να παλέψουν και να ανατρέψουν τις καταστάσεις [...] Θα σπουδάσω κάτι για να δουλέψω σε αυτό, όχι θα σπουδάσω κάτι για να εξελιχθώ ώστε να αποκτήσω όπλα». (Σ10)

9.5 Η θεώρηση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και οι καθημερινές τους πρακτικές για την αντιμετώπισή τους

Με στόχο να αποτυπωθούν με σαφήνεια οι θέσεις τους σχετικά με τον ρόλο τους ως προς το ζητούμενο της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο θεωρούν πως οι ίδιοι φέρουν ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στο καθημερινό τους έργο και επίσης, σε ποια επίπεδα εντοπίζουν αυτή την ευθύνη.

Στη συνέχεια, ερωτήθηκαν εάν συζητούν με τους συναδέλφους τους και πού αποδίδουν κατά τις συζητήσεις τους το θέμα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων κάποιων μαθητών. Οι αναφορές από τις συζητήσεις τους θεωρήθηκε πως είναι έμμεσα δηλωτικές του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι ορίζουν τον ρόλο τους στο θέμα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Επίσης, τους ζητήθηκε να αναφέρουν εάν γίνονται επιμορφώσεις σχετικά με το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και που εστιάζουν αυτές.

Ως προς την αντιμετώπιση των ανισοτήτων καθημερινά στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιες προσωπικές τους εμπειρίες.

9.5.1 «Ίσως και να είναι κάτι που θα πρέπει να το διεκδικήσουμε»-Οι αντιλήψεις για τον ρόλο τους ως προς το ζητούμενο των ίσων ευκαιριών

Στο ερώτημα εάν θεωρούν πως στο καθημερινό τους έργο φέρουν κάποια ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, και πού εντοπίζουν την ευθύνη αυτή, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός για την εξέλιξη των μαθητών τους, συνεπώς ευθύνονται και αυτοί για την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Ανέφεραν πως είναι αναγκαίο αρχικά οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και εν συνεχεία να διεκδικήσουν έμπρακτα από τους θεσμούς, αφενός την έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με το απαραίτητο προσωπικό και αφ' ετέρου, την υιοθέτηση γενικευμένων πρακτικών για την εξάλειψη των αδικιών. Από τα λεγόμενά τους, φάνηκε ότι κάποιοι ηθικοποιούν και τη συνειδητοποίηση αλλά και την πάλη ενάντια στις ανισότητες.

«...δεν έχει απεργήσει ποτέ κανένας για τα παιδιά αυτά.[...] Δεν έχει κλείσει ποτέ
ένα σχολείο γιατί δεν έρχονται καθηγητές μέχρι το Νοέμβρη, μέχρι τον Γενάρη...». (Σ3).

«Ο εκπαιδευτικός πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στο να εξελιχθεί
ένας μαθητής». (Σ6)

«...θεωρώ ότι και ο εκπαιδευτικός έχει μερίδιο ευθύνης. Μην του καταλογίσουμε
βέβαια, αυτά που δεν του αντιστοιχούν. Αλλά ότι έχει μερίδιο ευθύνης, έχει. Ίσως όχι θα
λέγαμε, σε τόσο μεγάλο βαθμό. Αλλά ότι έχει, έχει». (Σ7)

«Αλλά θα πρέπει να το συνειδητοποιήσουμε πρώτα οι ίδιοι ότι υπάρχει αυτή η
ανισότητα ώστε να μπορέσουμε να βρούμε πιο γενικές λύσεις, όχι σε ατομικό επίπεδο. Και
ίσως και να είναι κάτι που θα πρέπει να το διεκδικήσουμε». (Σ10)

Αποδέχτηκαν πως και εκείνοι μετέχουν στη συντήρηση των ανισοτήτων μέσα από
τη μορφή εξουσίας που διαθέτουν προς τους μαθητές αλλά το σύστημα που εξουσιάζει
εκείνους, δεν τους αφήνει πολλά περιθώρια παρέμβασης. Δηλαδή, δικαιολογούν τη στάση
τους, μεταθέτοντας ως έναν βαθμό την ευθύνη στο σύστημα.

«Γιατί ναι μεν έχουμε κάποια εξουσία στα παιδιά και μπορεί να συντηρούμε κάποιες
ανισότητες αλλά ταυτόχρονα είμαστε στο κατώτερο σκέλος από ένα άλλο σύστημα που εμείς
είμαστε πάλι στην από κάτω πλευρά. Ναι μεν έχουμε εξουσία απέναντι στα παιδιά αλλά
είμαστε εξουσιαζόμενοι από κάποιους άλλους. Άρα λοιπόν ως προς τα εκεί έχουμε κι εμείς
δίκιο ότι κι εμείς υποφέρουμε». (Σ5)

Στον ρόλο τους ως προς το ζητούμενο των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών,
ενέταξαν το χρέος της ενεργοποίησης των μαθητών, ώστε να συμμετέχουν όλοι στην
εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως, κάποιοι ανέφεραν πως τα αποτελέσματα των
προσπαθειών τους είναι μηδαμικά. Ως εμπόδιο θεματοποιούν την ταξική διαφορετικότητα
των μαθητών και θεωρούν πως εξ αιτίας της οι μαθητές έρχονται με διαφορετικά εφόδια
στο σχολείο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι βλέπουν τον ρόλο τους στενά
συνδεδεμένο με την αφομοίωση των μαθητών στην κουλτούρα του σχολείου, στο *habitus*
του σχολείου. Αυτό προκύπτει διότι στην ουσία επισημαίνουν ως ζητούμενο την ένταξη
των μαθητών στη σχολική κουλτούρα, προκειμένου αυτοί να ολοκληρώσουν τη σχολική
τους πορεία. Επιπλέον, υποστήριζαν πως για την αναποτελεσματικότητα της ένταξης των
μαθητών, ευθύνεται και η έλλειψη συλλογικών και οργανωμένων δράσεων από την
Πολιτεία.

«Αν βρεθεί ο καθηγητής ο οποίος, ο δάσκαλος, ο οποίος θα καταφέρει αυτό το παιδί
να το φέρει κοντύτερα, παρόλες τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίζει, σε κάποιο βαθμό θα
καταφέρει να βοηθήσει αυτό το παιδί και να το μνήσει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία,
τη μαθησιακή διαδικασία». (Σ2)

«Βλέπω μια υπερπροσπάθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν να εντάξουν παιδιά μέσα στο όλο κλίμα, να μην υπάρχει ανισότητα. Δεν επιτυγχάνεται όμως καθόλου, γιατί όταν παίρνεις παιδιά τα οποία έχουν στο μητρικό τους περιβάλλον κάποια άλλη γλώσσα και υπακούουν σε άλλους κανόνες κι εσύ προσπαθείς να τα βάλεις σε κανόνες άλλους, είναι ήδη ταξικό το θέμα». (Σ3)

«...να τους περάσουμε την κουλτούρα την σχολική και να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις ..., τον βασικό, τουλάχιστον, κύκλο σπουδών τους. Εννοώ και το λύκειο. Όχι, μόνο το γυμνάσιο». (Σ2)

«Εναπόκειται στον πατριωτισμό του εκπαιδευτικού. Πόσο θα μπορέσει να πλησιάσει τον κάθε μαθητή που έχει το πρόβλημα, αλλά πώς θα μπορέσει να τον πείσει να μπει μέσα σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να έχουμε κατά νου ότι αυτό είναι ασπирίνη στον καρκίνο επί της ουσίας. Γιατί όταν ο κάθε εκπαιδευτικός έχει 150 μαθητές και οι 70 έχουν τέτοιου τύπου προβλήματα, δεν μπορεί να σκύψει πάνω από τον καθένα». (Σ9)

Επίσης, από τα λεγόμενά τους φάνηκε ότι αισθάνονται την ευθύνη να εμπνεύσουν την αγάπη για τη γνώση στα παιδιά, ειδικότερα σε όσα στερήθηκαν αυτή την έμπνευση από τους γονείς τους. Βέβαια, τόνισαν πως ένα τέτοιο εγχείρημα, για να έχει καλύτερα αποτελέσματα, θα πρέπει να ξεκινήσει πρώτα από τον δάσκαλο στο δημοτικό και να συνεχιστεί με τον καθηγητή.

«...είναι τόσο σημαντική η δουλειά του δασκάλου, του δασκάλου πρώτα και μετά του καθηγητή, δηλαδή από το δημοτικό, αυτός είναι δυνατόν να εμφυσήσει στο παιδί, την αγάπη, και για τη μόρφωση, να του ανοίξει δρόμους, τους οποίους οι γονείς πιθανόν δε θα μπορούσαν να ανοίξουν, ή κάποιοι γονείς θα μπορούσαν αλλά δεν το κάνουν». (Σ6)

«Γιατί η γνώση είναι αυτή, πάντα αυτό έλεγα στους μαθητές, που μας ξεχωρίζει από τα άλογα όντα. Είναι αυτή που μας κάνει να μην είμαστε μάζα, πραγματικά το λέω τώρα και χαίρομαι πολλές φορές που το έλεγα, είναι αυτή που θα σας απομακρύνει από το να γίνετε φερέφωνα των άλλων. Είναι αυτή που θα σας δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αν τα παιδιά το καταλάβουν αυτό, τότε θα δούμε, και αυτό είναι το χρέος το δικό μας, γιατί αυτά τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν ότι πρέπει να σπουδάσουν». (Σ7)

Έδειξαν να αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική ευθύνη που φέρουν ως προς την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που κτίζουν με τους μαθητές τους. Θεωρούν αυτή τη σχέση πολύ σημαντική, διότι όπως υποστήριζαν καθορίζει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους δασκάλους τους και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με άμεσες συνέπειες τόσο στις σχολικές επιδόσεις τους, όσο και στη μετέπειτα στάση τους στην κοινωνία. Ανέφεραν πως η χαμηλή ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που δημιουργείται όταν ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ολότητα παρά μόνο ως γνωστική

απόδοση, στερεί από το παιδί την αυτοπεποίθηση και έχει αρνητικές συνέπειες στην σχολική του εξέλιξη.

«Να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι όλοι είναι διαφορετικοί αλλά ίσοι για αυτόν, [...] ότι τους βλέπει όλους με τον ίδιο τρόπο και θέλει να τους βοηθήσει και μεμονωμένα και σαν σύνολο». (Σ4)

«...είναι στο χέρι του κάθε καθηγητή να βοηθήσει αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση». (Σ4)

«Η ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι όλο αυτό που ζει το παιδί έξω, μέσα στο σχολείο, μέσα σ' αυτά τα 40 λεπτά που είναι, ή μέσα σ' αυτές τις 7 σχολικές ώρες που είναι το παιδί σχολείο, να μπορέσει ίσως να του δώσει την ελπίδα, όχι ότι θα φτιάξει η κοινωνία, αλλά εν πάση περιπτώσει, ότι είναι ικανός να πολεμήσει για να τη φτιάξει την κοινωνία». (Σ1)

«... αν ο καθηγητής στη συνεδρίαση λέει ότι αυτός δεν διαβάζει, αυτός δεν ασχολείται, αυτός δεν ενδιαφέρεται, και ο καθηγητής του έχει βάλει ένα 9 ή ένα 10 στο τετράμηνο, χωρίς να έχει κουβεντιάσει με αυτό το παιδί, ως προς το γιατί δεν διαβάζει, γιατί δεν ενδιαφέρεται, ε τότε ναι, του μειώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του». (Σ2)

Αναγνώρισαν πως όταν οι διδακτικές πρακτικές τους δεν δίνουν βήμα στους αδύναμους μαθητές και δεν τους επιβραβεύουν για τα καλά τους στοιχεία, ώστε να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να βελτιώσουν έτσι τις επιδόσεις τους, τελικά συνηγορούν στις ανισότητες.

«οι καθηγητές μπορεί να μην του δίνουνε βήμα, να μην το βοηθούν έτσι να μπορέσει να πάρει θάρρος, να... ακόμη και χαζομάρα να πει και κάτι που είναι λάθος, να το επιβραβεύσει... Και ένας κακός μαθητής μπορείς να γίνει καλύτερος, όταν επιβραβεύσεις άλλους τομείς της προσωπικότητάς του και το 'χουμε δει αυτό, με διάφορες θεατρικές εκδηλώσεις, με...». (Σ4)

Φάνηκε να συνειδητοποιούν πως ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν αναπαράγει τις ανισότητες, αφού δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων μαθητών, με αποτέλεσμα τελικά να τις παραβλέπουν. Ανέφεραν πως στο καθημερινό έργο τους στην τάξη δεν έχουν την ευχέρεια να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο στους αδύναμους μαθητές, αλλά απέδωσαν την ευθύνη στην πίεση που ασκεί το σύστημα ως προς τη διδαχθείσα ύλη. Όμως, θεματοποιούν ως υπεύθυνους και τον προσωπικό παράγοντα της θέλησης του εκπαιδευτικού αλλά και την απουσία κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία θα μπορούσε να είχε δρομολογηθεί, αν το θέμα απασχολούσε το σχολείο εν γένει.

«Φέρνουμε ευθύνη στο..., διότι δεν αφιερώνουμε χρόνο..., συνήθως δεν αφιερώνουμε χρόνο για εκείνα τα παιδιά τα οποία φαίνεται ότι είναι αδιάφορα, ότι δεν διαβάζουν, για εκείνα τα παιδιά που φαίνεται ότι τεμπελιάζουν, για εκείνα τα παιδιά που φαίνεται ότι δεν τα καταφέρνουν». (Σ2)

«Προσπαθώ να τους δώσω ίσες ευκαιρίες, αλλά δεν έχω το χρόνο να ασχοληθώ προσωπικά μαζί τους, δεν έχω το χρόνο να αντιληφθώ το καθένα τι κουβαλάει από πίσω, από το σπίτι του και δεν έχω το χρόνο να δω τι κενά έχει στην ανάπτυξή του». (Σ3)

«...επί του πραγματικού, μες την τάξη δηλαδή, η κρεατομηχανή που λέγεται εκπαιδευτικό σύστημα σε αναγκάζει να το ακολουθήσεις και να βάλεις στο περιθώριο τα παιδιά που ξέρεις ότι είναι στο περιθώριο και δεν μπορείς ή εν πάση περιπτώσει δεν έχεις την ικανότητα ή και τη θέληση να πολεμήσεις αρκετά για να τα βγάλεις από το περιθώριο που βρίσκονται. Δεν έχεις τον χρόνο, είναι 45 λεπτά, τρέχει η ύλη, οι απαιτήσεις είναι πολλές, το Υπουργείο ζητάει πόση ύλη παρέδωσες, αυτή η ύλη για να τελειώσει, σε ποιον θα την παραδώσεις όταν το παιδί έχει κενά για χίλιους λόγους μέχρι τότε. Και μπαίνει στο περιθώριο το παιδί, χρόνο με το χρόνο και πιο πίσω και πιο πίσω, και προφανώς αυτό συμβαίνει». (Σ1)

Συμπεριέλαβαν στην ευθύνη τους και την αδιαφορία κάποιων εκπαιδευτικών που δουλεύουν μόνο με τους καλούς μαθητές, δίχως να ενδιαφέρονται για την βελτίωση των αδύναμων μαθητών.

«Περισσότερο δουλεύουμε με τους καλούς μαθητές και τις περισσότερες φορές αδιαφορούμε για την βελτίωση των αδύναμων μαθητών. Είναι ένα σημείο πιστεύω πως ίσως έχουν ευθύνη». (Σ8)

Τέλος, αναγνώρισαν πως συνδράμουν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων με τις κατηγοριοποιήσεις και τις αξιολογήσεις που ορισμένοι κάνουν στην τάξη, κινούμενοι από την υποκειμενικότητά τους. Ενδεχομένως, ορμώμενοι από τα δικά τους στερεότυπα, ή επειδή έχουν ενστερνιστεί τις ιεραρχίες του συστήματος, διαχωρίζουν εξ αρχής τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς», «ικανούς» και «μη ικανούς», ταμπέλες που εσωτερικεύονται από τους μαθητές. Έτσι, δεν απομένουν περιθώρια βελτίωσης, οι αδύναμοι μαθητές οδηγούνται σε παραίτηση, οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν λόγο να προσπαθήσουν γι αυτούς, και προδιαγράφεται η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

«Πολλοί εκπαιδευτικοί, πολλοί συνάδελφοι, έχουν προαποφασίσει ότι κάποιοι θα αποτύχουν. Δηλαδή από την αρχή της χρονιάς αρχίζουμε και λέμε «εκείνος είναι καλός μαθητής, εκείνος δεν μπορεί να ακολουθήσει, εκείνος δεν κάνει για το λύκειο, πρέπει να πάει αλλού...» και από την αρχή της χρονιάς κατατάσσουμε κι εμείς σε κατηγορίες. Αυτό είναι ένα λάθος, νομίζω, που κάνουμε οι συνάδελφοι. Δηλαδή η αποδοχή της αντίληψης ότι

κάποιοι μαθητές είναι πιο ικανοί από τους άλλους, οδηγεί στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια για βελτίωση και από τους εκπαιδευτικούς». (Σ8)

Επίσης, όσο αφορά τον δικό τους υποκειμενικό παράγοντα, αναφέρθηκε πως και εκείνοι πολλές φορές γίνονται συμμετοχοί στην άνιση αντιμετώπιση των μαθητών λόγω γνωριμιών ή και λόγω προσωπικών συμπαιθειών ή αντιπαθειών, που καθορίζονται συνειδητά ή ασυνειδητά από τους προσωπικούς τους συνειρμούς.

«... ο κάθε συνάδελφος που θα μπει μέσα, πώς θα αντιμετωπίσει, αν εγώ γνωρίζω τον τάδε μαθητή, αν εγώ πιστεύω ότι θα συνεργαστώ καλύτερα με τους γονείς του τάδε μαθητή, αν εγώ έχω κάποια ιδιαίτερη συμπάθεια, ίσως γιατί έχω κάποια βιώματα τα οποία, μου θυμίζουν συγκεκριμένο μαθητή, αν εγώ έχω κάποια ιδιαίτερη ευαισθησία σε ένα συγκεκριμένο μαθητή, γιατί μπορεί να έχω ένα παιδί ή να έχω ένα άτομο στην οικογένειά μου που να είναι ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. Αν εγώ στραφώ εναντίον αυτού γιατί ίσως κάποια άτομα, με ειδικές ανάγκες, ευνοήθηκαν από την πολιτεία, και έμειναν τα δικά μου τα παιδιά απ' έξω, είναι πολλοί παράγοντες, που δεν έχουμε όλοι την ίδια στάση». (Σ7)

9.5.2 «Η συζήτηση που κάνουμε όμως είναι γενική. Ποτέ δεν εξετάζουμε σε βάθος»- Στις πλειονότητα έλλειψη συλλογικής δράσης ενάντια στις ανισότητες

Αναφερόμενοι στο περιεχόμενο των μεταξύ τους συζητήσεων, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως το θέμα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων ορισμένων παιδιών υπάρχει μεν στις συζητήσεις τους, αλλά οι περισσότεροι κρίνουν πως αντιμετωπίζεται επιφανειακά και δεν εμβαθύνουν σε αυτό. Παρατηρείται δηλαδή, μια έλλειψη βαθύτερου συλλογικού προβληματισμού και συλλογικής δράσης ενάντια στις διαδικασίες άνισης μεταχείρισης των μαθητών. Αυτή η στάση, θεωρείται πως εκπορεύεται από την ανάγκη της δικαιολόγησης της επιλογής τους να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένα κανονιστικά πρότυπα και νόρμες, αντί της εναντίωσης στο φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

«Οι συνάδελφοι συζητούν τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους στο σχολείο. Θεωρώ όμως ότι, δυστυχώς, δεν μπαίνουν στην ουσία του προβλήματος. Μένουν στην επιφάνεια». (Σ2)

«Η συζήτηση που κάνουμε όμως είναι γενική. Ποτέ δεν εξετάζουμε σε βάθος». (Σ8)

«Έχει συζητηθεί, όμως άτυπα, ανάμεσα σε κουβέντες εκπαιδευτικών, δεν έχει συζητηθεί ποτέ επίσημα, διότι αυτό αυτοαναιρεί εμάς [...] είχα πει κάτι σε ένα σύλλογο και επειδή γινόντουσαν διάφορα σχόλια για παιδιά τέτοιου τύπου, και είπα ότι αυτά τα παιδιά ξέρετε δεν είναι μόνα τους, είναι οι οικογένειές τους από πίσω και είμαστε κι εμείς που τους δίνουμε για να απαιτήσουμε κάτι να μας δώσουν[...] Δεν μπορούμε να βλέπουμε ένα διαγώνισμα και μια αντιδραστική συμπεριφορά μόνη της και να κατατάσσουμε τα παιδιά, να τους βάζουμε μία ταμπέλα «ο κακός ο μαθητής», «ο αντιδραστικός ο μαθητής», διότι αυτό

κάτι έχει από πίσω του. Ναι, επεκράτησε παγωμάρα, δεν έγινε καμία κουβέντα ποτέ, δε συνεχίστηκε, τα παιδιά φάγαν τις αποβολές που ήταν να φάνε και τα λοιπά». (Σ1)

Σχετικά με το που αποδίδουν κατά τη διάρκεια των συζητήσεών τους τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις κάποιων μαθητών, έκαναν αναφορά στην οικογένεια, τα οικογενειακά προβλήματα, αλλά και στους ατομικούς παράγοντες του μαθητή, όπως το ότι είναι τεμπέλης, ότι βαριέται, ή ότι είναι αδιάφορος. Όπως κατέθεσαν, συνήθως οι συζητήσεις είναι απλώς ενημερωτικές και δεν κυριαρχούνται από βαθύτερη διερεύνηση και προβληματισμό.

Δηλαδή, οι αιτίες που αναφέρονται στις μεταξύ τους συζητήσεις αφορούν το κλειστό σύστημα του μαθητή και, για τους περισσότερους, είναι έξω από τους ίδιους και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν και πολλά πράγματα για αυτές τις περιπτώσεις και λόγω της φύσης των αιτίων αλλά και λόγω του ότι τα παιδιά στο λύκειο είναι μεγάλα πλέον, και οι όποιες διορθωτικές κινήσεις θα έπρεπε να έχουν γίνει νωρίτερα. Άφησαν έτσι να εννοηθεί πως αυτό το βάρος αφορά τις μικρότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

«Ότι ... δηλαδή, κυριαρχεί η άποψη ότι δεν διαβάξει, είναι τεμπέλης. Δεν συμφωνώ με αυτή την άποψη». (Σ2)

«Στην αδιαφορία στο ότι είναι αλλού προσανατολισμένοι δεν τους ενδιαφέρει το σχολείο, δεν τους ενδιαφέρει η τάξη [...], σε προβλήματα οικογενειακά, στο παιδί, δεν εντοπίζουν κιόλας γιατί δεν το έχουν ψάξει απλώς γίνεται μια διαπίστωση, μια αναφορά, ότι αυτό έτσι[...] Κι αν ξέρει κάτι ο διευθυντής από οικογένεια ότι αντιμετωπίζει προβλήματα... Ενημερώνει ας πούμε, αλλά κανένας δε νομίζω να το ψάχνει πιο βαθιά». (Σ4)

«Ότι εμείς δεν έχουμε καμία ευθύνη. Ότι εμείς προσφέρουμε πάντοτε το καλύτερο που μπορούμε, οχυρωνόμαστε πίσω από αυτό και άρα λέμε ότι είναι οι κακές επιδόσεις είναι προβλήματα του μαθητή.... Το βάζουμε στην ατομική του διάσταση. Ότι φταίει ο συγκεκριμένος μαθητής. Σε δεύτερο επίπεδο φταίει η οικογένειά του. Δηλαδή τελικά φταίει το δικό του κλειστό σύστημα. Τελικά, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις μας τα ρίχνουμε στον μαθητή». (Σ5)

«Συνήθως εστιάζουν στον μαθητή, κάποιες φορές εστιάζουν και στην οικογένεια. Αλλά πλέον, ειδικά επειδή έχουμε να κάνουμε και με μεγάλους μαθητές, πολύ λίγο αλλάζουν αυτά από ένα σημείο και μετά». (Σ9)

Από όσα λέχθηκαν για τις συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, φάνηκε πως για κάποιους η κατανόηση του ρόλου τους εξαντλείται στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου, δίχως να υπάρχει αναστοχασμός για τις συνέπειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ορισμένοι εμφανίζονται απλοί διεκπεραιωτές, είτε λόγω προσωπικών

στερεοτυπικών θεωρήσεων και προκαταλήψεων, είτε λόγω του ότι και οι ίδιοι έχουν ταυτιστεί με τις ιεραρχήσεις και τις αξίες του σχολείου. Δεν ψάχνουν τα βαθύτερα αίτια του χαμηλού σχολικού επιτεύγματος, θεωρώντας πως κάτι τέτοιο δεν εμπίπτει στον ρόλο τους.

«...γιατί θεωρούμε ότι δεν είναι ο ρόλος μας σε σχέση με αυτό. Ο ρόλος μας είναι να κάνουμε το μάθημα, δεν είναι να δούμε μέσα σε οικογένειες, τι φέρνουνε, τι κουβαλάνε μέσα στις κοινωνικές τάξεις τους, τι κουβαλάνε στο σχολείο. Γιατί το σχολείο δεν προσφέρει ώρες ενασχόλησης με αυτό». (Σ5)

«Δεν συζητάμε λεπτομέρειες γιατί πολλές φορές δεν ξέρουμε και λεπτομέρειες από κάθε παιδί, στο σπίτι δηλαδή τι προβλήματα υπάρχουν. Και πάντα σχετίζουμε τις επιδόσεις με τον χαρακτήρα των παιδιών, αν ξέρουμε, αν υπάρχει κάποιο οικογενειακό πρόβλημα, το λέμε, το συζητάμε αλλά δεν ξέρω αν μπορούμε να παρέμβουμε εκεί. Πάντα έχουμε μόνο γενικές πληροφορίες και τίποτα περισσότερο». (Σ8)

«Ας πούμε για παράδειγμα είναι ένας ρομά ο οποίος δεν ανταποκρίνεται καλά στα μαθήματα, [...]. Θα του προσάψουμε ότι βαριέται, κι αφού του προσάψουμε ότι βαριέται, να μια κλασική ευκαιρία, ας πούμε, να μείνει στην ίδια τάξη. Ενώ κάποιος άλλος, ο οποίος θα έχει ένα κοινωνικό περιβάλλον που θα του πει ότι στα μαθηματικά ασχολούμαστε με αριθμούς, θα πούμε ότι είπε ότι ασχολούμαστε με αριθμούς, άρα κάτι ξέρει θα τον περάσουμε». (Σ5)

Υπήρξαν όμως και κάποιοι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν πως οι συζητήσεις τους για τις χαμηλές επιδόσεις ορισμένων μαθητών διακρίνονται από πραγματικό ενδιαφέρον για αυτά τα παιδιά και από ουσιαστικό προβληματισμό που χαρακτηρίζεται από τη συμπερίληψη της δικής τους ευθύνης. Επιπλέον, επεκτείνονται και στις βελτιωτικές κινήσεις που θα μπορούσαν να κάνουν, όπως η επικοινωνία, η ενημέρωση και η συζήτηση με τους γονείς των παιδιών καθώς και η οργάνωση δράσεων για την κάλυψη των γνωστικών ελλειμμάτων των μαθητών, παρά τον περιορισμό που θέτει ο χρόνος και οι αυξημένες ευθύνες τους.

«Εστιάζει στο για ποιο λόγο άραγε αυτό το παιδί έχει τόσο χαμηλούς βαθμούς; Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε ώστε να έχουμε μία βελτίωση; Επικοινωνούμε με τους γονείς όπου πραγματικά αν υπάρχει ανταπόκριση, προχωράμε και πολλές φορές έχουμε και καλά αποτελέσματα.... έχω δει καθηγητές να λένε, μήπως φταίω εγώ, που αυτό είναι ένα από τα πράγματα, που το λέω κι εγώ [...] Το άλλο είναι ότι, εστιάζουμε στο αν υπάρχει περίπτωση το παιδί να έχει κάποια προβλήματα, τα οποία οι γονείς δεν τα ξέρουν. Η ουσία είναι ότι προσπαθούμε να βρούμε την αιτία, για ποιο λόγο δεν τα καταφέρνουν αυτά τα παιδιά». (Σ6)

«Ο μεγαλύτερος προβληματισμός των συναδέλφων είναι πώς θα μπορέσουν να καλύψουν κενά που έχουν δημιουργηθεί από το παρελθόν. Σε κάποιες περιπτώσεις που

έτυχε να το συζητήσω είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο έχουν υπάρξει προσπάθειες συναδέλφων να βοηθήσουν τα παιδιά, αλλά ο χρόνος, οι πολλαπλές ευθύνες που έχουμε αναλάβει, στις οποίες διαρκώς προστίθενται και καινούργιες...» (Σ10)

9.5.3 «Ακριβώς στις σχολικές ανισότητες, όχι»-Απουσία επιμορφώσεων στοχευμένων στις ανισότητες

Για το θέμα των επιμορφώσεων, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως δεν έχουν πραγματοποιηθεί επιμορφώσεις στοχευμένες στις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ανέφεραν πως σε ελάχιστες επιμορφώσεις, με άλλο κεντρικό θέμα, γίνεται έμμεση αναφορά στις ανισότητες, κυρίως όμως για εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων τύπων σχολείων.

«Όχι, δε θυμάμαι. Δηλαδή στα 23 χρόνια που είμαι εγώ στην εκπαίδευση δε θυμάμαι να έχει οργανωθεί μια τέτοια επιμόρφωση. Η επιμόρφωση σε τέτοια ζητήματα ...όχι δε θυμάμαι, όχι». (Σ8)

«Ακριβώς στις σχολικές ανισότητες, όχι. Γίνονται όμως κάποιες επιμορφώσεις που αναφέρονται, μέσα από τη σχολική βία. Οπότε εκεί γίνεται μια αναφορά στις ανισότητες, και γίνονται κάποιες επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένους τύπους σχολείων». (Σ7)

«Δεν έχω υπόψη μου κάποια επιμόρφωση πάνω στο θέμα αυτό.[...] Ενδεχομένως σε σχολεία που δέχονται μετανάστες να έχουν γίνει κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια». (Σ10)

Επίσης, τόνισαν ότι στις λιγότερες επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται, η εστίαση γίνεται σε πλαίσιο θεωρητικό και όχι βιωματικό, ίσως γιατί ο εκπαιδευτικός χώρος βρίσκεται ακόμη στο πρώιμο στάδιο του να κατανοήσει την ύπαρξη αυτών των ανισοτήτων. Υποστήριξαν πως δεν είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί σε βάθος με το θέμα ώστε να λειτουργήσουν επιμορφωτικά και, ως εκ τούτου, η όποια ενασχόληση είναι επιφανειακή.

«Κι εγώ έχω βρεθεί σε λίγες, θεωρώ ότι εστιάζουν όχι στο βιωματικό πλαίσιο, αλλά στο θεωρητικό. Δηλαδή να κατανοήσουμε ότι υπάρχουν όλα αυτά. Δηλαδή ακόμα είμαστε στο στάδιο να κατανοήσουμε ότι υπάρχουν». (Σ5)

«Γίνονται κατά καιρούς, αλλά δεν θεωρώ ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό συναδέλφων εκπαιδευτικών που να έχουν εντρυφήσει σε όλο αυτό το ζήτημα και να το αναλύουν εις βάθος. Θεωρώ ότι μένουμε στην επιφάνεια». (Σ2)

Ως αιτίες αυτού του επιμορφωτικού ελλείμματος κατονόμασαν την κυρίαρχη αντίληψη του εκπαιδευτικού συστήματος ότι παρέχει ισότητα ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, καθώς και τη θέση της πολιτείας που αρνείται να παραδεχθεί την ύπαρξη των

εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επίσης, κάποιοι υποστηρίζουν πως το σύστημα στην ουσία θεωρεί δεδομένες αυτές τις ανισότητες και δεν ενδιαφέρεται να τις εξαλείψει.

«Γιατί είναι κυρίαρχη η αντίληψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες προς όλους». (Σ2)

« Ίσως η πολιτεία δεν θέλει να παραδεχτεί ότι υπάρχουν ανισότητες [...] Γιατί υποτίθεται ότι το κράτος είναι ίσο προς όλους και παρέχει ίδια δικαιώματα, ίδια μέσα και συμπεριφέρεται σε όλους ίδια». (Σ8)

«Το θεωρούν δεδομένο και δεν θεωρώ ότι τους απασχολεί για να τις εξαλείψουν». (Σ9)

Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν έλλειψη οργάνωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα εξέφρασαν πίκρα και απογοήτευση για το γεγονός ότι το σύστημα και οι θεσμοί δεν τους προσφέρουν επιμορφωτική στήριξη και βοήθεια αλλά μόνο απαιτούν, αφήνοντάς τους μόνους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Πιστεύουν πως ακόμη και οι σύμβουλοι, από τους οποίους θα περίμεναν κατευθύνσεις και στήριξη, δεν ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς όσο χρειάζεται. Επιπροσθέτως, θεωρούν ότι πολλές φορές, οι πρώτοι στέκονται ανεπαρκώς στον ρόλο τους και πειραματίζονται μαζί με τους εκπαιδευτικούς για το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει το μάθημα.

«Όχι, δεν γίνονται.[...] Ποιος ασχολείται με μας; Το μόνο που κάνει για μας είναι να στέλνει από πάνω κάποιες «εντολές» γιατί κι αυτό δεν..., έτσι ότι κάνουμε, μόνοι μας το κάνουμε. Δεν ενδιαφέρεται, δεν έχει πολιτική, οργάνωση στο θέμα της παιδείας». (Σ4)

«Τα τελευταία δύο χρόνια δεν έχω παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση γιατί παλιότερα, όσες φορές έχω μπει να παρακολουθήσω, άκουγα τα ίδια και τα ίδια, αλλά κανένας δεν έλεγε την πραγματικότητα. Ότι ξέρεις τι, μη ρίχνεις το μπαλάκι σε μένα, γιατί εγώ κάνω πάρα πολλά αλλά δε με βοηθάνε οι θεσμοί». (Σ3)

«Δε μας κάλεσε ποτέ κανείς. Ξέρεις πότε μας καλούν; Όταν ας πούμε οι σύμβουλοι, οι οποίοι πολλές φορές είναι και ανενημέρωτοι, έρχονται εκεί για να πειραματιστούν μαζί με εμάς, με το «τι θα γίνει, πώς θα λειτουργήσει το μάθημα, πώς θα διδαχθεί αυτό το καινούργιο το μάθημα, εσείς τι λέτε;». (Σ4)

Επιπλέον, ορισμένοι μιλώντας γενικά για τις επιμορφώσεις, ανέφεραν πως αν και συμμετέχουν σε αυτές, οι περισσότερες είναι άνευ ουσίας. Άλλοι πάλι υποστήριξαν πως δεν δημοσιοποιούνται κάποιες εκδηλώσεις ή πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε επιμορφώσεις, ίσως λόγω των πολλών επαγγελματικών υποχρεώσεών τους. Επίσης, λέχθηκε πως κάποιοι μπορεί να αδιαφορούν ή πως άλλοι συμμετέχουν τυπικά, απλώς για να έχουν τη βεβαίωση συμμετοχής στην αξιολόγησή τους.

«Για τις σχολικές ανισότητες, όχι, αλλά οι επιμορφώσεις που γίνονται στους εκπαιδευτικούς, οι περισσότερες από αυτές, βέβαια εγώ συμμετέχω, οι περισσότερες από αυτές είναι ανούσιες». (Σ9)

«Νομίζω ότι πολύ λίγες τέτοιες εκδηλώσεις γίνονται. Δεύτερον, από την καινούργια μου θέση, βλέπω ότι γίνονται εκδηλώσεις, δεν δημοσιοποιούνται τόσο πολύ και κατά τρίτον οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν πολύ σε αυτές. Άρα λοιπόν υπάρχει μια τάση να γίνονται κάποια πράγματα, αλλά μέσα στην πληθώρα των υποχρεώσεων ενός εκπαιδευτικού χάνονται όλα αυτά». (Σ5)

«... όσες επιμορφώσεις και να μου κάνει, εμένα για κάποια θέματα, αν εγώ δεν ενδιαφέρομαι, δε θέλω, δεν υπάρχει περίπτωση να έχω αποτέλεσμα». (Σ6)

«Δηλαδή κάποια εκπαιδευτικά σεμινάρια που γίνονται, που έγιναν, οι περισσότεροι συνάδελφοι πηγαίνανε, πηγαίναμε, θα βάλω και τον εαυτό μου μέσα, πηγαίναμε για να πάρουμε το χαρτί, για να λέμε ότι παρακολουθήσαμε περισσότερα σεμινάρια, για να παρουσιάζουμε στην αξιολόγηση, αν γίνει αξιολόγηση». (Σ8)

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι η ποιότητα γενικά των επιμορφώσεων είναι χαμηλή και πολλές φορές στερείται εμβάθυνσης, ταυτόχρονα όμως και η διάθεση ορισμένων για ουσιαστική επιμορφωτική παρακολούθηση είναι περιορισμένη.

9.5.4 «...από την τρέλα μας που καθόμασταν τα μεσημέρια στο σχολείο και κάναμε μάθημα»-Προσωπικές δράσεις εκπαιδευτικών στο πλαίσιο εξομάλυνσης των ανισοτήτων

Στο πλαίσιο της κατάθεσης των προσωπικών τους εμπειριών ως προς την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο καθημερινό τους έργο στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε δράσεις που οι ίδιοι έχουν εφαρμόσει, και σε πρακτικές που έχουν υιοθετήσει κατά καιρούς, προκειμένου να συμβάλουν στην εξομάλυνση των παραπάνω ανισοτήτων.

Μια πρώτη αναφορά έγινε στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων που πραγματοποίησαν. Έγιναν προσπάθειες να καλυφθούν οικονομικά όλα τα παιδιά ώστε και εκείνα που δεν είχαν τη δυνατότητα, τελικά να μπορέσουν να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις, προκειμένου να οικειοποιηθούν το σχολείο και να μην το νοιώθουν ξένο. Επίσης, μέσα από άλλου τύπου δράσεις, όπως θεατρικές παραστάσεις, έδωσαν βήμα και στους αδύναμους μαθητές, ώστε κάποιοι από αυτούς να αναδεικνύονται, να κοινωνικοποιούνται περισσότερο, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και τελικά να εξελίσσουν το σχολικό τους επίτευγμα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα πολιτισμικά ερεθίσματα πολύ βοηθητικά στην ένταξη και την ενεργοποίηση των μαθητών, αλλά και πηγές χαράς και διεύρυνσης οριζόντων, ειδικά για μαθητές που είναι αδικημένοι ως προς αυτές τις ευκαιρίες.

«...προσπάθειες να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε εκδηλώσεις του σχολείου. Π.χ., πρόγραμμα περιβαλλοντικής και εκπαιδευτικές επισκέψεις που προσπαθούσαμε να καλύψουμε τα έξοδα των παιδιών, ούτως ώστε και εκείνων των παιδιών που δεν είχαν την οικονομική δύναμη, τη δυνατότητα, ούτως ώστε να συμμετέχουν. Από τη στιγμή που συμμετείχαν αυτά τα παιδιά, άρχιζαν να νιώθουν και το σχολείο ότι είναι δικό τους σχολείο». (Σ2)

«...σε εισαγωγικά τους χρησιμοποίησα, σε θεατρικές παραστάσεις και ήταν απίστευτοι, μάθανε κείμενα απέξω, κείμενα θεατρικά ολόκληρα με παράλληλη ερμηνευτική απόδοση, παρουσία, ο μαθητής πέρασε την τάξη του και μόνο για αυτό, ενώ είχε βγάλει 9 μέσο όρο, έχανε την χρονιά, πέρασε και μετά αυτό τον βοήθησε και έγινε άλλος άνθρωπος, κοινωνικοποιήθηκε, έγινε μέσα στους φίλους ο πρώτος, απέκτησε αυτοπεποίθηση...». (Σ4)

«...ασχολήθηκα για ένα χρόνο, ανεβάζοντας μια παράσταση θεατρική, πράγμα το οποίο δεν το είχαν δει ποτέ αυτά τα παιδάκια, τα παντρολογήματα του Γκόγκολ... Αυτό ήταν το γεγονός της χρονιάς για αυτούς». (Σ7)

Κάποιοι, με προσωπική ενασχόληση, ενδιαφέρον, και μέσα από συζητήσεις με τους αδύναμους μαθητές, δημιούργησαν ποιοτική παιδαγωγική σχέση και κατάφεραν να τους ενεργοποιήσουν ως προς το σχολείο. Ορισμένοι, μιλώντας με τους μαθητές, προσπάθησαν να τους πείσουν πως οι γνώσεις του σχολείου είναι απαραίτητες προκειμένου να διεκδικήσουν στο μέλλον αξιοπρεπώς τα εργασιακά, πολιτικά και κοινωνικά τους δικαιώματα, καθώς και τον ρόλο τους στην κοινωνία.

«...είχα περίπτωση μαθητή, ο οποίος ήταν τελείως αδιάφορος, δε θυμάμαι ακριβώς τη φάση πώς έγινε, αλλά κάποια στιγμή συζητήσαμε μαζί, του είπα κάποια πράγματα και στο 2^ο τετράμηνο ο μαθητής του 12 έγινε μαθητής του 18». (Σ6)

«καταλαβαίνω ότι δεν σας αρέσουν αυτά, αλλά για δείτε όμως, ότι αν δεν πάρετε ούτε αυτά τα εφόδια που σας δίνει με αυτό τον τρόπο που σας δίνει το σχολείο, ποιο θα είναι το μέλλον σας. Δηλαδή θα είστε έρμαιο στον κάθε εργοδότη, συνήθως θα είστε φτηνό και απλήρωτο εργατικό δυναμικό. [...] ακόμη δηλαδή και το συμφέρον σου, δεν μπορείς να το διεκδικήσεις σε κανένα επίπεδο. Είτε εργασιακό, είτε κοινωνικό είτε πολιτικό». (Σ9)

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι αφιερώνουν, πέραν του εργασιακού ωραρίου, μέρος του προσωπικού τους χρόνου για να κάνουν επί πλέον μάθημα, προκειμένου να στηρίξουν τους αδύναμους μαθητές ή και να βοηθήσουν γλωσσικά και κοινωνικοποιητικά μαθητές που ανήκουν σε προσφυγικές μειονότητες. Ανέφεραν όμως, πως υπήρξαν διευθυντές καθώς και συνάδελφοί που δεν συμμερίζονταν τις πρακτικές τους και αντιδρούσαν.

«Είχαμε κάνει μία ομάδα που το απόγευμα, παίρναμε τα παιδιά που έρχονταν από χωριά, γιατί δεν είχαν στα χωριά τους σχολεία, και τους κάναμε έξτρα μαθήματα». (Σ7)

«Εγώ συνήθως τους βρίσκω στο διάλειμμα, όσο μπορώ τον καθένα και του βάζω μια ερώτηση... Θα τη διαβάσεις και θα σε ρωτήσω. Έτσι ώστε να πάρει λίγο μπρος». (Σ9)

«...κατέληξαν δύο μαθητές με πτυχίο, με πιστοποιητικό γλωσσομάθειας, από την τρέλα μας που καθόμασταν τα μεσημέρια στο σχολείο και κάναμε μάθημα, αλλά πρέπει να είναι και ο μαθητής έτοιμος να το δεχτεί...». (Σ10)

«Ας πούμε είχαμε στο σχολείο ένα προσφυγάκι. Τέσσερις συνάδελφοι στα κενά μας, που τη δουλειά μετά τη φορτωνόμασταν στο σπίτι, παίρναμε το παιδί αυτό, με μεγάλο καυγά από τη διεύθυνση και προσπαθούσαμε να του μάθουμε τη γλώσσα. Ή το παίρναμε, το πηγαίναμε στο κυλικείο να μάθει να ψωνίζει, να χαιρετάει, να μάθει τις συνήθειες και υπήρχαν συνάδελφοι που αντιδρούσαν γιατί έλεγαν: ένα χρόνο θα είναι εδώ, θα φύγει». (Σ3)

Περιέγραψαν πως στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν για την επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας, εκτός της ιδιαίτερης ενασχόλησης με τους αδύναμους μαθητές, συμπεριλαμβάνουν και την επιβράβευση αυτών των μαθητών. Υποστήριξαν πως η επιβράβευση είναι πολύ σημαντική, διότι έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών και αποκτούν κίνητρο για να βελτιώσουν τις σχολικές επιδόσεις τους.

«Πρώτα από όλα ασχολούμαι με αυτά τα παιδιά, ακόμη και το λίγο που μπορούν να μου πουν το επιβραβεύω. Έχω συγκεκριμένο μαθητή, ... έφτασε σε σημείο να κάνει όλες τις ασκήσεις, ενώ ήταν εντελώς αδιάφορος, γιατί με τη μια γραμμή που έγραψε την πρώτη φορά, του είπα μπράβο έκανες το πρώτο βήμα. Μπράβο, μπράβο, μπράβο, μπράβο». (Σ4)

Επιπλέον, λέχθηκε από κάποιους ότι παίζουν με τον χρόνο που είναι περιορισμένος, άλλοτε επιταχύνοντας και άλλοτε επιβραδύνοντας προκειμένου να κατανοήσουν όλα τα παιδιά κάποιες έννοιες.

«Υποχρέωσα λοιπόν, ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι της τάξης να ξανακούσει πράγματα τα οποία γνωρίζει, τα έχει κατανοήσει και με λίγα λόγια να βαρεθεί, για να δώσω ακριβώς το κίνητρο στα παιδιά που δεν έχουν καταφέρει να καταλάβουν κάποιες έννοιες, να τις καταλάβουν». (Σ1)

Ακόμη, είπαν ότι προσπαθούν με μικρά ερωτήματα να εξετάζονται συνεχώς όλοι οι μαθητές, ώστε και οι πιο αδύναμοι να αισθάνονται παρόντες στην τάξη και να εισπράττουν το ενδιαφέρον του καθηγητή. Επίσης, ανέφεραν πως κάποιες φορές το μάθημα γίνεται μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, ξεκινώντας με τις ευκολότερες ερωτήσεις να απευθύνονται στους αδύναμους μαθητές με στόχο να τονώσουν το ηθικό τους, και να τούς ενεργοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία.

«...κάπου επιταχύνω, κάπου επιβραδύνω, ... ή βάζω ασκησούλες που να είναι, να μην θέλουν πολύ χρόνο για να απαντηθούν. Πρέπει όλοι να εξετάζονται και όλοι να δίνουν την παρουσία τους εκεί μέσα. Όταν ο άλλος νιώσει ότι είναι παρών και ότι ο καθηγητής ασχολείται μαζί του και έχει μια αγαθή προσέγγιση και μια θετική αντιμετώπιση, σίγουρα αυτό το παιδί θα προχωρήσει». (Σ4)

«...ξεκινούσα από πολύ εύκολες ερωτήσεις, τις οποίες τις έδινα σ'αυτούς τους μαθητές. Τις πιο δύσκολες τις έδινα σε παιδιά που ήταν πολύ καλύτερα προετοιμασμένα [...] Τότε το κάναμε έτσι σαν ένα παιχνίδι. Ένα παιχνίδι ρόλων. Όταν λοιπόν ξεκινούμε με αυτούς τους μαθητές, τονώνουμε το ηθικό τους και από την άλλη πλευρά τους δίνουμε και το ερέθισμα κάνοντας κάποια ερώτηση σε κάποιον, που προφανώς ο ίδιος δεν θα μπορούσε να απαντήσει, να δούνε όχι ότι ήταν καλύτερος ο άλλος, ίσως ασχολήθηκε. Άρα είναι ώρα που να μπορείς να ασχοληθείς κι εσύ». (Σ7)

Ακόμη, ορισμένοι ισχυρίστηκαν πως η ευνοϊκή βαθμολογία έχει λειτουργήσει ως κίνητρο για κάποιους μαθητές. Για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, άρρητα όμως, φαίνεται να λειτουργεί ως αντισταθμιστική παρέμβαση προκειμένου να αποδυναμωθούν οι ανισότητες. Η ελαστική βαθμολογική αντιμετώπιση, ειδικά της τελευταίας τάξης του λυκείου, για ορισμένους αποτελεί ένα δίκαιο εξισορροπητικό μέτρο της ανισότητας που σχετίζεται με τις αντίστοιχες βαθμολογίες των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων.

«Βοηθά μέσω της βαθμολογίας σίγουρα. . Πολλές φορές η βαθμολογία που βάζουμε δεν είναι αντικειμενική.[...]Είναι ένα κίνητρο, ναι. Υπήρξα, στην τελευταία βαθμολογία που δώσαμε, αρκετά γενναιόδωρη αναγνωρίζοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Να, εδώ φάνηκαν οι ανισότητες με τον κορωνοϊό. Σπίτια που δεν έχουν τη δυνατότητα για μια καλή σύνδεση στο ίντερνετ [...]Ναι, βοήθησε η καλή βαθμολογία. Είδα μια ζωντάνια μετά, σαν να θέλανε να μου το ανταποδώσουν. Οπότε ο βαθμός δεν μπορεί να είναι τιμωρία. Πρέπει λίγο να ζυγίσουμε αρκετά πράγματα». (Σ10)

«...για τα παιδιά της τρίτης λυκείου, έλεγα στους συναδέλφους ακόμη και αν δεν αξίζουν, δώστε στα παιδιά μεγαλύτερη βαθμολογία. Γιατί το έλεγα; Και έφερνα πάντα σε αντιδιαστολή τα παιδιά των ιδιωτικών, γιατί τους έλεγα αυτά θα αγοράσουν, όχι με την κακή έννοια του όρου, και θα πω γιατί, τους βαθμούς...». (Σ7)

9.6 Η κατανόηση της ευθύνης του σχολείου, σε σχέση με την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Για να αποσαφηνιστεί η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευθύνη του σχολείου ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις είναι θέμα που απλώς αφορά κάποια ομάδα παιδιών, ή υπάρχει κάποιο δομικό ή άλλου είδους έλλειμμα στο ελληνικό σχολείο. Σχεδόν όλοι συμφώνησαν και ανέφεραν δομικές, θεσμικές και άλλου είδους ελλείψεις που

χαρακτηρίζουν το ελληνικό σχολείο και οδηγούν στην αναπαραγωγή, τη διαιώνιση και την δημιουργία νέων ανισοτήτων.

«Όχι, δεν είναι μιας ομάδας παιδιών. Τα παιδιά έρχονται και κουμπώνουν σε αυτό το πρόβλημα. Γιατί πάντα υπήρχαν και πάντα θα υπάρχουν τέτοια παιδιά». (Σ3)

Αρχικά, υποστήριζαν ότι η φιλοσοφία της εκπαίδευσης περιλαμβάνει την άποψη πως οι άνθρωποι από τη φύση τους είναι ικανοί ή μη ικανοί για γράμματα και πως το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τους διακρίνει, να στρέψει κάποια άτομα αλλού, εκτός πανεπιστημίων, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της αγοράς. Ανέφεραν πως το σχολείο πρεσβεύει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, την οποία ιδεολογία εξυπηρετεί η ύπαρξη ανισοτήτων. Έτσι, το σχολείο ως θεσμός, όχι απλώς δεν εξομαλύνει αλλά διογκώνει και συντηρεί τις ανισότητες.

«Είναι έτσι δομημένο το σχολείο για να εξυπηρετεί και κάποιες ανάγκες ... της αγοράς εργασίας. Δηλαδή οι μαθητές που είναι καλοί, που μπορούν να πάνε στις καλές σχολές να προχωρούν, ενώ τα παιδιά που δεν είναι τόσο καλά – υπάρχει μια γενική συζήτηση – να τους στρέφουμε ή να τους στρέφει το σύστημα προς τις Τεχνικές σχολές περισσότερο και να τους ξεχωρίζουμε. Άρα όλη η εκπαίδευση στηρίζεται από τη θεωρία ότι οι άνθρωποι διαιρούνται από τη φύση σε ικανούς και μη ικανούς στα γράμματα και πρέπει από νωρίς να τους ξεχωρίσουμε». (Σ8)

«Γιατί ενδεχομένως να θέλουν να στρέψουν και κάποια άτομα αλλού και όχι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». (Σ10)

«Το σχολείο επιβάλλει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Αυτό που θέλει. Θέλει να έχει ανισότητες...». (Σ3)

«Το σχολείο τελικά ως θεσμός διογκώνει και συντηρεί τις ανισότητες με τις οποίες έχουν έρθει ήδη τα παιδιά στο σχολείο, ενώ θα όφειλε ίσως να φέρει τα δυο άκρα και να δώσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά». (Σ1)

Βασική χαρακτήρισαν την έλλειψη κοινωνικού πλαισίου από το σχολείο, που αν υπήρχε, θα μεριμνούσε για την εξομάλυνση των ανισοτήτων. Τόνισαν πως δεν υπάρχει καμία φροντίδα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πως η ενισχυτική διδασκαλία, που μόλις τον τελευταίο καιρό παρέχεται ως φροντιστηριακή στήριξη στους αδύναμους μαθητές, είναι πολύ περιορισμένης εμβέλειας.

«... δηλαδή δεν υπάρχει ένα κοινωνικό πλαίσιο, από το ίδιο το σχολείο, σε μια άλλη δόμηση για τέτοιου είδους προβλήματα, τα υπόλοιπα είναι μεμονωμένα. Δηλαδή ο μεμονωμένος καθηγητής θα ασχοληθεί με τον μεμονωμένο μαθητή που είναι ένας στους εκατό». (Σ9)

«Δεν υπάρχει κάποια βοήθεια επιπλέον. Δηλαδή στις μαθησιακές δυσκολίες, το παράδειγμα που έχουμε φέτος στο σχολείο μας, ένας μαθητής που χρειάζεται παράλληλη στήριξη καλύπτεται με έξοδα της οικογένειάς του, αν δεν κάνω λάθος. Οι μαθητές που χρειάζονται κάποια φροντιστηριακή στήριξη, είναι πολύ λίγα τα κέντρα που αναλαμβάνουν αυτή την ενισχυτική διδασκαλία. [...] Γιατί να μην μπορεί να την προσφέρει το κάθε σχολείο;». (Σ10)

Ανέφεραν πως το ελληνικό σχολείο είναι έτσι δομημένο, ώστε να είναι άκρως συγκεντρωτικό. Διαθέτει ανελαστικό πρόγραμμα σπουδών που δεν λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και αδυνατεί να ενσωματώσει τα παιδιά που έρχονται με άνισα εφόδια στη τάξη. Θεώρησαν το σχολείο ελλειμματικό, διότι δεν μαθαίνει στον μαθητή τον τρόπο να μορφώνεται. Επιπλέον, ορισμένοι καταλόγισαν στο εκπαιδευτικό σύστημα ότι συνειδητά, με το πρόγραμμα σπουδών του, προσφέρει σκόρπια και αδόμητη γνώση, προκειμένου οι αυριανοί πολίτες να είναι διαχειρίσιμοι από την εξουσία.

«Το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο προφανώς, επειδή ακριβώς είναι ανελαστικό, δεν μπορεί να δεχτεί μέσα του, να περιθάλπει και να βοηθήσει τα παιδιά που έρχονται με ανισότητες... με άνισες ευκαιρίες, με άνισα όπλα στο σχολείο». (Σ1)

«Είναι υπερσυγκεντρωτικό, υπάρχει ένα πρόβλημα σπουδών ενιαίο από την μια άκρη της χώρας μέχρι την άλλη, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής και χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, είναι πολύ σημαντική αδυναμία του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος». (Σ2)

«Το λύω, λύεις, λύει το μαθαίνει. Εκείνο που δεν κάνει είναι να μορφώνει το παιδί, τον μαθητή, να μάθει να μορφώνεται». (Σ1)

«Με βάση τα αναλυτικά προγράμματα προσφέρει σκόρπιες γνώσεις, που αυτό κάνουμε οι περισσότεροι από εμάς τουλάχιστον, προσπαθούμε να τα δομήσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει μια συνέχεια [...] επιλογή συνειδητότατη είναι και η κατακερματισμένη γνώση που δίνουμε στους μαθητές. Γιατί ως γνωστό, χαρά στον λαοφαγά τον άρχοντα που ορίζει τιποτένιους». (Σ9)

Χαρακτήρισαν υπερβολικό τον όγκο της διδακτέας ύλης η οποία, προκειμένου να καλυφτεί, δεν αφήνει τα χρονικά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν περισσότερο με κάποιους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Επίσης, θεώρησαν πως το σχολείο είναι αυστηρά προσανατολισμένο στην εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν λαμβάνει υπόψη του την ψυχοσύνθεση και την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και αντίκτυπος αυτών είναι περισσότερη αδικία στους ήδη αδικημένους μαθητές.

«Επίσης το θέμα με το τρέξιμο της ύλης είναι αποτρεπτικό. Εγώ δηλαδή πολλές φορές βλέπω μαθητές που θέλουν παραπάνω, δηλαδή βλέπω ότι δεν το κατάλαβαν, θα το πω άλλη μία φορά και στη συνέχεια θα συνεχίσω. Δηλαδή εις γνώση μου θα τους αγνοήσω σε αυτό το κομμάτι». (Σ9)

«Τι άλλο είναι που πρέπει να περάσουμε όλοι στο Πανεπιστήμιο; Τι άλλο είναι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές; Και όχι η απόκτηση γνώσης, όχι η ευγενής άμιλλα. Τι άλλο είναι η βαθμοθηρία;». (Σ1)

«... αυτός ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία, αυξάνει την ανισότητα». (Σ4)

«Φταίει, μάλλον, το ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που σε οδηγεί απλά στις εξετάσεις να περάσεις στο Πανεπιστήμιο. Δεν δίνει καμία άλλη σημασία στην ψυχοσύνθεση, στην κοινωνικότητα, στην ένταξη του παιδιού ομαλά στην κοινωνία, γιατί είναι πολύ εύκολο να πάρεις ένα παιδί από την κοινωνία, από τον μικρόκοσμο που ζει και να του δείξεις ότι ο κόσμος είναι και κάτι άλλο. Είναι πολύ εύκολο αλλά δεν το κάνουμε». (Σ3)

Ως άκαμπτες και ελλειμματικές αναγνωρίστηκαν και οι πρακτικές αξιολόγησης που επιβάλλει το σχολείο. Στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών, επιβάλλει τον ίδιο τρόπο εξέτασης και τα ίδια διαγωνίσματα, δίχως να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και δίχως να αφήνει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητα διαφοροποίησης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν πως αυτή η τυπική ισότητα ουσιαστικά δημιουργεί αδιέξοδα και λειτουργεί ως ενισχυτικός μηχανισμός αναπαραγωγής ανισοτήτων.

«Ίδιες απαιτήσεις από όλους, ίδιες αξιολογήσεις, ασχέτως των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων, δηλαδή ένα τεστ για όλους, ένα διαγώνισμα για όλους. Να μπει το ίδιο, προφανώς, αλλά πόσο καλά μπόρεσε το κάθε παιδί να προετοιμαστεί, να βοηθηθεί και εν πάση περιπτώσει να μπορέσει να το γράψει αυτό το ρημάδι το διαγώνισμα. Και το σχολείο τι μπόρεσε να του μάθει. Δηλαδή άλλο παιδί μπορεί να αντιληφθεί έναν τύπο μαθηματικών σε δεύτερα και άλλο να θέλει να ασχοληθεί μισή ώρα. Τίποτα, τόχει χάσει το παιχνίδι το παιδί της μισής ώρας». (Σ1)

«...αν θέλω εγώ, για ένα συγκεκριμένο θέμα, να διαφοροποιήσω τη δυνατότητα εξέτασης ως προς ένα μαθητή, δεν έχω τη δυνατότητα να το κάνω. Ενώ θα έπρεπε». (Σ7)

Τόνισαν το θεσμικό έλλειμμα των ακατάλληλων και κακογραμμένων πολλές φορές βιβλίων τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για τα παιδιά, ως προς τη μάθηση. Επίσης, ανέφεραν ελλείψεις στις σχολικές δυνατότητες γενικότερα. Κτιριακές ελλείψεις με αφιλόξενες σχολικές αίθουσες, απουσία χώρων εκδηλώσεων, καθώς και χώρων μελέτης και βιβλιοθηκών που θα τραβούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Ελλείψεις βασικής υλικοτεχνικής υποδομής, που εάν υπήρχε θα βοηθούσε στη διαφοροποίηση του

τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση ακόμη και κάποιων αδύναμων μαθητών. Επιπλέον, κατέθεσαν την αδυναμία παροχής εργαστηρίων για βασικά μαθήματα, καθώς και την απουσία της ενισχυτικής διδασκαλίας κάποιων ειδικών μαθημάτων που αφορούν στις πανελλαδικές εξετάσεις. Συνέπεια των παραπάνω είναι οι μαθητές να αναγκάζονται να καταφεύγουν σε φροντιστηριακή στήριξη και επειδή όλοι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά σε αυτή τη δαπάνη, να επιτείνονται οι ανισότητες. Ισχυρίστηκαν ότι οι δομές στήριξης των σχολείων είναι ελλιπείς και ενοχοποίησαν την πολιτεία που είναι φειδωλή στις οικονομικές δαπάνες για την εκπαίδευση αλλά και τους δήμους, που δεν στέκονται αρκούντως υποστηρικτικά στις οικονομικές επιχορηγήσεις για τα σχολεία της εμβέλειάς τους. Κάποια σχολεία εμφανίζονται καλύτερα εξοπλισμένα αλλά αυτό έγινε με ενέργειες των διευθυντών, του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων των μαθητών.

«Καταρχήν υπάρχουν βιβλία τα οποία είναι πολύ κακογραμμένα. Υπάρχουν βιβλία που κι εμείς οι ίδιοι έχουμε θέμα να μπορούμε να καταλάβουμε». (Σ7)

«Δεν είναι γραμμένα για τα μέτρα τους. Δηλαδή ούτε καν στη γλώσσα τους. Τους λείπει λεξιλόγιο». (Σ3)

«Από το χρόνο, από τα βιβλία, από το χώρο; Να μη μιλήσουμε τώρα για σχολικές αίθουσες. Από πού να υπάρχει αυτή η δυνατότητα;». (Σ1)

«...το κτιριακό, πώς είναι διαμορφωμένοι οι χώροι αν υπάρχουν αίθουσες τελετών, αν υπάρχουν αίθουσες βιβλιοθήκης, ... εδώ δεν έχουμε ούτε έναν προτζέκτορα μες την τάξη για να μπορέσουμε να κάνουμε κάτι που να ξεφύγεις από την έδρα και το βιβλίο, που να προσελκύεις το ενδιαφέρον του μαθητή...». (Σ4)

«Προσπαθούσαμε να δούμε αν θα κάνουμε ενισχυτική σε σχολεία που να είναι εξοπλισμένα και να μπορούν να κάνουν ελεύθερο σχέδιο. Ψάχναμε να βρούμε πραγματικά εργαστήρια που να διαθέτουν τα συγκεκριμένα. Πώς εγώ λοιπόν θα πω ένα παιδί ότι μπορείς να κάνεις ελεύθερο ή γραμμικό σχέδιο, όταν δεν έχω ένα σχολείο εξοπλισμένο με τα αντίστοιχα εξαρτήματα; Ή με τα αντίστοιχα όργανα;». (Σ7)

«Γιατί δεν είναι διατεθειμένο το κράτος να δαπανήσει περισσότερο χρήματα». (Σ10)

«Γιατί όταν δοθούν οι οικονομικές επιχορηγήσεις, που είναι απαραίτητες. Τότε, όντως θα δημιουργήσουμε ένα σχολείο ίσο για όλους. Πραγματικά θα είναι ίσο και το ίδιο για όλους. [...] Εγώ δημιούργησα ένα εργαστήριο πληροφορικής, όχι από το Δήμο, γιατί όσες φορές έκανα αίτηση δε μου έφερναν ποτέ. Μέσα από τις δωρεές των γονέων, ένα εργαστήριο πλήρως εξοπλισμένο με 14 υπολογιστές τελευταίας τεχνολογίας. [...] μέσα από γονιό που πραγματικά είχε πρόσβαση, εργαζόταν εκεί, ως διευθυντικό στέλεχος, και μου έφεραν τρεις διαδραστικούς πίνακες». (Σ7)

Στις βασικότερες αναφερθείσες ελλείψεις συγκαταλέγεται και η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων με τους αναγκαίους σε πλήθος και ειδικότητες καθηγητές. Υποστήριξαν πως σε αυτή την περίπτωση, ο χρόνος επαφής και διδασκαλίας των διδασκόντων με τους μαθητές μειώνεται, γεγονός που αδικεί κυρίως τους αδύναμους μαθητές. Γενικότερα όμως, φάνηκε να πιστεύουν ότι αδικούνται συνολικά οι μαθητές των δημοσίων σε σχέση με τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι από την αρχή των μαθημάτων στις θέσεις τους. Ωστόσο, τόνισαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα μεταθέτει την ευθύνη των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.

«...δηλαδή φτάσαμε Φεβρουάριο και τώρα κάναμε τις προσλήψεις των εκπαιδευτικών των τελευταίων. Αυτά τα παιδιά δηλαδή, για πες μου, σε ένα ιδιωτικό σχολείο που λειτουργούν όλα, κατευθείαν δεν μπαίνουν σε μια άλλη κατηγορία από τη φύση τους;». (Σ3)

«...ήρθε καθηγητής κατεύθυνσης, [...] δυο εβδομάδες πριν τα Χριστούγεννα, και φυσικός που ανέλαβε την Τρίτη λυκείου μετά τα Χριστούγεννα, επομένως για τι πράγμα μιλάμε; Δεν υπάρχει τέτοια κατεύθυνση από το ίδιο το σύστημα και επομένως, μετά, πετάμε το μπαλάκι στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές». (Σ9)

Σημαντική αδυναμία θεώρησαν το γεγονός ότι δεν προβλέπονται από τον θεσμό κατοχυρωμένος χρόνος μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, ούτε εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που θα μπορούσαν με προσωπική επαφή να σταθούν υποστηρικτικά και να βοηθήσουν εκείνα τα παιδιά που δεν υπόκεινται ουσιαστικά σε ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών.

«Για να αλλάξει αυτό μες στο σχολείο θέλει προσωπική επαφή, η οποία προσωπική επαφή δεν υπάρχει μέσα στο θεσμικό πρόγραμμα [...]θα έπρεπε να υπάρχει εκπαιδευτικός χρόνος πάνω σε αυτό ξεχωριστός. Θεσμικά κατοχυρωμένος, ούτως ώστε σε εκείνο το χρόνο να υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, γιατί δε θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός ειδικότητας έχει εκπαιδευτεί στο να το κάνει αυτό, ώστε να μπορούν να ασχοληθούν με αυτό». (Σ5)

Επίσης, ως σοβαρά ελλείμματα του θεσμού αναφέρθηκαν η χαμηλή ποιότητα και η ένδεια εξοπλισμού των τεχνικών σχολείων. Ειπώθηκε πως αν το επίπεδο της τεχνικής εκπαίδευσης ήταν υψηλότερο, τα παιδιά που είναι αποφασισμένα να μη σπουδάσουν, θα μπορούσαν να στραφούν σε αυτά τα σχολεία, να ενσωματωθούν στη σχολική ζωή και να αποκτήσουν καλύτερη κατάρτιση.

«Εάν είχαμε όμως μια πολύ καλά εξοπλισμένη τεχνική εκπαίδευση, όπως βλέπουμε στο εξωτερικό, αυτά τα παιδιά θα είχαν άλλη δυνατότητα να ασχοληθούν. Και ίσως θα είχαν στραφεί σε ΕΠΑΛ, τα οποία ΕΠΑΛ σήμερα θεωρούνται ότι είναι κατώτερα σχολεία». (Σ7)

Αναφορά έγινε και στην ανεπάρκεια του συστήματος, σε σχέση με την εκπαίδευση των μεταναστών. Θεωρήθηκε πως αυτοί οι μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα και έχουν μια εντελώς διαφορετική κουλτούρα, αδικούνται κατάφωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα διότι τα κατατάσσει σε συμβατικά ελληνικά σχολεία, μαζί με τους Έλληνες μαθητές. Επιπλέον, δυσχεραίνεται το έργο των εκπαιδευτικών, αφού μέσα σε περιορισμένο χρόνο πρέπει να διδάξουν την προβλεπόμενη ύλη στο σύνολο των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα δεν τους παρέχεται η αντίστοιχη επαρκής επιμόρφωση.

«Α, εκεί που είμαι τώρα, υπάρχουν παιδιά από το Αφγανιστάν, από τη Συρία, όχι φέτος, αλλά πέρσι, πρόπερσι... με τα οποία, θίγεις ένα τεράστιο θέμα. Τα βάζουμε σε ένα σχολείο όπου διδάσκουμε ελληνικά και δεν ξέρουν τα έρμα ελληνικά. [...] Να του προσφέρω τι εγώ αυτού του παιδιού; Δηλαδή να κάτσω να κάνω μετάφραση στα αγγλικά, ότι μπορούσε να καταλάβει και να αφήσω τα άλλα 26 παιδιά; Να κάνουν τι τα άλλα 26 παιδιά; Δεν παλεύεται αυτό το πράγμα.». (Σ1)

Ως παράληψη του σχολείου προσμετρήθηκε και η απουσία στήριξης των γονέων από τον σχολικό θεσμό. Πολλοί από τους γονείς αισθάνονται μειονεκτικά και ξένοι προς το σχολείο, το οποίο συνήθως δεν εφαρμόζει πρακτικές προσέγγισης και ενσωμάτωσής τους στη σχολική κοινότητα. Υποστηρίχτηκε πως ανάλογες πρακτικές θα βοηθούσαν στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και πως μέρος αυτής της ευθύνης φέρουν και οι διευθύνσεις των σχολείων.

«Όταν δεν έχεις μάθει στον γονέα ότι έχει κάποιο στήριγμα, είναι και βάρος του θεσμού. Όταν νιώθει απομονωμένος, ξένος, και πιο κάτω. . . Είχαμε διεύθυνση, η οποία ήταν βράχος και στήριγμα για όλες τις οικογένειες. Και υπήρχαν και σχολεία με διευθύνσεις οι οποίες ήταν ένας επιπρόσθετος βραχνάς για τις οικογένειες». (Σ3)

«Το σχολείο πρέπει να φέρει αυτές τις οικογένειες κοντά του. Το σχολείο πρέπει να καταφέρει να φέρει αυτούς τους γονείς κοντά του, να τους πείσει ότι είναι σημαντικό να είναι τα παιδιά στο σχολείο, να τους πείσει ότι είναι σημαντικό να διαβάσουν τα παιδιά και από εκεί και πέρα θα γίνει και πιο εύκολο το έργο του σχολείου». (Σ2)

Βέβαια, από εκπαιδευτικό ακούστηκε και η άποψη πως η ύλη και τα διαγωνίσματα είναι ίδια για όλα τα παιδιά, όλα τα παιδιά έχουν τα κατάλληλα βοηθήματα, ο τρόπος εξέτασης είναι αντικειμενικός, και πως όλα έχουν τη δυνατότητα για άριστη επίδοση, αρκεί να ασχοληθούν. Επίσης, ο συγκεκριμένος θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει νόρμες στις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να ευθυγραμμιστεί, εν τούτοις έχει την ευχέρεια κάποιες φορές να τις ξεπερνά. Δηλαδή, για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό η ευθύνη βαρύνει τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και όχι το σχολείο και το σύστημα που, όπως υποστήριξε, πράττουν αντικειμενικά, παρέχοντας σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες. Επιπλέον, ανέφερε πως θα μπορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα να σταθεί περισσότερο

βοηθητικά, όμως κάτι τέτοιο προϋποθέτει να προηγηθεί ατομική και κοινωνική πρόοδος για να προοδεύσει και το σύστημα.

«Τις ίδιες ευκαιρίες δίνει (το σχολείο). Το σχολικό σύστημα, όπως είναι δομημένο, σου βάζει κάποια καλούπια, αλλά ο δάσκαλος μπορεί όχι να μην υπακούσει σε αυτά, αλλά μπορεί να τα ξεπεράσει [...] το διαγώνισμα, γίνεται πάντοτε σε ύλη που έχουν διδαχθεί τα παιδιά, σε βοηθήματα που έχουν δοθεί, και νομίζω ότι είναι αντικειμενικός ο τρόπος, που εξετάζεται ο μαθητής, με βάση αυτά..... τα παιδιά, όλα, τουλάχιστον στο σχολείο μου, έχουν τη δυνατότητα να είναι άριστοι στο μάθημα που τους κάνω, εφόσον ασχοληθούν, με το μάθημα το οποίο τους κάνω και με αυτά που τους ζητάω. [...] Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βοηθήσει, αλλά δε νομίζω ότι θα μπορούσε να φέρει τις πολύ μεγάλες αλλαγές. Η μεγάλη αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να έρθει από μια μεγάλη κοινωνική αλλαγή, θα ξεκινάει από τον γονέα, από την κοινωνία μας, και από τον ίδιο το δάσκαλο, δηλαδή όταν ως άτομα, μπορέσουμε να προοδεύσουμε, τότε θα προοδεύσει και το εκπαιδευτικό μας σύστημα». (Σ6)

9.7 Οι προτάσεις για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Στο ερώτημα για τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν προτάσεις που αφορούν την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό θεσμό, τη δομή και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου αλλά και στις ενέργειες των ίδιων των εκπαιδευτικών

9.7.1 «Θέλουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να απευθύνεται προς όλους»-Η πρόταση- αίτημα για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα

Πάγια και σχεδόν καθολική πρόταση-αίτημα των εκπαιδευτικών προς την πολιτεία υπήρξε η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο, λαμβάνοντας υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, των οικογενειών αλλά και τις ιδιαιτερότητες των σχολείων, να στέκεται δίκαιο στους μαθητές και να απευθύνεται προς όλους. Δηλαδή, θεωρούν πως η πολιτεία θα πρέπει να οργανώσει μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία και η εκπαιδευτική διαδικασία θα λαμβάνουν υπόψη τους και θα εστιάζουν στις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των οικογενειών και των μαθητών. Επεσήμαναν βέβαια ότι σε αυτή την περίπτωση, η σύμπραξη με φορείς της τοπικής κοινωνίας είναι απαραίτητη. Επίσης, υποστήριξαν πως τα συνδικαλιστικά τους όργανα οφείλουν να ενεργήσουν για τη διεκδίκηση ενός αληθινά δίκαιου σχολείου. Ωστόσο, επειδή συνδέουν άμεσα τις εκπαιδευτικές ανισότητες με τις κοινωνικές ανισότητες που επιφέρει το καπιταλιστικό σύστημα, τόνισαν πως η πολιτεία οφείλει να λάβει και κοινωνικά μέτρα, ώστε παράλληλα να διευκολυνθεί η άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

«Θέλουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο να απευθύνεται προς όλους. [...] Η πολιτεία, να επιτελέσει με μεγαλύτερη ευαισθησία, να εκπονήσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο,

το οποίο θα στηρίζεται, θα λαμβάνει υπόψη του όλες αυτές τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα σχολεία, τα παιδιά, οι οικογένειες. Να συνεργαστεί με την τοπική αυτοδιοίκηση, να συνεργαστεί με τα σχολεία...». (Σ2)

«Τα συνδικαλιστικά μας όργανα, ας πούμε, οι πιο πάνω από μας, γιατί εμείς είμαστε απλοί εκπαιδευτικοί, δεν απαιτούν από την κοινωνία ένα πιο δίκαιο σχολείο». (Σ3)

«Γενικά, αν συνεχιστούν οι κοινωνικές ανισότητες, δηλαδή οι πλούσιοι να γίνονται πλουσιότεροι και οι φτωχοί φτωχότεροι, στο πανεπιστήμιο να εισάγονται παιδιά πλούσιας και μεσαίας, από ψηλά και μεσαία στρώματα της κοινωνίας, [...] αν συνεχίζουν να ψηφίζονται νόμοι όπως αυτός ο πρόσφατος, που εξισώνει κολέγια με τα πανεπιστήμια». (Σ8)

«Η λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος. Μα αυτό είναι που τις ενδυναμώνει. Δηλαδή όσο σφίγγουν τα πράγματα το βλέπουμε, δεν είναι τυχαίο. Όπως τώρα γίνεται μια στοχευμένη προσπάθεια να διαλυθεί το δημόσιο σχολείο και να διαλυθεί η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές στη γνώση και στην μόρφωση». (Σ9)

Τόνισαν πως η παιδεία πρέπει να είναι υπερκομματική. Για αυτό, θεώρησαν πως απαιτείται η συνεργασία όλων των πολιτικών παρατάξεων, προκειμένου να εκπονηθεί ένα σταθερό και δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα με ευαισθησία, όραμα και ευελιξία σε σταδιακές βελτιώσεις, που δεν θα αποσυντονίζουν τους μαθητές.

«Πρέπει να αρχίζει να χτίζεται μια παιδεία με συνεργασία μεταξύ των πολιτικών παρατάξεων, με ένα σταθερό πλάνο σε βάθος χρόνου [...] μια παιδεία με όραμα, να κάνουμε κάποιες μεταρρυθμίσεις που θα ισχύουν σε βάθος χρόνου και πάνω στις οποίες θα βελτιώνουμε, θα χτίζουμε και θα προσθέτουμε πράγματα. Όχι γκρεμίζω και ξαναφτιάχνω». (Σ10)

«η παιδεία θα έπρεπε να είναι υπερκομματική, τέλος!». (Σ4)

Επιπλέον, υποστήριξαν πως οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, για να έχουν αποτέλεσμα και να μην επιφέρουν επιπλέον αναστάτωση στους μαθητές, θα πρέπει να είναι ουσιαστικές, να ξεκινήσουν σταδιακά από το νηπιαγωγείο και όχι να αφορούν μόνο το λύκειο, όπως συνήθως συμβαίνει μέχρι τώρα.

«Γιατί την Ελλάδα οι αλλαγές γίνονται μόνο στο λύκειο. Ενώ οι αλλαγές πρέπει να ξεκινήσουν από το νηπιαγωγείο. Αν θέλουμε να κάνουμε μια σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από κάτω προς τα πάνω. [...] Αν θέλουμε να δώσουμε γνώση στα παιδιά μας, πρέπει να αλλάξουμε το σύστημα. Σταδιακά ας γίνει βήμα, βήμα. Σιγά, σιγά. Αλλά να υπάρξει αυτή η αλλαγή». (Σ7)

«Θεωρώ γενικά ότι στην παιδεία, πρέπει να αντιμετωπιστούν και να λυθούν προβλήματα που αρχίζουν από την πρώτη δημοτικού και όχι στο λύκειο [...] και να μην αλλάζουν τα πράγματα τα εκπαιδευτικά, τα εξεταστικά συστήματα, ο τρόπος βαθμολόγησης και τα λοιπά κάθε φορά στο λύκειο». (Σ10)

Υποστήριζαν πως από την πλευρά της, η πολιτεία θα πρέπει να αποτρέψει μέτρα που ήδη έχουν υπάρξει και ευνοούν την ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση, γιατί αυτού του είδους οι επιλογές επιτείνουν της ανισότητες εντός αλλά και εκτός του σχολείου.

«...βλέπουμε ότι έχουν υπάρξει μέτρα για την ενδυνάμωση της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση. Αρα λοιπόν το ίδιο το σύστημα έτσι όπως λειτουργεί και με τις κατευθύνσεις που δίνει, ουσιαστικά, ισχυροποιεί τις ταξικές και τις κοινωνικές ανισότητες και μέσα και έξω από το σχολείο». (Σ9)

Ανέφεραν πως το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να μεριμνήσει για τους αδικημένους μαθητές και να αναπτύξει προγράμματα φιλικά προς αυτά τα παιδιά. Έτσι, το σχολείο θα τα προσεγγίσει, δεν θα αισθάνονται ξένα προς το σχολείο, και ίσως ενεργοποιηθούν περισσότερο. Παράλληλα, οι δήμοι και η τοπική αυτοδιοίκηση μπορούν, αναπτύσσοντας ανάλογη κοινωνική πολιτική, να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην παραπάνω προσπάθεια. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στην τοπική αυτοδιοίκηση, φάνηκε να θεματοποιούν την ανάγκη για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη σύμπραξη φορέων σε τοπικό επίπεδο.

«...το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να αναπτύξει προγράμματα, τα οποία προγράμματα θα είναι περισσότερο φιλικά προς όλα τα παιδιά και κυρίως προς εκείνα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες. Η τοπική κοινωνία, οι δήμοι, η τοπική αυτοδιοίκηση οφείλει να ασκεί και αυτή κοινωνική πολιτική υπέρ αυτών των παιδιών». (Σ2)

9.7.2 Το εκπαιδευτικό προσωπικό ως παράγοντας ενός δίκαιου σχολείου: οι ευθύνες της εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να μεριμνήσει για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το έργο τους, ώστε τελικά να δύνανται να πρεσβεύουν και να υπηρετούν ένα δίκαιο σχολείο.

9.7.2.1 «...ενθάρρυνση και μια στήριξη των καθηγητών, επιμόρφωση...»-Στήριξη των εκπαιδευτικών από τους θεσμούς

Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν το Υπουργείο να εκτιμήσει το έργο τους. Να τους ενθαρρύνει και να τους ενισχύσει με οργανωμένες και τακτικές επιμορφώσεις που θα αφορούν, εκτός από τον γνωστικό τομέα, και τον τομέα της ψυχολογικής αντιμετώπισης του εαυτού τους και των μαθητών τους. Ισχυρίστηκαν ότι οι επιμορφώσεις είναι αναγκαίο να γίνονται εκ περιτροπής σε όλους τους εκπαιδευτικούς, θεσμοθετημένες και όχι

προαιρετικές, και κατά το διάστημα των επιμορφώσεων να απέχουν από το διδακτικό τους έργο, ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθηση. Επιπλέον, αιτήθηκαν ουσιαστικής στήριξης και βοήθειας από τους σχολικούς συμβούλους (συντονιστές εκπαίδευσης), θεωρώντας ότι οι περισσότεροι επιδεικνύουν επιφανειακή συμμετοχή στην εκπαίδευση, διοργανώνοντας απλώς κάποιες ημερίδες, ώστε να δικαιολογούν τη θέση τους.

«Γιατί εγώ θεωρώ είναι καθαρά θέμα οργάνωσης του Υπουργείου Παιδείας ας πούμε, έτσι; [...] πόσο αξιολογεί και εκτιμά το έργο του εκπαιδευτικού». (Σ4)

«...ενθάρρυνση και μια στήριξη των καθηγητών, επιμόρφωση των καθηγητών, γιατί δεν είναι δυνατόν να τα σκεφτόμαστε, να εμπνεόμαστε, να σχεδιάζουμε και να τα διοργανώνουμε όλα μόνοι μας». (Σ10)

«οπωσδήποτε, οι καθηγητές να επιμορφώνονται, όχι μόνο στον τομέα τον δικό τους, δηλαδή της ειδικότητάς τους, αλλά οπωσδήποτε στον τομέα της ψυχολογικής αντιμετώπισης των μαθητών τους και του ίδιου του εαυτού τους. Γιατί ο καθηγητής που δεν είναι εντάξει με τον εαυτό του, δεν μπορεί να είναι εντάξει και με τους μαθητές του». (Σ6)

«Νομίζω πως για μένα το ιδανικό θα ήταν κάθε χρόνο να υπήρχε μια παύση από την εκπαιδευτική διαδικασία, όχι κάθε χρόνο οι ίδιοι, αλλά να περάσουν όλοι από εκπαίδευση». (Σ3)

«...να γίνουν σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς αλλά όχι εκτός ωραρίου όπως τα κάνουμε και σε προαιρετική βάση, που δε συμμετέχει κανείς. Θα μπορούσαν να γίνουν θεσμοθετημένα, ούτως ώστε να υπάρχει ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών». (Σ5)

«Δηλαδή να λένε και οι σχολικοί σύμβουλοι ότι κάτι κάναμε, κάτι διοργανώσαμε, κάτι να παρουσιάσουν για να λένε κι αυτοί ότι υπάρχουν». (Σ8)

Πρότειναν το Υπουργείο να οργανώσει δίκαια την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Υποστήριξαν πως το σχέδιο αξιολόγησης, έτσι όπως έχει εκπονηθεί από το Υπουργείο, ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ενοχοποιεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για τις αβλεψίες και τα λάθη του συστήματος, συγκαλύπτει τις ευθύνες του Υπουργείου και κινδυνεύει σταδιακά να διαλύσει εντελώς το δημόσιο σχολείο. Θεώρησαν πως θα πρέπει το Υπουργείο Παιδείας πριν την αξιολόγηση να έχει προβεί στις ανάλογες επιμορφώσεις και να αποδεσμεύσει την αξιολόγηση από τις επιδόσεις των μαθητών. Η όποιου τύπου συνάρτησή της με τις μαθητικές επιδόσεις είπαν πως δημιουργεί σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων και, αντί να αποσβαίνει, εντέλει ενδυναμώνει τις υπάρχουσες ανισότητες, και δημιουργεί καινούργιες.

« ... Όταν έρχεσαι να αξιολογήσεις τον εκπαιδευτικό χωρίς προηγουμένως να έχεις προβεί σε επιμόρφωση, σε ένα πρόγραμμα που να τον βάλεις μέσα να δουλεύει, ...». (Σ4)

«...η αυτοαξιολόγηση τώρα, όπως πάει να γίνει, με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, επίσης είναι τεράστιο θέμα. Αυτόματα δηλαδή θα κατηγοριοποιήσουμε τα σχολεία, και αντί να προσπαθούμε να λύσουμε ανισότητες και να τις σβήσουμε αν μπορούμε, με τον τρόπο αυτό δημιουργούμε καινούργιες και ενδυναμώνουμε τις ανισότητες». (Σ8)

«Δηλαδή έγινε αυτό τώρα με την αυτοαξιολόγηση, η οποία είναι μια φαιδρή διαδικασία για να διαλύσει ό,τι έχει απομείνει από το δημόσιο και δωρεάν σχολείο [...] στοχεύει να ενοχοποιήσει τους καθηγητές, πιθανόν και τους μαθητές για τα κακώς κείμενα που συμβαίνουν στην σχολική πραγματικότητα, να κρύψει τις ευθύνες του Υπουργείου και της πολιτικής της αντίστοιχης». (Σ9)

9.7.2.2 «...τα θαύματα τα έκανα όταν ήμουν κάτω από 40»-Ανανέωση των συλλόγων των εκπαιδευτικών

Μια ακόμη ευθύνη που καταλογίστηκε στο Υπουργείο και που αφορά άμεσα και τους ίδιους εκπαιδευτικούς, είναι η ύπαρξη γερασμένων συλλόγων. Οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας μπορεί να διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία, αλλά δεν διακρίνονται από τις αντοχές και την ευελιξία που απαιτεί η τάξη. Πρόταση αποτέλεσε η ανανέωση των συλλόγων με νεώτερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ηλικιακά βρίσκονται εγγύτερα με τους μαθητές και την κουλτούρα τους και μπορούν πιθανόν να τους προσεγγίσουν ευκολότερα, ώστε να επιφέρουν καλύτερο αποτέλεσμα στις μαθησιακές τους επιδόσεις.

«Με άλλη όρεξη δουλεύαμε όταν μπήκαμε, στα 30, στα 35 και με άλλη όρεξη, γιατί μειώνονται και τα αντανάκλαστικά μας και οι αντοχές μας μέσα στην τάξη, όσο πλησιάζουμε προς την σύνταξη. Κι αυτό είναι επίσης ένα θέμα. Η γήρανση γενικά του εκπαιδευτικού προσωπικού επίσης είναι ένα θέμα. [...] Η ευθύνη είναι της πολιτείας που δεν ανανεώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, που δεν κάνει προσλήψεις». (Σ8)

«...τα θαύματα τα έκανα όταν ήμουν κάτω από 40. Τώρα ίσως μου είναι πιο δύσκολο είναι έρθω σε επαφή με αυτά τα παιδιά, με τα οποία έχω τόσο μεγάλη διαφορά ηλικίας. [...] Ο νεότερος μπορεί να πει κάτι, το οποίο είναι της κουλτούρας του μαθητή του, και να τον κερδίσει τον μαθητή, και πιθανόν να έχει και καλό αποτέλεσμα». (Σ6)

9.7.3 «...ότι χρειάζεται μία άλλη δομή...»-Προτάσεις θεσμικών και δομικών αλλαγών

Αναφερόμενοι στον θεσμό του σχολείου και με στόχο την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την καθιέρωση μικρότερων τμημάτων και την ύπαρξη περισσότερων συναδέλφων στα σχολεία, γιατί έτσι θα έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια χρόνου να ασχοληθούν εκτενέστερα με όσους μαθητές το χρειάζονται.

«Μικρά τμήματα, περισσότεροι συνάδελφοι». (Σ3)

«Λιγότερους μαθητές στο τμήμα, οπωσδήποτε. [...] Θα μπορούσαμε κάτω από άλλες συνθήκες και σε ένα άλλο σχολείο να σκύψουμε πάνω στην ιδιαιτερότητα τη μαθησιακή του κάθε μαθητή, πιθανόν με έξτρα μαθήματα, όπως είχε ξεκινήσει πριν από μερικά χρόνια η ενισχυτική διδασκαλία, το απόγευμα, έτσι ώστε να είναι εξατομικευμένο το πρόγραμμα που θα ακολουθείται. Αυτό όμως δεν γίνεται όταν έχεις 25 μαθητές. Θα πρέπει δηλαδή να έχουμε λιγότερους μαθητές στο τμήμα και επιπλέον δομή που να στηρίζει σε αυτό το επίπεδο και τους υπόλοιπους μαθητές..». (Σ9)

Επίσης, επεσήμαναν την καθιέρωση και επέκταση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία, ως μέτρο ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών. Χαρακτήρισαν αυτού του τύπου τη διδασκαλία ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά για παιδιά που βρίσκονται σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές αλλά και για όλα όσων οι γονείς αδυνατούν να υποστηρίξουν οικονομικά κάποια εξωδιδασκτική φροντίδα. Τόνισαν όμως, ότι η ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να διακρίνεται από περισσότερο εξατομικευμένο χαρακτήρα και να στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς που θα εργάζονται σε αυτό τον τομέα όχι για συμπλήρωση ωραρίου, γιατί ίσως σε αυτή την περίπτωση δεν θα είχαν την επιθυμητή απόδοση. Ακόμη, να στελεχώνεται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς που συνειδητά να θεωρούν ότι αυτό το έργο τους είναι πολύ πιο σημαντικό από την διδασκαλία σε μια συμβατική τάξη.

«...να υπάρχει η δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας για περισσότερους μαθητές, σε περισσότερα σχολεία». (Σ10)

«Δηλαδή τα προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτά τα προγράμματα, πιστεύω ότι θα πρέπει να ενισχυθούν γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά φτωχών οικογενειών που δεν μπορούν να πάνε σε φροντιστήρια ή υπάρχουν πολλά παιδιά σε απομακρυσμένα χωριά που δεν μπορούν να πάνε στο φροντιστήριο, που πρέπει να διανύσουν πολλά χιλιόμετρα για να πάνε σε φροντιστήριο». (Σ8)

«...αρκεί όμως να μην γίνεται μόνο και μόνο για να καλύψω το πλεονάζον ωράριο του εκπαιδευτικού, γιατί αυτό σημαίνει ότι θα γίνει πέραν του ωρολογίου προγράμματος, άρα εκεί σημαίνει ότι αν αναγκάσω τον συνάδελφο να κάνει ενισχυτική χωρίς να το θέλει, ίσως να μην έχει αυτά τα αποτελέσματα τα οποία εγώ θα ήθελα. Αρκεί οι συνάδελφοι που θα στελεχώσουν τις τάξεις της ενισχυτικής να έχουν επήγνωση, κι αυτό βέβαια θα γίνει μετά από επιμόρφωση, [...] Να καταλάβει ο άλλος ότι θα κάνω ενισχυτική γιατί ίσως το έργο μου είναι πολύ πιο σημαντικό γιατί θα δώσω μεγαλύτερη βοήθεια, από ότι αν κάνω μάθημα μέσα σε μια συμβατή τάξη». (Σ70)

Υποστήριξαν πως για την άμβλυνση των ανισοτήτων, καθίσταται αναγκαίο ο θεσμός να εντάξει στο προσωπικό του σχολείου εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Αυτές οι ειδικότητες, λόγω της εξειδικευμένης γνώσης που κατέχουν, μπορούν πολύ περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

να στηρίζουν ουσιαστικά και να ενθαρρύνουν τους μαθητές που εμπίπτουν στο φάσμα των ανισοτήτων. Ωστόσο, υπήρξε εκπαιδευτικός που αναφέρθηκε με σκεπτικισμό στην παραπάνω επιλογή, εκφράζοντας αβεβαιότητα ως προς την ετοιμότητα που διαθέτει το ελληνικό κράτος να πραγματοποιήσει, αλλά και η ελληνική κοινωνία να αποδεχθεί τέτοιου είδους βήματα.

«...ότι χρειάζεται μια άλλη δομή, με ψυχολόγους, με κοινωνικούς λειτουργούς, έτσι ώστε να υπάρχει μια τέτοιου τύπου ενθάρρυνση των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση..».
(Σ9)

«Περισσότεροι συνάδελφοι εξειδικευμένοι σε προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο, γιατί εμένα δεν με έχει διδάξει κανένας πώς να αντιμετωπίζω τέτοιες καταστάσεις». (Σ3)

«Διότι αν υπήρχαν οι κατάλληλοι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που στα πλαίσια τα θεσμικά να μπορούσαν να προσφέρουν πράγματα, θα είχαν αλλάξει κάποια πράγματα». (Σ5)

«...να υπάρχει κάποιος ψυχολόγος στο σχολείο, να γίνονται κάποιες δράσεις, οι οποίες, να κοινωνικοποιούν τα παιδιά περισσότερο και να τα φέρνουν σε επαφή μεταξύ τους, και να λυθούν τέτοια προβλήματα; Ότι θα βοηθούσαν, θα βοηθούσαν. Δεν ξέρω κατά πόσο είναι έτοιμη η ελληνική κοινωνία, το ελληνικό κράτος να δημιουργήσει κάτι τέτοιο».
(Σ6)

Αναγκαία για την ενεργοποίηση των μαθητών θεώρησαν τη βελτίωση του εξοπλισμού των σχολείων, τη δημιουργία κατάλληλων εργαστηρίων και τον εμπλουτισμό της σχολικής υλικοτεχνικής υποδομής με βάση την σύγχρονη τεχνολογία. Ανέφεραν πως τα παραπάνω εμπίπτουν στις αρμοδιότητες των οικείων δήμων οι οποίοι με την κατάλληλη δραστηριοποίηση θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την απαιτούμενη οικονομική στήριξη μέσα από προγράμματα ΕΣΠΑ.

«Αλλά, εδώ, σημαίνει ότι ο Δήμος θα πρέπει να τρέξει προγράμματα ΕΣΠΑ, να εξοπλίσει τα σχολεία, για να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά μετά να προχωρήσουν». (Σ7)

Στο πλαίσιο της άμβλυνσης των ανισοτήτων, υποστήριξαν πως απαιτείται αλλαγή των βιβλίων, διότι τα υπάρχοντα αντιπροσωπεύουν τη γνώση αλλά και την κοινωνική κουλτούρα παλαιότερων εποχών. Επίσης, ισχυρίστηκαν ότι χρειάζεται αλλαγή και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το πνεύμα του αναλυτικού προγράμματος οφείλει να είναι προσανατολισμένο στην κριτική μάθηση και όχι στην αποστήθιση όγκου ύλης, γεγονός που απωθεί όλα τα παιδιά από τη μάθηση, πόσο μάλλον τους αδύναμους μαθητές. Επιπλέον, θα βοηθούσε ένα πιο ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, προσαρμόσιμο στα δεδομένα των διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και σχολείων, που θα συμπεριλαμβάνει και θεσμοθετημένο χρόνο συζητήσεων σχετικών με ευάλωτες ομάδες.

«...θα πρέπει στην ουσία να αναθεωρήσουμε και το αναλυτικό πρόγραμμα εκ του μηδενός και τα βιβλία, τα οποία... έχουμε 2020 και υπάρχουν βιβλία γραμμένα το 1990, 2000; Αλλά η εξέλιξη τρέχει με τρελούς ρυθμούς. Δηλαδή τα βιβλία είναι πίσω και σαν γνωστικό αντικείμενο, αλλά εν πάση περιπτώσει, δεν μας ενδιαφέρει εδώ αυτό. [...]Πρέπει να μάθει το παιδί να αγαπάει την γνώση, να του μάθει να σκέφτεται κριτικά και όχι να αποστηθίζει. Ύλη, ύλη, ύλη, που μισεί στο τέλος αυτό που έμαθε, δεν θέλει να το ξαναδεί στα μάτια του». (Σ1)

«Αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σε μια κατεύθυνση που να υπάρχει μια εσωτερική δομή και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και όχι ατάκτως ειρημένες σκόρπιες γνώσεις». (Σ9)

«Χρειάζεται, κατά τη γνώμη μου, ένα περισσότερο ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο να μπορεί να προσαρμόζεται στα δεδομένα του κάθε σχολείου και της κάθε γεωγραφικής περιοχής, που θα γίνεται, βέβαια, με τρόπο οργανωμένο και όχι ανεξέλεγκτο». (Σ2)

«Θεσμοθέτηση συγκεκριμένου χρόνου στον οποίο θα μπορούσαν να γίνουν ατομικές και ομαδικές συζητήσεις πάνω στις ενάλωτες ομάδες. [...] Να μπορούσε να αλλάξει το ωρολόγιο πρόγραμμα, να μπορούσε να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα». (Σ5)

9.7.4 «... δράσεις, δράσεις, δράσεις μέσα στο σχολείο»-Εκπαίδευση με όραμα και προσανατολισμό τη δικαιοσύνη την αλληλεγγύη και την ισότητα

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως προκειμένου να μειωθούν οι ανισότητες, χρειάζεται γενικότερη αλλαγή στη φιλοσοφία και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου. Λέχθηκε ότι ο τρόπος λειτουργίας και οι πρακτικές του σχολείου πρέπει να υποστηρίζουν τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα. Στο πλαίσιο αυτό, θεώρησαν πως το σχολείο, αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο, οφείλει να διακρίνεται από πλουραλισμό, ώστε από νωρίς να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Ειδικότερα, το λύκειο να λειτουργεί περισσότερο ως «σχολείο», υποστηρίζοντας τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα των μαθητών, και να μην είναι αποκλειστικά επικεντρωμένο στις πανελλαδικές εξετάσεις. Υποστήριξαν πως για το παραπάνω θα βοηθούσε η κατάργηση των εξετάσεων για την εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, προτάθηκε να πάψει να είναι τόσο εξετασιοκεντρική η αξιολόγηση των μαθητών, αλλά να χαρακτηρίζεται θεσμοθετημένα από μεγαλύτερη ευρύτητα, και να συμπεριλαμβάνει εργασίες, κυρίως ομαδικές, ώστε να καλλιεργείται στους μαθητές η συλλογικότητα και η αλληλεγγύη.

«... το σύγχρονο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να αποκτήσει ένα νέο πνεύμα λειτουργίας και μια νέα φιλοσοφία, κατά την οποία θα προάγονται θέματα δικαιοσύνης, ισότητας, αλληλεγγύης». (Σ8)

«Καταρχήν θα έπρεπε από το δημοτικό, μην πω και από το νηπιαγωγείο, να προσπαθεί να ξεχωρίζει, μάλλον να φέρνει σε επαφή τα παιδιά με όλες τις πιθανές δεξιότητες, για να μπορεί το κάθε παιδί να δει πού είναι καλό». (Σ1)

«... να μην εξυπηρετεί μόνο τις πανελλαδικές, να βοηθάει πραγματικά, μεμονωμένα, το κάθε παιδί σύμφωνα με τις ανάγκες του και σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές του και τις δυνατότητές του». (Σ3)

«... θεωρώ ότι έπρεπε να μην υπάρχουν εξετάσεις όπως μπαίνουν τα παιδιά από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο, έτσι να μουν κι από το λύκειο στο πανεπιστήμιο». (Σ4)

«... έπρεπε να αλλάξει το σύστημα, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών δηλαδή αυτό το πολύ εξετασιοκεντρικό. [...] Πολλά αντικείμενα, ευρύτητα νου, πολλές εργασίες μέσα στο σχολείο ομαδικά για να λειτουργήσει κι αυτή η συλλογικότητα μες την συνείδηση των παιδιών». (Σ4)

Ως σημαντικό παράγοντα θεραπείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ανέφεραν τις σχολικές δράσεις. Τόνισαν πως οι δραστηριότητες πέραν των μαθημάτων, εμφανίζουν το σχολείο πολύ πιο φιλόξενο και προσιτό στους αδύναμους μαθητές, διευρύνουν τους ορίζοντες και ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους. Έρχονται πιο κοντά οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς και χτίζουν γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας μαζί τους.

Εισηγήθηκαν ένα σχολείο «πνευματικό κέντρο» που να παραμένει και το απόγευμα ανοικτό. Να προσφέρει επιπλέον γνωστική στήριξη στους αδύναμους μαθητές αλλά να παρέχει και άλλες επιπρόσθετες δραστηριότητες. Έτσι, οι γονείς δεν θα επωμίζονται το οικονομικό κόστος όλων των παραπάνω, κάτι που ενδεχομένως ορισμένοι αδυνατούν να καλύψουν. Στο ανοικτό σχολείο θα μπορούν να λειτουργούν βιβλιοθήκες και καλλιτεχνικές ομάδες (μουσικές, θεατρικές), ώστε να δίνονται οι ευκαιρίες στα παιδιά να ανακαλύπτουν τις κλίσεις τους και να καλύπτουν όσο το δυνατόν περισσότερα από τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, μπορεί να προσφέρεται χώρος για μαθητικές συζητήσεις και προβληματισμό πάνω σε θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Θεωρούν πως στην οικονομική υποστήριξη των δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να συνδράμουν οι δήμοι αναφοράς των σχολείων. Επιπλέον, αναφέρθηκε η άποψη πως εάν ο θεσμός έδινε κάποια κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ίσως εκείνοι να αναλάμβαναν δραστηριότητες που θα υπερέβαιναν του εκπαιδευτικού ωραρίου τους, με μεγαλύτερη προθυμία.

«Δηλαδή θα μπορούσε να είναι ανοιχτό και το απόγευμα στους μαθητές π.χ. που έχουν κάποιες αδυναμίες στα μαθήματα να τις συμπληρώσουν, που θέλουν να ασχοληθούν με κάποιες ομάδες, να κάνουν μουσικές ομάδες, να κάνουν καλλιτεχνικές ομάδες, θεατρικές ομάδες. Να είναι ένα ανοιχτό σχολείο δηλαδή και τα απογεύματα και να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και να μην πληρώνει δηλαδή ο κάθε γονιός για τις δραστηριότητες

αυτές [...]. ή συζητήσεις. Θα μπορούσαν να υπάρχουν θέματα που να επεξεργάζονται οι μαθητές ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος και να συζητιούνται.». (Σ9)

«... δράσεις, δράσεις, δράσεις μέσα στο σχολείο [...], να μπορεί το σχολείο να είναι ανοιχτό, να είναι ανοιχτό, να είναι πνευματικό κέντρο, να μην κλείνει στις δύο η ώρα, ο φύλακας να κάθεται εκεί, η βιβλιοθήκη να λειτουργεί και να πηγαίνει το παιδί να διαβάσει ή και να λειτουργεί με τον υπολογιστή, να λειτουργεί το σχολείο...». (Σ4)

«Όμως στις δράσεις, στο να βάλουμε τα παιδιά να τα δημιουργήσουν αυτό έδινε τη δυνατότητα, εκτός ωρολογίου προγράμματος, να αποκτήσουμε και κάποιες άλλες σχέσεις συνεργασίας με τα παιδιά, να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι υπάρχει και ένα άλλο κομμάτι, μπορούμε να συνεργαστούμε, [...] το οικονομικό κομμάτι μπορεί να το στηρίζει κάλλιστα ο δήμος, μπορούν να τα στηρίζουν δράσεις που θα κάνουν τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς [...], αλλά ας δοθεί όμως και ένα ερέθισμα και ένα *avantage* στους εκπαιδευτικούς να το κάνουν αυτό. Ίσως με μεγαλύτερη προθυμία θα αναλάμβαναν». (Σ7)

9.7.5 «...η εκπαίδευση είναι πολύ σοβαρό θέμα για να το αφήσουμε στους άλλους, πρέπει μόνοι μας να ασχοληθούμε»-Οι προτεινόμενες θέσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ενάντια στις ανισότητες

Σημαντικός για την εξισορρόπηση των αδικιών και των ανισοτήτων θεωρήθηκε ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Αναφέρθηκε πως το αίσθημα δικαίου του διευθυντή λειτουργεί καθοριστικά στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην απόσβεση ανταγωνισμών ή συγκρούσεων. Ισχυρίστηκαν ότι εάν ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και διάθεση για δουλειά, μπορεί μέσω της ευχέρειας που του παρέχει ο ρόλος του, να καλύψει μέρος της προαναφερθείσας επιμορφωτικής ένδειας, οργανώνοντας εσωτερικές επιμορφώσεις στο σχολείο του. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να οργανώσει συζητήσεις που ευαισθητοποιούν τα παιδιά πάνω σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, όπως τα θέματα των ανισοτήτων ή του ρατσισμού.

«... οφείλω να το χρεώσω ως θετικό στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ξέρει να χειρίζεται, ξέρεις, ανταγωνισμούς και καταστάσεις που μπορεί να φέρουν σε σύγκρουση τους μαθητές, τους φέρεται με μια ισότητα...». (Σ4)

«Δηλαδή αν σε ένα σχολείο, τύχει, γιατί στην ουσία και για το σχολείο και για τα παιδιά είναι τύχη, να υπάρξει ένας καλός διευθυντής που να δουλεύει με όρεξη και να έχει όρεξη να ασχοληθεί και παραπάνω και να λύνει προβλήματα που υπάρχουν». (Σ8)

«Αυτό είναι θέμα διευθυντή. Θα μπορούσε κάλλιστα να το κάνει. Ως εσωτερική επιμόρφωση. Αυτό θα εξαρτηθεί από τον ίδιο το διευθυντή, πόσο έχει τη διάθεση, να προχωρήσει σε τέτοιου είδους επιμόρφωση, αυτού του είδους τη δυνατότητα την έχει». (Σ7)

«... και ο διευθυντής του σχολείου, να μαζέψει τα παιδιά σε αίθουσα και να γίνει μια κουβέντα πάνω σε αυτό, που να αφορά τον ρατσισμό, που να αφορά τις ανισότητες, που να αφορά την ίση αντιμετώπιση και μεταχείριση, γιατί όχι; Δεν κουκουλώνουμε θέματα, τα βγάζουμε στο φως, και όταν τα βγάζεις στο φως τότε λύνονται». (Σ4)

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις δικές τους θέσεις, στάσεις και πρακτικές ως πολύ σημαντικές στο ζητούμενο των ίσων ευκαιριών.

«...η εκπαίδευση είναι πολύ σοβαρό θέμα για να το αφήσουμε στους άλλους, πρέπει μόνοι μας να ασχοληθούμε». (Σ6)

Αρχικά, υποστήριξαν πως πρέπει να γίνει συνείδηση ότι και οι ίδιοι είναι μέρος του προβλήματος και στη συνέχεια, αυτή τη συνειδητοποίηση και τη διαφοροποίησή τους από τις συστημικές πρακτικές να τις καταστήσουν γνωστές στα κέντρα εξουσίας. Να μην παραμένουν απλοί παρατηρητές και διεκπεραιωτές του εκπαιδευτικού έργου αλλά να βρίσκονται κοντά στα παιδιά, να αφουγκράζονται το μαθητικό περιβάλλον, να αναπτύσσουν ευαισθησία και ενσυναίσθηση και να πράττουν με ευελιξία και δημιουργικότητα στο θέμα της εξομάλυνσης των ανισοτήτων. Δηλαδή, τονίζουν το κτίσιμο μιας ζεστής παιδαγωγικής σχέσης, ως βασικό αντίδοτο στις ανισότητες καθώς και την έμπρακτη και ενεργό συμμετοχή τους στην προσπάθεια άμβλυνσής τους.

«Σε ατομικό επίπεδο νομίζω πως το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνει είναι να συνειδητοποιήσει ότι είναι και ο ίδιος μέρος του προβλήματος. [...] Και ό,τι μηνύματα μπορείς να στείλεις προς την εξουσία ότι δεν είσαι μέλος αυτής της κατάστασης της εξουσιαστικής αλλά ότι έχεις μια διαφορετική προσωπικότητα. Ότι μηνύματα μπορείς να στείλεις ότι δεν έχω αγελαία σκέψη αυτό θα είναι όφελος, μήπως δημιουργηθεί μια μαγιά...». (Σ5)

«...να μην είναι απλοί παρατηρητές σε καταστάσεις που προωθούν τις ανισότητες». (Σ8)

«[...] Το δεύτερο να ευαισθητοποιηθεί στα πολύ μικρής έντασης ερεθίσματα που του δίνει το μαθητικό του περιβάλλον. Διότι οι ομάδες που βρίσκονται σε αυτές τις ανισότητες δεν θα το πούνε. Θα πρέπει να το αφουγκραστείς». (Σ5)

«[...] ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος, να είναι δημιουργικός, να είναι κοντά στους μαθητές και όπου βλέπει πρόβλημα να προσπαθεί να το λύνει ούτως ώστε να μικραίνει, όσο είναι το δυνατόν, τις ανισότητες που δημιουργούνται». (Σ8)

Οι πρακτικές που προτάθηκαν από όλους για μια υψηλής ποιότητας παιδαγωγική σχέση, είναι αρχικά η προσέγγιση, η επικοινωνία και η συζήτηση με τα παιδιά. Χρειάζεται οι μαθητές να αισθανθούν πως οι καθηγητές τους τούς αγαπούν και ενδιαφέρονται για τις

δυσκολίες και τους προβληματισμούς τους. Έτσι, θα τούς εμπιστευτούν. Βέβαια, τονίστηκε πως κάτι τέτοιο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μεράκι, φιλότιμο και αφιέρωση προσωπικού χρόνου, διότι δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί μέσα στη τάξη. Κρίθηκε όμως δράση υψίστης σημασίας με αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ώστε να γίνει εν ανάγκη κάποιες φορές, ακόμη και σε βάρος του μαθήματος. Επίσης, βοηθητικές θεωρήθηκαν και οι συλλογικές συζητήσεις με τα παιδιά, για θέματα ανισοτήτων.

«Να αφιερώσουμε χρόνο. Πρέπει να αφιερώσουμε χρόνο, πρέπει να αφιερώσουμε μεράκι, φιλότιμο, και να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε με αυτά τα παιδιά. Εάν καταφέρουμε να επικοινωνήσουμε με αυτά τα παιδιά, ουσιαστικά εννοώ, τότε ναι, ένα μέρος αυτών των παιδιών θα το καταφέρουμε, θα το φέρουμε πιο κοντά. Θα το φέρουμε κοντύτερα στο σχολείο». (Σ2)

«Θα μπορούσαμε να αφιερώσουμε λίγο χρόνο στο να επικοινωνήσουμε με το παιδί και να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τις ανάγκες του και το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε. Αυτό δεν μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη, την ώρα του μαθήματος». (Σ10)

«Να μην κάνεις μάθημα και να κουβεντιάσεις με τα παιδιά. Το μόνο που μπορείς να κάνεις, είναι να πείσεις τα παιδιά, ότι πέρα από μάθημα τα αγαπάς κιόλας, αυτό είναι το πιο σημαντικό, να δείξεις ότι τα αγαπάς και να σε εμπιστευτούνε. Να σε θεωρούν δηλαδή σαν οικογένειά τους, και όποτε συμβαίνει κάτι να σου μιλήσουν. Γιατί ότι τα συμβαίνει έχει αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση». (Σ3)

«...πρέπει να λάβουν πρωτοβουλία οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους, να ξεφύγουν από το πρόγραμμα και να αφιερώσουν και λίγο χρόνο στο να επικοινωνήσουν με τους μαθητές, δηλαδή και ατομικά και συλλογικά. [...] Τα παιδιά θέλουν, έχουν ανάγκη. Και σε συλλογικό επίπεδο, όταν βλέπουνε και μες την τάξη και έξω, να διαιωνίζεται μια κατάσταση ανισοτήτων, να κάνουνε λόγο πάνω σε αυτό...». (Σ4)

Ως σημαντική πρακτική για την ενεργοποίηση των μαθητών, αναφέρθηκε και η ανάπτυξη επικοινωνιακής κουλτούρας με τους γονείς των παιδιών. Φάνηκε να πιστεύουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς συμβάλλει υποστηρικτικά στην παραμονή των αδικημένων μαθητών στο σχολείο, στην περάτωση των σχολικών σπουδών τους, και στη βελτίωση του σχολικού επιτεύγματος αυτών των παιδιών.

«...οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναπτύξουν μία κουλτούρα τουλάχιστον επικοινωνίας και με τα παιδιά..., τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς τους, ούτως ώστε να καταφέρνουν αυτά τα παιδιά να μείνουν πρώτα από όλα, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι το τέλος...». (Σ2)

Επιπλέον, τονίστηκε η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και των προσδοκιών των μαθητών, ως κυρίαρχη δράση των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των σχολικών τους

επιδόσεων. Επισημάνθηκε πως στις γενεσιουργές αιτίες των χαμηλών σχολικών επιδόσεων ανήκουν η χαμηλή αυτοπεποίθηση και τα φτωχά όνειρα για το μέλλον. Έτσι, προτάθηκε οι καθηγητές να επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών τους, να τούς επιβραβεύουν, να τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους, και να τούς προτρέπουν για υψηλότερο επίτευγμα.

«...να τα βοηθήσουμε να έχουν περισσότερες προσδοκίες για τους εαυτούς τους. Να ενισχύσουμε την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοπεποίθησή τους. Αυτά τα παιδιά συνήθως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση». (Σ2)

«Να τους δυναμώσει την αυτοπεποίθησή τους ώστε να μην το αποδεχτούν ότι έτσι έχουν τα πράγματα και τελείωσε». (Σ5)

«Ένα ποσοστό των μαθητών, σίγουρα μπορεί να εμπνευστεί αν νιώσει ότι ο καθηγητής του πιστεύει σε αυτόν. Πιστεύει ότι υπάρχουν δυνατότητες και ότι αν προσπαθήσει, αν τον βοηθήσει, μπορεί να φέρει κάποια αποτελέσματα...». (Σ10)

«Η επιβράβευση είναι πολύ σημαντική [...] θα αρχίσει να ανεβαίνει, έστω ένα βήμα, δύο, τρία, είναι κέρδος, από το να είναι στη γωνία». (Σ4)

«...έχεις δυνατότητες, μπορείς για παραπάνω...». (Σ3)

Αναφορά έγινε και στην τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών τους, ώστε αυτές να γίνουν πιο σύγχρονες και δελεαστικές για τους μαθητές. Πρότειναν δουλειά αρχικά με φύλλα εργασίας, διαβαθμισμένης δυσκολίας ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Υποστήριζαν πως η επιτυχία των αδύναμων μαθητών θα τονώσει το ηθικό τους, ώστε να συνεχίσουν να προσπαθούν σταδιακά και στα πιο δύσκολα. Επίσης, ανέφεραν τη χρήση διαδικτυακού υλικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και την παρότρυνση και καθοδήγηση των μαθητών στο να μάθουν οι ίδιοι να ερευνούν και να ψάχνουν, διότι έτσι κατακτούν μεγαλύτερο γνωστικό όφελος. Πιστεύουν πως το μάθημα μπορεί ως ένα βαθμό να έχει βιωματικό χαρακτήρα, προσδίδοντας ενδιαφέροντα και κίνητρα μάθησης στα παιδιά.

«...να δώσει κάποια συγκεκριμένα φύλλα εργασίας, ανάλογα με το επίπεδο του καθενός [...] θα χαρούν, διότι θα έχουν τη δυνατότητα και αυτά κάτι να κάνουν, ενώ πριν δεν έκαναν τίποτα και θα φανούν ότι μπορούν. Άρα μπορούμε. Όταν θα δουν την πρώτη επιβράβευση, τη δεύτερη επιβράβευση, την τρίτη, αυτό θα τους τονώσει θα λέγαμε το ηθικό τους και το αίσθημα της προσπάθειας και θα το συνεχίσουν». (Σ7)

«Ενδεχομένως να μπορούμε, ο καθένας από μας, να δώσουμε, να τροποποιήσουμε τη διδασκαλία μας ή να δώσουμε τροποποιημένο υλικό στους πιο αδύναμους μαθητές». (Σ10)

«Ότι αν χρησιμοποιήσω, ίσως, κάποια βίντεο, κάποια από το ίντερνετ, αν τους πω να ασχοληθούν οι ίδιοι [...]. Αυτά που θα τους μείνουν είναι αυτά που θα τα βρουν μόνα τους. Αν εμείς τους δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ψάχνουν και να βρίσκουν [...], ίσως αυτό τους κινήσει την περιέργεια και το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με κάτι που δεν θα έδιναν καν σημασία». (Σ7)

Ισχυρίστηκαν πως μπορούν να ανακαλύψουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των μαθητών, όχι αποκλειστικά από τις εξετάσεις, αλλά και μέσα από δράσεις και εργασίες, των οποίων η απόδοση, με δική τους έστω πρωτοβουλία, να αποτελεί μέρος της αξιολόγησης των μαθητών. Γενικότερα ως προς την αξιολόγηση των παιδιών, παρά το γεγονός ότι τα κριτήριά της τίθενται από το υπουργείο, τόνισαν πως δεν θα πρέπει να στέκονται απλώς στυγνοί αξιολογητές της γνωστικής απόδοσης. Θα ήταν δικαιότερο, να λαμβάνουν υπόψη τους το σύνολο των καταστάσεων και των στοιχείων που συνοδεύουν τον κάθε μαθητή.

«Αλλά σαφώς μπορείς να ανακαλύψεις την ικανότητα και την δεξιότητα του μαθητή εκτός εξετάσεων, μέσα από εργασίες, μέσα από δουλειές, δράσεις, πρακτικά πράγματα [...] Και μέσα από όλες αυτές τις δουλειές, τις δράσεις, τις βιωματικές, βιωματική μάθηση, να δούνε τι τους κεντρίζει περισσότερο το ενδιαφέρον και στο τέλος... Όλο αυτό να αξιολογηθεί και ο κάθε μαθητής να νιώσει ότι αξίζει να λειτουργήσει και σαν κίνητρο, να τονώσει και την αυτοπεποίθησή του και τα ενδιαφέροντά του και να δει και το σχολείο αλλιώς. Όχι ότι πάω, μπαίνω, φεύγω». (Σ4)

«Δηλαδή θα πρέπει μέσα στην αξιολόγηση να μην είμαστε στυγνοί, να παίρνουμε υπόψη μας κι άλλα στοιχεία. Την όρεξη, τις καταστάσεις που υπάρχουν σε ένα σπίτι». (Σ8)

Τέλος, στους παράγοντες άμβλυνσης των ανισοτήτων αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικό η προσωπική μελέτη και η αυτοεπιμόρφωση, ως χρέος των καθηγητών. Τα παραπάνω δεν αφορούν μόνο το γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και θέματα που άπτονται γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρήθηκε πως έτσι θα διαθέτουν μεγαλύτερη επάρκεια ως προς τη διαχείριση των ανισοτήτων και την επίτευξη του ζητούμενου των ίσων ευκαιριών.

«Να μελετήσει. Επειδή πήρε ένα πτυχίο πριν 30 χρόνια, δεν σημαίνει ότι πρέπει να πορεύεται και τα υπόλοιπα 30-40 χρόνια με εκείνες τις γνώσεις του παρελθόντος. Τα δεδομένα αλλάζουν, οι κοινωνίες αλλάζουν, οι εποχές αλλάζουν, οφείλει και ο εκπαιδευτικός να επιμορφώνεται και με δική του πρωτοβουλία, [...] δεν είναι μόνο ευθύνη της πολιτείας. Είναι και ευθύνη του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί και με θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα, και όχι μόνο σε σχέση με αυτό καθαυτό το αντικείμενο που διδάχθηκε, όταν θα έπαιρνε το πτυχίο του». (Σ2)

10. ΣΥΝΟΨΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την αναπαραγωγή και διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ερέθισμα για την παραπάνω διερεύνηση υπήρξε η ανάδειξη της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στην εκπαίδευση, μέσα από ερευνητικές μελέτες πολλών ετών (Φραγκουδάκη, 1985). Σημαντικές διαπιστώσεις για τις θέσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αυτής της διερεύνησης.

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε ότι στην πλειονότητα να έχουν σαφή αντίληψη για την εννοιολόγηση τόσο της ισότητας όσο και των κοινωνικών ανισοτήτων. Αρχικά, συσχετίζουν την έννοια της ισότητας με την παροχή από τον κρατικό μηχανισμό φροντίδας, σεβασμού και ίσων ευκαιριών για ανέλιξη, προς όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Θεωρούσαν την έλλειψη αυτής της παροχής αδικαιολόγητη, και διατείνονταν ότι μπορεί να αιτιολογηθεί μόνο υπό το κράτος στερεοτυπικών αντιλήψεων. Οι απόψεις τους συμφωνούν με την αντίστοιχη εννοιολόγηση του Gardner (1984). Επιπλέον, στην έννοια της ισότητας ενέτασσαν και την αντιμετώπιση των ανθρώπων υπό το πρίσμα της αναγνώρισης της διαφορετικότητας.

Ως προς τις κοινωνικές ανισότητες, αναφέρθηκαν στο φαινόμενο κατά το οποίο διαφορετικές ομάδες πληθυσμών διαθέτουν άνιση κατανομή πόρων και άνιση πρόσβαση σε βασικά κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η υγεία και η εκπαίδευση, τοποθέτηση που συμφωνεί με την αντίστοιχη αναφορά του Τσαούση (1989). Θεωρούσαν αντιφατική τη συνύπαρξη της δημοκρατίας με τις διακρίσεις που προκαλούν ανισότητες, ενώ οι περισσότεροι ενοχοποίησαν το καπιταλιστικό σύστημα και την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, για τη δημιουργία και τη συντήρηση των ανισοτήτων. Οι απόψεις τους βρίσκονται σε μεγάλη εγγύτητα με τις Μαρξιστικές θέσεις, όπως αυτές αναφέρονται από τους Ballantine και Hammack, (2015). Επισήμαναν ότι το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων είναι διαχρονικό αλλά είχαν διαφορετικές απόψεις ως προς τις εποχές που αυτό εμφανίζεται ισχυρότερο.

Θεωρούσαν το σχολείο μικρογραφία της κοινωνίας και εμφανίστηκαν να κατανοούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών ερευνητών όπως του Τσουκαλά (1977), της Φραγκουδάκη (1985, 2001), του Κυρίδη (1996), και του Μυλωνά (1999). Επίσης, επισήμαναν τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης ως οχήματος εξισορρόπησης των κοινωνικών αδικιών, επισήμανση που κάνουν και ο Τσαούσης, (1993) και ο Κυρίδης (1996).

Σχεδόν όλοι, φάνηκε να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αναφέρθηκαν στη μεταφορά των κοινωνικο-οικονομικών, μορφωτικών και πολιτισμικών ανισοτήτων των οικογενειών στην εκπαίδευση, καθώς και στην αποτύπωσή τους στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών. Αυτές οι αναφορές τους συμφωνούν με τα ερευνητικά πορίσματα του Μυλωνά (1999), όλων των προγραμμάτων PISA μέχρι το 2015

όπως αναφέρουν οι Σκούρτου κ.ά. (2004), ακόμη και με την τελευταία έκθεση του προγράμματος PISA (2018).

Αρχικά, λίγοι από τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος έδειξαν να θεωρούν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων απλώς απότοκο των κοινωνικών ανισοτήτων. Εμφανίστηκαν να μην προχωρούν στη σύνδεσή τους με τη σφαίρα του σχολείου, και ισχυρίζονταν πως το σχολείο δεν μπορεί να αναιρέσει τις ανισότητες. Δηλαδή, φαίνεται να έχουν ενστερνιστεί τις αξίες και την κουλτούρα του σχολείου. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ερευνητικά ευρήματα της Σωτηροπούλου (1998). Είναι αξιοσημείωτο όμως, πως ενώ εξελισσόταν η συνέντευξη ο προβληματισμός τους γινόταν βαθύτερος, και σταδιακά έκαναν και αυτοί αναφορές στις ευθύνες της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Εξαίρεση αποτελεί η άποψη εκπαιδευτικού, που ορμώμενος από την αντίληψη ότι οι αφομοιωτικές πρακτικές του σχολείου εξασφαλίζουν ίση αντιμετώπιση των μαθητών, υποστήριξε κατηγορηματικά πως δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες για τις οποίες ευθύνεται η δομή και η έννοια του σχολείου, και πως το σχολείο παρέχει ίσες προς όλους ευκαιρίες. Ο ίδιος θεωρούσε επίσης πως ούτε η κοινωνική προέλευση των μαθητών ευθύνεται, παρά μόνο οι ατομικές ικανότητες, τα κίνητρα και οι αξίες τους. Η άποψή του είναι κοντινή με τη θεωρία του δομολειτουργισμού του Πάρσονς (Θάνος, 2017) καθώς και με ορισμένες εκπαιδευτικές μελέτες σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985), αλλά έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες σύγχρονες εθνικές και διεθνείς έρευνες, που υποστηρίζουν σθεναρά την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η πλειοψηφία όμως έδειξε να αναγνωρίζει τη συμμετοχή και την ευθύνη του σχολείου στις ανισότητες, τονίζοντας πως το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στον στόχο της ουσιαστικής παροχής ίσων ευκαιριών. Ανέφεραν πως η κουλτούρα που πρεσβεύει και μεταδίδει είναι η κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικά τάξεων, άποψη σύμφωνη με τις διαπιστώσεις του Fend (1981). Έτσι, υποστήριζαν πως το σχολείο, με την δομή και τις πρακτικές που διαθέτει, αποτυγχάνει να σταθεί υποστηρικτικά στους μαθητές χαμηλής κοινωνικής και μορφωτικής προέλευσης, με συνέπεια να αναπαράγει και να διαιωνίζει την κατάσταση των ανισοτήτων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες καταγραφές εθνικών ερευνών όπως, των Ασκούνη και Ανδρούσου (2001), και Ασκούνη (2007), αλλά και διεθνών όπως αναφέρονται από την Φραγκουδάκη (1985, 2001).

Παρότι όμως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ενοχοποιούν το σχολείο για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, κάποιοι μέχρι εδώ παρέβλεπαν την αναφορά στη συμπερίληψη της δικής τους ευθύνης. Δήλωναν πως συζητιέται το θέμα των ανισοτήτων συζητιέται μεταξύ συναδέλφων, αλλά επιφανειακά, δίχως εμβάθυνση, και εμφάνιζαν απουσία συλλογικού προβληματισμού και συλλογικής δράσης πάνω στην άνιση μεταχείριση των μαθητών. Η δήλωσή τους για τις φτωχές συζητήσεις επιβεβαιώνει τα ερευνητικά πορίσματα των Hytten και Bettez (2011, σ.21), που θεωρούν σημαντικό έλλειμμα την απουσία διαλόγου στην προσπάθεια επίτευξης της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Λίγοι από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως δεν είχαν προβληματιστεί νωρίτερα και πως η συγκεκριμένη συνέντευξη λειτούργησε ως ερέθισμα για να προβληματιστούν σοβαρά πάνω στο θέμα των ανισοτήτων.

Περιγράφοντας τις μορφές με τις οποίες αποτυπώνονται οι ανισότητες στην εκπαίδευση, θεωρούσαν πως ορισμένοι μαθητές αδυνατούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και, μη βρίσκοντας υποστήριξη από τη συγκεκριμένη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, βαριούνται, αποσύρονται από τη σχολική διαδικασία, περιθωριοποιούνται, ή ακόμη και αρνούνται το σχολείο. Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τα ερευνητικά πορίσματα του Παπαδόπουλου (1997). Επίσης, οι μαθητές μπορεί να εκδηλώνουν ανήσυχη ή και παραβατική συμπεριφορά στη τάξη, συμπεριφορά που, σύμφωνα με την έκθεση του προγράμματος PISA (2018), εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων και χαμηλής κοινωνικής προέλευσης. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ή να επιλέγουν αντί των γενικών λυκείων τα επαγγελματικά λύκεια, τα οποία θεωρούνται λύκεια χαμηλότερων απαιτήσεων. Αναγνώριζαν στα παιδιά χαμηλής κοινωνικής διαστρωμάτωσης φτωχές επαγγελματικές φιλοδοξίες, χαμηλές προσδοκίες για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανέφεραν πως στα πανεπιστήμια εισάγονται στο μεγαλύτερο ποσοστό παιδιά της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης, ενώ σπάνια συναντούμε παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στις υψηλόβαθμες σχολές. Οι αναφορές τους αυτές συμφωνούν με τα ευρήματα των αντίστοιχων ερευνών των Λαμπίρη-Δημάκη (1974), Μυλωνά (1977), Σωτηροπούλου (1998), Τομαρά-Σιδέρη (1999), Τσιρώνη (2003) καθώς και των Λιάμπα και Τουρτούρα (2007).

Αναφερόμενοι στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, πρωτίστως ενοχοποίησαν την κοινωνική καταγωγή των μαθητών, άποψη που επιβεβαιώνει όλες τις εκθέσεις του προγράμματος PISA, μέχρι το 2018.

Θεωρούσαν πως οι γονείς των κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων αδυνατούν να παρέχουν την οικονομική κάλυψη που απαιτείται πολλές φορές για εξωδίδακτική υποστήριξη ή ακόμη και για τον απαραίτητο λόγω της τεχνολογικής προόδου, τεχνολογικό εξοπλισμό. Το τελευταίο, τόνισαν πως έγινε ιδιαίτερα εμφανές κατά το τρέχον σχολικό έτος με την τηλεεκπαίδευση, λόγω της πανδημίας. Η παραπάνω σύνδεση της χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής διαστρωμάτωσης με τις ανισότητες, έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Μυλωνά (1999), των Κάτσικα και Καββαδία (2000), με τις διαπιστώσεις του συνεδρίου της ΟΛΜΕ (2004), καθώς και με την έρευνα των Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) που αναφέρεται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος PISA (2009). Επίσης, υποστήριζαν πως το χαμηλό μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο των γονέων, που συνήθως συνοδεύεται από χαμηλές προσδοκίες και περιορισμένη ενασχόληση στα θέματα του σχολείου, εμφανίζεται ανεπαρκές στο να υποστηρίξει γνωστικά και πολιτισμικά τα παιδιά και αδυνατεί να εμπνεύσει την τάση για διάβασμα, προβληματισμό και υψηλές προσδοκίες για μάθηση. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να καθίστανται πολύ κοπιαστικές και δύσκολες οι καλές σχολικές επιδόσεις για αυτά τα παιδιά. Αυτές οι θέσεις τους συμφωνούν με τα ευρήματα πολλών ερευνών, όπως ενδεικτικά των Τζάνη (1978), Μυλωνά (1977, 1999), Φραγκουδάκη (1985), και των Λιάμπα και Τουρτούρα (2008α).

Επιπλέον, αναφέρονταν και στον παράγοντα της γεωγραφικής προέλευσης, τονίζοντας ότι είναι αδικημένοι οι μαθητές που προέρχονται από φτωχές οικονομικά και

πολιτισμικά περιοχές. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ερευνητικά πορίσματα της Ηλιού (1976) και, συνδυαζόμενο με την οικογενειακή ένδεια στους αντίστοιχους τομείς επιβεβαιώνει τα ευρήματα της έρευνας των Kyridis et al. (2011).

Ως παράγοντα ευθύνης ανέφεραν επίσης τη χαμηλή ιεράρχηση της γνώσης στο αξιακό σύστημα της οικογένειας και, ως εκ τούτου, τις χαμηλές μορφωτικές φιλοδοξίες. Ωστόσο, η γνώση σύμφωνα με τις έρευνες του Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1975, 1977, 1981), αποτελεί μέσο κοινωνικής ανέλιξης και οι ελληνικές οικογένειες υπερέχουν σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη, ως προς την αξιολόγησή της.

Υπεύθυνα για το άνισο σχολικό επίτευγμα θεωρούσαν επίσης κάποια στοιχεία της ατομικότητας των μαθητών, όπως τη θέληση, τα προσωπικά κίνητρα καθώς και τις φιλοδοξίες, απόψεις που συμφωνούν με τα αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα του Θάνου (2017) και του Μυλωνά (1999), δίχως όμως να επεκτείνονται στους παράγοντες και στις συνθήκες διαμόρφωσης όλων των παραπάνω στοιχείων. Από λίγους, που φάνηκε να διέπονται από τις στερεοτυπικές θεωρήσεις της διανοητικής ικανότητας, ειπώθηκε ρητά ή άρρητα πως η ατομική ευφυΐα καθορίζει ως έναν βαθμό τις άνισες σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Το εύρημα αυτό, συμφωνεί με τα πορίσματα των ερευνών των Σωτηροπούλου (1998), Κάτσικα και Καββαδία (2000), και Ασκούνη (2007). Όμως, οι περισσότεροι υποστήριζαν πως η ευφυΐα όλων, μπορεί πολύ καλά να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις.

Ως επόμενο παράγοντα καθορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ανέφεραν την έννοια του σχολείου, στην οποία συμπεριέλαβαν τον θεσμό την δομή, τις λειτουργίες και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, και καθόρισαν τα ελλείμματα και τις ευθύνες τους σε αυτή την αναπαραγωγή. Χαρακτήριζαν το ελληνικό σχολείο «μονολιθικό», τονίζοντας πως διαθέτει άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών με μονόπλευρο προσανατολισμό, παρέχει ξεπερασμένα βιβλία και απαιτεί μεγάλο όγκο διδακτέας ύλης. Επίσης υποστήριζαν πως διακρίνεται από ανελαστικές διδακτικές πρακτικές και εξετασιοκεντρικό τρόπο αξιολόγησης και, λόγω των επιλογών του, κυριαρχείται από συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ικανότητα δίχως να κατανοεί την διαφορετικότητα. Με όλα τα παραπάνω, έκριναν το σχολείο ανεπαρκές στο να στηρίξει ευέλικτους, διαφορετικούς τρόπους μάθησης και να εμπνεύσει μαθησιακά κίνητρα, ευρήματα που συμφωνούν με τα ερευνητικά πορίσματα του Κυρίδη (1996), του Παπαδόπουλου (1997), των Κάτσικα και Καββαδία (2000) και του Faubert (2012). Θεωρούσαν πως υποστηρίζει την ομοιομορφία, αδιαφορεί για τη διαφορετικότητα των μαθητών και τους στερεί την ευκαιρία να αντιληφθούν και να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ταλέντα τους. Παράλληλα, αποτυγχάνει να συμπεριλάβει τους μαθητές διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου και διαφορετικής κουλτούρας, αναπαράγοντας και διαωνίζοντας τις κοινωνικές αδικίες. Αυτές οι απόψεις τους συμφωνούν με τα πορίσματα πολλών εθνικών και διεθνών ερευνών όπως αυτές των Φραγκουδάκη (1985), Πολίτου (1999), και Ballantine και Hammack (2015).

Διατείνονταν πως κάθε άλλο, παρά ισότητα ευκαιριών και δικαιοσύνη πρεσβεύει το σχολείο, αφού με τα ίδια μέσα και μέτρα εντέλει αξιολογεί άνισες καταστάσεις, άποψη που συμφωνεί με τα πορίσματα των ερευνών του Δημαρά (2008) και του Γκόβαρη (υπό έκδοση). Ο εκπαιδευτικός θεσμός, θεωρούσαν πως διεξάγει στερεοτυπική διάκριση των

μαθητών σε «καλούς» και «κακούς» και ως εκ τούτου ευθύνεται για τη μεταφορά των ανισοτήτων μέσα στις τάξεις, συμφωνώντας έτσι με τα ερευνητικά πορίσματα των Γκόβαρη και Μαρκαντώνη (2019). Ανέφεραν πως επειδή ο θεσμός της εκπαίδευσης πρεσβεύει την κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, πριμοδοτεί τους μαθητές που φτάνουν στο σχολείο με υψηλό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, έναντι των μαθητών ασθενέστερης κοινωνικής προέλευσης. Έτσι, μέσα από το ανταγωνιστικό περιβάλλον που διακρίνει το σχολείο, διατηρούνται, αναπαράγονται οι υπάρχουσες και δημιουργούνται νέες ανισότητες. Με τα λεγόμενά τους, επιβεβαιώνουν την θεωρία των Bourdieu και Passeron (1964), καθώς και τα πορίσματα πολλών νεώτερων ερευνών, όπως των Φραγκουδάκη (1985), Τομαρά-Σιδέρη (1999), και Φραγκουδάκη (2001).

Θεωρούσαν πως η συμμετοχή του σχολείου και της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανισότητες, αφορά εξ ίσου με τα παιδιά των λαϊκών τάξεων και τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων, εύρημα που επιβεβαιώνεται από πολλές διεθνείς έρευνες, όπως αναφέρουν οι Ασκούνη και Ανδρούσου (2001). Συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στην περίπτωση των μεταναστών ή παλιννοστούντων μαθητών, τόνισαν πως θα ήταν δικαιότερο για τις σχολικές επιδόσεις τους, οι μαθητές να εντάσσονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία και να παρακολουθούν διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, υποστηρίζοντας πως είναι άδικο να υπόκεινται στην αφομοιωτική πολιτική του σχολείου. Η θέση τους είναι σύμφωνη με τα πορίσματα της έρευνας των Σκούρτου κ.ά., (2004).

Αξιοσημείωτη ήταν η διαπίστωση πως το σχολείο πολλές φορές διακρίνεται από έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις διαιωνίζοντας έτσι τις έμφυλες ανισότητες, γεγονός που επιβεβαιώνει τις φεμινιστικές θεωρίες όπως αναγράφονται από τους Ballantine και Hammack (2015).

Όσο αφορά τα δομικά και θεσμικά ελλείμματα του σχολείου, αρχικά αναφέρονταν στην αναγκαιότητα της ενισχυτικής διδασκαλίας η οποία αυτή τη στιγμή λειτουργεί σε περιορισμένη έκταση αφήνοντας ακάλυπτους τους αδύναμους μαθητές, που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά σε φροντιστηριακή στήριξη. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τα ερευνητικά πορίσματα της ΟΛΜΕ (2004) και του Παπαδάκη (2009). Εν συνεχεία, σοβαρή έλλειψη θεωρούσαν τη μη έγκαιρη επάνδρωση των σχολείων με τον απαραίτητο αριθμό εκπαιδευτικών γεγονός που, όπως υποστηρίζουν, εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, επιβεβαιώνοντας έτσι τα ευρήματα του ΟΟΑΣΑ (2015) και της έκθεσης PISA (2018). Συμπληρώνοντας ανέφεραν πως οι ελλείψεις προσωπικού τονίζουν και τις ανισότητες μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Απούσες χαρακτήρισαν τις στοχευμένες στις ανισότητες επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και ανέφεραν την ένδεια ειδικών δομών και εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) για τη βοήθεια των μαθητών που χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη. Οι παραπάνω αναφορές των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τις αντίστοιχες της ΟΛΜΕ (2004), καθώς και με τα ερευνητικά πορίσματα του Faubert (2012). Επίσης, θεωρούσαν σημαντικές την ελλειμματικά θεσμοθετημένη επικοινωνία και τη θεσμικά φτωχή στήριξη των γονέων από το σχολείο, υποστηρίζοντας πως οι ουσιαστικές σχέσεις γονέων-σχολείου λειτουργούν αποτρεπτικά στη σχολική διαρροή και ενισχυτικά στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών.

Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα των ερευνών των Μυλωνάκου–Κεκέ (2009), καθώς και Μιχελάκη και Φονιά (2015). Αδιάφορες έως και αφιλόξενες χαρακτήριζαν τις σχολικές αίθουσες και βασική την έλλειψη βιβλιοθηκών εργαστηρίων και υλικοτεχνικής υποδομής επικρίνοντας τις χαμηλές δαπάνες του εκπαιδευτικού θεσμού και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τους προβλημάτιζε το χαμηλό επίπεδο της τεχνικής εκπαίδευσης, καθώς και οι πρόσφατες τάσεις ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως αυτές εντείνουν τις ανισότητες. Οι απόψεις τους βρίσκονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις της ΟΛΜΕ (2004).

Τέλος, στους παράγοντες που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες ενέτασσαν και τους εκπαιδευτικούς. Όριζαν τον ρόλο τους σε σχέση με τις ανισότητες, καθόριζαν την ευθύνη που φέρουν στο καθημερινό τους έργο, περιέγραφαν τις δικές τους ελλειμματικές προσεγγίσεις και αναφέρονταν στους τρόπους που επιλέγουν για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

Σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, ορίζοντας τον ρόλο του ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες, θεωρούσαν αναγκαία τη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και τη δράση για την διεκδίκηση της αποδυνάμωσής τους. Αυτές οι δηλώσεις τους συμφωνούν με τα ερευνητικά πορίσματα της Νικολαου (2017, σ. 60). Δηλαδή, φάνηκε στο πλαίσιο του ρόλου τους να ηθικοποιούν την υποστήριξη των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, επιβεβαιώνοντας έτσι τις αντίστοιχες διατυπώσεις του Neave (2001). Επιπλέον, αποδέχονταν πως ορισμένα μέλη του κλάδου από έλλειψη ευαισθητοποίησης ή και γνώσης για το θέμα των ανισοτήτων, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, εξαντλούν τον ρόλο τους στη μετάδοση του γνωστικού αντικείμενου, παρουσιάζουν έλλειψη αναστοχασμού για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και τελικά εμφανίζονται ως απλοί διεκπεραιωτές του διδακτικού έργου. Αυτό το εύρημα, βρίσκεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά πορίσματα του Κυρίτη (2016) και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα του OECD (2018), σύμφωνα με τα οποία το 44% των μαθητών αισθάνεται πως οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την εκπαίδευση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Επίσης, λίγα από τα άτομα του ερευνητικού δείγματος, δήλωσαν πως η συγκεκριμένη συνέντευξη λειτούργησε ως ερέθισμα προκειμένου να προβληματιστούν για το θέμα. Όλοι όμως, τελικά επέδειξαν ενδιαφέρον ως προς την συμπερίληψη της δικής τους ευθύνης και προβληματισμό για τον συσχετισμό των στάσεων και των πρακτικών τους με την αναπαραγωγή και διαίωνιση των ανισοτήτων, όπως καταδεικνύει και η έρευνα της Ασκούνη (2007). Καθώς η συνέντευξη εξελίσσονταν, παρουσίαζε εξέλιξη και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δικές τους ευθύνες, τουλάχιστον για εκείνους που ο αντίστοιχος αρχικός προβληματισμός τους δεν διακρίθηκε από μεγάλο βάθος.

Αρχικά ανέφεραν ως χρέος τους να πείσουν τους αδύναμους μαθητές για την αξία της γνώσης και να τούς εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για κάποιους όμως φαίνεται ότι αυτή η ένταξη σημαίνει αφομοίωση, ίσως λόγω προσωπικών στερεοτυπικών αντιλήψεων, ή επειδή και οι ίδιοι έχουν ενσωματώσει τις αξίες και την κουλτούρα του σχολείου. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Κάτσικα και

Καββαδία (2000), και Ασκούνη (2007). Επίσης, στον ρόλο τους εντάσσουν και την προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, ως πρακτική αποδυνάμωσης των σχολικών ανισοτήτων, γεγονός που καταδεικνύεται από πολλές έρευνες, όπως αυτές των Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001) και Μυλωνάκου –Κεκέ (2009), που ήδη αναφέρθηκαν.

Αντιλαμβάνονταν πως η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης παίζει καθοριστικό ρόλο στο σχολικό επίτευγμα των μαθητών. Θεωρούσαν πως για τη χαμηλή σχολική επίδοση των αδύναμων μαθητών ευθύνεται, πέρα από το δομικό έλλειμμα των προηγούμενων βαθμίδων, και η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που έκτισαν στο παρελθόν οι δάσκαλοί τους, αφού υποστηρίζουν πως τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής λειτουργούν καθοριστικά για το μελλοντικό σχολικό επίτευγμα. Αυτή η άποψή τους συμφωνεί με την έρευνα των Ansari κ.ά. (2020). Ισχυρίζονταν πως η ποιότητα αυτής της σχέσης εμπνέει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς τους καθηγητές τους, επηρεάζει την αυτοεκτίμησή των παιδιών και καθορίζει τις σχολικές τους επιδόσεις, άποψη που συμφωνεί με την έρευνα του Cummins (2005).

Αναφέρονταν στις παραβλέψεις και στις ανεπάρκειες της δικής τους παιδαγωγικής σχέσης τονίζοντας την αξία της ενσυναίσθησης, η απουσία της οποίας εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν την διαφορετικότητα των μαθητών, να συναισθανθούν τις ιδιαίτερες ανάγκες, ειδικά των αδικημένων μαθητών, και να προσαρμόσουν ανάλογα τις στάσεις και τις πρακτικές τους, ώστε να συνεισφέρουν στην αποδυνάμωση των ανισοτήτων. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει τα πορίσματα των ερευνών των Finn, et al. (2009) και του Tsediso (2019). Επίσης, παρατήρησαν και κατέθεσαν ότι το τελευταίο σχολικό έτος της αναγκαστικής τηλεκπαίδευσης, εξ αιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών της πανδημίας, στέρησε την αμεσότητα και φτώχυνε την εγγύτητα και την αλληλεπίδραση στην παιδαγωγική σχέση. Τα παραπάνω, αποτυπώθηκαν άμεσα στο ενδιαφέρον για τη μάθηση και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στη διεύρυνση των σχολικών ανισοτήτων, γεγονότα που επαληθεύουν τις απόψεις τους για την παιδαγωγική σχέση.

Η αντιμετώπιση των ανισοτήτων στο καθημερινό τους έργο μέσα από την παιδαγωγική σχέση ανέφεραν πως περιλαμβάνει ενδιαφέρον και προσωπική ενασχόληση με τους αδύναμους μαθητές, πλησίασμα και συζήτηση μαζί τους και προσπάθεια ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη γνώση και το σχολείο. Κάποιοι εκπαιδευτικοί για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις με τους μαθητές ενεργούν διοργανώνοντας δράσεις, ενώ ταυτόχρονα μεριμνούν για την οικονομική κάλυψη των μαθητών, προκειμένου να συμμετέχουν και όσοι δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν οικονομικά. Επιπλέον, προσπαθούν να οργανώνουν εκδηλώσεις όπως θεατρικές παραστάσεις στις οποίες δίνουν βήμα στους αδύναμους μαθητές, τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους και ενισχύοντας την εξοικείωσή τους με το σχολείο. Ισχυρίζονταν πως όλα τα παραπάνω επιφέρουν εγγύτητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, ενδυναμώνουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αυξάνουν τις φιλοδοξίες τους και βελτιώνουν το ακαδημαϊκό τους επίτευγμα. Η θέση τους ως προς τις συνέπειες των σχέσεων εγγύτητας, είναι σύμφωνη με την έρευνα των Ansari et al. (2020).

Από τα λεγόμενά τους, φαίνεται επίσης πως η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης που διαμορφώνουν βρίσκεται σε συσχέτιση με τη φιλοσοφία των διδακτικών και αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζουν.

Αναφερόμενοι στην ευθύνη των ελλειμματικών διδακτικών πρακτικών τους, κατέθεσαν πως πολλές φορές ασχολούνται με τους καλούς μαθητές και παραβλέπουν τις ανάγκες των αδύναμων, αλλά αυτό το απέδωσαν στην πίεση του χρόνου και του όγκου της ύλης, δηλαδή σε δομικά και θεσμικά ελλείμματα του σχολείου. Η παραπάνω ελλειμματική πρακτική επιβεβαιώνει τα ερευνητικά αποτελέσματα του OECD (2019), όπου το 38% των μαθητών βρίσκει στη διδασκαλία έλλειψη επιμονής ενώ το 33% μειωμένη υποστήριξη, που και τα δύο δυσχεραίνουν την κατανόηση των αδύναμων μαθητών.

Όσο αφορά την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μέσα από τις διδακτικές πρακτικές, κάποιοι κατέθεσαν ότι αφιερώνουν προσωπικό χρόνο προκειμένου με επιπλέον διδασκαλία να στηρίξουν τους αδύναμους μαθητές. Άλλοι παίζουν με τον ρυθμό της διδασκαλίας επιταχύνοντας ή επιβραδύνοντας, ώστε να καλυφθεί όσο γίνεται η κατανόηση των αδύναμων μαθητών ή τροποποιούν τις μεθόδους τους, ώστε το μάθημα να γίνει περισσότερο συμμετοχικό και βιωματικό. Επίσης προσπαθούν να εξετάζουν όλους τους μαθητές, θέτοντας μικρά ερωτήματα και ξεκινώντας από τα εύκολα. Έτσι συμμετέχουν και οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων, δεν νοιώθουν αποκομμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία, τονώνεται το ηθικό τους, και αποκτούν κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Τέλος, ανέφεραν πως δεν παραλείπουν να επιβραβεύουν συμμετοχή αυτών των μαθητών, διότι έτσι ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και κατακτούν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Δηλαδή, φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που κατανοεί την αναπαραγωγή των ανισοτήτων από την εκπαίδευση, προσπαθεί και διαφοροποιεί τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προκειμένου να υποστηρίξει τους ευάλωτους μαθητές στο πλαίσιο της αποδυνάμωσης των ανισοτήτων. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που εμφανίστηκαν να έχουν ενστερνιστεί την γνωσιοκεντρική προσέγγιση του σχολείου και θεωρούσαν πως δεν μπορούν να κάνουν κάτι, διότι είναι αναπόδραστη η μοίρα των μαθητών που βρίσκονται μακριά της κουλτούρας του σχολείου και που επιδεικνύουν χαμηλό σχολικό επίτευγμα. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνητικών μελετών των Σωτηροπούλου (1998), Κάτσικα και Καββαδία (2000) και Ασκούνη (2007).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στην ευθύνη των αξιολογικών πρακτικών τους. Θεωρούσαν πως κρίνουν κάποιες φορές τους μαθητές αποκλειστικά με βάση τη γνωστική τους επίδοση και τη συμπεριφορά και αισθάνονται ανεπαρκείς να τους αντιμετωπίσουν ως ολότητα. Παραδέχτηκαν πως υπάρχουν φορές που οι ίδιοι ουσιαστικά στοχοποιούν τους μαθητές και τους ενδύουν με ταμπέλες, διακρίνοντάς τους σε «καλούς», «κακούς», «έξυπνους», «ανήσυχους», ή «αδιάφορους». Φάνηκε ότι αντιλαμβάνονται πως αποδίδουν χαρακτηρισμούς που κινδυνεύουν να εσωτερικευθούν από τους μαθητές, να λειτουργήσουν ως «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» και να προδιαγράψουν τις μετέπειτα επιδόσεις και συμπεριφορές τους. Δηλαδή, συνειδητοποιούν το πως λειτουργεί η θεωρία της ετικέτας ενώ ταυτόχρονα φάνηκε πως οι προσαπτόμενοι χαρακτηρισμοί «αδύναμος» ή

«αδιάφορος» μαθητής, είναι δηλωτικοί της λανθάνουσας υποτίμησης και των χαμηλών προσδοκιών τους για τους αντίστοιχους μαθητές. Έτσι, πάλι καθίσταται εμφανές, ότι ενώ θεωρητικά αντιλαμβάνονται τις ανισότητες και τους παράγοντες καθορισμού τους, οι τοποθετήσεις και οι αξιολογήσεις κάποιων λίγων σκιάζονται από τις βαθιά ριζωμένες εσωτερικεύσεις της σχολικής ιεράρχησης και κουλτούρας, καθώς και των προσωπικών στερεοτυπικών αντιλήψεων περί φυσικών διανοητικών ικανοτήτων και κοινωνικού ελλείμματος. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ερευνητικά ευρήματα των Φραγκουδάκη (1985), Κάτσικα και Καββαδία (2000) και Ασκούνη (2007). Επίσης, αναφέρθηκε από κάποιους πως οι προσδοκίες και οι αξιολογήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών μπορεί να διακατέχονται και από έμφυλα στερεότυπα, βάσει των οποίων οι ανώτερες σπουδές δεν κρίνονται απαραίτητες για τις γυναίκες. Η διατύπωση αυτή συμφωνεί με εθνικές και διεθνείς έρευνες, όπως της Φραγκουδάκη (1985), και των Ballantine και Hammack (2015).

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως μέσα από τις αξιολογικές τους πρακτικές, προσπαθούν να αποδυναμώσουν τις ανισότητες, με το να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ολότητα, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των στοιχείων του κάθε μαθητή, καθώς και με το να ενισχύουν τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς, προσβλέποντας έτσι στη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Η άποψη αυτή ταυτίζεται με τις διατυπώσεις των ερευνών των Cummins (2005) και Ballantine και Hammack (2015). Ένα άλλο μέτρο που αναφέρθηκε ότι εφαρμόζεται από κάποιους είναι η επιεικής βαθμολογία. Θεωρούσαν πως πολλές φορές αποτελεί κίνητρο για την ενεργοποίηση των μαθητών και για την προσπάθεια βελτίωσης του σχολικού τους επιτεύγματος, ενώ για τους ίδιους, φάνηκε να λειτουργεί ως αντισταθμιστική παρέμβαση στις ανισότητες. Το μέτρο της επιεικούς βαθμολογίας αναφέρεται και στα ερευνητικά πορίσματα του Φραγκούλη (2008), αλλά εκεί δηλώνεται ως πρακτική των εκπαιδευτικών που δεν τους αφορά η προσπάθεια, διότι πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία για κάποιους μαθητές είναι μονόδρομος.

Οι παράγοντες που προτάθηκαν ως βοηθητικοί για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συναρτώνται άμεσα με την θεώρηση των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγουν και διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς και με την προαναφερθείσα ελλειμματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού θεσμού, του σχολείου, αλλά και των στάσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι αναφορές τους εδώ, περιελάμβαναν τις βελτιώσεις των προαναφερθέντων ελλειμμάτων.

Αρχικά έκριναν απαραίτητο, η πολιτεία να λάβει κοινωνικά μέτρα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, θεωρώντας ότι η άμβλυνση αυτή θα αποτυπωθεί και στις εκπαιδευτικές ανισότητες, πρόταση που αναφέρεται και στο συνέδριο της ΟΛΜΕ (2004). Εν συνεχεία, ζήτησαν να υιοθετηθεί ένα αληθινά δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, με ευελιξία και όραμα, που θα λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, των οικογενειών τους, θα αναπτύσσει προγράμματα φιλικά προς τους αδικημένους μαθητές, και θα απευθύνεται και θα υποστηρίζει αναλόγως όλα τα παιδιά. Η αντίληψη περί δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος συμφωνεί με τις απόψεις που εκφράζουν στις έρευνές τους η Φραγκουδάκη (2001) και η Ζηλιασκοπούλου (2014). Μάλιστα, ανέφεραν ως υποχρέωση

των συνδικαλιστικών οργάνων τους τη διεκδίκηση της δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, από την πολιτεία. Θεώρησαν αναγκαία τη συνεργασία όλων των πολιτικών παρατάξεων και τη σύμπραξη με την τοπική αυτοδιοίκηση για τη δημιουργία υπερκομματικής παιδείας που θα χαρακτηρίζεται από κοινωνική ευαισθησία και σταθερότητα και θα είναι ανοικτή σε σταδιακές βελτιώσεις. Πρότειναν, οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να ξεκινούν από τις αρχικές βαθμίδες της εκπαίδευσης ώστε να καθίστανται αποτελεσματικές, διότι οι κατά καιρούς αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις που γίνονται και αφορούν κυρίως στο λύκειο, ευνοούν μόνο τους ευνοημένους, και ενδυναμώνουν τις ανισότητες. Επίσης, δήλωσαν ότι πιστεύουν πως θα πρέπει να αποφευχθούν μέτρα που οδηγούν στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας πως κάτι τέτοιο θα ενέτεινε όχι απλώς τις εκπαιδευτικές, αλλά και τις κοινωνικές ανισότητες, άποψη που κατατέθηκε και στο 7^ο συνέδριο της ΟΛΜΕ (2004).

Θεωρούσαν αναγκαίο να ληφθεί μέριμνα από το Υπουργείο Παιδείας για τη κατάρτιση τμημάτων μαθητών μικρότερου αριθμητικού δυναμικού και να ανανεώνονται οι γερασμένοι σύλλογοι των εκπαιδευτικών με νεώτερους συναδέλφους που έχουν περισσότερη όρεξη και μαχητικότητα, για επιπλέον ενασχόληση με τα παιδιά που το έχουν ανάγκη. Κυρίως όμως, πρότειναν να υπάρξει επάρκεια εκπαιδευτικών στα σχολεία αλλά και δημιουργία δομών στήριξης, προτάσεις που συμφωνούν με τα ερευνητικά πορίσματα των Κάτσικα και Καββαδία (2000) και του Faubert (2012). Απαραίτητη έκριναν την επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία, ώστε να καρπώνονται την υποστήριξή της όλοι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, άποψη σύμφωνη με την έρευνα του Παπαδάκη (2009). Επίσης, τόνιζαν πως για το ζητούμενο των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο ο θεσμός να εντάξει σε όλα τα σχολεία εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ειδικούς ψυχολόγους, που θα προσφέρουν άμεση ενίσχυση και ουσιαστική στήριξη της αυτοπεποίθησης καθώς και ενδυνάμωση των προσδοκιών των αδικημένων μαθητών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ερευνητικά πορίσματα της Αθανασιάδου, (2011).

Ζήτησαν από το Υπουργείο ουσιαστική υποστήριξη και εκτίμηση στο έργο τους, ενώ ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι αισθάνονται «μόνοι». Πρότειναν να υπάρξει μέριμνα για τακτικές, οργανωμένες και ουσιαστικές επιμορφώσεις πάνω στο διδακτικό τους έργο, αλλά και σε θέματα υποστήριξης μαθητών που ανήκουν ευάλωτες ομάδες. Μάλιστα, θεωρούσαν πως αυτές οι επιμορφώσεις θα πρέπει να γίνονται θεσμοθετημένα υποχρεωτικές και εκ περιτροπής για όλους τους εκπαιδευτικούς, με σύγχρονη απαλλαγή από το διδακτικό τους ωράριο. Το αίτημά τους όσο αφορά την αναγκαιότητα των επιμορφώσεων συμφωνεί με τον Faubert (2012). Επίσης, αναφέρθηκαν στην ανάγκη επαρκούς και όχι επιφανειακής υποστήριξης από τους συμβούλους, καθώς και στην ύπαρξη δίκαιης αξιολόγησης κατόπιν κατάλληλων επιμορφώσεων, η οποία να είναι αποστασιοποιημένη από τις επιδόσεις των μαθητών. Το τελευταίο, υποστήριζαν πως δεν θα συντηρούσε απλώς τις ανισότητες, αλλά θα τις νομιμοποιούσε και θα τις διεύρυνε, θεσμοθετώντας σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων, όπως μέχρι τώρα έχει καταδείξει η διεθνής εμπειρία της αποτυχημένης εφαρμογής του.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονταν οι αλλαγές στα βιβλία που τα θεωρούν ξεπερασμένα και κακογραμμένα, η μείωση του όγκου της διδακτέας ύλης και η προσαρμογή της ύλης και του αναλυτικού προγράμματος στους άξονες της αυτενέργειας και της διερεύνησης που ενεργοποιούν τους μαθητές, καθώς και στην κριτική μάθηση και όχι στην αποστήθιση που δυσκολεύει και απωθεί τα παιδιά. Τα παραπάνω ζητούμενα των εκπαιδευτικών, συμφωνούν με τα ερευνητικά ευρήματα των Κάτσικα και Καββαδία (2000) και του Faubert (2012). Όσο για το ωρολόγιο πρόγραμμα, πρότειναν να γίνει πιο ευέλικτο, και να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των γεωγραφικών περιοχών και των σχολείων. Έτσι επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των Kyridis et al. (2011) που προτείνουν να εξεταστούν τοπικά διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπλέον, ανέφεραν την ένταξη θεσμοθετημένων ωρών στο σχολικό πρόγραμμα, για συζητήσεις και στήριξη των μαθητών.

Πρόσθεσαν πως σημαντικά για την ενεργοποίηση των αδύναμων μαθητών είναι η βελτίωση της αισθητικής των σχολείων, καθώς και ο εξοπλισμός τους με κατάλληλα εργαστήρια και σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, συμφωνώντας με την αντίστοιχη πρόταση της ΟΛΜΕ (2004), με την έκθεση του ΟΟΑΣΑ (20015) και με το πρόγραμμα PISA (2018). Θεωρούσαν πως η πολιτεία φέιδεται των οικονομικών δαπανών για την παιδεία και προτείνουν υψηλότερη οικονομική κάλυψη τόσο από την πολιτεία όσο και από την τοπική αυτοδιοίκηση.

Επίμονη πρότασή τους, αποτελούσε η αλλαγή στη φιλοσοφία και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε ο τρόπος λειτουργίας και οι πρακτικές όλων των σχολείων να διακρίνονται από πολυπολιτισμικές και αντιρατσιστικές αρχές, και να ακολουθούν τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και του σεβασμού της ατομικότητας. Υποστήριζαν πως έτσι τα σχολεία θα λειτουργούν έξω από προκαταλήψεις και στερεότυπα και θα συμπεριλαμβάνουν και θα υποστηρίζουν τους μαθητές των ευάλωτων ομάδων. Η πρόταση αυτή συμφωνεί με τα ερευνητικά πορίσματα του Rawls (2001) και των Sarafidou et.al. (2013). Δήλωσαν ότι ονειρεύονται και προτείνουν ένα σχολείο δομημένο στη φιλοσοφία του πνευματικού κέντρου, συνεχώς ανοικτό, με βιβλιοθήκες, χώρους μελέτης, εργαστήρια και αίθουσες εκδηλώσεων. Ένα σχολείο που θα προσφέρει μαθησιακή υποστήριξη στους μαθητές που την χρειάζονται, δραστηριότητες που θα καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, καθώς και τη δυνατότητα συλλογικών συζητήσεων και προβληματισμού πάνω σε κοινωνικά θέματα. Σε αυτό το πλαίσιο, πρότειναν ένα πλουραλιστικό σχολείο που, από τις αρχικές βαθμίδες του θα παρέχει τις ευκαιρίες να ανακαλύψουν οι μαθητές τις κλίσεις και τα ταλέντα τους. Τόνιζαν την ένταξη σχολικών δράσεων εκτός μαθημάτων, διότι θεωρούν πως μέσα από αυτές οι αδύναμοι μαθητές αισθάνονται το σχολείο φιλόξενο και περισσότερο οικείο, ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους και χτίζουν σχέσεις εγγύτητας με τους διδάσκοντες.

Ισχυρίζονταν πως η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα βοηθούσε το σχολείο, ειδικότερα το λύκειο, να απεγκλωβιστεί από τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του και να γίνει περισσότερο «σχολείο», με μέριμνα για τις ανάγκες και την διαφορετικότητα των μαθητών του. Η διεύρυνση των αξιολογικών

πρακτικών του σχολείου και η συμπερίληψη ομαδικών εργασιών θα προωθούσε στους μαθητές την καλλιέργεια της συνεργατικότητας, του σεβασμού και της αλληλεγγύης. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με την πρόταση της έκθεσης του προγράμματος PISA (2015), σχετικά με την αξιολόγηση και τις εξετάσεις των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρούσαν σημαντικό ο διευθυντής του σχολείου να χαρακτηρίζεται από αίσθημα δικαίου, κοινωνική ευαισθητοποίηση και εργατικότητα, ώστε μέσα από το εύρος των αρμοδιοτήτων του, να διοργανώνει εσωτερικές επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και ενημερώσεις και συζητήσεις με τους μαθητές, που πυροδοτούν την κοινωνική ευαισθητοποίησή τους.

Ερχόμενοι στις προτάσεις για τις δικές τους στάσεις και πρακτικές ως προς την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, υποστήριζαν πως το πρώτο απαραίτητο βήμα είναι η συνειδητοποίηση ότι και οι ίδιοι αποτελούν μέρος του προβλήματος, και αμέσως μετά η διαφοροποίησή τους, στο μέτρο του δυνατού, από τις συστημικές πρακτικές. Οι περισσότερες από τις προτάσεις τους ήδη έχουν αναφερθεί και ως πρακτικές που εφαρμόζουν στο καθημερινό τους έργο, για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων. Αξιολογούσαν ως βασικό μοχλό για την επίτευξη της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και τη βελτίωση του σχολικού επιτεύγματος των μαθητών, τη δημιουργία ζεστής ποιοτικής παιδαγωγικής σχέσης μαζί τους. Θεωρούσαν αναπόσπαστα χαρακτηριστικά του ρόλου τους το μεράκι, το φιλότιμο και την ανάπτυξη ευαισθησίας και ενσυναίσθησης, ώστε να βρίσκονται κοντά στα παιδιά, να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες τους, να εμπνέουν εμπιστοσύνη, και να δρουν δημιουργικά ως προς την εξομάλυνση των ανισοτήτων. Οι παραπάνω επισημάνσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα πολλών διεθνών και εθνικών ερευνών, όπως του Cummins (2005), του Κυρίτση (2016) του Tsediso (2019) και των Ansari et.al. (2020). Οι πρακτικές που πρότειναν είναι το πλησίασμα των μαθητών, το ενδιαφέρον, η αλληλεπίδραση, και η συζήτηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Υποστηρίζουν πως έτσι οι μαθητές θα νοιώσουν πως οι καθηγητές τους αγαπούν, νοιάζονται για τα προβλήματά τους, και θα τους εμπιστευτούν. Αναφέρονταν στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, και πρότειναν την αφιέρωση μέρους του προσωπικού τους χρόνου. Επιπλέον, επειδή συσχετίζουν τις σχολικές επιδόσεις με την αυτοπεποίθηση, τις προσδοκίες και τα όνειρα των μαθητών, υποστήριζαν πως θα πρέπει να εμπιστεύονται τις ικανότητες των παιδιών και να επιβραβεύουν τις προσπάθειές τους. Δήλωναν πως με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση, ενισχύουν τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους και βελτιώνουν το σχολικό τους επίτευγμα. Αυτές οι απόψεις βρίσκονται σε συμφωνία με την έρευνα των Ballantine και Hammack (2015).

Αναφερόμενοι στις διδακτικές πρακτικές, θεωρούσαν πως θα πρέπει να κινηθούν στο πνεύμα όχι της απλής μεταβίβασης γνώσης, αλλά της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η άποψή τους είναι σύμφωνη με την άποψη της ΟΛΜΕ (2004) καθώς και με τα ερευνητικά πορίσματα του Κυρίτση (2016) και του Γκόβαρη (υπό έκδοση). Πρότειναν οι πρακτικές τους να τροποποιηθούν, να γίνουν εξατομικευμένες, πιο σύγχρονες, να συμπεριλάβουν τη χρήση

διαδικτυακού υλικού, φύλων εργασίας διαβαθμισμένης δυσκολίας, αλλά κυρίως την παρότρυνση για προσωπική έρευνα, ώστε να ενισχυθεί το γνωστικό όφελος, η ενεργοποίηση και η αυτοπεποίθηση των αδύναμων μαθητών.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός που αμφισβήτησε την ύπαρξη της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, δεν αναφέρθηκε στη διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών. Υποστήριξε πως η ενεργοποίηση ή μη των μαθητών, αφορά τις ατομικές ιδιότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους. Το εύρημα συμφωνεί με αντίστοιχα ερευνητικά πορίσματα της Σωτηροπούλου (1998).

Για τις αξιολογικές πρακτικές τους, υποστήριζαν πως θα ήταν δικαιότερο να μην αποτελούν στυγνές αξιολογήσεις των γνωστικών επιδόσεων που εμφανίζουν οι μαθητές στις εξετάσεις. Αnéφεραν πως θα πρέπει να συμπεριλάβουν την αξιολόγηση της συμμετοχής και της επίδοσής των μαθητών σε ατομικές και ομαδικές εργασίες και παράλληλα, αυτοβούλως οι εκπαιδευτικοί να προσμετρούν τις ιδιαίτερες καταστάσεις και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που φέρει ο κάθε μαθητής.

Εν κατακλείδει, φαίνεται να κατανοούν ότι οι στάσεις και οι πρακτικές τους παίζουν σημαντικό ρόλο στη προώθηση της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών αδικιών, εύρημα που επιβεβαιώνει την έρευνα της Nikolaou (2017).

Πέραν της θεσμικής ισχυροποίησης της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών, πρότειναν να ενεργούν και οι ίδιοι, ώστε μέσω του ρόλου τους να πλησιάζουν, να υποστηρίζουν και να συμπεριλαμβάνουν τους γονείς στη σχολική ζωή. Θεωρούσαν πως η συμπερίληψη των γονέων και η συνεργασία μαζί τους αποτελούν σημαντικό βοηθητικό παράγοντα αποφυγής της σχολικής διαρροής και βελτίωσης του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα πορίσματα ερευνών, όπως των Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2017). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Συμεού (2003), χρειάζεται αυτή η συνεργασία να διακρίνεται από προσεκτική πολιτική, διότι ενδέχεται λανθασμένοι χειρισμοί να διευρύνουν τις διακρίσεις που αφορούν τους μαθητές χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης.

Τέλος, στις προτάσεις τους συμπεριλάμβαναν την προσωπική μελέτη και την αυτοεπιμόρφωση σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα, πέραν των γνωστικών αντικειμένων τους, ως αναγκαία εφόδια για επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθίσταται εμφανές πως είχαν σαφή αντίληψη για τις έννοιες της ισότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και για την αποτύπωση των τελευταίων στην εκπαίδευση. Θεωρούσαν πως μέσω της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές ανισότητες μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες, συντηρούνται, νομιμοποιούνται και ενισχύονται.

Με εξαίρεση ένα εκπαιδευτικό, όλοι οι υπόλοιποι έδειξαν να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τονίζοντας πως είναι άδικο να παρέχονται τα ίδια

μέσα και να αξιολογούνται με τα ίδια μέτρα άνισες καταστάσεις. Επίσης, περίγραψαν λεπτομερώς τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνονται οι παραπάνω ανισότητες, επιβεβαιώνοντας τη σαφή αναγνώριση της ύπαρξής τους. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ως κυρίαρχο το χαμηλό σχολικό επίτευγμα των αδικημένων μαθητών, την απόσυρση από την εκπαιδευτική διαδικασία, την παραβατική συμπεριφορά, την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, την επιλογή επαγγελματικών λυκείων που θεωρούνται λύκεια χαμηλότερων γνωστικών απαιτήσεων, τις χαμηλές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, καθώς και τα μικρά ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ενδιαφέρον εμφανίζει η αναφορά και η ανάλυση των παραγόντων που προκαλούν και διαιωνίζουν τις ανισότητες. Από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι υπεύθυνοι παράγοντες αναφέρθηκαν στο σύνολό τους και αναλύθηκαν τα ελλείμματά τους με ακρίβεια από την αρχή. Το σύνολο των παραγόντων περιλάμβανε την κοινωνικο-οικονομική, μορφωτική, πολιτισμική και γεωγραφική προέλευση των μαθητών, το αξιακό σύστημα των γονέων, τον θεσμό του σχολείου, τη δομή και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, την εκπαιδευτική πολιτική, το σχολείο και τις επιλογές του, καθώς και την ευθύνη των εκπαιδευτικών, των οποίων πολλές φορές οι θέσεις, οι πρακτικές και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις εκφράζουν ελλειμματικές προσεγγίσεις ως προς τις ανισότητες.

Υπήρξε ένας μικρός αριθμός του ερευνητικού δείγματος, που ανέφερε αρχικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες ως την αποτύπωση των κοινωνικών ανισοτήτων και των ατομικών διαφορών των μαθητών, και δεν προχώρησε στη σύνδεσή των ανισοτήτων με τη σφαίρα της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, οι συγκεκριμένοι, φάνηκε ότι έχουν εσωτερικεύσει την κουλτούρα και τις ιεραρχήσεις του σχολείου, και ότι κατέχονται από ασυνείδητες στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς τις ατομικές ικανότητες των μαθητών. Αξίζει όμως να αναφερθεί, ότι ενώ εξελισσόταν η συνέντευξη, ενδεχομένως επειδή χαλάρωναν και αισθάνονταν οικεία, ή επειδή με το άκουσμα των λεγόμενων τους επερχόταν μεγαλύτερος προβληματισμός, σταδιακά εμβάθυναν στις ευθύνες του σχολείου και εν τέλει υπεισέρχονταν και στις ευθύνες του δικού τους ρόλου. Η εξαίρεση βέβαια του εκπαιδευτικού που θεωρούσε πως οι ανισότητες δεν αφορούν τον χώρο της εκπαίδευσης, παρέμεινε μέχρι το πέρας της συνέντευξης. Ορμώμενος από τις αφομοιωτικές αντιλήψεις και πρακτικές του σχολείου και ίσως από προσωπικά στερεότυπα, ισχυριζόταν πως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές, και αιτιολογούσε τις άνισες σχολικές επιδόσεις, ως αποτέλεσμα των οικογενειακών αξιών και των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην αποδυνάμωση των ανισοτήτων, αποτελούσαν αποσβέσεις των ελλειμμάτων που σύμφωνα με τη γνώμη τους εμφάνιζαν οι προαναφερθέντες παράγοντες που τις διαμορφώνουν.

Αρχικά, πρότειναν την λήψη από την πολιτεία κοινωνικών μέτρων που θα εξυγιάνουν τις κοινωνικές ανισότητες με αποτέλεσμα να βελτιωθεί και το εκπαιδευτικό αποτύπωμά τους. Όσο αφορά την παιδεία, υποστήριζαν πως πρέπει να είναι υπερκομματική και οι όποιες βελτιωτικές μεταρρυθμίσεις να είναι ουσιαστικές, να

ξεκινούν από τις χαμηλότερες βαθμίδες και να εμφανίζουν συνέχεια, προκειμένου να είναι αποτελεσματικές. Θεωρούσαν αναγκαία την αλλαγή φιλοσοφίας και κουλτούρας της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να οδηγεί σε ένα πλουραλιστικό σχολείο. Γι αυτό, πρότειναν τη συμπερίληψη των αρχών της πολυπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στη λειτουργία των σχολείων, ώστε να διαμορφωθεί ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα, με όραμα, που θα λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα, θα αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως ολότητα και θα βρίσκεται σε συνεργασία με τους γονείς. Αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα καθολικής καθιέρωσης της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία, στην έγκαιρη επάνδρωση των σχολείων με το απαραίτητο προσωπικό, στην οργάνωση στοχευμένων επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και στη δημιουργία τμημάτων μικρότερου αριθμητικού δυναμικού. Τόνισαν τη συμπερίληψη ειδικών ψυχολόγων στο προσωπικό των σχολείων, καθώς και τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών που θα λειτουργούν βοηθητικά για τους μαθητές των εύάλωτων ομάδων. Έφεραν το εξετασιοκεντρικό σύστημα και πρότειναν εμπλουτισμό της σχολικής καθημερινότητας με δράσεις, αλλαγές στα βιβλία και τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα. Θεωρούν πως τα παραπάνω θα πρέπει να διακατέχονται από τις αρχές της δικαιοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, ώστε να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία οι αδικημένοι μαθητές. Επίσης ανέφεραν ως σημαντικές τις βελτιώσεις στα κτίρια, την υλικοτεχνική υποδομή και τον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων, και τόνισαν πως η τοπική αυτοδιοίκηση οφείλει να εμφανίσει πιο συμμετοχικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα στα σχολεία.

Επισήμαναν τις ευθύνες της δικής τους ελλειμματικής συνειδητοποίησης και τις αδυναμίες του δικού τους ρόλου σχετικά με την αναπαραγωγή και διαιώνιση των ανισοτήτων, και κατέθεσαν αντίστοιχες βελτιωτικές προτάσεις, κάποιες εκ των οποίων οι περισσότεροι προσπαθούν να εφαρμόζουν στο καθημερινό τους έργο.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως ο ρόλος τους οφείλει να είναι λειτουργικός και όχι διεκπεραιωτικός. Σε αυτό το πλαίσιο, κυρίαρχη θεωρούν τη βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης που διαμορφώνουν, ώστε να διακρίνεται από ευαισθησία, ενδιαφέρον, ενσυναίσθηση, να εμπνέει στους μαθητές εγγύτητα, εμπιστοσύνη, υψηλές προσδοκίες και να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Αναφερόμενοι στις διδακτικές πρακτικές, πρότειναν ένα σύνολο τροποποιήσεων που τις καθιστούν περισσότερο εξατομικευμένες, βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και δελεαστικές, ώστε να ενεργοποιούν και να συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους αδύναμους μαθητές. Για τις αξιολογικές πρακτικές τους, τόνισαν πως καθίσταται αναγκαίο να απαλλαγούν από στερεοτυπικές αγκυλώσεις, να μην αποτελούν στυγνές αξιολογήσεις γνωστικών επιδόσεων, να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαίτερες καταστάσεις και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, και να εμπεριέχουν την επιβράβευση. Οι προτάσεις τους συμπεριελάμβαναν και την ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς, ως παράγοντα ενίσχυσης του σχολικού επιτεύγματος των μαθητών. Επιπλέον, ανέφεραν την αναγκαιότητα της προσωπικής μελέτης, ενημέρωσης και αυτοεπιμόρφωσης για την αποτελεσματικότερη αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Από τα παραπάνω τεκμαίρεται ότι η πλειοψηφία του ερευνητικού δείγματος επιδεικνύει ευαισθητοποίηση και προβληματισμό, έχει περάσει στην διαδικασία της συνειδητοποίησης, και προσπαθεί να διαμορφώνει ατομικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο καθημερινό της έργο. Ωστόσο, καθίσταται εμφανές από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στην έλλειψη βάθους των μεταξύ τους συζητήσεων, πως μέχρι σήμερα απουσιάζει από τον εκπαιδευτικό κόσμο η συλλογική και οργανωμένη αντιμετώπιση των ανισοτήτων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει απαραίτητη τη διοργάνωση επιμορφώσεων, επικεντρωμένων τόσο στα θέματα των ανισοτήτων, όσο και στη διεκδίκηση ενός δίκαιου σχολείου. Παράλληλα, από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών προκύπτει επιτακτική η ανάγκη αλλαγής στη φιλοσοφία και την κουλτούρα του εκπαιδευτικού θεσμού και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να συμπεριλάβουν τις αρχές της ουσιαστικής δικαιοσύνης και ισότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Ίσως έτσι δομηθεί ένα δίκαιο, ευαίσθητο, ζεστό, ευέλικτο και πλουραλιστικό σχολείο.

12. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα εστίασε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Παρόλο που τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές αναφορές, δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν γενικεύσεις, διότι το πλήθος του ερευνητικού δείγματος είναι μικρό και επιλεγμένο από περιορισμένη περιοχή. Βέβαια, η έρευνα δεν στόχευε στη στατιστική παρουσίαση και τη γενίκευση των πορισμάτων της, αλλά στην κατανόηση, την εμβάθυνση, την ανάλυση και την ερμηνεία του ερευνητικού υλικού.

Κατά την ερευνητική διαδικασία, μια δυσκολία που εμφανίστηκε και δηλώθηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς, ήταν το άγχος που τους δημιουργούσε η μαγνητοφώνηση αλλά σύντομα ξεπεράστηκε. Ένα ακόμη πρόσκομμα που ήταν όμως αναπόφευκτο λόγω των συνθηκών της πανδημίας, ήταν η χρήση της μάσκας. Η μάσκα έθετε περιορισμούς στην ερευνήτρια όσο αφορά τη λεπτομερή παρατήρηση δηλωτικών εκφράσεων του προσώπου των ερωτώμενων, στερώντας της μια βοηθητική πηγή πληροφόρησης για την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων.

Παρά την προσεκτική οργάνωση της έρευνας και την κατά το δυνατόν αμερόληπτη ερμηνεία των ευρημάτων, υπάρχουν επιφυλάξεις που σχετίζονται με το αυθόρμητο των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων, με τη βεβαιότητα της απαλλαγής των απαντήσεών τους από στοιχεία που πιθανόν θεωρούσαν πως περίμενε να ακούσει η ερευνήτρια, καθώς και με την απειρία της ερευνήτριας. Ωστόσο, η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων προσφέρει μια εικόνα για τις προσωπικές θέσεις και αντιλήψεις των καθηγητών λυκείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τις ανισότητες στην εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα για επανάληψη αντίστοιχης έρευνας, με ερευνητικό δείγμα εκπαιδευτικούς ημιαστικών, αγροτικών ή μειονοτικών περιοχών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να λειτουργήσει ως έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, που θα συσχετίζει τις αντιλήψεις για τις ανισότητες με την κοινωνική προέλευση, το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Μια τέτοιου τύπου έρευνα δύναται να εισφέρει στοιχεία που να συνδέουν άμεσα τη δυναμική και τις επιδράσεις των εσωτερικευμένων στερεοτύπων και της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, με τις απόψεις και τις τοποθετήσεις τους ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Μετ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Θ. Δραγώνα, (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Εθνοπολιτιστικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (τομ. Β, σελ. 67-110). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Αλ. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Θ. Δραγώνα, (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Εθνοπολιτιστικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (τομ. Β, σελ. 13-45). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ballantine, J.H., & Hammack, F.M. (2012). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μια συστηματική ανάλυση*. (Επιμ. Μετ. Δ. Γουβιάς). Αθήνα: Επίκεντρο.

Γκόβαρης, Χ. (υπό έκδοση). *Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας – Η εκδοχή της Δικαιοσύνης Αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit)*

Γκόβαρης, Χ., & Μαρκαντώνη, Σ. (2019). Παιδαγωγικές πρακτικές και περιθωριοποίηση Ρομά μαθητριών/μαθητών. Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε Δημοτικά σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 171, 1-14.

Γκότοβος, Α. (2010). Η διαμόρφωση της προσωπικότητας σε περιβάλλοντα ετερότητας: θεωρητικές προκλήσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές. 2008, *Ευρωπαϊκό έτος*

διαπολιτισμικού διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες και τους πολιτισμούς.
Θεσσαλονίκη, 660-672.

Γρίνου, Δ. (2007). Εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους για την ανισότητα των φύλων: η περίπτωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Πληροφορική (Διπλωματική εργασία Τ.Φ.Π.Ψ. Παν. Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Παν. Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δημαράς, Α. (2008). *Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη*. 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα. Διαδικτυακός τόπος: <https://docplayer.gr/51516505-Ekpaideytiki-anisotita-gia-koiononiki-dikaiosuni.html> (Ανακτήθηκε 20/12/20)

Ευσταθίου, Λ. (2002). Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Ι. Τσίγκανου (Επιμ.), *Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού* (σελ. 430-488). Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Futuyama, D. (1990). *Εξελικτική Βιολογία*. (Επιμ. Λ. Ζούρος). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών, στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1

Ηλιού, Μ. (1976). Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 28, 259-274.

Θάνος, Θ. (2017). Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή. Στο: Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης και Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 166-314). Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ., & Τόλιος, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές- πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 54-89.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Αθήνα: Κάλλιπος.

Jacquard, A. (1983). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. (Επιμ. Μετ. Χ. Καζλαρήσ και Α. Μάμαλης). Αθήνα: Κάτοπτρο.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα. Στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης και Ι. Ν. Κανάκης (Επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα;* (σελ. 266-293). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαμάγκου, Μ. Β. (1998). *Δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά της Β τάξεως Γυμνασίου. Αίτια και αποτελέσματα* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ/Τ.Φ.Π.Ψ., Αθήνα.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1987). Εννοιολογικό Περιεχόμενο, Πραγματολογικά Δεδομένα και Θεωρία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, 3-19.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*. (Τομ. 1). Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίτσης, Α. (2016). *Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνική δικαιοσύνη. Μια μελέτη των ερευνητικών δεδομένων για τη μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας-τόμος α΄: Ανώτατη Παιδεία: Ευκαιρίες και εμπόδια*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2007). *Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000*

παλιννοστούντες/μετανάστες. Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα, Ελλάδα.

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2008α). *Ταξική διαφοροποίηση και κοινωνική αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 87, 65-78.

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2008β). Φύλο, τάξη και μορφωτικό επίπεδο ως παράγοντες συνδιαμόρφωσης της σχολικής σταδιοδρομίας. *1ο Διεθνές Συνέδριο, με θέμα: Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. 2, 279-293.

Martin, H. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. (Τομ. 1). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχελακάκη, Θ., & Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής Θεματικό Τεύχος 2015*, 267-282.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.

Μυλωνάς, Θ. και ερευνητική ομάδα (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο: Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Neave, G. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

ΟΛΜΕ (2004). *Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες-ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις*. 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Θεσσαλονίκη.

Παπαγεωργίου, Π. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα* (Επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδάκης, Ν. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική, η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Μ. (1997). *Λειτουργικός αναλφαβητισμός: σχολικός αποκλεισμός και σχολικός πόνος*. Αθήνα: Νέα σύνορα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2020). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 24-37.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πατσιαρίκα, Α. (2014). *Η εκμάθηση των γλωσσών στο σύγχρονο πολιτισμικό και δίγλωσσο περιβάλλον της ελληνικής εκπαίδευσης. Επαφή της Ελληνικής γλώσσας και της Αγγλικής (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/ Τ.Β.Σ.Α.Σ., Θεσσαλονίκη.

Πετροπούλου, Α. (2012). *Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολιτευτική Ελλάδα (1974-1997). Ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτικές προσεγγίσεις* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Τμήμα Κοινωνιολογίας, Μυτιλήνη.

Πολίτου, Ε. (1999). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Στο: Χ. Κάτσικας και Ε. Πολίτου (Επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*; (σελ. 75-112). Αθήνα: Gutenberg.

Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/ τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17 (65), 78-100.

Rawls, J. (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης*. (Επιμ. Μετ. Α. Τάκης). Αθήνα: Πόλις.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

- Σακελλαρίου, Γ. (1955). *Γενική Ψυχολογία*. (Εκδοσις Δευτέρα, Τόμος Πρώτος) Αθήναι: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σακελλαρίου, Γ. (1957). *Η μέτρησις της ευφυΐας ατομικώς και ομαδικώς: νέα κλίμαξ*. Αθήναι: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σεϊτάνη, Μ. (2018). Τα αποτελέσματα των ερευνών PISA, TIMSS και PIRLS στην Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο: Συγκριτική προσέγγιση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στις έρευνες (Μεταπτυχιακή εργασία). ΔΠΘ/Π.Τ.Δ.Ε., Αλεξανδρούπολη.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκ|κων της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης της πειθαρχίας και της προσαρμογής* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ/Τ.Ε.Α.Π.Η., Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τομαρά-Σιδέρη, Μ. (1999). Εκπαιδευτική πορεία και κοινωνική καταγωγή. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98, 183-198.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1993). *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιρώνης, Χ.Ν. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- UNESCO, (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρία του Jacques Delors. (Μετ. ΚΕΕ). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο. Στο: Θ. Δραγώνα, (Επιμ.), *Εκπαίδευση-Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (τομ. Α, μέρος Β, σελ. 81-165). Πάτρα: ΕΑΠ.

Φραγκούλης, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας και μαθητική επίδοση* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ/Τ.Ε.Α.Π.Η., Αθήνα.

Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)* (Διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ/Τ.Φ.Ψ.Π., Θεσσαλονίκη.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο: Θ. Δραγώνα, (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες – Εθνοπολιτιστικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (τομ. Β, σελ. 163-194). Πάτρα: ΕΑΠ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ansari, A., Hofkens, T., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>.

Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55-69.

Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *OECD Education Working Papers*, No. 68, OECD Publishing, Paris.

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: URBAN & SCHWARZENBERG.

Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A Meta-Analytical Review of Teacher Credibility and its Associations with Teacher Behaviors and Student Outcomes. *Communication Education*, 58(4), 516-537.

Floud, J., & Halsey, A.H. (1958). The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliography. *Current Sociology*, 7, 165-235.

Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145. Hytten, K. & Bettez, S. C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7-24.

Hyttén, K. & Bettez, S. C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7-24.

Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2), 1–15.

Makoelle, T.M. (2019). Teacher Empathy: A Prerequisite for an Inclusive Classroom. In: Peters M. (eds) *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_43-1.

Nikolaou, S. M., & Papa, M. A. (2017). Students-Teachers Education and Social Justice: A Case. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 4(4), 57-62.

Sarafidou, J. O., Govaris, Ch., & Loumakou, M. (2013). The subtle-blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24(3), 264-276.

Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(10), 1-17.

Vasileiadis, K. N., Tsioumis, K. A., & Kyridis, A. (2013). The Effects of Dominant Ideology on Teachers' Perceptions and Practices toward the 'Other'. *International Journal of Learning & Development*, 3(1), 33-48.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Διαδικτυακός τόπος: <http://www.filosofia.gr/item.php?id=702> (Ανακτήθηκε 13/12/20)

Διαδικτυακός τόπος: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232696f.pdf/> (Ανακτήθηκε 20/12/20)

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive summary*. Paris: OECD. (Ανακτήθηκε 20/12/20)

OECD (2018). *PISA 2018 The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. Paris: OECD.

Διαδικτυακός τόπος: <https://www.dianeosis.org/2019/11/ellines-mathites-kai-pisa-2015/> (Ανακτήθηκε 20/12/20)

Διαδικτυακός τόπος: https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2019/11/final_pisa2015.pdf (Ανακτήθηκε 20/12/20)

Διαδικτυακός

τόπος: http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/pisa_2015_greek_report.pdf

(Ανακτήθηκε 20/12/20)

Διαδικτυακός

τόπος: http://www.iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf (Ανακτήθηκε 20/12/20)

Διαδικτυακός

τόπος: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>

(Ανακτήθηκε 12/3/21)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ	ΦΥΛΟ	ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ
Σ1	♀	17 έτη	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ2	♂	33 έτη	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ3	♀	17 έτη	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ
Σ4	♀	33 έτη	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ
Σ5	♂	15 έτη	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ
Σ6	♂	28 έτη	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ
Σ7	♀	33 έτη	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Σ8	♂	20 έτη	ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ
Σ9	♀	15 έτη	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
Σ10	♀	26 έτη	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ

2. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θέμα: «Σχολείο ίσων ευκαιριών ή σχολείο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων; Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Ημερομηνία:

Ωρα:

Τόπος συνέντευξης:

Μέρος που γίνεται η συνέντευξη:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Υπογραφή:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Υπογραφή:

Η συνέντευξή μας, αποτελεί τμήμα του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας που διεξάγω στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ο σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι η κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελληνικό σχολείο. Τα δεδομένα που θα συγκεντρώσω, θα προέρχονται από συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που ανήκουν στην παραπάνω ομάδα. Κάθε συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου μία ώρα. Έχετε την απόλυτη διαβεβαίωσή μου για την αυστηρή τήρηση της εχεμύθειας και της ανωνυμίας, όσο αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, θα είναι στη διάθεσή σας όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία.

Ερωτήσεις

1. Ποια είναι η γνώμη σας για τις κοινωνικές ανισότητες σήμερα;
2. Πώς δημιουργούνται αυτές;
3. Τι πιστεύεται πως τις συντηρεί;
4. Θεωρείτε πως είναι ισχυρότερες σε σχέση με το παρελθόν ή πιο αδύναμες;
5. Πώς κατανοείτε την έννοια της κοινωνικής ισότητας;
6. Πότε θα λέγατε ότι μια κοινωνία είναι δίκαιη;
7. Κατά την άποψή σας, είναι κάποιες ανισότητες αιτιολογημένες, και ποιες είναι αυτές;
8. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της σχολικής ανισότητας;
9. Πότε θεωρείτε πως μπορούμε να μιλάμε για ύπαρξη σχολικών ανισοτήτων;
10. Ποια φαινόμενα θα ερμηνεύατε ως φαινόμενα σχολικής ανισότητας;
11. Έχετε εικόνα για το τι συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες;
12. Έχετε ασχοληθεί ποτέ προσωπικά ή έχετε συζητήσει με συναδέλφους γύρω από αυτό το θέμα;
13. Υπάρχουν κάποιες ομάδες μαθητών που θεωρείτε πως αδικούνται; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
14. Γιατί θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;
15. Για ποιους λόγους νομίζετε πως κάποιοι μαθητές δεν έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο;
16. Πιστεύετε πως υπάρχει κάποιο δομικό έλλειμμα στο ελληνικό σχολείο ή πρόκειται για ζήτημα της ομάδας μαθητών, που δεν τα πάει καλά στο σχολείο;
17. Για ποιους λόγους νομίζετε πως συμβαίνει αυτό;
18. Έχετε κάποια προσωπική εμπειρία που θα θέλατε να μοιραστείτε πάνω σε αυτό το θέμα;

19. Ποια είναι η εξήγησή σας με βάση την εμπειρία σας;
20. Γίνεται ποτέ στο σχολείο συζήτηση γύρω από το θέμα των χαμηλών επιδόσεων κάποιων μαθητών;
21. Πώς συζητείται το θέμα και κυρίως σε ποιους παράγοντες εστιάζει η συζήτηση;
22. Έχει συζητηθεί το θέμα των σχολικών ανισοτήτων σε κάποια επιμόρφωση;
23. Αν ναι, πώς αντιμετωπίστηκε; Αν όχι, ποιος θα μπορούσε να είναι ο λόγος;
24. Πιστεύεται πως το θέμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι ένα ζήτημα που αφορά το σχολείο ως θεσμό; Πως;
25. Θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί, μέσα από το καθημερινό μας έργο στην τάξη, φέρουμε κάποια ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες;
26. Σε ποια σημεία εντοπίζετε την ευθύνη του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη;
27. Τι κατά τη γνώμη σας, μπορεί να ενδυναμώσει τις ανισότητες;
28. Θεωρείτε πως υπάρχουν, και ποιες θα ήταν οι πρακτικές από την άποψη του σχολικού θεσμού αλλά και των εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν να αποδυναμώσουν τις ανισότητες;
29. Κάποια παραδείγματα;
30. Τι συμβαίνει στο δικό σας σχολείο, ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

Η προσωπική κατάθεση των απόψεών σας αποτελεί σημαντικό δεδομένο για την έρευνά μου. Θέλω και πάλι να σας διαβεβαιώσω για την εμπιστευτικότητα των όσων συζητήσαμε, και να σας ευχαριστήσω για την εθελοντική συνεργασία και την πολύτιμη συμβολή σας σε αυτή τη διερεύνηση.

Αθηνά Κουλοπούλου

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.