



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα:
στάσεις, δυνατότητες, δυσκολίες από την πλευρά της εκπαιδευτικής
ηγεσίας»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Ευαγγελία Καρατσίκη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χρήστος Γκόβαρης

ΒΟΛΟΣ 2019

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ευαγγελία Καρατσίκη

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα: στάσεις, δυνατότητες, δυσκολίες από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ευαγγελία Καρατσίκη

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη στα σύγχρονα σχολεία του 21^{ου} αιώνα. Διερευνά τις στάσεις, τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τις πρακτικές των διευθυντών στις σχολικές μονάδες για την επίτευξη του δίκαιου σχολείου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χρήστο Γκόβαρη, για την υποστήριξη του και την προσφορά γνώσεων, όλο το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την συμπαράστασή τους και την υποστήριξη τους, σε κάθε μου βήμα, σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτική ανισότητα και ο ρόλος του διευθυντή στην καταπολέμησή της και την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής, με τις ανάλογες δεξιότητες που διαθέτει, μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και να πετύχουν όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις, τις δυσκολίες και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές της εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να πετύχουν ένα δίκαιο σχολείο. Το σύγχρονο σχολείο αποτελείται από μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και άλλες κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με την ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα αφορά 9 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι διευθυντές αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στο έργο τους. Οι δεξιότητες ενός διευθυντή παίζουν μεγάλο ρόλο στην προώθηση ενός δίκαιου σχολείου αλλά αναδείχθηκε η ανάγκη της επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Οι διευθυντές αντιμετωπίζουν συχνά θέματα εκπαιδευτικής ανισότητας. Η επιμόρφωση στην Ελλάδα έχει σχεδόν μηδενιστεί και είναι αναγκαία η συνεργασία με διάφορους φορείς για την επιμόρφωση πάνω στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και η έλλειψη συνεργασίας των γονέων δυσκολεύουν περισσότερο το έργο του διευθυντή και αναδείχθηκε η ανάγκη για συνεργασία αυτών με τον διευθυντή για την επίτευξη ενός δίκαιου σχολείου όπου όλοι οι μαθητές θα αντιμετωπίζονται ίσα και θα έχουν ίσες ευκαιρίες για να πετύχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο.

Λέξεις- κλειδιά: εκπαιδευτική ανισότητα, εκπαιδευτική δικαιοσύνη, ηγεσία, ίσες ευκαιρίες, πρακτικές

ABSTRACT

The modern school of the 21st century is characterized by educational inequalities and the role of the school leader to stop them and promote educational justice is very important. The school leader, with the appropriate skills he has, can create the appropriate educational environment, so the pupils will have the right on the education and will succeed in school. The goal of this present research study is to investigate the attitudes, the difficulties and the practices that the school leaders use to create just schools. The modern school consists of pupils with immigration background and other vulnerable groups of the community. The method was used is the qualitative research with interviews and the results are analyzed with the content analysis. The interviewees are nine school leaders of the primary and secondary education. According to the findings of the research, school leaders deal with a lot of difficulties in their tasks. The skills of school leaders are very important to the creation of a just school but there is a need of training programs on the educational justice demands. The school leaders usually deal with educational inequalities. There are no many training programs in Greece and the cooperation of school with other sectors is a need. The research findings showed that teacher's behavior and the non cooperation with the parents make more difficult the headmaster's job. For a just school to be created, there must be cooperation between school leaders and the teachers and the family of the pupils, so the pupils have the same rights and equal opportunities to succeed in school.

Key words: educational inequality, educational justice, leadership, equal opportunities practices

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1	1
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2.....	5
Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο σχολείο του 21ου αιώνα	5
2.1. Εκπαιδευτικές ανισότητες και πρόγραμμα PISA	5
2.2. Ερμηνείες της εκπαιδευτικής ανισότητας	7
2.2.1. Φονξιοναλιστική θεωρία.....	7
2.2.2. Μοντέλο Ανθρώπινου Κεφαλαίου.....	8
2.2.3. Ανισότητα λόγω εθνοτικής διάκρισης	9
2.2.4. Θεωρία πολιτιστικού κεφαλαίου	9
Κεφάλαιο 3.....	14
Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη.....	14
3.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.....	14
Κεφάλαιο 4.....	22
Εκπαιδευτική ηγεσία για εκπαιδευτική δικαιοσύνη.....	22
4.1. Έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας	22
4.2. Διαφορές Διευθυντή έναντι Ηγέτη	22
4.3. Η σημασία της ηγεσίας στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης	23
4.4. Ηγέτες εκπαιδευτικής δικαιοσύνης	24
4.5. Χαρακτηριστικά μιας ηγεσίας εκπαιδευτικής δικαιοσύνης	25
4.6. Προετοιμασία των «ηγετών για εκπαιδευτική δικαιοσύνη»	26
4.7. Δυσκολίες και εμπόδια στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.....	30
4.8. Πρακτικές ικανές για την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.....	31
Κεφάλαιο 5.....	32
Μεθοδολογία έρευνας.....	32
5.1. Σκοπός της έρευνας	32

5.2. Μέθοδος και εργαλεία έρευνας	32
5.3. Δείγμα έρευνας.....	33
5.4. Συλλογή δεδομένων και ανάλυση	33
5.5. Προβλήματα στην διεξαγωγή της έρευνας.....	34
Κεφάλαιο 6.....	36
Αποτελέσματα.....	36
6.1. Σχολικές ανισότητες-ερμηνείες	36
6.1.1 Η δομική συστημική βάση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	36
6.1.2. Το σχολείο ως παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	41
6.1.3. Η οικογένεια ως παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	44
6.2. Απόψεις διευθυντών για το δίκαιο σχολείο.....	46
6.3. Ο ρόλος του διευθυντή- Πρακτικές.....	50
6.3.1. Χαρακτηριστικά ενός ηγέτη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.....	50
6.3.2. Σχέση με τους μαθητές	52
6.3.3. Σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων	54
6.3.4. Σχέση με γονείς.....	55
6.3.5. Συνεργασία με φορείς	56
6.4. Δυσκολίες στο έργο ενός διευθυντή.....	57
6.5. Η αξία της επιμόρφωσης- Τρόπος εφαρμογής	62
Κεφάλαιο 7.....	67
Συζήτηση.....	67
Κεφάλαιο 8.....	76
Προτάσεις.....	76
Βιβλιογραφία.....	77
Ξερόγλωσση	77
Ελληνική	80

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες υπήρχαν ανέκαθεν, ως έναν βαθμό, στο περιβάλλον του σχολείου. Στη σημερινή εποχή η ελληνική κοινωνία ταλανίζεται από πληθώρα κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων, πράγμα το οποίο έχει οδηγήσει σε μια διευρυμένη πολιτισμική κρίση που έχει διαταράξει τους κοινωνικούς ιστούς και έχει επιφέρει την βαθιά πόλωση των κοινωνικών ομάδων, προωθώντας το πνεύμα της ατομικότητας και της επιβίωσης αδιαφορώντας για την προώθηση της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

Η νέα ελληνική πραγματικότητα βρίσκεται σε ένα στάδιο αναπροσαρμογής καθώς πλέον υπάρχουν καινούρια δεδομένα που υπεισέρχονται στην εξίσωση της κοινωνικής συνοχής. Η εισροή μεγάλου αριθμού προσφύγων αποτελεί έναν νέο αστάθμητο παράγοντα που πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν, καθώς αποτελεί μείζονος σημασίας η απορρόφηση και η αποδοχή αυτών των κοινωνικών ομάδων. Εύκολα συμπεραίνεται, η σημαντικότητα του ρόλου που θα διαδραματίσει το παιδαγωγικό σύστημα. Ο εκσυγχρονισμός του παιδαγωγικού συστήματος αποβαίνει αναγκαίος καθώς το υφιστάμενο σύστημα αδυνατεί να διαχειριστεί τις νέες αυτές συνθήκες. Η διαφορετικότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία για ανάπτυξη νέων προοπτικών, δίνοντας την δυνατότητα στους μαθητές να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο νιώθουν ασφάλεια και ισότιμα μέλη μιας αναπτυγμένης κοινωνίας.

Οι μαθητές, για να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο και καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, πρέπει να νιώθουν συναισθηματική ασφάλεια στο σχολείο και να έχουν ισότιμη μεταχείριση. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποβάλλονται συμπεριφορές μισαλλοδοξίας και κοινωνικού αποκλεισμού των ευάλωτων μαθητών στερώντας τους αυτομάτως το δικαίωμα στη μάθηση. Το δίκαιο σχολείο παρέχει αυτή την ασφάλεια, αφού σε όλους τους μαθητές δίνονται οι ευκαιρίες που χρειάζονται για να επιτύχουν, καθιστώντας την εκπαιδευτική δικαιοσύνη ζητούμενο σε κάθε σχολική μονάδα.

Στην ξένη βιβλιογραφία έχει μελετηθεί εκτενέστερα η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και η ηγεσία για εκπαιδευτική δικαιοσύνη καθώς επίσης και οι στάσεις

των διευθυντών απέναντι σε αυτή και πρακτικές. Η ύπαρξη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης σε μια σχολική μονάδα πρέπει να διέπεται από ορθή οργάνωση και να απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους φορείς από τους ίδιους του γονείς, το συμβούλιο γονέων και κηδεμόνων έως τους δασκάλους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις ικανότητές του επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα του σχολείου που ηγείται (Πασιαρδής, 2004). Η αξιοκρατική συμπεριφορά ενός διευθυντή θα έχει στόχο ένα εκπαιδευτικά δίκαιο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν δικαίωμα στις ίσες ευκαιρίες. Επίσης, έχουν γίνει πολλές μελέτες στο εξωτερικό πάνω στα προγράμματα προετοιμασίας των διευθυντών για την διοίκηση ενός σχολείου, ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αντίστοιχα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, παρά μόνο στην Κύπρο, που μόνο ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην διοίκηση σχολικών μονάδων έχει ως επιλογή κατεύθυνσης την κοινωνική δικαιοσύνη.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Theoharis, 2007) σχετικά με την ηγεσία και την συσχέτισή της με την εκπαιδευτική δικαιοσύνη μελετήθηκε το κατά πόσο είναι εφικτή και σε τι βαθμό εφαρμόζεται η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο, οι συνθήκες που δυσχεραίνουν την υλοποίησή της και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ότι για ένα σχολείο εκπαιδευτικά δίκαιο, χρειάζονται δομές, ένα προσωπικό με δεξιότητες και τέλος ανάγκη για συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στα θέματα της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, οι Chiu & Walker (2007), διερευνούν την ηγεσία εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Για να μειωθούν οι ακαδημαϊκές ανισότητες στο Χονγκ Κονγκ, συνιστούν ότι οι διευθυντές πρέπει να δημιουργήσουν μια σχολική κοινότητα που νοιάζεται, να θεσπίσουν ένα σύστημα ανταμοιβών και να διατυπώνουν σαφείς στόχους και αποφάσεις. Επίσης, σημαντικά στοιχεία για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη αποτελούν οι αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, η επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και η συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Αποτελέσματα από έρευνα των Lyman & Villani (2002), απέδειξε ότι μόνο το 14,3% από τους διευθυντές που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης αποτελούσε βασικό αντικείμενο μελέτης στα ανώτερα προγράμματα εκπαίδευσης. Ένα διαφορετικό μοντέλο προετοιμασίας των σχολικών ηγετών (Mackenzie et al, 2008) προτείνει ότι για να υφίσταται ο θεσμός της δικαιοσύνης στα

σχολικά πλαίσια θα πρέπει να εφαρμόζεται και να αναπτύσσεται η κριτική συνείδηση μεταξύ μαθητών και προσωπικού και να δημιουργούνται ετερογενείς κοινότητες μάθησης, οδηγώντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, πράγμα που αποτελεί και τον σκοπό ενός δίκαιου σχολικού συστήματος. Επίσης, ο Fugman (2012) σε έρευνά του, υποστηρίζει ότι τα προγράμματα προετοιμασίας ενός σχολικού ηγέτη πρέπει να αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Έτσι, σε αυτή την έρευνα δίνονται οι δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής και ο τρόπος που μπορούν να σχεδιαστούν διάφορα προγράμματα προετοιμασίας με στόχο την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις, οι δυνατότητες, τα εμπόδια που συναντούν οι σχολικοί ηγέτες καθώς επίσης και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει δομηθεί σε τρία σκέλη. Το πρώτο σκέλος αποτελεί το θεωρητικό μέρος και επικεντρώνεται σε ορισμούς, θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Το δεύτερο σκέλος της εργασίας εξηγεί την μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που διεξήχθη, από τα εργαλεία και τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων έως τα προβλήματα που ανέκυψαν και τον τρόπο αντιμετώπισής του. Το τρίτο και τελευταίο σκέλος, επικεντρώνεται στην επίδειξη και σχολιασμό των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και στις προτάσεις του συγγραφέα.

Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από το δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπάρχουν στα σχολεία και γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας τους με προσεγγιστική θεώρηση. Κατόπιν, γίνεται μια αναφορά στις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο, όπως τις έχει αναδείξει το πρόγραμμα PISA και εν συνεχεία γίνεται ερμηνεία των σχολικών ανισοτήτων μέσα από κάποιες θεωρίες για να αναζητηθούν οι αιτίες που υπάρχουν.

Στο τρίτο κεφάλαιο, δίνονται ορισμοί για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και την δημιουργία ενός σχολείου που θα διαπνέεται από αυτή. Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που τις έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί, και γι' αυτό με δυσκολία μπορεί κανείς να διαλέξει έναν ως σωστό. Ωστόσο, όλοι οι ορισμοί συμφωνούν στο ότι υπάρχει μία κοινή σημασία ανάμεσα σε πολλούς ερευνητές που λένε ότι η εκπαιδευτική δικαιοσύνη εστιάζει στις εμπειρίες των περιθωριοποιημένων μαθητών, στις ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και στα αποτελέσματα.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική ηγεσία στην υλοποίηση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιοκρατίας. Γίνεται μια αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και την διαφορά ανάμεσα στον διευθυντή και στον ηγέτη. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος στη σπουδαιότητα της ηγεσίας που αποσκοπεί στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη και τα χαρακτηριστικά της. Τέλος, δίνεται έμφαση στην διαδικασία της προετοιμασίας των σύγχρονων διευθυντών, των εμποδίων που συναντούν και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά την άσκηση της εξουσίας.

Το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο αφορούν τη μεθοδολογία της έρευνας, τα εργαλεία, το δείγμα, τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και τις προκύπτουσες δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθενται ορισμένα συμπεράσματα που προέκυψαν από το σύνολο της ερευνητικής προσέγγισης.

Κεφάλαιο 2

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο σχολείο του 21ου αιώνα

2.1. Εκπαιδευτικές ανισότητες και πρόγραμμα PISA

Η σύγχρονη εκπαίδευση, αναμφίβολα, αποτελεί κοινωνικό θεσμό καθώς αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκάστοτε κοινωνίας. Οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τους στόχους που θέτει μια οργανωμένη κοινωνία, αφού μέσω αυτής καθρεπτίζεται το πολιτισμικό επίπεδο του κοινωνικού συνόλου (Larson & Murtadha, 2002). Η εκπαιδευτική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ίση αντιμετώπιση των μαθητών φέρει, εν τέλει, το αντίθετο αποτέλεσμα προωθώντας την ανισότητα και αναξιοκρατική εκπαιδευτική διαχείριση. Έτσι, μαθητές ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το πολιτιστικό και μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν τυγχάνουν άνιση εκπαιδευτικής αντιμετώπισης (Παπαδάκης, 2003). Κατά συνέπεια, παρατηρείται ότι υπάρχει εγκατάλειψη του σχολείου από τις ευπαθείς ομάδες των μαθητών, πριν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους ή αργοπορία στο να ολοκληρώσουν έναν κύκλο σπουδών σε κάποια εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι μαθητές αυτοί, ως επί το πλείστον, προέρχονται συνήθως, από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις και εθνοτικές μειονότητες, ενώ οι πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη φοίτησή τους μαθητές με τα αντίθετα χαρακτηριστικά περιορίζονται στο ελάχιστο. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός ότι μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τείνουν να έχουν μη ικανοποιητικές επιδόσεις, με συνέπεια να μην προάγονται στα ιδρύματα δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1996).

Το πρόγραμμα PISA επανέφερε στο προσκήνιο το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με τον Hammack (2015) «ανισότητες στην εκπαίδευση μπορούμε να συναντήσουμε λόγω φυλής, φύλου, πολιτισμικού υποβάθρου και κοινωνικής τάξης» (σελ.140). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις εκπαιδευτικές ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές, καθώς η σχέση του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού επιπέδου συνδέεται με την εκπαιδευτική επίδοση. Οι Ρετάλη και Χατζηνικήτα (2015) διαπίστωσαν πως μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο που εντάχθηκαν σε σχολείο που φοιτούσαν μαθητές υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις, αποδεικνύοντας τον βαθμό σημαντικότητας της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης που

ακολουθεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα και το πόσο αυτό καθίσταται ικανό να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών

Η Ελλάδα σε όλους τους κύκλους του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015) κατατάσσεται συστηματικά, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στην ομάδα των χωρών με μέσες επιδόσεις μαθητών. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του PISA για την Ελλάδα, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αποβαίνουν ανεπαρκή και προκαλούν. Οι επιδόσεις των μαθητών στις φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και την κατανόηση κειμένου, ήταν ιδιαίτερα χαμηλές σε σχέση με τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό με τις χαμηλές επιδόσεις στα μαθηματικά έμεινε αμετάβλητο από το 2012 στο 38,5 %. Στις φυσικές επιστήμες το ποσοστό αυτό αυξήθηκε κατά 7,2 % από το 2012 και ανήλθε στο 32,7%. Τέλος, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου αυξήθηκαν από 4,7 % στο 27,3 % του πληθυσμού του δείγματος.

Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες αποτελούν βασικό παράγοντα στις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Αν εξαιρεθεί η κατανόηση κειμένου όπου οι διαφορές στις επιδόσεις επαφίονται στο φύλο, δηλαδή τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου από τα αγόρια, οι λοιπές διαφορές στις επιδόσεις αφορούν τους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται ανησυχητικό είναι το χαμηλό ποσοστό (18%) των ανθεκτικών μαθητών (αυτών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις) σε σύγκριση με τους μαθητές του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σε ολόκληρο τον κόσμο.

Ένα άλλο ζήτημα από το οποίο γίνεται ορατή η εκπαιδευτική ανισότητα, σύμφωνα με το PISA, είναι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μαθητών που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Αν και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχει μειωθεί το 2016 με ποσοστό 6,2% , κάτω από τον εθνικό στόχο του 10% και η απόκλιση των φύλων είναι μικρή, οι διαφορές μεταξύ γηγενών και μαθητών που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό είναι μεγάλες. Το ποσοστό των γηγενών είναι 5,5% ενώ των μαθητών που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό είναι πολλαπλάσιο, στο 18,1%.

Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ, η προσήλωση της Ελλάδας στην ισότητα μπορεί να εξισορροπηθεί ενισχύοντας τις προσπάθειες διατήρησης και βελτίωσης της ισότητας και της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα και εστιάζοντας ταυτόχρονα στους λιγότερο ευνοημένους. Πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες επιδόσεις όλων των μαθητών μπορούν να επιτευχθούν με την αύξηση των προσδοκιών, με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος σε μελλοντικά επιτεύγματα μέσω της τρέχουσας μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων, με τη μείωση του ειδικού βάρους των Πανελληνίων εξετάσεων και μέσω της επανεξέτασης των επιπτώσεων της παραπαιδείας στο δημόσιο σχολείο. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό να συνεχίσει η χώρα να δίνει βάρος σε στοχευμένες παρεμβάσεις στους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στα μη προνομιούχα σχολεία.

Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κυρίως των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών, που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση έτσι ώστε να αναδειχθούν κάποια καίρια σημεία που θα μας οδηγήσουν σταδιακά στο πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί η εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα.

2.2. Ερμηνείες της εκπαιδευτικής ανισότητας

2.2.1. Φονξιοναλιστική θεωρία

Προχωρώντας στην ερμηνεία των ανισοτήτων, σύμφωνα με το μοντέλο του ανθρώπινου κεφαλαίου πιο κάτω, αποβαίνει αναγκαίο να μελετήσουμε τον φονξιοναλισμό. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία της ανισότητας δίνεται από έναν από τους πιο σημαντικούς φονξιοναλιστές κοινωνιολόγους τον Τάλκοτ Πάρσονς στο δοκίμιό του “The school class as a social system”. Ο Πάρσονς (1959) ισχυρίζεται ότι η κοινωνία είναι ιεραρχημένη, και συνεπώς θεωρεί ότι και το σχολείο είναι απολύτως λογικό να επιλέγει τους ικανότερους, αρκεί αυτό να συμβαίνει με δίκαιο και αντικειμενικό τρόπο και να δίνονται σε όλους ισότιμες ευκαιρίες. Αν υπάρχει κοινωνική ανισότητα, πολλά χαρισματικά άτομα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα τυγχάνουν άνισης μεταχείρισης. Αφού οι μαθητές προετοιμάζονται για τους ρόλους που θα έχουν μελλοντικά, υπάρχει επιβράβευση των καλών επιδόσεων και της προσαρμογής των μαθητών στις ηθικές αξίες του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985, σελ.152). Όσον αφορά την κοινωνική ανισότητα που υπάρχει, ο Πάρσονς δε θεωρεί ότι οφείλεται πάντα στην κοινωνική προέλευση. Οι ατομικές ικανότητες, τα

ατομικά κίνητρα του μαθητή και η προσήλωση στις ηθικές αξίες είναι αυτά που οδηγούν στην σχολική επιτυχία.

2.2.2. Μοντέλο Ανθρώπινου Κεφαλαίου

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική στην οικονομική ανάπτυξη. Ο ρόλος αυτός της εκπαίδευσης στην οικονομία έχει υποστηριχτεί από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του Theodor Schultz μετά τη μεταπολεμική περίοδο στις ΗΠΑ. Ο Schultz υποστηρίζει ότι η σπουδαιότερη πηγή πλούτου μιας χώρας είναι ο άνθρωπος και ότι πρέπει να γίνουν επενδύσεις στην εκπαίδευση, την υγεία και την εσωτερική μετανάστευση, ώστε να καθίσταται ο άνθρωπος παραγωγικός (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 23-26). Στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναφέρεται ότι η εκπαίδευση προσφέρει γνώσεις και δημιουργεί δεξιότητες που λειτουργούν ως «επένδυση» στην παραγωγικότητα του ανθρώπου. Η Πανιτσίδου (2013, όπως αναφέρεται στο Ρέππα & άλλοι, 2015) διατυπώνει τον ορισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου ως: *«γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και γνωρίσματα που διαθέτουν τα άτομα, τα οποία μπορούν να διευκολύνουν τη δημιουργία προσωπικής, κοινωνικής, και οικονομικής ευζωίας»*. Η εκπαίδευση βελτιώνει τις ικανότητες που έχει το άτομο και το προσαρμόζει στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Λόγω της σημασίας που δόθηκε στην εκπαίδευση για την οικονομία, τέθηκε προτεραιότητα στο πρόβλημα της ισότητας των ευκαιριών. Για να μετατραπούν λοιπόν οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε ανθρώπινο κεφάλαιο και να υπάρξει οικονομική ανάπτυξη χωρίς να υπάρχει απώλεια των ταλαντούχων ανθρώπων, άσχετα από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του καθενός, καθίσταται μείζονος σημασίας η παροχή ίσων ευκαιριών (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 32).

Η προσέγγιση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σχετικά με τις σχολικές ανισότητες, ισχυρίζεται ότι αυτό που διαμορφώνει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών είναι οι πόροι (χρήματα, χρόνος, μαθησιακή στήριξη, ερεθίσματα) που επενδύουν οι γονείς έτσι ώστε να δημιουργηθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο (Kristen & Grenato, 2007). Επομένως, αν μιλήσουμε για μαθητές ντόπιους και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι διαφορές τους στις σχολικές επιδόσεις οφείλονται στην ποιότητα και ποσότητα των πόρων που παρέχουν οι γονείς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Kristen και Grenato (2016, όπως αναφέρεται στο Φασούλης κ.ά) που εξηγεί γιατί δεν είναι τόσο εύκολο για τους μετανάστες γονείς να επενδύσουν στην

εκπαίδευση των παιδιών τους, λόγω ελλειμματικών κεφαλαίων. Ένα κεφάλαιο είναι το «γλωσσικό». Αν δεν ομιλείται η γλώσσα τους στη γλώσσα υποδοχής, αποτελεί τροχοπέδη για την επίδοση των παιδιών και αυτομάτως καθίστανται σε μειονεκτική θέση έναντι των ντόπιων.

Τη σημασία του οικογενειακού υπόβαθρου (μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικό γίνεσθαι) στην σχολική επιτυχία των παιδιών τόνισαν και οι Coleman (1966) και Jencks (1972) σε έρευνες που έκαναν γύρω από την εκπαιδευτική ανισότητα. Συγκεκριμένα ο Jencks τόνισε ότι το οικογενειακό υπόβαθρο ευθύνεται κατά 48% στην ανάπτυξη του μελλοντικού επαγγελματικού γίνεσθαι του ατόμου.

2.2.3. Ανισότητα λόγω εθνοτικής διάκρισης

Ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούνται και μεταξύ των εθνοτικών ομάδων. Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με την εισχώρηση ογκωδών μεταναστευτικών ροών, χωρίς να έχει τη άμεση δυνατότητα αφομοίωσης τους και μάλιστα σε περίοδο δυσχερών οικονομικών συγκυριών, με αποτέλεσμα μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, να τυγχάνουν εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης. Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, έγιναν διάφορες μελέτες με εθνογραφικό έργο σε διαφορετικά περιβάλλοντα για να μελετηθεί πώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι συνυφασμένες με την χαμηλή επίδοση των Ασιατών και των Αφρικανών μαθητών της Καραϊβικής. Από αυτές τις μελέτες τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές από φυλετική/ εθνοτική μειονότητα υφίστανται διακρίσεις όσον αφορά την κατανομή των ροών και τη διανομή των εκπαιδευτικών πόρων (Archer & Francis, 2005). Επίσης, υποστηρίζεται ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να έχει σε υψηλότερη θέση την κυρίαρχη εθνότητα. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν προκατειλημμένες αντιλήψεις και έχουν μειωμένες προσδοκίες αναφορικά με την εκπαιδευτική επίδοση αυτών των μαθητών πράγμα που οδηγεί τους μαθητές στην υιοθέτηση χαμηλής αυτοπεποίθησης και στην αναπόφευκτη μειωμένη μαθητική επίδοση.

2.2.4. Θεωρία πολιτιστικού κεφαλαίου

Η θεωρία του Bourdieu- Passeron για την κοινωνική αναπαραγωγή έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή και δίνει μία εξήγηση στις ανισότητες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ζήτημα της κοινωνικής αναπαραγωγής προσεγγίστηκε μέσα σε δυο βιβλία: στο «Οι Κληρονόμοι» (1964) και στο «Η αναπαραγωγή» (1970).

Σύμφωνα με τη θεωρία τους το «πολιτιστικό κεφάλαιο» με το οποίο έρχεται ένα παιδί στο σχολείο εξαρτάται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχεται. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1964), τα εκπαιδευτικά συστήματα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών λειτουργούν έτσι, ώστε να νομιμοποιούν τις ταξικές ανισότητες. Η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται πιο εύκολη με την κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου και την εξοικείωση (*habitus*) της υψηλής κοινωνικής τάξης. Οι μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής τάξης δεν κατέχουν αυτά τα χαρακτηριστικά οπότε η αποτυχία τους αποβαίνει αναπόφευκτη (Sullivan A. , 2002). Ο Bourdieu (1964) πιστεύει ότι το σχολείο χρησιμοποιεί για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση την ίδια γλώσσα, τα ίδια πολιτιστικά μηνύματα και έχει τις ίδιες απαιτήσεις σε δεξιότητες και γνώσεις πολλές από τις οποίες δεν τις παρέχει αλλά τις προϋποθέτει με αποτέλεσμα να ευνοούνται οι μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Για να κατανοηθούν τα παραπάνω πρέπει να οριστούν οι σημαντικές έννοιες της θεωρίας του Bourdieu οι οποίες είναι το πολιτισμικό «κεφάλαιο», το «*habitus*» και η «συμβολική βία».

Το πολιτιστικό κεφάλαιο αφορά την οικειοποίηση με την κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα, η οποία είναι η αστική τάξη. Ουσιαστικά, είναι το σύνολο των πνευματικών ικανοτήτων που αποκτά το άτομο από την οικογένειά του (τρόπος ανατροφής, επαφή με τη τέχνη, μουσική, κουλτούρα, γλώσσα, πολιτιστικές δραστηριότητες) και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Η κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου εξαρτάται από την κοινωνική τάξη, οπότε αυτομάτως δυσχεραίνει την θέση των μαθητών των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων στο να επιτύχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το «*habitus*» είναι ένα σύνολο από συμπεριφορές και αξίες πολιτιστικού κώδικα που έχει εγχαραχτεί στο άτομο από το περιβάλλον του. Τέλος, η «συμβολική βία» είναι η βία που συνοψίζεται στην επιβολή «σημασιών» μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής ιδεών (σχολείο, εκκλησία, τύπος). Οι σημασίες αυτές επιβάλλονται ως επίσημες, νόμιμες, κυρίαρχες και εμποδίζουν την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις. Η «συμβολική βία» έχει καίριο ρόλο στην κατανόηση της λειτουργίας των μηχανισμών του εκπαιδευτικού θεσμού, ο οποίος μεταδίδει την κυρίαρχη παιδεία (Bourdieu & Passeron , 1970).

Η εκπαίδευση των γονέων έχει ισχυρό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά προσόντα που θα αποκτήσει ένα παιδί. Στη βιβλιογραφία πολλοί λόγοι σχετικά με αυτό έχουν συζητηθεί. Καταρχήν οι γονείς με υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης έχουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες και μπορούν να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά τους. Επίσης, το κίνητρο ενός μορφωμένου γονέα να επενδύσει στην εκπαίδευση των παιδιών του είναι υψηλότερο από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Δίνουν μεγαλύτερη προσοχή σε δραστηριότητες εντός και εκτός σπιτιού, ελέγχουν τα παιδιά τους, εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και έχουν επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Lareau 2002, 2003).

Ο αντίκτυπος του πολιτιστικού κεφαλαίου της οικογένειας στη συμμετοχή στην εκπαίδευση και στους βαθμούς των παιδιών έχει διατυπωθεί για την περίπτωση της Γερμανίας από τον Graaf (1988) και έχει επιβεβαιωθεί από τον Rossel & Beckert-Zieglschmid (2002). Όσον αφορά τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών φάνηκε η σημασία του οικογενειακού υπόβαθρου (Jungbauer- Gans, 2004) και ότι στηρίζονται στο πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων (Becker & Schubert, 2006, De Graaf & Kraaykamp, 2000). Οι γονείς διαβάζουν πιο συχνά με τα παιδιά τους κι έτσι αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες και καλλιεργούνται οι γλωσσικές και διανοητικές δεξιότητες των μαθητών και έτσι έχουν θετική επίδραση στη σχολική προετοιμασία (Sullivan 2001, Graaf et al., 2000).

Οι Tramonte & Willms (2010) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο είδη πολιτιστικού κεφαλαίου , ένα που είναι στατικό και αφορά τις δραστηριότητες κουλτούρας και τις πρακτικές των γονέων και το άλλο που είναι συσχετιστικό και παρουσιάζει την προσωπική δραστηριοποίηση των παιδιών στην επικοινωνία και τις πολιτιστικές αλληλεπιδράσεις. Το συσχετιστικό πολιτιστικό κεφάλαιο έχει μεγαλύτερη επίδραση στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών , στην αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες σε σχέση με το στατικό. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες προκύπτουν από το πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο κάθε μαθητής με συνέπεια την εκπαιδευτική υστέρηση μαθητών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο και την αύξηση της πιθανότητας αποτυχημένης έκβασης.

Η θεωρία του Bourdieu ωστόσο έχει δεχτεί κριτική. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Βρετανία με τη διεύρυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

του 21^{ου} αιώνα έδειξε ότι υπάρχει εκπαιδευτική κινητικότητα και δεν ευνοούνται μόνο τα παιδιά από υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Έτσι από τις αρχές του 1970 πάνω από τα 2/3 αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν παρακολουθήσει το διευρυμένο σχολείο ήταν «πρώτης γενιάς», δηλαδή οι γονείς τους δεν ήταν μορφωμένοι αλλά τα ίδια τα παιδιά κατάφεραν να μην αποκλειστούν (Halsey, Heath and Ridge, 1980). Επίσης, άλλες έρευνες σε Ελλάδα και Γαλλία κατέδειξαν ότι ενώ υπάρχει σχέση μεταξύ του οικογενειακού κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου δεν υπάρχει σχέση μεταξύ του πολιτιστικού κεφαλαίου και της επίδοσης στην ανώτατη εκπαίδευση (Katsilis & Robinson, 1990). Σύμφωνα με τον DiMaggio (2001), το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών είναι λιγότερο σημαντικό σε σχέση με την ικανότητα τόσο σε τεχνικά όσο και σε θεωρητικά μαθήματα και δεν είναι αναλογικά συνδεδεμένο με την εκπαίδευση των γονέων.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, κάποιοι μαθητές από μειονεκτικά περιβάλλοντα δεν έχουν πρόσβαση στο πολιτιστικό κεφάλαιο σύμφωνα με τις αξίες της μεσαίας τάξης γύρω από τις οποίες κατασκευάστηκαν τα σχολεία. Αυτή η περίπτωση «σχολείων που δεν ταιριάζουν στους μαθητές» (Deschenes et al., 2001), σημαίνει ότι αυτοί οι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση στις μορφές του πολιτιστικού κεφαλαίου που είναι απαραίτητες για να πετύχουν στο σχολείο. Όμως, αυτό δεν είναι απόλυτο καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ενεργοί αντισταθμιστικοί παράγοντες που χρησιμοποιούν διαθέσιμους πολιτιστικούς πόρους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ίσως βέβαια οι δάσκαλοι σε μειονεκτούσες περιοχές δεν είναι τόσο ελεύθεροι αλλά και οι ίδιοι είναι παραλήπτες πολιτιστικών πόρων, όχι απαραίτητα σύμφωνων με τους στόχους της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Neuman & Bekerman, 2001, σελ. 471). Όμως, το πολιτιστικό κεφάλαιο που βασίζεται στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αντιμετωπίσει τις αξίες των σχολείων που προωθούν τα κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα που προωθεί η κοινωνία. Γίνεται προσπάθεια για να δημιουργηθούν υποστηρικτικές σχέσεις που να ξεπερνούν εμπόδια που κάνουν τη συμμετοχή στη σχολική εκπαίδευση προβληματική για τους μειονεκτούντες μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Hillsview, μία μελέτη περίπτωσης (case study), όπου το σχολείο κατάφερε να διατηρήσει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη ζωντανή όταν αναγνώρισε και αντιμετώπισε τις αναντιστοιχίες μεταξύ του σχολείου και της ζωής των μαθητών που θεωρούνταν μη προνομιούχοι. Οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν κάτι τέτοιο διαμέσου των παραγόντων της κοινωνικής μάθησης, της αξιολόγησης του κάθε μαθητή, της

επίμονης προσπάθειας στο να δουλεύουν πάνω σε αυτούς τους μαθητές, της κατανόηση των συνθηκών αυτών των μαθητών, της δημιουργία ενός περιβάλλοντος με συναισθηματική σταθερότητα και τέλος της αναγνώρισης της φτώχειας ως κεντρικού ζητήματος (Smyth, 2004).

Κεφάλαιο 3

Εκπαιδευτική Δικαιοσύνη

3.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Κατά τον 21^ο αιώνα υπήρξε μία αυξημένη εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαιδευτική ηγεσία. Σύμφωνα με τον Shoho (2006, όπ. αναφ. στο Jean- Marie et al., 2009), η έρευνα έχει δείξει ότι τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης είχαν περιθωριοποιηθεί από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των σχολικών διευθυντών, μιας και δίνεται σημασία σε θέματα όπως η σχολική νομοθεσία, η οργανωσιακή θεωρία και τα οικονομικά. Όμως, τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία έπρεπε να προετοιμάσουν τα παιδιά και για τη συμμετοχή τους σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Άρα, υπήρξε ενδιαφέρον προς την κοινωνική δικαιοσύνη έτσι ώστε οι σχολικοί διευθυντές να έρχονται αντιμέτωποι με νέα δεδομένα και νέες ανάγκες (McMahon, 2007, όπως αναφέρεται στο Jean-Marie et al., 2009). Ο όρος «κοινωνική δικαιοσύνη» είναι ένα ασαφές κατασκευάσμα, πολιτικά φορτωμένο, υποκείμενο σε πολυάριθμες ερμηνείες. Η βάση του έχει τις ρίζες του στη θεολογία και στις κοινωνικές επιστήμες (Koerin, 2003). Η κοινωνική δικαιοσύνη έχει επίσης μελετηθεί από την Νομική, την Φιλοσοφία, την Οικονομία, τις Πολιτικές Επιστήμες, την Ψυχολογία και την Ανθρωπολογία (Brooks, 2008). Όμως η «εκπαιδευτική δικαιοσύνη» εισάγεται ως μία νέα έννοια στον τομέα της παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης διετέλεσε σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ηγεσία, κατά τον 21^ο αιώνα, κυρίως, όπως ειπώθηκε παραπάνω, λόγω πληθώρας παραγόντων, όπως η πολυπολιτισμικότητα και οι οικονομικές διαφορές των πληθυσμών.

Έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές με την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και ο καθένας δίνει διαφορετικό ορισμό. Αξίζει να δούμε κάποιες ερμηνείες και εννοιολογήσεις από κάποιους μελετητές και ερευνητές για να κατανοήσουμε την έννοια και σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη αποσκοπεί στην υιοθέτηση ενεργητικού ρόλου των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου με γνώμονα την υλοποίηση ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Bell (1997, σελ. 155) «Ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι η γεμάτη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών σε μια κοινωνία που είναι αμοιβαία σχηματισμένη να συναντήσει τις ανάγκες τους» ενώ «η διαδικασία για να επιτευχθεί ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης πρέπει να είναι δημοκρατική και συμμετοχική, να επιβεβαιώνει τον ανθρώπινο οργανισμό και τις ανθρώπινες δυνατότητες για να δουλεύουν συνεργατικά και να δημιουργούν την αλλαγή».

Σε άρθρο του ο Hackman (2005) περιγράφει τα πέντε χαρακτηριστικά που χρειάζονται για να είναι δυνατόν να υπάρξει μία εκπαίδευση που περικλείεται από την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Το πρώτο είναι η δεξιοτεχνία στη γνώση των εκπαιδευτικών (content mastery). Αυτό είναι το πρώτο συστατικό καθώς η κατοχή γνώσης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη μάθηση. Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να κατανοήσουν μια πληροφορία σε βάθος και να μπορούν να την ερμηνεύσουν και να τη μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή. Το δεύτερο συστατικό είναι η κατοχή εργαλείων για κριτική ανάλυση (tools for critical analysis). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν την κριτική σκέψη σε κάθε πληροφορία που λαμβάνουν έτσι ώστε να μην απειλούνται και να υιοθετούν απόψεις των συστημάτων καταπίεσης. Επόμενο συστατικό είναι η κατοχή εργαλείων για κοινωνική αλλαγή (tools for social change). Οι μαθητές, παίρνοντας γνώσεις πάνω σε θέματα καταπίεσης και προνομίων, πρέπει να αποκτήσουν και τα εργαλεία κοινωνικής αλλαγής για να δημιουργηθεί στην τάξη ένα κλίμα δημιουργικής ενέργειας που χρειάζεται για να μάθουν ότι η κοινωνική πράξη είναι βασικό στοιχείο στην καθημερινή τους ζωή. Τέταρτο στοιχείο είναι η κατοχή εργαλείων για προσωπικό στοχασμό (tools for personal reflection). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κάνουν συνεχώς κριτική στις πρακτικές τους, να συζητάνε με τους συναδέλφους τους και να εκτίθενται σε νέες γνώσεις. Τελευταίο συστατικό είναι η επίγνωση της δυναμικής των πολυπολιτισμικών γκρουπ (an awareness of multicultural group dynamics). Καλό είναι να υπάρχουν στην τάξη παιδιά από διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο έτσι ώστε να κατανοηθεί καλύτερα από τους μαθητές η τάξη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Με συζητήσεις και δραστηριότητες για τη διαφορετικότητα και τις προσδοκίες της τάξης με τη συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων πετυχαίνεται καλύτερη επίδοση από όλους τους μαθητές και η εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Gay, 2000).

Στη θεωρία της δικαιοσύνης σε σχέση με την εκπαίδευση συναντούμε δύο όψεις, την κατανεμητική και την μη κατανεμητική (πολιτισμική και τη σχεσιακή). (Gewirtz & Cribb , 2002). Συνοπτικά, η κατανεμητική δικαιοσύνη αφορά την ίση κατανομή των αγαθών στην κοινωνία, η πολιτισμική δικαιοσύνη αφορά την απουσία της πολιτισμικής κυριαρχίας και της μη αναγνώρισης των διάφορων πολιτισμικών ομάδων και η σχεσιακή αφορά την συμμετοχή των περιθωριοποιημένων ομάδων στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις ζωές τους.

Η κατανεμητική διάσταση κυριάρχησε στις θεωρίες δικαιοσύνης στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, ειδικά μετά από την δημοσίευση ενός κειμένου του Rawls (1972) πάνω στη δικαιοσύνη που δείχνει ότι τα άτομα είναι ίσα ως προς κάτι . Σύμφωνα με τον Rawls (1972, σελ. 7) *«η κατανεμητική διάσταση της δικαιοσύνης είναι ένα βασικό κατασκεύασμα της κοινωνίας, ή ακριβέστερα, ο τρόπος με τον οποίο τα κοινωνικά ιδρύματα.... κατανέμουν τα ουσιώδη δικαιώματα και καθήκοντα και καθορίζουν τη διανομή των αγαθών που προκύπτουν από την κοινωνική συνεργασία»*. Θεωρείται ότι δεν υπάρχει δικαιοσύνη αν δε γίνει δίκαιη κατανομή των πηγών –των υλικών και μη- (Gewirtz, 1998).

Στην εκπαίδευση, η δικαιοσύνη σύμφωνα με την κατανεμητική διάσταση παίρνει δύο μορφές (Gewirtz, 1998). Η πρώτη είναι η «ισότητα ευκαιριών» (equality of opportunity), δηλαδή την ισότητα της πρόσβασης και συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Lynch (1995, σελ. 11) *«Άνισα αποτελέσματα δικαιολογούνται αν όλοι έχουν άνιση ευκαιρία να επιτύχουν»*. Η ισότητα ευκαιριών συνήθως εξαρτάται από την ύπαρξη ίσων δικαιωμάτων, πρόσβασης και συμμετοχής. Η δεύτερη μορφή της κατανεμητικής διάστασης είναι η «ισότητα αποτελέσματος», δηλαδή ισότητα επιτυχίας των διαφορετικών ομάδων της κοινωνίας μέσα από την παρέμβαση για αποτροπή ύπαρξης σε μειονεκτική θέση. Όμως, αυτές οι δύο μορφές είχαν κάποιους περιορισμούς, γι' αυτό ο Lynch (1995) πρότεινε την πιο ολιστική κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, την «ισότητα των συνθηκών» γιατί, ως έναν βαθμό, έχει μέσα της και κάποια σχεσιακή διάσταση. Παρατηρήθηκε η αδυναμία των δύο προηγούμενων μορφών να αντιμετωπίσουν τις ιεραρχίες της δύναμης, του πλούτου και άλλων προνομίων (Lynch, 1995). Η «ισότητα των συνθηκών» σημαίνει την ύπαρξη ισότητας των συνθηκών όλων των κοινωνικών ομάδων που μπορεί να διαφέρουν ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (φύλο, εθνικότητα, θρησκεία).

Πολλοί πολιτικοί φιλόσοφοι, ωστόσο, συμφωνούν ότι στη σημερινή ποικιλόμορφη κοινωνία δεν αρκεί να επικεντρωθούμε μόνο στην ισότητα και την κατανομή των αγαθών. Στην Παιδαγωγική, η εκπαιδευτική δικαιοσύνη ξεκίνησε από το καταναμητικό μοντέλο. Δηλαδή, με τη σημασία που δόθηκε πιο πάνω από τον Rawls, ότι τα άτομα που τους δίνονται τα ίδια αγαθά και ευκαιρίες, είναι δίκαιο να αξιώνουν το ίδιο μέγεθος επιτυχίας. Για να είναι δηλαδή ένα σχολείο δίκαιο, πρέπει να εξαλείφονται οι ανισότητες που τα παιδιά δε φέρουν τα ίδια ευθύνη, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση στα διάφορα δημόσια αγαθά. Μόνο τότε που θα υπάρχουν ίσες ευκαιρίες και αγαθά για όλους, μπορούμε να μιλήσουμε και να συγκρίνουμε ατομικές επιδόσεις.

Σύμφωνα με τον Stojanov (2011), ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει δίκαια τα αγαθά, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ώστε οι μαθητές να ακολουθήσουν τους στόχους της ζωής τους. Όμως, εδώ διαφαίνεται η αδυναμία της καταναμητικής διάστασης της δικαιοσύνης (Stojanov, 2011), καθώς οι μαθητές δεν έχουν συγκροτήσει ακόμη την προσωπικότητα ώστε να θεσπίσουν στόχους ζωής. Αυτή είναι μία διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη. Επομένως, για τον χώρο της εκπαίδευσης, η καταναμητική διάσταση της δικαιοσύνης είναι προβληματική. Ο Stojanov θεωρεί την παιδεία ως διαδικασία ανάπτυξης, όπου ξεδιπλώνεται η ανθρώπινη ύπαρξη του μαθητή και σημαντική είναι η έννοια της αναγνώρισης.

Η δεύτερη όψη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η «πολιτισμική δικαιοσύνη». Προσδιορίζεται ως η απουσία πολιτισμικής κυριαρχίας, παραγνώρισης και έλλειψης σεβασμού. Σημαντική στην «πολιτισμική δικαιοσύνη» είναι η έννοια της αναγνώρισης. Η Fraser (2003), στην έννοια της αναγνώρισης δίνει έμφαση σε μια ιδανική αμοιβαία σχέση μεταξύ των υποκειμένων, που το κάθε άτομο βλέπει το άλλο ως ίσο αλλά και ξεχωριστό ταυτόχρονα. Η αποτυχία να υπάρχει αναγνώριση και σεβασμός των κοινωνικών ομάδων ήταν μία κεντρική διάσταση αδικίας και άρα η έννοια της αναγνώρισης έπρεπε να είναι πρωταρχική στις θεωρίες δικαιοσύνης. Από την θεωρία της αναγνώρισης, η δικαιοσύνη δεν μπορεί να περιοριστεί στην κατανομή. Ακόμη και οι αδικίες κατανομής αντικατοπτρίζουν τη θεσμική έκφραση της κοινωνικής έλλειψης σεβασμού ή των αδικαιολόγητων σχέσεων αναγνώρισης. Η αναγνώριση θεωρείται αναγκαία για ένα άτομο από ένα άλλο και χρειάζεται στοργή και αγάπη για να κατανοήσει τον εαυτό του και τις ανάγκες του (Honneth, 2003).

Η θεωρία αναγνώρισης δεν απαιτεί να μην υπάρχουν διαφορές των ομάδων, όπως το καταναμητικό μοντέλο αλλά να επανεκτιμηθούν οι έννοιες που οδηγούν στην καταπίεση και την κυριαρχία (Young, 1990).

Πιο συγκεκριμένα για την έννοια της αναγνώρισης στην εκπαίδευση, οι Lynch και Baker (2005), προτείνουν μία σχολική εκπαίδευση που να σέβεται όλους τους μαθητές και να δημιουργεί πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, να βιώσουν διαφορετικές προοπτικές των ανθρώπων σε καθημερινή βάση και να υπάρχει κριτική συζήτηση για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την δικαιοσύνη. Φυσικά, φροντίδα σχέσεων μεταξύ των φορέων που ασχολούνται με τη διδασκαλία και τη μάθηση δημιουργούν αυτή την αμοιβαία αναγνώριση που βοηθάει στην αυτοεπιβεβαίωση του κάθε ατόμου. Δηλαδή, το άτομο νιώθει τον εαυτό του ως ξεχωριστό αλλά και μέλος μιας κοινότητας που σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσονται χτίζοντας παροδικά την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να συμβεί στη σημερινή πραγματικότητα του σχολείου και για να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική δικαιοσύνη, δεν αρκεί μόνο η μεταφορά ακαδημαϊκής γνώσης αλλά και η βιοματική εφαρμογή ανάμεσα στους μαθητές, έτσι ώστε να προσεγγίζονται κριτικά οι κοινωνικές σχέσεις και αναστοχάζονται πάνω στις πολιτισμικές διαφορές. Στην Ελλάδα, η έλευση πολλών μεταναστών τα τελευταία έτη έχει οδηγήσει τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών μοντέλων που επικεντρώνονται στην πολυπολιτισμικότητα, με συνέπεια η διαδικασία της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης να αποβαίνει ιδιαίτερα σημαντική. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2016, όπως αναφέρεται στο Φασούλης κ.ά) τα στερεότυπα δημιουργούν μια εικόνα του «άλλου» όπου οι διαφορές παρουσιάζονται ως φυσικά χαρακτηριστικά δημιουργώντας την αναπαραγωγή των ασύμμετρων σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των «ξένων». Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να περιγράψουμε τις σχέσεις αναγνώρισης με τη μορφή πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τους τις ελπίδες και τις ανησυχίες των μαθητών και, περαιτέρω, αξιοποιούν τις γνώσεις τους έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν το αίσθημα της βιογραφικής συνέχειας και εξέλιξης, να επεξεργαστούν την προσωπική τους ιστορία, να αναστοχαστούν τις συντεταγμένες της ταυτότητάς τους, να επικοινωνήσουν το υποκειμενικό νόημα της όποιας διαφορετικότητάς τους χωρίς το φόβο στιγματισμού και να ανακαλύψουν και άλλες

δυνατότητες προσωπικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού πέρα από τα όρια της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης.

Η σχεσιακή διάσταση της δικαιοσύνης έρχεται για να συμπληρώσει την κατανομητική και την πολιτισμική διάσταση. Η σχεσιακή διάσταση με βασική προϋπόθεση την «ελευθερία από καταπιεστικές σχέσεις» αφορά θεσμούς και σχέσεις. Η κατανομητική διάσταση και η διάσταση της αναγνώρισης είναι πολιτικά περιορισμένες και δε δίνουν κατεύθυνση στη συλλογική δράση (Gewirtz, 1998). Όπως υποστηρίζεται, οι αδικίες που γίνονται στην ανακατανομή, ενισχύουν μορφές καταπίεσης αλλά δεν ανάγονται πλήρως στην ανακατανομή καθεαυτή, καθώς εμπλέκονται και σχέσεις. Επιπλέον, ούτε η διάσταση της αναγνώρισης αρκεί για να φανερωθούν μορφές καταπίεσης. Στο καπιταλιστικό σύστημα η σχεσιακή δικαιοσύνη μας μεταφέρει στο πολιτικό/ θεσμικό επίπεδο, χωρίς να χάνει την κατανομητική διάσταση και αυτή της αναγνώρισης, και ταυτοποιεί τους αναγκαίους στόχους οποιασδήποτε συλλογικής πολιτικής δράσης. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι: «η σχεσιακή δικαιοσύνη μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως αυτοσκοπός, όσο και ως μέσον για τους σκοπούς της κατανομητικής και πολιτισμικής δικαιοσύνης» (Cribb & Gewirtz, 2003, όπως αναφέρεται στο Νάστος, 2011).

Στο κείμενο του Νάστου (2011) υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική δικαιοσύνη πρέπει να συνδυάσει κάποιες βασικές ιδέες από την κατανομητική δικαιοσύνη, δηλαδή την ισότητα και αυτονομία των δημοκρατικών κοινωνιών (Howe, 1997) και την αναγνώριση που αποτελούν πρόκληση για τις σχολικές δομές που ενισχύουν την ασέβεια και την καταπίεση των κοινωνικών ομάδων (King, 2006). Όμως, υπάρχει ένα δίλημμα μεταξύ της κατανομής και της αναγνώρισης και θα φανεί καλύτερα μέσα από τις θέσεις των Fraser και Honneth. Και οι δύο θεωρούν ότι πρέπει να αναδειχθούν και οι δύο διαστάσεις της δικαιοσύνης αλλά με διαφορετικό τρόπο (Thomson 2005).

Η Fraser, κάνοντας κριτική στη θεωρία της Young, όπως αναφέρεται στο κείμενο του Νάστου (2011), θεωρεί ότι η κοινωνική ομάδα δεν είναι ομοιογενής και ότι είναι αναγκαίο να διαχωριστεί σε πολιτισμική ομάδα και σε ομάδα που διαμορφώνεται από την πολιτική, επομένως απαιτούνται διαφορετικές λύσεις για κάθε τύπο ιμπεριαλισμού. Έτσι, η Fraser προτείνει ένα δυϊστικό μοντέλο δικαιοσύνης καθώς το κάθε στοιχείο δεν μπορεί να αναχθεί στο άλλο. Η πολιτισμική αναγνώριση λειτουργεί

σε βάρος της οικονομικής ανακατανομής, παρεμποδίζοντας την κατανόηση της φύσης της αδικίας. Εξάλλου, η ανακατανομή προωθεί την «ομοιομορφία» και η αναγνώριση τη «διαφοροποίηση». Όσον αφορά την έννοια της αναγνώρισης, η Fraser θεωρεί την αναγνώριση ως μέσο επίτευξης της συμμετοχής στην κοινωνία. Ο Honneth, από την άλλη, πιστεύει ότι η κατανομητική δικαιοσύνη μπορεί να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί μέσω της αναγνώρισης. Η αναγνώριση μπορεί να επιτευχθεί με τρεις ισότιμες μορφές κοινωνικών σχέσεων. Αυτές είναι η αγάπη, το δίκαιο και η αλληλεγγύη για να επιτύχει κανείς προσωπικά (Γκόβαρης, 2001). Με αυτές τις τρεις μορφές κοινωνικών σχέσεων ο άνθρωπος διαμορφώνει την ταυτότητά του, αποδέχεται τον σεβασμό που πρέπει να ο καθένας να λαμβάνει σε μια κοινωνία και απολαμβάνει την αλληλεγγύη από την καταξίωση για τα προσωπικά του επιτεύγματα. Η αναγνώριση στον Honneth είναι θεμελιακή και αποτελεί εργαλείο ατομικής αυτοπραγμάτωσης για την συμμετοχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση και ζήτημα ταυτότητας (Kompridis, 2007).

Για την Cochran Smith (2010) , η εκπαιδευτική δικαιοσύνη πρέπει να στηρίζεται σε τρεις βασικές ιδέες που καλύπτει η μία την άλλη:

- 1) Ισότητα της ευκαιρίας μάθησης: να προωθείται η ισότητα στη μάθηση και στο αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται οι μελλοντικοί συμμετέχοντες της δημοκρατικής κοινωνίας και ταυτόχρονα να αμφισβητούνται στην τάξη οι πολιτικές που ενισχύουν τις ανισότητες.
- 2) Σεβασμός στις διάφορες κοινωνικές ομάδες: να αναγνωρίζονται και να δέχονται σεβασμό όλες οι ομάδες ανεξάρτητα από το κοινωνικό επίπεδο, την εθνική καταγωγή και την κουλτούρα. Αυτό θα γίνει με το να δουλεύουν ενεργά εναντίον των σχεδίων των σχολείων που προάγουν τις ανισότητες στο εκπαιδευτικό αγαθό και την περιθωριοποίηση τους.
- 3) Αναγνώριση και αντιμετώπιση των εντάσεων: να αναγνωρίζονται άμεσα οι εντάσεις λόγω απουσίας δικαιοσύνης και να διαχειρίζονται με συγκεκριμένους τρόπους.

Όπως φάνηκε από την παραπάνω προσπάθεια της ερμηνείας της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης , ο ορισμός της δεν είναι εύκολος . Φαίνεται να έχει διάφορες ερμηνείες και πολλές παραμέτρους. Όπως αναφέρει η Blackmore (2006), η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση έχει πολλές παραμέτρους, όπως η ισότητα, η ανισότητα,

οι ίσες ευκαιρίες, η επιβεβαίωση και η διαφορετικότητα και φαίνεται η κάθε παράμετρος να έχει διαφορετική σημασία ανάλογα το διαφορετικό εθνικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε. Σίγουρα όμως, αφήνοντας στην άκρη τις αμφισημίες και κριτικές που έχει δεχθεί ο ορισμός της, υπάρχει μία κοινή σημασία ανάμεσα σε πολλούς ερευνητές που λένε ότι η εκπαιδευτική δικαιοσύνη εστιάζει στις εμπειρίες των περιθωριοποιημένων μαθητών και στις ανισότητες στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και στα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 4

Εκπαιδευτική ηγεσία για εκπαιδευτική δικαιοσύνη

4.1. Έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η έννοια ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ηγεσία, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σελ. 209), είναι *«το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*. Σύμφωνα με τον Chemers (1997, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης που ένα άτομο με τη βοήθεια των άλλων μπορεί να επιτύχει έναν κοινό σκοπό. Όμως, στη σύγχρονη πραγματικότητα, είναι πιο αυξημένες οι ανάγκες, ώστε όλοι αυτοί οι ορισμοί να μην ανταποκρίνονται πλήρως, λόγω του ότι στηρίζονται κυρίως στη λογική και τον εξορθολογισμό. Οι σύγχρονοι ορισμοί παρουσιάζουν ως επιτυχημένο στυλ ηγεσίας αυτό που εμπνέει τους υφιστάμενους μέσω του συναισθήματος. Οι Lumby & Coleman (2007) προσδιορίζουν την ηγεσία ως *«η διεύθυνση συναισθημάτων, σκέψεων και πράξεων που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να επηρεάσουν άλλους προς μια επιλεγμένη κατεύθυνση»*.

4.2. Διαφορές Διευθυντή έναντι Ηγέτη

Ένας ακόμη διαχωρισμός γίνεται μεταξύ των εννοιών διευθυντής (manager) και ηγέτης (leader). Αυτές οι έννοιες πιο παλιά ήταν συνώνυμες, ενώ πλέον διαχωρίζονται. Ο Mullins (1994) υποστηρίζει ότι η διευθυντική ικανότητα μπορεί κανείς να τη διδαχτεί, ενώ η ηγετική ικανότητα είναι χάρισμα και στηρίζεται στην προσωπικότητα του ατόμου (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής είναι ένα πρόσωπο που είναι πολυάσχολο και συνήθως δεν έχει ελεύθερο χρόνο, ώστε να επικοινωνήσει με τους συναδέλφους του, με συνέπεια να τους δίνει οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν, χωρίς να τους αφήνει περιθώριο για δικές τους πρωτοβουλίες. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται από αυτούς και δεν έχουν κοινωνικές επαφές. Ο διευθυντής είναι πολύ μορφωμένος και ακολουθεί επακριβώς τα διαδικαστικά στεγανά, προσπαθώντας να αποφύγει λανθασμένες επιλογές. Καθημερινά διεκπεραιώνει τις εργασίες που έχει έτσι ώστε να λειτουργήσει ο οργανισμός τελείως γραφειοκρατικά.

Ο όρος ηγέτης είναι γενικότερος του όρου διευθυντή. Είναι ένα άτομο κοινωνικό που αναζητά λύσεις στα προβλήματα μαζί με τους συναδέλφους του. Ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και δίνει κίνητρο για εργασία στους υφιστάμενους του για να πετύχουν από κοινού το βέλτιστο αποτέλεσμα. Είναι πιο ανθρώπινος και, αν και θέλει να καθοδηγείται από τους νόμους, αναγνωρίζει τα λάθη του. Είναι απλός και οραματιστής, παραβιάζοντας πολλές φορές την ιεραρχία επικοινωνώντας με τα ανώτερα διοικητικά στελέχη, όταν απαιτείται. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σελ. 212), ο καλός ηγέτης κατέχει διοικητικές ικανότητες, όπου διεκπεραιώνει καθημερινά τις εργασίες του, και ταυτόχρονα κατέχει και ηγετικές ικανότητες δίνοντας κατεύθυνση στον σχολικό οργανισμό. Συμπερασματικά το δίπτυχο «ηγέτης-διευθυντής» αποτελεί τον ιδανικότερο συνδυασμό στην αποτελεσματικότερη οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

4.3. Η σημασία της ηγεσίας στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου καθίσταται πολύ σημαντικός καθώς αποτελεί το ανώτατο πρόσωπο το οποίο συντονίζει τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και παίρνει αποφάσεις. Η σημαντικότητα του βαθμού που υπηρετεί γίνεται κατανοητή από το έργο που είναι υπεύθυνος να εκτελέσει σύμφωνα με το άρθρο 27 του **Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1:**

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και κατέχει ρόλο τόσο διοικητικό όσο και επιστημονικά παιδαγωγικό.
2. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:
 1. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους με γνώμονα ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
 2. Καθοδηγεί και συνεπικουρεί στο εκπαιδευτικό έργο των υφισταμένων του, και ιδιαίτερα των νεότερων, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί υποδειγματική φυσιογνωμία.
 3. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.

4. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και διατηρώντας πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει κίνητρα.
5. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως ορίζεται από τη νομοθεσία, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους στόχους της αξιολόγησης.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι η δράση του διευθυντή του σχολείου είναι πολύπλευρη, κάνοντας κατανοητό ότι η ηγεσία παίζει σπουδαίο ρόλο στη σχολική μονάδα. Ερευνητικά δεδομένα (Green, όπως αναφέρεται στο Σταμάτης & Κόνσολα, 2009) δείχνουν ότι η επιτυχημένη ή αποτυχημένη πορεία μιας σχολικής μονάδας στηρίζεται κατά 70% στο διευθυντή της (Πασιαρδής, 2004).

4.4. Ηγέτες εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Το έργο των ηγετών - εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε και παραπάνω, αποτελεί μείζονος σημασίας στην επιτυχημένη οργάνωση και πορεία ενός σχολικού οργανισμού, καθώς ο ρόλος των ηγετών καθίσταται πρότυπο και έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. Έτσι γίνεται σαφές ότι ένας ηγέτης που βάζει ως στόχο την εκπαιδευτική δικαιοσύνη έχει μεγάλα ποσοστά επιτυχίας, εμφυσώντας παράλληλα αυτήν την αντίληψη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Η εκπαιδευτική ηγεσία παραδοσιακά αντανάκλυνε μία κουλτούρα όπου είχε περιθωριοποιήσει θέματα κοινωνικής και συνεπώς και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καθώς οι εκπαιδευτικοί - ηγέτες ασχολούνταν περισσότερο με το να ενεργούν σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν ελλείμματα στις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι ηγέτες δεν υποστηρίζουν πια θέσεις που ικανοποιούν τις «προνομιακές» τάξεις (Gunter, 2006, σελ. 257) και φαίνεται να έχει μετατοπιστεί η έμφαση από τη νομική προσέγγιση της προστασίας των δικαιωμάτων στην διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα από τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Lumby & Coleman, 2007:81).

Επομένως, η σημασία μιας ηγεσίας που αποσκοπεί στην κοινωνική δικαιοσύνη αποβαίνει αναγκαία καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι η προσωπικότητα του ηγέτη έχει αντίκτυπο στην πορεία που θα έχει το σχολείο. Ένας ηγέτης που ενδιαφέρεται πρωτίστως για την προαγωγή της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης πιθανότατα θα επιτύχει, υπό την προϋπόθεση ότι αυτός θα είναι ο κοινός σκοπός και όραμα που θα μοιράζεται με τους συναδέλφους του και λειτουργώντας ως σύνολο θα επιτύχουν, βάζοντας την ετερογένεια και την διαφορετικότητα στο επίκεντρο. Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις ικανότητές του επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα του σχολείου που ηγείται (Πασιαρδής, 2004).

Η ηγεσία που αποβλέπει στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη θέτει ως στόχο μια πιο δίκαιη κοινωνία μέσα από τους σχολικούς οργανισμούς, διερευνώντας τις πολιτικές και διαδικασίες που δημιουργούν τις ανισότητες και περιθωριοποιούν ορισμένες ομάδες μαθητών που διαφέρουν από τους υπόλοιπους. Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν οι παράμετροι της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, μέσα από την πολυπλοκότητα που τη διακρίνει. Η ηγεσία της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης με την πρακτική εφαρμογή αυτών των παραμέτρων θα έχει και τα ανάλογα αποτελέσματα.

4.5. Χαρακτηριστικά μιας ηγεσίας εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Ο Furman (2003) δίνει κάποια χαρακτηριστικά μιας ηγεσίας που θεωρεί ότι προσανατολίζεται προς την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Τα βασικά χαρακτηριστικά μια τέτοιας ηγεσίας είναι προσανατολισμός στη δράση και η επικέντρωση σε μετασχηματιστικές διαδικασίες. Από τη βιβλιογραφία εξάγεται ότι οι διευθυντές που ακολουθούν την μετασχηματιστική ηγεσία είναι ηγέτες που σκοπός τους είναι να φέρουν την αλλαγή (Jean- Marie, 2008, Theoharis, 2007). Για να είναι μετασχηματιστική μια ηγεσία, πρέπει πρώτα οι ηγέτες να έχουν αποκτήσει την κριτική επίγνωση της καταπίεσης, της εξαίρεσης και της περιθωριοποίησης. Στηριζόμενοι σε αυτή την κριτική επίγνωση, πλέον μπορούν να δημιουργήσουν νέες δυνατότητες για όλους. Όπως περιγράφει και το όνομά της, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στην επιβολή αλλαγών με έμφαση συναισθήματα, αξίες, και μακροπρόθεσμους στόχους. Η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει μια μορφή επιρροής που παρακινεί τους υποστηρικτές της να υπερβαίνουν κάθε φόρα τους εαυτούς τους. Είναι ένα είδος ηγεσίας που ενσωματώνει το χαρισματικό στυλ ηγεσίας και το όραμα που πρέπει να είναι συνυφασμένο με αυτήν. Άλλα χαρακτηριστικά της ηγεσίας είναι να αναλαμβάνει την δέσμευση και να

υιοθετεί την επίμονη (Northouse, 2009). Αυτό σημαίνει ότι οι ηγέτες θα πρέπει να δεσμεύονται για την ύπαρξη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και να επιμένουν έως ότου την επιτύχουν. Με αυτόν τον τρόπο θα αντιμετωπιστούν και τα εμπόδια που συνηθίζεται να βρίσκουν μπροστά τους (Blackmore, 2003 & Theoharis, 2007). Μια ηγεσία εκπαιδευτικής δικαιοσύνης δεν θα μπορούσε να μην είναι δημοκρατική και ανοιχτή σε όλους. Για να διευθετηθούν τα θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και περιθωριοποίησης οι ηγέτες δημιουργούν πρακτικές ανοιχτές σε όλους μέσα στα σχολεία (Ryan, 2006). Όπως αναφέρει ο Ryan (2006), η ηγεσία που είναι ανοιχτή σε όλους αποτελείται από διάφορες ξεχωριστές πρακτικές. Αυτές οι πρακτικές περιλαμβάνουν την προάσπιση της ένταξης, την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης, την καλλιέργεια για διάλογο και την έμφαση στην μάθηση. Η ηγεσία της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης οφείλει να στηρίζεται στις σχέσεις μεταξύ των συντελεστών του σχολείου και φυσικά να νοιάζεται για όλους. Ο Theoharis (2007), μέσα από εμπειρικά δεδομένα, έδειξε ότι οι ηγέτες είχαν ως κίνητρο και ως στρατηγική την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων που εφαρμόζουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και την ισότητα μέσω της αυθεντικής επικοινωνίας. Τέλος, οι ηγέτες μιας εκπαιδευτικά δίκαιης οργανωτικής δομής, οφείλουν να αναστοχάζονται και να έχουν στο νου τους το προσανατολισμό σε μία παιδαγωγική δίκαιη προς όλους. Ο αναστοχασμός καθίσταται σημαντικός καθώς εξετάζει κανείς επανειλημμένως τις προσωπικές του υποθέσεις, τις αξίες και πιστεύω του με σκοπό τη βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών (Brown, 2004).

4.6. Προετοιμασία των «ηγετών για εκπαιδευτική δικαιοσύνη»

Η έννοια της «ηγεσίας» με το πέρασμα του καιρού και της αλλαγής των συνθηκών, φαίνεται να έχει περισσότερες απαιτήσεις και χρειάζεται να έχει πιο ενεργό ρόλο σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Πέραν των μαθητών με διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στις περισσότερες χώρες όπως και στην Ελλάδα, στο σχολείο φοιτούν μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και ποικίλες κουλτούρες, αλλά και μαθητές με ειδικές ανάγκες, πράγμα το οποίο συνεπάγεται την προσαρμογή των διευθυντών σε ένα πλήθος αναγκών που θα οδηγεί στο να νιώθουν όλοι οι μαθητές ότι φοιτούν σε ένα σχολείο με ίσες ευκαιρίες στην επιτυχία.

Έτσι, είναι πολύ σημαντική η προετοιμασία των διευθυντών για να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός σχολείου που ζητούμενο έχει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Αν οι τωρινοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες επιδιώξουν γνώσεις και πρακτικές για

εκπαιδευτική δικαιοσύνη, τότε πρέπει να πραγματοποιηθούν ριζικές αλλαγές στα προγράμματα προετοιμασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Απαιτείται καλύτερη οργανωτική δομή στον σκοπό των προγραμμάτων αυτών, στις γνώσεις και στα προσφερόμενα μαθήματα και θα πρέπει να επικεντρώνονται σε θέματα γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την ισοτιμία.

Σύμφωνα με τους Grogan & Andrews (2001), παραδοσιακά, η προετοιμασία των διευθυντών στα πανεπιστημιακά προγράμματα χαρακτηρίζεται από προετοιμασία διευθυντών για το ρόλο ενός manager με μαθήματα πάνω στην οργάνωση και διοίκηση (σχεδιασμός, οργάνωση, χρηματοδότηση, προγραμματισμός) παρά στην ανάπτυξη των επαγγελματικών και διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε ένα περιβάλλον που νοιάζεται για τους μαθητές, με σκοπό την προώθηση της μάθησης. Όμως, μιας και ο τομέας εξελισσόταν, σε απάντηση των κοινωνικών απαιτήσεων, η προετοιμασία των σχολικών διευθυντών δημιούργησε ένα νέο σκελετό που περιλαμβάνει προετοιμασία καθοδηγούμενη από την εκπαιδευτική δικαιοσύνη.

Αυτή η κατεύθυνση των προγραμμάτων προετοιμασίας των σχολικών διευθυντών που ίσχυε στις αρχές του 21^{ου} αιώνα έπρεπε να αλλάξει για να επιτευχθεί ένα σχολείο εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, όπου όλοι οι μαθητές θα αντιμετωπίζονται ισότιμα, θα προάγεται η αριστεία και θα υπάρχουν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς.

Αποτελέσματα από έρευνα των Lyman & Villani (2002), απέδειξε ότι μόνο το 14,3% από αυτούς που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης ήταν βασική έννοια στα προγράμματα προετοιμασίας τους για να γίνουν διευθυντές. Το κίνημα από μία «κοινωνία ομοιότητας» σε μία «κοινωνία διαφορετικότητας» (Furman, 1998) υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη να αντιμετωπιστούν τα δύσκολα κοινωνικά θέματα με σεβασμό, διάλογο και συνεχή επέκταση της ευαισθητοποίησης, της αναγνώρισης και της ενεργού δράσεως. Η δυναμική της διαφορετικότητας, αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα στην προετοιμασία των ηγετών για την κοινωνική δικαιοσύνη και θα επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αξιών και γνώσεων.

Έτσι τα προγράμματα προετοιμασίας πρέπει να περιλαμβάνουν προσεγγίσεις που να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αμφισβητούν τις δικές τους υποθέσεις, να

διευκρινίζουν και να ενισχύουν τις δικές τους αξίες και οι συμπεριφορές και οι πρακτικές τους να εναρμονίζονται με αυτές τις πεποιθήσεις, στάσεις, και φιλοσοφίες.

Οι Pounder, Reitzug & Young (2002,σελ. 155) στο κεφάλαιό τους για την προετοιμασία των διευθυντών αναφέρουν: « *Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ηγετών για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη μπορεί να οργανωθεί σε μια ομάδα από προτεραιότητες που συμπεριλαμβάνουν την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και κλίσεων απαραίτητων για: 1) να κατανοούν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και τις συνέπειές της στα σχολεία, 2) να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να δρουν ενάντια στην διάκριση και την προκατάληψη, 3)να προάγουν μια κουλτούρα υψηλών προσδοκιών για όλα τα παιδιά και του σχολείου, 4)να διευκολύνουν την κατασκευή ενός προγράμματος σπουδών που να είναι πολυπολιτισμικό, 5)να υποστηρίζουν την ανάπτυξη κοινωνικά δίκαιων πρακτικών στο σχολείο, στο προσωπικό, στους μαθητές, 6)να αναπτύσσουν κοινότητες που επικεντρώνονται στη μάθηση και την ένταξη και 7)να δεσμευτούν για μια ανεπιθύμητη ισότητα».*

Ο Brown (2004) για να αυξήσει την αναγνώριση και πράξη σχετικά με την εκπαιδευτική δικαιοσύνη προτείνει κάποιες μεθόδους που επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη ικανοτήτων και συμπεριφορών, όπως πολιτιστικές αυτοβιογραφίες, ιστορίες ζωής, εργαστήρια μείωσης των προκαταλήψεων, διαπολιτισμικές συνεντεύξεις, εκπαιδευτικά βήματα, πάνελ ποικιλομορφίας, που αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους μαθητές και τους καθηγητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους να ενεργούν πιο αποτελεσματικά.

Οι Mackenzie et al (2008) προτείνουν ένα μοντέλο προετοιμασίας των σχολικών ηγετών, με σκοπό να αυξηθούν οι επιδόσεις όλων των μαθητών, να αναπτύξουν την κριτική συνείδηση μεταξύ μαθητών και προσωπικού και να δημιουργήσουν ετερογενείς κοινότητες μάθησης (Grant & Sleeter, 2007).

Η επιλογή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα προετοιμασίας είναι πολύ σημαντική υπόθεση. Θα επιλεχθούν άτομα που έχουν ήδη έναν προσανατολισμό προς την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και έχουν μια τάση να αμφισβητούν τις ανισότητες που υπάρχουν στα σχολεία (Haberman, 2005). Αν λείπει η συνείδηση πάνω στο θέμα, τα δύο χρόνια που κρατάνε τα προγράμματα προετοιμασίας καθίστανται ανεπαρκή καθώς ακόμη κι αν το πρόγραμμα αφοσιωνόταν στο να καταφέρει να αφυπνίσει το άτομο πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, κάποιο άλλο άτομο που είχε από

πριν τον προσανατολισμό σε θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης θα είναι καταλληλότερο και θα έχει αυξημένες πιθανότητες να πετύχει ως ηγέτης. Άρα ένας υποψήφιος πρέπει σίγουρα να έχει επίγνωση των πεποιθήσεων, των κλίσεων και των προκαταλήψεων των δικών του και των άλλων. Επιπλέον, θα επιλέγονται άτομα που είναι ήδη πολύ καλοί δάσκαλοι και που έχουν επιδείξει ηγετικές τάσεις.(Ward, 2004).

Όλα αυτά μπορούν να αξιολογηθούν από:

- 1) έγγραφα που υποβάλλονται από τους μαθητές για αξιολόγηση από την ακαδημαϊκή κοινότητα,
- 2) χειρόγραφες ή από υπολογιστή μέσα και ασκήσεις,
- 3) δραστηριότητες προσωπικής προσομοίωσης και
- 4) από πραγματικές επιτόπιες παρατηρήσεις (J. Garcia &McGovern- Robinett, 2004).

Το περιεχόμενο και οι γνώσεις του προγράμματος προετοιμασίας ουσιαστικά αφορούν την ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών που σε παλιότερα προγράμματα υπήρχε με αποσπασματικό τρόπο. Αρχικά, η κριτική συνείδηση είναι ένα συνεχές αναπτυξιακό ταξίδι που θα πρέπει να διαμορφώνεται από τα σχολικά χρόνια και να τη βιώνουν οι μαθητές. Επιπλέον, η συζήτηση σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση θα πρέπει να έχει τη συμμετοχή και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Επίσης για να υπάρξει οποιαδήποτε αλλαγή θα πρέπει οι μαθητές να εφαρμόσουν συστήματα υποστήριξης και δομές που δε θα αποκλείουν καμία κοινωνική ομάδα. Τέλος θα πρέπει να πούμε ότι μία προετοιμασία από μόνη της δεν είναι αρκετή, απλά είναι ένα μέσο που παρέχει κάποια ανάπτυξη και βελτίωση.

Η εξέταση της κουλτούρας του σχολείου είναι πολύ σημαντική. Πολλοί θεωρητικοί στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας πιστεύουν ότι η εξέταση της σχολικής κουλτούρας και των οργανωτικών υποδομών βελτιώνει και την κριτική συνείδηση των ηγετών και αποκαλύπτει τις αξίες και τις άδικες πρακτικές που εμποδίζουν την επιτυχία των μαθητών (McKenzie & Scheurich,2004, Frattura & Capper ,2007). Οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται εργαλεία και κατάλληλη προετοιμασία που θα τους καθοδηγήσει στην αξιολόγηση της σχολικής κουλτούρας. Ο Bustamante (2009) προτείνει τους ελέγχους της κουλτούρας (culture audits) που αφορά μια μεθοδολογία με διάφορες μεθόδους που εξετάζει τον βαθμό ανταπόκρισης μιας σχολικής κουλτούρας, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων σε ένα σχολείο.

Περισσότερο από κάθε είδους οργανισμού, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την επιτυχία των νέων μελών τους. Επομένως οι ηγέτες των σχολείων έχουν ηθική επιταγή να προωθήσουν πρακτικές που να προετοιμάζουν όλους τους νέους να λειτουργήσουν με επιτυχία σε έναν ποικιλόμορφο κόσμο (Banks, 2008).

4.7. Δυσκολίες και εμπόδια στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Η αλλαγή όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση μιας και οι παράγοντες της εκπαίδευσης δεν προσαρμόζονται εύκολα σε νέες συνθήκες. Στην προσπάθεια των ηγετών να πετύχουν ένα κλίμα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης συναντώνται προβλήματα και εμπόδια τόσο στο επίπεδο της καθημερινής επικοινωνίας και των σχέσεων όσο και στο επίπεδο λειτουργίας, δηλαδή στις υποδομές και την εκπαιδευτική πολιτική. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Theoharis (2007) βρίσκουμε πολλά στοιχεία για την αντίσταση που συναντούν οι ηγέτες. Όσον αφορά τα εμπόδια μέσα στο σχολείο και την επικοινωνία, γενικά η αντίσταση έρχεται μέσα από τις απαιτήσεις της διεύθυνσης, από τη δυναμική του status quo, από παρεμποδιστικές συμπεριφορές και αντιλήψεις του προσωπικού και στενόμυαλες προσδοκίες από τους γονείς. Κάποια εμπόδια τίθενται λόγω του ότι η πολιτισμική ετερογένεια αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα ή αποσιωπάται (Φίγγου κ.ά., 2008). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί και γονείς θεωρούν ότι η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή παιδιών από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό στρώμα διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δε επιθυμούν μαθητές που να μην επαρκούν ακαδημαϊκά. Υπάρχει αντίσταση ακόμη και για το να δημιουργηθεί ένας διαφορετικός οδηγός σπουδών που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Πέραν από την αντίσταση που υπάρχει μέσα στην σχολική κοινότητα και τα άτομα που την απαρτίζουν, αντίσταση σημειώνεται και έξω από τα σύνορα του σχολείου, δηλαδή από μία μη υποστηρικτική κεντρική διοίκηση, που κάποιες φορές παίρνει αποφάσεις χωρίς να ειδοποιεί τον διευθυντή, από τη γραφειοκρατία η οποία διαταράσσει τις δημοκρατικές προσπάθειες (Ryann & Rottman, 2009), από την έλλειψη πόρων και από την ελλείπει προετοιμασία στα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Φυσικά όλα αυτά τα εμπόδια και η αντίσταση αποφέρει στους ηγέτες σωματική και ψυχολογική καταπόνηση, αφού συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν το όραμα της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και τις

αλλαγές που συνεπάγονται. Συμπερασματικά, οι ηγέτες πρέπει να κάμψουν αυτή την αντίσταση, πριν προχωρήσουν ακόμη στην προαγωγή της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης.

4.8. Πρακτικές ικανές για την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Ο Theoharis (2007) έχει καταγράψει κάποιες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι σχολικοί διευθυντές για να καταφέρουν να ανταποκριθούν στο δίκαιο σχολείο. Έτσι, παρά τα εμπόδια που συναντούν οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων βρίσκουν στρατηγικές για να προασπίσουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν την σκόπιμη και αυθεντική επικοινωνία, την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού δικαίου, τη συλλογική δράση για αλλαγή, την αντιμετώπιση της δουλειάς ως προτεραιότητας, την εμπλοκή στην επαγγελματική κατάρτιση και οικοδόμηση σχέσεων. Οι διευθυντές με το να επικοινωνούν αυθεντικά προάγουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και την εφαρμογή πολιτικών αλλαγής ακόμη και με αργούς ρυθμούς. Μέσα από τα υποστηρικτικά δίκτυα λαμβάνει κανείς συναισθηματική στήριξη, και την αρωγή στην επίλυση των προβλημάτων. Επιπρόσθετα, η συνεχής μάθηση βοήθησε τους διευθυντές να δρουν αποτελεσματικότερα και να αντιστέκονται στα συνεχή εμπόδια. Όλα στηρίζονται στην οικοδόμηση κατάλληλων σχέσεων και στην ορθή κατανομή ευθυνών. Είναι ξεκάθαρο ότι στην προσπάθειά τους να προάγουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη συνάντησαν μεγάλη αντίσταση. Ωστόσο, με τις διάφορες στρατηγικές που εφαρμοστήκαν, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, μειώνονται τα εμπόδια είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από αυτό και μπορούν να διαφυλάξουν τον στόχο τους που είναι ένα σχολείο κοινωνικά και εκπαιδευτικά δίκαιο.

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της παρούσας έρευνας έγινε μια προσπάθεια ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα ενώ στη συνέχεια αναλύθηκε η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Τέλος έγινε αναφορά στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη και την εκπαιδευτική ηγεσία και τη σημασία που έχει η ηγεσία στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και πώς επιτυγχάνεται. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει, μέσα από τις απαντήσεις των Διευθυντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τις δυσκολίες των διευθυντών στο έργο τους, να ερμηνεύσει τις στάσεις και απόψεις των διευθυντών απέναντι στην σχολική ανισότητα και το δίκαιο σχολείο και να δει τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές για ένα εκπαιδευτικά δίκαιο σχολείο και τον ρόλο τους σε αυτό.

5.2. Μέθοδος και εργαλεία έρευνας

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έγινε διότι είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση θεμάτων των ανθρωπιστικών επιστημών, στη συγκεκριμένη περίπτωση, εννοιών όπως η εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τα ερευνώμενα φαινόμενα εκ των έσω, μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων (Τσιώλης, 2011).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη. Είναι ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας, που υπάρχει αλληλεπίδραση και επικοινωνία του συνεντευκτή με τον συνεντευξιζόμενο. Ο ερευνητής καθοδηγεί τον συνεντευξιζόμενο με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες για να διερευνηθούν οι στόχοι της έρευνας (Cohen et al., 2007). Η επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε γιατί είναι πιο ευέλικτη κι ο ερευνητής παίρνοντας υπ' όψιν τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου, θέτει κι άλλες ερωτήσεις. Αυτός ο συνδυασμός του δομημένου χαρακτήρα με την ευελιξία δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει τα δεδομένα που ήθελε για την έρευνα, εμπλουτίζοντάς την με νέα δεδομένα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Willig, 2001).

5.3. Δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία της έρευνας ήταν σκόπιμη καθώς απευθυνόταν σε διευθυντές σχολείων. Το δείγμα αφορά διευθυντές σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Ο αριθμός των υποψηφίων ήταν εννέα, 5 άντρες και 4 γυναίκες, οι οποίοι είχαν όλοι μεγάλη προϋπηρεσία στα σχολεία. Το μικρότερο χρονικό διάστημα που κάποιος από αυτούς είχε εμπειρία ως διευθυντής είναι δύο χρόνια ενώ το περισσότερο 18 χρόνια.

5.4. Συλλογή δεδομένων και ανάλυση

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σχεδιάστηκαν οι ερωτήσεις που λειτουργούσαν ως οδηγός για την έρευνα, οι οποίες όλες ήταν ανοιχτού τύπου και ανάλογα με τις απαντήσεις των διευθυντών ή τη μη κατανόηση της ερώτησης, διατυπώνονταν με διαφορετικό τρόπο. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον Νοέμβριο του 2018 και συμμετείχαν σε αυτές εννέα διευθυντές. Κάθε συνέντευξη κρατούσε περίπου 20 με 30 λεπτά. Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη, οι διευθυντές ρωτήθηκαν για την ηλικία τους, τις σπουδές τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως διευθυντές. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο γραφείο των διευθυντών και όλοι ρωτήθηκαν για το αν συμφωνούν με την μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεών τους και επιβεβαιώθηκαν για το απόρρητο της διαδικασίας. Έτσι οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες που σκοπό έχει την ερμηνεία των δεδομένων μέσα από μία συστηματική περιγραφή του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Mayring (2014), η ανάλυση περιεχομένου δεν είναι ένα τυποποιημένο εργαλείο που πάντα παραμένει το ίδιο. Πρέπει να ταιριάζει σε κάθε θέμα και υλικό. Όμως είναι απαραίτητο να ακολουθεί κάποιους βασικούς κανόνες. Μπορεί η τεχνική να μοιάζει ασαφής, όμως αντισταθμίζεται με τη θεωρητική αυστηρότητα. Για την ανάλυση των δεδομένων με την ανάλυση περιεχομένου ακολουθούνται κάποιες τεχνικές (Mayring, 2014). Αρχικά, γίνεται καθορισμός του υπό έρευνα υλικού, δηλαδή το υλικό που θα στηριχτεί η ανάλυση πρέπει να παραμείνει ίδιο και να μην αλλάξει κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Στη συνέχεια αναλύονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό, γίνεται δηλαδή

μια ακριβής περιγραφή από πού, ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες έχει προέλθει το υλικό. Η επόμενη τεχνική αφορά την περιγραφή των τυπικών χαρακτηριστικών, δηλαδή με ποια μορφή θα γραφτεί το κείμενο ύστερα από την απομαγνητοφώνηση. Επιπρόσθετα, πρέπει να καθοριστεί η κατεύθυνση της ανάλυσης. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να είναι γνωστά: η κοινωνική ατμόσφαιρα (κυρίαρχη ιδεολογία, πολιτική, οικονομία), τα μηνύματα του πομπού (συναισθηματικό υπόβαθρο, γνωστικό υπόβαθρο) και τα μηνύματα του ερευνητή (προκατανόηση του θέματος, γνωστικό υπόβαθρο). Στη συνέχεια, γίνονται ερωτήματα, τα οποία βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή η ανάλυση ακολουθεί ένα ακριβές θεωρητικά προσανατολισμένο πλαίσιο. Η θεωρία γίνεται κατανοητή ως ένα σύστημα βασισμένο σε γενικές αρχές που έρχονται οι απαντήσεις των πομπών να προσθέσουν την εμπειρία τους στον ίδιο τομέα. Η έκτη τεχνική που ακολουθείται είναι ο καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και η επιλογή του παραδείγματος, με το οποίο θα γίνει η έρευνα. Οι τεχνικές ανάλυσης είναι η περίληψη, η εξήγηση και η διάρθρωση. Τέλος, το κεντρικό σημείο της ανάλυσης περιεχομένου είναι το κατηγορικό σύστημα. Με το κατηγορικό σύστημα αποδελτιώνεται το προς έρευνα υλικό και προκύπτει μια κατηγοριοποίηση των σχετικών με την έρευνα χωρίων. Δηλαδή, σκοπός του είναι να αποσπάσει συγκεκριμένο μέρος του υλικού. Το σύστημα κατηγοριών αποτελεί σημαντική συμβολή στην συγκρισιμότητα των ευρημάτων και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας της ανάλυσης.

5.5. Προβλήματα στην διεξαγωγή της έρευνας

Η πιο συνήθης δυσκολία των ποιοτικών ερευνών έχει να κάνει με το ότι οι συνεντευξιαζόμενοι νομίζουν ότι πρέπει να πούνε «κάτι σωστό και σημαντικό». Έτσι πολλές φορές δε λένε τι πραγματικά πιστεύουν για ένα θέμα αλλά τι πιστεύουν ότι θέλει να ακούσει ο ερευνητής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται η αλήθεια. Παρατηρήθηκε σε κάποιους διευθυντές αυτή η διάθεση να πούνε γεγονότα και σκέψεις για να ικανοποιήσουν τον ερευνητή με αποτέλεσμα να μη δίνονται οι πραγματικές τους απαντήσεις. Ωστόσο κανένας διευθυντής δε ζήτησε να αναγνωστούν οι ερωτήσεις από πριν, οπότε δε χάθηκε η ζωντάνια και η αμεσότητα.

Άλλες δυσκολίες που υπήρξαν ήταν ότι οι διευθυντές συνήθως βιάζονταν και έδιναν γρήγορα απαντήσεις χωρίς να έχουν όρεξη για παραπάνω ανάλυση ενός θέματος. Εκτός από κάποιες εξαιρέσεις, οι περισσότεροι διευθυντές κανόνισαν τη διεξαγωγή της συνέντευξης σε κάποιο διάλειμμα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συχνές διακοπές

από τηλέφωνα, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι πολλές φορές η ροή διακόπηκε και έπρεπε να ξαναγίνει η ερώτηση και να επανέλθει το θέμα.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα

6.1. Σχολικές ανισότητες-ερμηνείες

Το πρόγραμμα PISA έχει φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς έχει παρατηρηθεί ότι στο σύγχρονο σχολείο υπάρχουν ανισότητες, και κυρίως παρατηρούνται σε μετανάστες μαθητές και μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η ερμηνεία των σχολικών ανισοτήτων μας κάνει εμφανές ότι οι εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες προκύπτουν από ένα σύνολο παραγόντων, όπως η ίδια η κοινωνία, το σχολείο και η οικογένεια. Αρχικά αφορούν την ίδια την κοινωνία στην οποία ζούμε καθώς οι σκοποί του σχολείου δεν μπορούν να αποκοπούν από αυτή και την καθρεφτίζουν (Larson & Murtadha, 2002).

6.1.1 Η δομική συστημική βάση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η κοινωνία μας στηρίζεται σε ένα καπιταλιστικό σύστημα και φαίνεται ότι αυτό επηρεάζει και την ιεράρχηση των μαθητών μέσα στο σχολείο. Ένας από τους διευθυντές εξηγεί τον τρόπο αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω του οικονομικού συστήματος που κυβερνάται η χώρα μας, επισημαίνοντας ότι αυτό δεν περιορίζεται μόνο στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη. Ο ίδιος αναφέρει ότι πρέπει να γίνουν κάποιες αλλαγές, μιας και είναι φανερό ότι οι άνθρωποι διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών τάξεων λαμβάνουν διαφορετικά προνόμια και στο εκπαιδευτικό σύστημα: *«Βρισκόμαστε σε μία καπιταλιστική κοινωνία, όπου οι φτωχοί αδυνατούν να έχουν πρόσβαση στο αντικείμενο που λέγεται εκπαίδευση. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Για ανθρώπους που έχουν μια οικονομική ευχέρεια αυτό γίνεται πιο εύκολο. Δυστυχώς η εκπαίδευσή μας είναι ταξική. Όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά σε όλη την Ευρώπη. Θα πρέπει να αλλάξουν κάποια πράγματα»* (Δ1). Τις εκπαιδευτικές ανισότητες έρχεται να αυξήσει η οικονομική κρίση που βιώνει η κοινωνία μας τα τελευταία 10 χρόνια, καθώς οι διευθυντές αναφέρουν ότι, αν και πάντα υπήρχαν ανισότητες, τώρα λόγω της αύξησης των οικονομικών προβλημάτων έχουν αυξηθεί κι άλλο, αφού κάποιοι άνθρωποι που ήταν ήδη σε δυσμενή οικονομική κατάσταση, με την οικονομική κρίση αντιμετωπίζουν ακόμη περισσότερα προβλήματα. Μάλιστα, πέραν των οικονομικών προβλημάτων, φαίνεται ότι υπάρχει και μία κατάπτωση των ηθικών αξιών. Φαίνεται να μην υπάρχει αλληλεγγύη, αφού

έχει αντικατασταθεί από τον ατομισμό, που κάνει τους ανθρώπους να μην ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλο: *«Τώρα είναι και η οικονομική κρίση που δε βοηθάει»* (Δ2). *«Τα τελευταία χρόνια, τα οικονομικά προβλήματα, η κρίση έχει οδηγήσει τους ανθρώπους να μην ενδιαφέρονται για τον πλησίον και να κοιτάζουν πώς θα επιβιώσουν οι ίδιοι. Πάντα υπήρχαν ανισότητες μέσα στο σχολείο, αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Κάποιοι έχουν χτυπηθεί περισσότερο από την κρίση κι αυτό βγαίνει στην καθημερινότητα»* (Δ5).

Εξαιτίας του καπιταλιστικού συστήματος υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και κάποιοι διευθυντές ερμηνεύουν τις σχολικές ανισότητες ως απόρροια αυτής της διάκρισης των κοινωνικών τάξεων, δηλαδή στις διαφορές στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες των οικογενειών. Οι μαθητές οικογενειών με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο φαίνεται να έχουν περισσότερες ευκαιρίες στην εκπαίδευση από τους μαθητές οικογενειών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κι αυτό έχει να κάνει με πολλούς λόγους. Οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επενδύουν περισσότερο στο πολιτιστικό κεφάλαιο των παιδιών τους με διάφορους τρόπους που κάνει τα παιδιά να ανταποκρίνονται καλύτερα στο σχολείο και σε συμπεριφορά και σε επίδοση. Οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους και έχουν τη δυνατότητα να τα στείλουν σε εξωσχολικές δημιουργικές δραστηριότητες, σε φροντιστήρια υποστήριξης των παιδιών στα σχολικά μαθήματα, σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών εμπλουτίζοντας το εκπαιδευτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο. Αντιθέτως οικογένειες με οικονομικά ή κοινωνικά προβλήματα, γονείς που δεν έχουν δουλειά φαίνεται να μην μπορούν να δώσουν τόση σημασία στην πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο καθώς υπάρχουν άλλα ζητήματα που τους απασχολούν, κυρίως βιοποριστικά. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί κάνουν ό, τι μπορούν για να εξηγήσουν στους γονείς ότι πρέπει να δίνουν σημασία στα παιδιά τους και τη σχολική τους επίδοση, ώστε να κατανοήσουν και οι μαθητές τη σημασία του σχολείου: *«Κακά τα ψέματα, όταν μια οικογένεια στερείται βασικά πράγματα στην καθημερινότητα, όπως φαγητό, θέρμανση ή έχει προβλήματα οικονομικά, δύσκολα θα βάλει την επιτυχία του παιδιού του πάνω από αυτά. Κι είναι επακόλουθο ότι αν το οικογενειακό περιβάλλον δεν έχει την εκπαίδευση στις προτεραιότητες, ούτε το παιδί θα το κάνει. Ξέρω οικογένειες που οι γονείς λείπουν όλη μέρα από το σπίτι, τα παιδιά μένουν μόνα τους και λογικό είναι να μη διαβάζουν αφού δεν έχουν έναν άνθρωπο να ενδιαφέρεται για το διάβασμά τους ώστε και τα ίδια να καταλάβουν τη σημασία του*

σχολείου. Εμείς προσπαθούμε να δείξουμε τη σημασία του σχολείου. Αλλά η οικογένεια παίζει το μεγαλύτερο ρόλο» (Δ1). Τέτοιες οικογένειες δεν επενδύουν τόσο στο πολιτιστικό κεφάλαιο των παιδιών τους που ακόμη κι αν το σχολείο προσπαθεί να το κάνει είναι λίγο δύσκολο. Όπως αναφέρει ο Δ2 σε εκπαιδευτικές εκδρομές που γίνονται εκτός σχολείου, σπάνια συμμετέχουν οι μαθητές με οικογενειακά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Ωστόσο γίνονται προσπάθειες ώστε να καλυφθούν αυτές οι οικονομικές διαφορές, με το να καλύπτονται τα έξοδα από το σχολείο, όταν αυτό γίνεται: *«Παρόλο που γίνονται φιλότιμες προσπάθειες από το σχολείο και συνεργάζεται και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να καλύπτουμε αν μπορούμε μία ή δύο περιπτώσεις αλλά στις μέρες μας αυτές οι περιπτώσεις είναι πολλές. Αυτό είναι ένα καθαρό κομμάτι εκπαιδευτικής ανισότητας. Και γι' αυτό αποφεύγουμε να κάνουμε μακρινές εκπαιδευτικές επισκέψεις. Φροντίζω να πηγαίνουμε έστω κάπου κοντά για να έρχονται όλοι οι μαθητές».*

Οι διευθυντές εξηγούν ότι ανάλογα με την κοινωνική τάξη της οικογένειας υπάρχουν ανάλογες προσδοκίες των γονέων προς τους μαθητές κι έτσι δημιουργούνται μαθητές δύο ταχυτήτων. Οι οικογένειες μαθητών με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο στέλνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο με αποτέλεσμα την καλύτερή τους επίδοση σε αντίθεση με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο όπως αναφέρει η Δ7: *«...Γιατί οι γονείς που έχουν οικονομική δυνατότητα ή μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο, ζητούν την απόλυτη ακαδημαϊκότητα. Φορτώνουν τα παιδιά τους, με άπειρες εξωσχολικές δραστηριότητες, κυρίως ακαδημαϊκού τύπου, είναι πάρα πολύ πειστικοί και βέβαια διαμορφώνονται διαφορετικών ταχυτήτων μέσα στην τάξη, γιατί ένα παιδί που υποστηρίζεται από φροντιστήρια από την πρώτη δημοτικού, σαφώς έχει ιδιαίτερη παρουσία μέσα στην τάξη από ένα άλλο παιδί που τα οικονομικά της οικογένειας ή ο τρόπος σκέψης της οικογένειας δεν το πηγαίνουν συνεχώς σε δραστηριότητες».* Το ίδιο επισημαίνεται και από τον Δ5, που θεωρεί πολύ σημαντική τη συμβολή του σχολείου στην περίπτωση των μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, καθώς είναι η μοναδική ευκαιρία αυτών των μαθητών να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να εξελιχθούν ακαδημαϊκά: *«Ας πούμε, είναι ένα παιδί από μία εύπορη οικογένεια. Το παιδί αυτό μπορεί να βοηθηθεί, να μάθει μια ξένη γλώσσα, να μάθει ένα μουσικό όργανο, μπορεί να πάει σε φροντιστήριο κι έχει πλήρη στήριξη από την οικογένεια, χωρίς να*

σκέφτονται το οικονομικό κόστος. Από την άλλη έχουμε ένα άλλο παιδί, που δε θα μπορέσει να μάθει ποτέ μουσική, να μάθει αγγλικά. Πρέπει αυτό το παιδί μέσα στο σχολείο να πάρει όσες περισσότερες ευκαιρίες, ώστε να ανέβει κάποια σκαλιά και να πλησιάσει τον άλλον».

Οι δομικές ανισότητες που προκαλεί η καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας φαίνονται και στην έλλειψη χρηματοδότησης, δομών και υποδομών για την εκπαίδευση, αποτελώντας τροχοπέδη για την ύπαρξη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης όλων των μαθητών της χώρας μας, είτε πρόκειται για ντόπιους μαθητές, μετανάστες ή πρόσφυγες. Η ελλιπής χρηματοδότηση αποτελεί εμπόδιο στην στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς. Λόγω έλλειψής της, δεν καλύπτονται όλα τα κενά των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα σε πιο απομακρυσμένα μέρη να μην υπάρχουν δάσκαλοι και καθηγητές από νωρίς. Αυτό αποτελεί μία εκπαιδευτική ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές που έχουν τους δασκάλους τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και σε αυτούς που δεν τους έχουν: *«Οι εκπαιδευτικοί σε μερικά σχολεία αργούν να πάνε. Αυτοί οι μαθητές δε βιώνουν εκπαιδευτικοί ανισότητα σε σχέση με αυτούς που έχουν δασκάλους από την πρώτη μέρα;»* (Δ1). Η έλλειψη χρηματοδότησης σημαίνει και έλλειψη υποδομών και προγραμμάτων σε όλα τα σχολεία της χώρας. Οι διευθυντές εξηγούν ότι οι υποδομές υπάρχουν αλλά δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία κι αυτό είναι το πρόβλημα. Υπάρχουν δομές, όπως τμήματα υποδοχής προσφύγων, ενισχυτική διδασκαλία, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όμως δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία της χώρας μας που το έχουν ανάγκη: *«Αν δεν υπάρχουν χρήματα να υπάρξουν σε όλα τα σχολεία διάφορα προγράμματα που βοηθάνε μαθητές με χαμηλή επίδοση για παράδειγμα, αυτό από μόνο του είναι μια εκπαιδευτική ανισότητα»* (Δ5). Τέλος, οι διευθυντές πιστεύουν ότι, αν και το ελληνικό σχολείο δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να βελτιώσουν την επίδοσή τους, θα μπορούσε να δίνει περισσότερες με έναν πιο μελετημένο τρόπο οργάνωσης της κάθε δομής και του κάθε προγράμματος που υλοποιείται. Στις περιπτώσεις που υπάρχει χρηματοδότηση, αναφέρεται η έλλειψη οργάνωσης και η προχειρότητα. Αν και υπάρχει κάποια χρηματοδότηση αναφέρεται ότι δεν μελετάται σωστά ο τρόπος αξιοποίησής τους με αποτέλεσμα να μην υπάρχει και πάλι αποτέλεσμα: *«Το ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να δώσει περισσότερες ευκαιρίες, πιστεύω. Τα προγράμματα που κατά καιρούς υλοποιούνται να είναι περισσότερο μελετημένα και πιο αποτελεσματικά και όχι στο πόδι. Συνήθως δίνεται μία*

χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση κι εμείς προσπαθούμε να την εκμεταλλευτούμε χωρίς όμως να έχει γίνει ουσιαστική μελέτη για πιο σίγουρα αποτελέσματα» (Δ7).

Συγκεκριμένες εκπαιδευτικές νομοθεσίες έχουν προκαλέσει ζητήματα εκπαιδευτικής ανισότητας στο σχολείο. Οι διευθυντές αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα νομοθετήματα που κλίνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Καταρχάς, όλοι οι διευθυντές αναφέρθηκαν στον νόμο που θέλει σε κάθε τμήμα να φοιτούν 27 μαθητές και να χωρίζονται σε δύο τμήματα μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν από 27 μαθητές και πάνω. Αυτός ο νόμος έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους μαθητές με τόσους μαθητές μέσα στην τάξη, και μάλιστα πολλές φορές δεν μπορούν να ανιχνεύσουν την δυσκολία και τη διαφορετικότητα. Οι διευθυντές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θέληση να χρησιμοποιήσουν διάφορες πρακτικές και μεθόδους που να ανταποκρίνονται σε κάθε μαθητή αλλά αυτό είναι αδύνατον λόγω του τόσου μεγάλου αριθμού μαθητών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται εκπαιδευτική ανισότητα: *«Και μόνο ο αριθμός των μαθητών που υπάρχουν μέσα στα τμήματα είναι μία ανισότητα. Εδώ στις μεγάλες πόλεις στα αστικά κέντρα, οι μαθητές είναι περίπου 25-27. Κι αν μέσα υπάρχει και κάποιο άτομο που μπορεί να έχει μία μαθησιακή δυσκολία ή μια διαφορετικότητα, χάνονται όλα αυτά στα τόσα άτομα (Δ2), «Όταν στην τάξη είναι 27 παιδιά, ό,τι τεχνικές, μεθόδους και διαφοροποιημένες διδασκαλίες να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, δεν μπορεί να πετύχει την καλύτερη δυνατή επίδοση σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές μαθησιακά χαμηλού επιπέδου, αδικούνται. Αν ήταν σε ένα τμήμα με λιγότερους μαθητές, θα του δινόταν μεγαλύτερη προσοχή» (Δ1).*

Εκτός όμως από τις ίδιες τις νομοθεσίες, κάποιες φορές γίνεται κακή εφαρμογή των νομοθετημάτων ώστε να μην ευοδώνεται η εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Έτσι, αν και ένα νομοθέτημα υποτίθεται ότι έχει θετική επίδραση στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καταλήγει να μην έχει. Οι διευθυντές κατανοούν την σημασία που έχουν τα δευτερεύοντα μαθήματα καλλιτεχνικού χαρακτήρα για τους μαθητές και τη σημασία να καλύπτονται οι θέσεις από εκπαιδευτικούς καταρτισμένους στο κάθε αντικείμενο. Όμως, φαίνεται ότι λόγω της σύμπτυξης των σχολείων, αυτά τα μαθήματα διδάσκονται από απλούς εκπαιδευτικούς για να καλυφθεί το ωράριό τους. Έτσι, δεν δίνονται οι ευκαιρίες που πρέπει στους μαθητές ώστε να διακριθούν μέσα από ένα τους ταλέντο και να φτάσουν στον καλύτερό τους

εαυτό σε διάφορους τομείς, αφού τα μαθήματα διδάσκονται από εκπαιδευτικούς χωρίς καμία κατάρτιση πάνω στο αντικείμενο: *«Ας πούμε από τον νόμο προβλέπεται να καλυφθούν τα αντικείμενα καλλιτεχνικότερου τύπου από ανθρώπους που έχουν ειδικευτεί σε αυτά και μπορούν να τα διδάξουν με κατάλληλο τρόπο. Ο νόμος το προβλέπει. Όμως στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλά θέματα με την κάλυψη ωραρίων, με ανθρώπους που περισσεύουν, ειδικά τα τελευταία χρόνια που γίνονται συμπτύξεις με αποτέλεσμα αυτά τα αντικείμενα να γίνονται από τους παλιότερους που δεν μπορούν να τα καλύψουν σωστά. Οπότε παιδιά που μπορεί μέσα από ένα τέτοιο αντικείμενο να έδειχναν τον καλύτερό τους εαυτό, αδικούνται ή εν πάσει περιπτώσει θεωρούνται περιττά αυτά τα αντικείμενα επειδή δεν σχετίζονται με τα βασικά μαθήματα, γλώσσα και μαθηματικά. Οπότε παιδιά που ζωγραφίζουν πολύ καλά, που τραγουδάνε πολύ καλά, που κινούνται πολύ καλά, δεν φαίνονται και δεν ενισχύονται»* (Δ7). Όλο αυτό οφείλεται στην κακή οικονομική κατάσταση που βρίσκεται η κοινωνία μας και έχει επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού έχουν γίνει περικοπές και δεν υπάρχουν τα απαραίτητα άτομα για τα κενά αλλά και στην προχειρότητα και στη μη ύπαρξη οργάνωσης, όταν πρόκειται να βγει ένας καινούριος νόμος, ένα καινοτόμο πρόγραμμα, μία νέα δράση. Ένα παράδειγμα προχειρότητας αποτελεί και ο νόμος σχετικά με τους ρομά και πρόσφυγες μαθητές που αν και το ελληνικό κράτος φρόντισε ώστε όλα τα παιδιά να παρακολουθούν το σχολείο, δε φρόντισε να μελετήσει να βρει τον τρόπο που θα επιτευχθεί αυτό. Έτσι αν και οι ρομά και πρόσφυγες μαθητές μπορούν να πηγαίνουν στο σχολείο, δεν φεύγουν εγγράμματοι από αυτό, όπως οι υπόλοιποι μαθητές: *«Πρέπει εκτός από την εγγραφή των μαθητών σε ένα σχολείο, θα πρέπει η πολιτεία να δει και την άλλη διάσταση, τον εγγραμματισμό αυτών των παιδιών. Δηλαδή το θέμα δεν είναι να γραφτούν όλα τα παιδιά στο σχολείο και να πούμε ότι το πρόβλημα λύθηκε και ότι το 80-90 % είναι γραμμένο σε σχολείο. Το θέμα είναι να λύσουμε και τον εγγραμματισμό του. Σε αυτό το θέμα υστερούμε πάρα πολύ κι ότι πρέπει να ανοίξει μια συζήτηση και να αλλάξουν νομοθετήματα, προτάσεις, δομές και νοοτροπία»* (Δ8).

6.1.2. Το σχολείο ως παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Το σχολείο επίσης φαίνεται να προκαλεί κάποιες εκπαιδευτικές ανισότητες, με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται. Καταρχήν, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πολλές φορές προάγει την εκπαιδευτική ανισότητα. Ο εκπαιδευτικός έχει άγχος να καταφέρει να επιτεύξει συγκεκριμένους σκοπούς που του ζητούνται από το Υπουργείο Παιδείας

κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να μην έχει χρόνο ο ίδιος να ασχοληθεί με ζητήματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Πολλές φορές απλά παραδίδει μάθημα χωρίς να παρατηρεί την πορεία των μαθητών του. Έτσι, σε κάποιους μαθητές δημιουργούνται κενά στην ύλη κι όσο περνάει ο καιρός αυτά τα κενά μεγαλώνουν με τίμημα τη χαμηλή τους επίδοση: *«...Άθελά του ο εκπαιδευτικός, από το άγχος να βγάλει την ύλη και να ικανοποιήσει τον μέσο όρο του μαθητικού πληθυσμού του τμήματος, μπορεί να μην δώσει τόση σημασία σε κάποιες δυνατότητες ή αδυναμίες που έχουν κάποιοι μαθητές, και να δημιουργήσει εκπαιδευτική ανισότητα χωρίς να το θέλει»* (Δ1).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πληγεί κι αυτοί από την οικονομική κρίση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία και νιώθουν ότι δυσκολεύονται στην προσωπική τους ζωή να τα βγάλουν πέρα. Αν και εντοπίζουν κάποια προβλήματα στους μαθητές τους, έχουν οι ίδιοι τόσα δικά τους προβλήματα που δεν ασχολούνται όσο πρέπει με την επίδοση και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών τους, προκαλώντας έτσι εκπαιδευτικές ανισότητες στην τάξη: *«Ο εκπαιδευτικός είναι κι αυτός ένα μέρος της κοινωνίας. Ζει κι αυτός όλα αυτά που συμβαίνουν σήμερα στην κοινωνία μας. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τα βγάζουν πολύ δύσκολα πέρα. Ζει την ανισότητα στην καθημερινότητά του. Έτσι λοιπόν ο ρόλος του πολλές φορές είναι περιορισμένος. Μπορεί να εντοπίζει κάποια προβλήματα στους μαθητές αλλά πολλές φορές κι ο ίδιος έχει τόσα προβλήματα που παλεύει για να επιβιώσει* (Δ5).

Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι σίγουρα ως ένα σημείο η δίκαιη συμπεριφορά είναι θέμα χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και των αξιών των οποίων πρεσβεύει. Αν έχει την αξία της δικαιοσύνης πολύ ψηλά στη ζωή του γενικότερα, αυτό σημαίνει ότι σκοπός του στο σχολείο θα είναι μια ίση μεταχείριση των μαθητών ώστε να φτάσουν στην καλύτερη δυνατή τους επίδοση: *«Δηλαδή υπάρχουν εκπαιδευτικοί που στέκονται πολύ ψηλά και δε βλέπουν ανισότητες και ενδιαφέρονται για την ισότητα αλλά είναι καθαρά θέμα χαρακτήρα»* (Δ2). Όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ρατσιστικές στάσεις ή πρακτικές και δείχνουν έναν φόβο προς το διαφορετικό, σύμφωνα με τη θεωρία της εθνοτικής διάκρισης και να έχουν μία άνιση συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές: *«Υπάρχει πάντα μία μερίδα δασκάλων που έχει μία ξενοφοβία, μία μερίδα δασκάλων που βοηθούν πιο πολύ έναν μαθητή, ο οποίος ενδιαφέρεται και με έναν μαθητή που δεν ασχολείται τόσο, να μην ασχοληθούν κι αυτοί μαζί του»* (Δ6).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν σημαντική θέση στην προώθηση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Συχνά όμως δεν περιμένουν τα ίδια αποτελέσματα από όλους τους μαθητές. Οι διευθυντές αναφέρουν ότι, σε συνεννόηση με τον σύλλογο διδασκόντων, από μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες ενώ από μαθητές με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο καθώς επίσης κι από πρόσφυγες και μετανάστες, όχι. Αυτό συμβαίνει και με τους «καλούς» και «κακούς» μαθητές. Από πιο καλούς μαθητές περιμένουν μια συνεχώς ανοδική πορεία ενώ από μαθητές με πιο χαμηλή επίδοση δεν περιμένουν καλύτερα αποτελέσματα: « Βέβαια στα παιδιά που είναι ανήμπορα έχουμε λιγότερες απαιτήσεις και το έχουμε συναποφασίσει με τον σύλλογο να δώσουμε την ευκαιρία να τελειώσουν το σχολείο γράφοντας και διαβάζοντας» (Δ3), « Τώρα αν δεν έχουν τις ίδιες επιδόσεις, εμάς δε μας νοιάζει τόσο (Δ6) (αναφερόμενος σε μαθητές ρομά).

Η σχολική διαρροή είναι μία μορφή σχολικής ανισότητας. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, τόσο από το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον και τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές δεν παρακολουθούν το σχολείο συστηματικά, κάνουν πολλές απουσίες και έτσι η επίδοσή τους είναι χαμηλή καθώς επίσης συνήθως εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα. Συνήθως, αυτό συμβαίνει σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, σε μετανάστες, πρόσφυγες και ρομά μαθητές. Το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και διαθέτει νομοθεσία όλοι οι μαθητές να εγγράφονται στα σχολεία, δεν έχει φροντίσει και για την ικανοποιητική μάθηση της ελληνικής γλώσσας, την ανάγνωση και γραφή της: «Πρέπει εκτός από την εγγραφή των μαθητών σε ένα σχολείο, θα πρέπει η πολιτεία να δει και την άλλη διάσταση, τον εγγραμματοισμό αυτών των παιδιών. Δηλαδή το θέμα δεν είναι να γραφτούν όλα τα παιδιά στο σχολείο και να πούμε ότι το πρόβλημα λύθηκε και ότι το 80-90 % είναι γραμμένο σε σχολείο. Το θέμα είναι να λύσουμε και τον εγγραμματοισμό του. Σε αυτό το θέμα υστερούμε πάρα πολύ κι ότι πρέπει να ανοίξει μια συζήτηση και να αλλάξουν νομοθετήματα, προτάσεις, δομές και νοοτροπία (Δ8). Επίσης, δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία δομές υποδοχής προσφύγων που προετοιμάζουν τους πρόσφυγες μαθητές ώστε να μάθουν κάποια πράγματα σε σχέση με την γλώσσα παράλληλα με τη συμμετοχή τους στο κανονικό τμήμα, δημιουργώντας μεγάλο πρόβλημα στην παρακολούθηση αυτών των μαθητών στο κανονικό τμήμα. Επομένως, οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους, αφού δεν καταλαβαίνουν την γλώσσα και το αντικείμενο διδασκαλίας: «Με τους ρομά και τους

πρόσφυγες θεωρώ ότι ίσως έπρεπε να υπάρχει μια επιπλέον δομή ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο γιατί παίρνει πολύ χρόνο να κατακτηθεί αυτό και είναι δύσκολο μέσα στο κανονικό τμήμα που γίνεται μάθημα» (Δ3). Επιπλέον, οι μαθητές των οικογενειών που δεν έχουν ως προτεραιότητα στην ζωή τους την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως ρομά, πρόσφυγες, μετανάστες φαίνεται να μην παρακολουθούν το σχολείο ανελλιπώς κι αυτό δημιουργεί μία ανισότητα σε σχέση με τους μαθητές που παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό κι αυτό έχει συνέπειες και στους μαθητές: «Εδώ έρχονται ρομά, παιδιά μεταναστών που οι άνθρωποι τρέχουν όλη μέρα για το μεροκάματο, που στην χειρότερη περίπτωση δεν το παρακολουθούν. Ένας ρομά που οι γονείς του πότε τον φέρνουν και πότε δεν τον φέρνουν στο σχολείο, δεν μπορεί να παρακολουθήσει το ίδιο με τα άλλα παιδιά (Δ3). Ως αποτέλεσμα οι μαθητές έχουν ως προτεραιότητα το παιχνίδι, δεν ενδιαφέρονται για τη μελέτη των μαθημάτων, δεν έρχονται τις περισσότερες φορές στο σχολείο, με αποτέλεσμα την χαμηλή τους επίδοση.

6.1.3. Η οικογένεια ως παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών επίσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας που δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες. Πολλές φορές είναι οι αντικειμενικές συνθήκες που δημιουργούν τα προβλήματα και για να φοιτήσουν κάποια παιδιά από ευπαθείς ομάδες στα σχολεία θα πρέπει να παρακολουθήσουν προγράμματα για να ενταχτούν στο ελληνικό σχολείο. Σε συγκεκριμένες ομάδες οι αντικειμενικές συνθήκες είναι πιο δύσκολες όπως σε οικογένειες προσφύγων, σε οικογένειες ρομά και οικογένειες μεταναστών. Κάποιοι δεν έχουν ικανοποιήσει τις βασικές τους ανάγκες όπως τροφή και κατοικία, ύπαρξη ηλεκτρικού ρεύματος στα μέρη που μένουν, οπότε είναι δύσκολο να δώσουν σημασία στην επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο: «Αν δεν έχουν τακτοποιήσει τις βασικές ανάγκες (τροφή, κατοικία), δεν μπορείς να αναζητήσεις πράγματα υψηλότερα, όπως το θέατρο» (Δ2). Όμως, το μεγαλύτερο πρόβλημα που κάνει αυτούς τους μαθητές να έχουν χαμηλότερη επίδοση είναι το γλωσσικό έλλειμμα καθώς και η συνεχής μετακίνηση από τόπο σε τόπο κι επομένως από σχολείο σε σχολείο. Λόγω του γλωσσικού ελλείμματος οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν, να γράψουν και να ενταχτούν στην κουλτούρα του ελληνικού σχολείου: «Οι μετανάστες συνεχώς μετακινούνται μέχρι να εγκατασταθούν με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην έχουν ως προτεραιότητα το σχολείο. Και φυσικά το σημαντικότερο είναι το σημαντικό έλλειμμα στην ελληνική γλώσσα που πολλές φορές

επειδή δεν κατανοούν, δεν έχουν καλή επίδοση στο σχολείο» (Δ4). Οι οικογένειες ρομά και προσφύγων δεν έχουν ως προτεραιότητα το σχολείο. Στην χώρα τους μπορεί να μην πήγαν ποτέ σχολείο οπότε δεν είναι ένα στοιχείο της κουλτούρα τους. Επομένως, κάτω από αυτές τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, έχουν ως προτεραιότητα την ικανοποίηση βιοτικών και βιοποριστικών αναγκών παρά την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Όλο αυτό μεταφέρεται και στα ίδια τα παιδιά, που πιο πάνω από το σχολείο, βάζουν το παιχνίδι: «Από εκεί και πέρα όμως είναι και το εξής, ότι εκτός από αυτό το αντικειμενικό πρόβλημα, δεν ξέρω για τους μετανάστες, ίσως κι εκεί οι άνθρωποι να βλέπουν διαφορετικά το σχολείο γιατί έχουν προβλήματα επιβίωσης, αλλά οι ρομά μαθητές αξιακά την σχολική φοίτηση την έχουν χαμηλά. Δεν είναι όπως οι δικοί μας μαθητές που λένε ας πούμε «νυν υπέρ πάντων το σχολείο» (Δ8).

Η μη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο αποτελεί εμπόδιο σε πολλούς τομείς της σχολικής ζωής, όπως και στο κομμάτι της καταπολέμησης των σχολικών ανισοτήτων. Πολλοί γονείς είναι αδιάφοροι απέναντι στο σχολείο. Οι διευθυντές προσπαθούν να δείξουν τη σημασία του σχολείου, διοργανώνοντας διάφορες εκδηλώσεις. Όσον αφορά οικογένειες ρομά, μία διευθύντρια (Δ2) ανέφερε ότι *«...Έχω πάει η ίδια στον καταυλισμό τους, με λόγια να τους εξηγήσω για τη σημασία του σχολείου αλλά και τους κάλεσα στο σχολείο για να δουν το χώρο αλλά οι ίδιοι παραμένουν μακριά από το σχολείο. Κάποιοι γονείς κάνουν τα αδύνατα δυνατά να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε συνεργασία με το σχολείο και κάποιοι άλλοι δεν βοηθούν. Γενικά το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι τόσο υποβοηθητικό». Αν εξαιρέσουμε όμως οικογένειες μεταναστών και προσφύγων που η ίδια η κουλτούρα τους τους κάνει να μην έχουν στενή συνεργασία με το σχολείο, υπάρχουν και οι οικογένειες που ενώ γίνεται προσπάθεια να βοηθηθούν τα παιδιά τους στο μαθησιακό κομμάτι γιατί ίσως αντιμετωπίζουν κάποια ελλείμματα είναι οι ίδιοι αρνητικοί και δεν θέλουν να συνεργαστούν με το σχολείο και τα προγράμματα που λειτουργούν, όπως για παράδειγμα η ένταξη, αντιμετωπίζοντας οι μαθητές ακόμη μεγαλύτερα ελλείμματα και να μην μπορούν να καλυτερεύσουν την επίδοσή τους: «Γιατί πολλές φορές έχουμε έρθει σε επαφή με την οικογένεια και έχουμε ζητήσει τη βοήθειά της ώστε τα παιδιά αυτά να μπουν σε ένα τμήμα ένταξης ή ενισχυτικής διδασκαλίας και πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς για να μη στοχοποιηθεί το παιδί τους, αρνούνται» (Δ6).*

6.2. Απόψεις διευθυντών για το δίκαιο σχολείο

Το απόλυτα δίκαιο σχολείο είναι δύσκολο να υπάρχει, ωστόσο όταν υπάρχουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά μπορεί ένα σχολείο να ικανοποιεί το κλίμα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Η ισότητα και οι ίσες ευκαιρίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι ενός δίκαιου σχολείου, όπως αναφέρουν οι διευθυντές. Κάποιοι διευθυντές συμφωνούν στην ισότητα σε σχέση με την αφετηρία και κάποιοι άλλοι στην ισότητα σε σχέση με το αποτέλεσμα. Η ισότητα σε σχέση με την αφετηρία ή ισότητα ευκαιριών αναφέρθηκε από τους περισσότερους διευθυντές καθώς θεωρούν ότι σε όλους τους μαθητές πρέπει να δίνονται τα ίδια, η ίση πρόσβαση και συμμετοχή. Άσχετα από την προέλευση κάθε μαθητή, θεωρείται ότι πρέπει να δίνονται τα ίδια για να μην αδικείται κανένας: *«Ίσες ευκαιρίες είναι να μπορείς να δώσεις σε όλα τα παιδιά ακριβώς το ίδιο πράγμα. Να έχουν δηλαδή όλα τα παιδιά τα ίδια δικαιώματα, τις ίδιες υποχρεώσεις, να μπορούν να συμμετέχουν σε όλα, να μην υπάρχει καμία διάκριση»* (Δ6), *«Ίσες ευκαιρίες σήμερα σημαίνει να δίνεται η δυνατότητα σε όλους του μαθητές, όλων των επιπέδων, όλων των οικονομικών στρωμάτων να μπορούν να έχουν πρόσβαση με ίδιους όρους στην εκπαίδευση»* (Δ5). Η ισότητα αποτελέσματος αφορά την ισότητα επιτυχίας των διάφορων κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, ύστερα από παρέμβαση. Η ισότητα αποτελέσματος υποστηρίζεται από μια ομάδα διευθυντών, αφού θεωρούν ότι οι συνθήκες δεν επιτρέπουν πολλές φορές να δοθούν τα ίδια σε όλους τους μαθητές, αν το οικογενειακό υπόβαθρο υστερεί είτε οικονομικά είτε μορφωτικά: *«Αντικειμενικά δεν μπορούν να ξεκινήσουν όλοι από τα ίδια και λόγω οικονομικού υπόβαθρου και λόγω μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Αυτό αποκλείεται και φαίνεται μέσα στο σχολείο. Ωστόσο θεωρώ ότι η ισότητα είναι στο αποτέλεσμα»* (Δ3), *«Νομίζω πως αυτό που μετράει στο τέλος είναι το αποτέλεσμα... βλέπω ότι κάποιοι μαθητές μπόρεσαν και ξέφυγαν από ένα στενό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο»* (Δ1).

Άλλοι διευθυντές θεωρούν ότι αποτελεί μύθος το γεγονός ότι για να είναι κάποιος μαθητής ίσος με τον άλλον πρέπει να του δίνονται ακριβώς τα ίδια. Γι' αυτούς οι ίσες ευκαιρίες είναι η άνιση μεταχείριση των μαθητών, ώστε να παρέχεται στον καθένα αυτό που χρειάζεται για να φτάσει στην καλύτερη δυνατή επίδοση και να καλυφθούν τα ελλείμματα που έχει, γλωσσικό για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, πολιτιστικό για κάποιες άλλες ομάδες. Δε χρειάζεται να δίνονται τα ίδια σε όλους τους μαθητές, αφού κάποιοι μαθητές μπορεί να μην χρειάζονται κάποια ενώ κάποιοι

άλλοι να έχουν ανάγκη περισσότερο. Θεωρείται ότι είναι δύσκολο να μην υπάρχουν ανισότητες αλλά με αυτή την άνιση μεταχείριση των μαθητών φαίνεται ότι οι ανισότητες μειώνονται. «*Η άνιση μεταχείριση. Θεωρώ ότι ο μεγαλύτερος μύθος είναι να αντιμετωπίζουμε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο. Μόνο ίσες ευκαιρίες δεν δίνουμε τότε. Να υπάρχουν αυτές οι άνισες ευκαιρίες που θα εξασφαλίζουν ότι ο καθένας έχει τη θέση του ανάλογα με τα χαρίσματά του, όλοι να νιώθουν ότι μπορούν να κάνουν κάτι καλά*» (Δ7), «*Ο ρόλος του σχολείου είναι να προσθέσει στα ελλείμματα των μαθητών και να καλύψει ένα έλλειμμα αυτών των παιδιών. Ούτε μπορεί να καταργήσει τις ανισότητες*» (Δ8).

Οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν ότι ο κάθε μαθητής είναι ιδιαίτερος και όλοι πρέπει να αποδεχτούν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Σίγουρα κανένας δεν είναι καλός σε όλους τους τομείς. Αναφέρεται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις δεξιότητες που έχει ο κάθε μαθητής, έτσι ώστε να τις αναπτύξει και να φτάσει στο καλύτερο δυνατό σημείο. Αν αναδειχτούν οι δεξιότητες και δυνατότητες του κάθε μαθητή, ο ίδιος νιώθει ότι κάνει κάτι καλά και δε νιώθει να αδικείται σε σχέση με άλλους μαθητές, πετυχαίνοντας ένα κλίμα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης: «*Σκοπός του σχολείου είναι να βρει τις δεξιότητες που έχει ο κάθε μαθητής και να τις ανακαλύψει. Ο κάθε μαθητής έχει κάποια συγκεκριμένες δεξιότητες. Καθήκον μας είναι να τις βρούμε και να τις αναδείξουμε*» (Δ1), «*Για μένα το δίκαιο σχολείο στηρίζεται στην αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευόμενου από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο ο κάθε μαθητής μαθαίνει μέσα από την ιδιαιτερότητά του και φτάνει στο καλύτερο σημείο που μπορεί να καταφέρει, με αποτέλεσμα να φτάνει ο καθένας στην καλύτερη δυνατή επίδοση*» (Δ4).

Είναι απαραίτητο σε ένα δίκαιο σχολείο, όπως αναφέρθηκε από τους διευθυντές, ένα διδακτικό προσωπικό που θα έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στους σκοπούς του σχολείου, που ένας από αυτούς είναι και το σχολείο εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δ2: «*Το δίκαιο σχολείο για αν υπάρξει χρειάζεται καταρτισμένους, καλοπληρωμένους, καταξιωμένους στην κοινωνία εκπαιδευτικούς*». Οι διευθυντές αναφέρουν ότι το αίσθημα δικαιοσύνης και αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες πρέπει να υπάρχουν σε κάθε εκπαιδευτικό. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι ίδια για κάθε μαθητή, κι όχι να προσαρμόζεται ανάλογα με τον μαθητή που απευθύνεται ο εκπαιδευτικός καθώς επίσης ο εκπαιδευτικός να καταφέρνει να μπαίνει

στη θέση του μαθητή και να καταλαβαίνει πώς αισθάνεται. Σ' αυτό το σημείο αναφέρεται ο σημαντικός ρόλος της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα: *«Το δίκαιο σχολείο το χαρακτηρίζει η δίκαιη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές. Σε σχέση με τη διαφορετικότητα να μην έχουμε διαφορετική αντιμετώπιση. Ως προς τη βαθμολογία, ως προς τη συμπεριφορά, άλλοι είναι πιο ανεκτικοί άλλοι λιγότερο. Αυτό πολύ δύσκολα θα αλλάξει και πάλι το κλειδί είναι η συνεχής επιμόρφωση»* (Δ3), *«Στο δίκαιο σχολείο είναι όλοι σωστά καταρτισμένοι και με αναπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες ώστε να μπαίνουν στη θέση του κάθε μαθητή»* (Δ4).

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο θεωρείται πολύ σημαντική για τη δημοκρατική λειτουργία του, αρκεί να γίνεται με τρόπο ώστε να μην έχουν περισσότερα προνόμια και συμμετοχή οι γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα σε βάρος αυτών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα: *«...Δηλαδή η φωνή του Α γονέα δεν θα είναι πιο δυνατή από τη φωνή του Β γονέα. Δηλαδή η παρέμβαση του Α που μπορεί να βρίσκεται σε μία ανώτερη θέση κοινωνική ή οικονομική σε σχέση με τον Β, οι δύο άνθρωποι θα ακούγονται το ίδιο»* (Δ1). Οι διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, αφού η συνεργασία σχολείου- γονέων μπορεί να καταφέρει πολλά πράγματα. Ωστόσο, κάποιες φορές οι γονείς προσπαθούν να δείξουν την ανωτερότητα του δικού τους παιδιού σε σχέση με κάποιο άλλο, οπότε σε αυτή την περίπτωση καταργείται το σχολείο εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Αυτό έγινε εμφανές σε κάποια σχολεία όταν πήγαν στα σχολεία πρόσφυγες και υπήρξαν αντιδράσεις γονέων, θεωρώντας ότι μόνο τα δικά τους τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ενώ κάποια παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα όχι: *«Επίσης δίκαιο είναι το σχολείο που δεν επηρεάζεται καθόλου από την εμπλοκή των γονέων σε οτιδήποτε συμβαίνει, και λέω εμπλοκή και όχι συμμετοχή, γιατί οι γονείς εμπλέκονται όταν θέλουν να «περάσει» το δικό τους. Οι γονείς είναι επιθυμητότατοι, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, όχι όμως η επιβολή της δικής του άποψης, που επισκοπεί πώς θα ενισχυθεί και πώς θα φανεί ανώτερο το δικό τους παιδί, και έτσι αδικούνται κάποια άλλα»* (Δ6), *«Όταν ήρθαν οι πρόσφυγες στο σχολείο μας υπήρξε κύμα αντιδράσεων από τους γονείς. Να τους λες ότι οι μαθητές αυτοί θα έχουν κάνει τα εμβόλια που πρέπει, το σχολείο θα καθαρίζεται πιο τακτικά, κι ακόμη υπήρχαν φωνές αντίδρασης»* (Δ1).

Οι διευθυντές επισήμαναν τη σημασία των ανθρώπων που εμπλέκονται στο σχολείο για την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης αλλά αναφέρθηκαν και στη σημασία του προγράμματος σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών οφείλει να προσαρμόζεται και να βοηθά κάποιους μαθητές που το έχουν ανάγκη, για να φτάσουν σε όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση και να καλυφθούν τα ελλείμματα που μπορεί να έχουν στον κοινωνικό, γλωσσικό, πολιτισμικό τομέα. Αρχικά ένα δίκαιο σχολείο του 21^{ου} αιώνα που αποτελείται από μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα οφείλει να ακολουθήσει τις ανάγκες ενός τέτοιου πολυπολιτισμικού σχολείου μέσα από διαπολιτισμική εκπαίδευση, από προγράμματα εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή: *«Να υπάρχει ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό που στελεχωμένο από άτομα ικανά να καταφέρει να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες»* (Δ2), *«Εδώ και χρόνια μιλήσαμε για την πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή τη στιγμή ζούμε το πολυπολιτισμικό σχολείο. Το σχολείο που θα βρεις μέσα όλους τους μαθητές, όλα τα χρώματα ενώ πριν από μερικά χρόνια το βλέπαμε σε άλλες χώρες και μας ξένιζε κάπως, τώρα το συναντάμε και στη χώρα μας και οφείλουμε με τους σωστούς τρόπους διδασκαλίας να ανταποκριθούμε στο νέο σχολείο»* (Δ5).

Οι δομές και οι υποδομές που υπάρχουν στα σχολεία, φροντίζουν για ένα δίκαιο σχολείο. Υπάρχουν πάρα πολλές δομές που φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα στη σχολική επίδοση των μαθητών και άρα και στη μείωση των σχολικών ανισοτήτων αλλά και στη κοινωνικοποίηση του. Οι δομές αυτές αφορούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες αλλά και άτομα που έχουν έρθει στη χώρα μας ως μετανάστες ή πρόσφυγες. Όλοι οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία του τμήματος ένταξης, αφού μαθητές με χαμηλή επίδοση πηγαίνουν κάποιες ώρες εκεί για να καλύψουν τα κενά ύλης που έχουν, ώστε να έχουν πιο σημαντική παρουσία μέσα στην τάξη: *«...Από πέρυσι που λειτούργησε η ένταξη, οι μαθητές πήγαν πολύ καλύτερα στις εξετάσεις»* (Δ3), *«Το τμήμα ένταξης δουλεύει πολύ καλά, κάνει φοβερή δουλειά»* (Δ9). Επίσης, τα τμήματα υποδοχής προσφύγων προσπαθούν να βοηθήσουν τους ξένους μαθητές να ενσωματωθούν στο σχολείο, να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν στην ελληνική κουλτούρα, φροντίζοντας να συνεχίσουν αυτοί οι μαθητές της πορείας τους στο σχολείο, αφού υπάρχει μεγάλη σχολική διαρροή σε αυτή την ομάδα μαθητών. Οι διευθυντές αναφέρουν ότι γίνεται αρκετή δουλειά στα τμήματα ΖΕΠ: *«Εγώ το αποτέλεσμα το βλέπω με το ότι πολλά παιδιά ρομά συνεχίζουν*

στις επόμενες βαθμίδες. Αυτό σημαίνει ότι αφού ο αριθμός των παιδιών που συνεχίζουν στο σχολείο μας και ο αριθμός των παιδιών που συνεχίζουν και στο γυμνάσιο, αυτό δείχνει ότι αυτές οι δομές προσφέρουν κάτι σε αυτά τα παιδιά» (Δ8).

6.3. Ο ρόλος του διευθυντή- Πρακτικές

6.3.1. Χαρακτηριστικά ενός ηγέτη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης

Ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα ενός διευθυντή είναι σημαντικοί παράγοντες στην διεκπεραίωση του έργου του και στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Εκτός από την επιστημονική του κατάρτιση, που είναι σημαντική, πρέπει να διαθέτει κάποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Όλα δείχνουν ότι οι διευθυντές αναφέρονται σε έναν διευθυντή που ακολουθεί το «μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας». Οι διευθυντές επισημαίνουν ότι αν ο διευθυντής είναι ο τυπικός γραφειοκράτης διευθυντής κινδυνεύει να αποτύχει. Συχνά αναφέρεται ο χαρισματικός ηγέτης, ο οποίος είναι αυτός που έχει ταλέντο να διοικεί και να αντιμετωπίζει με ετοιμότητα διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν στο πολύπλοκο έργο του με επιτυχία. Ο διευθυντής επειδή είναι «...υπεύθυνος για την διαμόρφωση του οράματος στο σχολείο, το πρώτο που πρέπει να κάνει είναι να καταφέρει να επικοινωνήσει αυτό που θεωρεί όραμα του σχολείου στο σύλλογο διδασκόντων και στους γονείς» (Δ7). Έτσι ο χαρισματικός διευθυντής έχει πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές καθώς διαθέτει πολλές δεξιότητες, επικοινωνιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές και μπορεί να συνεργαστεί μαζί τους για να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή είναι τόσο σημαντικός που αν έχει όραμα για δίκαιο σχολείο, μπορεί να το καταφέρει με τη βοήθεια των υπόλοιπων συντελεστών του σχολείου. Αλλάζει ρόλους διαρκώς, ανάλογα με τους στόχους που πρέπει να πετύχει κάθε φορά. Είναι δραστήριος και συνεχώς ενημερώνεται κι επιμορφώνεται για να ανταποκρίνεται στο έργο του. Ο διευθυντής, όπως αναφέρεται, πρέπει να είναι ηγέτης. Ο ηγέτης διευθυντής είναι αυτός που ξεχωρίζει και που έχει την ικανότητα να συντονίζει όλο το σχολείο και να βγάζει σε πέρας τους στόχους του σχολείου. Έχει πολλά θετικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες και μπορεί να ελίσσεται γνωρίζοντας κάθε φορά ποιος είναι ο ρόλος του και τι θέλει να πετύχει: «Υπάρχει ο χαρισματικός διευθυντής, αυτός που έχει στη φύση του να μπορεί να διαχειριστεί συγκρούσεις, να δώσει το όραμα στους συναδέλφους, να μπορέσει να εντάξει καινοτόμα προγράμματα και υπάρχει και ο διευθυντής που προσπαθεί και τα μαθαίνει στην πορεία, είτε με επιμορφώσεις, με άλλες σπουδές.

Βέβαια και ο χαρισματικός χρειάζεται νέα ερεθίσματα, νέες μεθόδους. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύπλευρος. Πρέπει να είσαι παντού και πάντα. Πρέπει να είσαι δίπλα στους συναδέλφους και με συγκεκριμένο τρόπο να φέρεις στον καθένα ανάλογα με τον χαρακτήρα του για να τον κάνεις κι αυτόν έναν μικρό ηγέτη όπου έχει ταλέντο, δίπλα στους μαθητές, δίπλα στους γονείς. Πρέπει να είναι ηγέτης» (Δ6).

«Πιστεύω βαθιά στον ρόλο του διευθυντή. Ακόμα και σε ένα άδικο σχολείο, ο διευθυντής παίζει τέτοιο ρόλο που να το κάνει δίκαιο. Ο διευθυντής πρώτα απ' όλα, επειδή ηγείται μιας ομάδας και πολύ μεγάλης ομάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, καθαριστριών, κοινωνίας, πρέπει να είναι ηγέτης. Να είναι μάνατζερ, να είναι επιστήμονας, να έχει γνώσεις, να έχει ευαισθησίες, να παίζει τον ρόλο του γονέα σε παιδιά που το έχουν ανάγκη, να παίζει τον ρόλο του αυστηρού που πρέπει να επιβάλλει την τάξη. Ο ρόλος κάθε φορά είναι πολλαπλός και αλλάζει. Το ταλέντο του διευθυντή είναι να μπορεί να παίζει τον σωστό ρόλο τη σωστή στιγμή και να είναι αποτελεσματικός» (Δ5).

Ο διευθυντής για να κάνει κάποιες αλλαγές και να μειώσει την σχολική ανισότητα που υπάρχει, θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά στον χαρακτήρα του και δεξιότητες που να του επιτρέπουν να βαδίζει προς αυτή την κατεύθυνση. Αξίες όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα, η δημοκρατία, η διάθεση να ακούσει τον συνομιλητή του που έχει κάποιο πρόβλημα και η αντιρατσιστική συμπεριφορά πρέπει να είναι στοιχεία της προσωπικότητάς του.: *«Πρέπει ο ίδιος να είναι δίκαιος και δημοκρατικός και στην καθημερινότητά του..... Να «ακούει» περισσότερο και να μιλάει λιγότερο» (Δ1).*

Όπως αναφέρουν οι διευθυντές, ο διευθυντής πρέπει να έχει καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές και με τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να έχει κάποιες δεξιότητες για να καταφέρνει να έχει καλή σχέση με όλους και σωστή συνεργασία για να αποφευχθούν οι κρίσεις. Η αντιμετώπιση των κρίσεων είναι μέσα στον ρόλο του διευθυντή. Οι κρίσεις, με το πέρασμα του χρόνου, μοιάζει να αυξάνονται, λόγω του ότι το σύγχρονο σχολείο έχει δεχτεί πολλές αλλαγές, κυρίως με την διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Στο σχολείο υπάρχουν ελληνόπουλα, ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες. Καθεμία ομάδα κουβαλάει τη δική της κουλτούρα που έρχεται σε σύγκρουση πολλές φορές με την κουλτούρα της άλλης ομάδας. Για να αντιμετωπιστούν οι κρίσεις, ο διευθυντής χρειάζεται να έχει

καλλιεργήσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, γι' αυτό το λόγο πρέπει συνεχώς να επιμορφώνεται και να έρχεται σε επαφή με νέα αντικείμενα: *«Στα σχολεία της σύγχρονης εποχής, το έργο του είναι πολύπλοκο καθώς έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις και δυσκολίες όπως είπα και παραπάνω, και ειδικά τώρα που οι μαθητές των σχολείων είναι από διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Επομένως δεν αρκεί ένα πτυχίο που μπορεί να έχει. Χρειάζεται πολλές δεξιότητες, κοινωνικές και συναισθηματικές, που θα τον κάνουν να καταφέρνει να έχει καλές σχέσεις και να ικανοποιεί τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και να αντιμετωπίζει τις κρίσεις»* (Δ4). Η ενσυναίσθηση είναι επίσης μία δεξιότητα που θεωρείται από τις πιο ουσιώδεις για έναν διευθυντή που νοιάζεται, έχει συναισθήματα και μπαίνει στη θέση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, έτσι ώστε να καταλαβαίνει πότε νιώθουν καλά και πότε όχι και να μπορεί να συζητάει μαζί τους και να λύνει προβλήματα: *«...Να έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης σε σχέση με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του. Να ακούει περισσότερο και να μιλάει λιγότερο, να διαχειρίζεται όχι μόνος του τις κρίσεις αλλά μαζί με τους παράγοντες του σχολείου, να προσπαθεί να λύνει τα προβλήματα και μέσα από τις αντιθέσεις να συνθέτει»* (Δ1).

6.3.2. Σχέση με τους μαθητές

Οι διευθυντές μίλησαν για το πώς αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική ανισότητα και τι πρακτικές και εκπαιδευτικά μέτρα λαμβάνουν. Οι διευθυντές φαίνεται πως το πρώτο πράγμα που θέλουν από τους κοινωνικά ευάλωτους μαθητές είναι να ενταχθούν στην ομάδα του σχολείου, να είναι κοινωνικοποιημένοι και να έχουν εμπιστοσύνη στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μόνο όταν ο μαθητής έχει εμπιστοσύνη στη σχέσεις του με τους άλλους, θα νιώσει άνετα μέσα στο σχολείο και θα προσπαθήσει να βελτιώσει την επίδοσή του: *«Περισσότερο ο στόχος είναι να κοινωνικοποιήσουμε το παιδί, να μπορέσει να λειτουργήσει μέσα στην ομάδα, να αποδεχτεί τους διπλανούς του γιατί όταν νιώθεις απόρριψη, απορρίπτεις κι εσύ αυτούς που είναι γύρω σου. Σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές και τους δασκάλους του. Όταν νιώσει αυτή την εμπιστοσύνη και σιγουριά έχει γίνει ένα μεγάλο βήμα για να ενταχτεί σωστά στο σχολείο, να επιτύχει μαθησιακά και να ενταχτεί αργότερα στην κοινωνία»* (Δ1). Αυτή η κοινωνικοποίηση που προσπαθούν να κάνουν οι διευθυντές φαίνεται από διάφορες πρακτικές. Αρχικά, οι διευθυντές θέλουν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στις διάφορες εκπαιδευτικές εκδρομές που

κάνουν. Πολλά παιδιά, λόγω κακής οικονομικής κατάστασης, δεν μπορούν να ακολουθήσουν στις εκδρομές. Οι διευθυντές κάνουν ό, τι περνάει από το χέρι τους για να πάνε όλοι οι μαθητές στην εκδρομή, αφού έχει πολλά οφέλη για τους μαθητές, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό κομμάτι. Πολλές φορές, σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων πληρώνουν το ποσό των μαθητών που δεν μπορούν να πληρώσουν. Βέβαια, πλέον οι μαθητές με κακή οικονομική κατάσταση είναι πολλοί. Άλλες φορές επιλέγουν να πηγαίνουν εκπαιδευτικές εκδρομές σε πιο κοντινά μέρη, ώστε όσο πιο πολλοί μαθητές να μπορέσουν να συμμετέχουν.: *«Έχουμε να κάνουμε μια εκπαιδευτική επίσκεψη. Η εκπαιδευτική αυτή επίσκεψη ας υποθέσουμε ότι είναι στην Αθήνα και πρέπει να επισκεφτούν την Αθήνα δύο τάξεις. Αυτό είναι ένα ταξίδι που ένα λεωφορείο κοστίζει 700 ευρώ και σε κάθε άτομο βγαίνει περίπου 18 ευρώ. Ένας μαθητής που και οι δυο οι γονείς του εργάζονται έχει την οικονομική ευχέρεια να πάει. Ένας μαθητής που εργάζεται ο ένας γονέας ή και οι δύο με χαμηλό μισθό ή και οι δύο άνεργοι δεν θα μπορέσει να πάει. Παρόλο που γίνονται φιλότιμες προσπάθειες από το σχολείο και συνεργάζεται και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να καλύπτουμε αν μπορούμε μία ή δύο περιπτώσεις αλλά στις μέρες μας αυτές οι περιπτώσεις είναι πολλές. Αυτό είναι ένα καθαρό κομμάτι εκπαιδευτικής ανισότητας. Και γι' αυτό αποφεύγουμε να κάνουμε μακρινές εκπαιδευτικές επισκέψεις. Φροντίζω να πηγαίνουμε έστω κάπου κοντά για να έρχονται όλοι οι μαθητές» (Δ1), «Ας πούμε, τις προάλλες είχαμε κανονίσει εκπαιδευτική εκδρομή και κάποια παιδιά δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να έρθουν. Έτσι αποφασίσαμε να βάλουμε εμείς τα χρήματα ώστε να έρθουν όλοι οι μαθητές. Αυτό είναι εκπαιδευτική ανισότητα. Όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να πάνε σε εκπαιδευτικές εκδρομές που θα τους προσφέρουν πολλά και στο επίπεδο της εκπαίδευσης αλλά και κοινωνικές δεξιότητες» (Δ4). Επίσης, για την κοινωνικοποίηση των μαθητών είχε επιχειρηθεί από έναν διευθυντή συνδιδασκαλία προσφύγων μαθητών με ντόπιους μαθητές, μιας και οι πρόσφυγες παρακολουθούν το σχολείο το απόγευμα και δεν έρχονται σε επαφή με τους ντόπιους μαθητές που πάνε το πρωί στο σχολείο: *«Κάναμε συνδιδασκαλίες και στο σχολείο μας αλλά και σε άλλο σχολείο. Πήγε ομάδα μαθητών της έκτης και παρακολούθησε μαθηματικά στη συγκεκριμένη τάξη» (Δ1)*. Η κοινωνικοποίηση κι ένταξη επιτυγχάνεται με πολλές δράσεις συνύπαρξης των μαθητών αλλά και των γονέων τους. Γίνονται διάφορες καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, όπου παίρνουν μέρος ντόπιοι, ρομά και πρόσφυγες μαθητές στο χώρο του σχολείου αλλά εκτός του ωραρίου του σχολείου.*

Μέσα από τη συνύπαρξη αυτή, παύουν να υπάρχουν προκαταλήψεις ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και γίνεται αντιληπτό ότι το να μην είμαστε όλοι ίδιοι είναι σεβαστό: *«Κάποια στιγμή είχαμε πάρει απόφαση το σχολείο να λειτουργεί και Σάββατο. Εκεί είχαμε χορωδία και τμήματα εικαστικών. Τώρα αυτά σταμάτησαν. Αλλά το απόγευμα στο χώρο του σχολείου λειτουργεί ένα πρόγραμμα της μητρόπολης που έχει ξένες γλώσσες, φροντιστήρια, μουσική και αθλητισμό δωρεάν. Έτσι και παιδιά ρομά και ντόπια έρχονται και συνυπάρχουν σε αυτά τα τμήματα και εκτός σχολείου. Η συνύπαρξη και οι δράσεις αυτές είναι που σβήνουν τις αντιθέσεις και στερεότυπα. Και πριν και τώρα μαζί με τους μαθητές κάναμε δράσεις και για τους γονείς. Φέρνουμε τους μαθητές κοντά, φέρνουμε και όσους γονείς θέλουν κοντά με αποτέλεσμα, γνωρίζοντας ο ένας τον άλλον σπάνε οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και έτσι πιστεύουμε ότι αν δεν έχουμε φτάσει σε ακραία πράγματα είναι γιατί μέσα από αυτές τις δράσεις υπάρχει συνύπαρξη»* (Δ8), *«Όπως και μαζί με μαθητές δικούς μας κάναμε ένα θεατρικό δρώμενο, ένα παραμύθι σε ένα βιβλιοπωλείο και έγινε από κοινού»* (Δ1).

6.3.3. Σχέση με τον σύλλογο διδασκόντων

Ο διευθυντής είναι αυτός που δίνει τον ρυθμό σε όλους τους συντελεστές του σχολείου. Η καλή σχέση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου εξασφαλίζει τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Έτσι ένας δίκαιος διευθυντής μπορεί να εμψυχήσει το δημοκρατικό κλίμα και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς κι αυτό να το κάνουν όραμα του σχολείου. Επομένως, ένας διευθυντής με αντιρατσιστική συμπεριφορά θέλει και προσπαθεί να πετύχει ένα σχολείο με εκπαιδευτική δικαιοσύνη για όλους, κι αυτό ζητάει και από τους συναδέλφους του: *«Ο ρόλος του διευθυντή ως κεφαλή του σχολείου είναι να δίνει κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς στο πώς να αντιμετωπίζουν τους μαθητές. Εμείς τους αντιμετωπίζουμε ως ίσους, είτε είναι πρόσφυγες, είτε ρομά, είτε Έλληνες, έχουμε τους ίδιους κανόνες»* (Δ2). Όμως το ότι ο διευθυντής είναι ιεραρχικά πιο ψηλά από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δε σημαίνει ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Χωρίς έναν συνεργατικό σύλλογο διδασκόντων, ο ηγέτης δεν μπορεί να πετύχει τίποτα. Ο διευθυντής ηγείται και ο σύλλογος διδασκόντων παίρνει τις αποφάσεις, επομένως μία άριστη επικοινωνία και συνεργασία των δύο, μπορεί να αλλάξει το σχολείο και να το φτάσει στην καλύτερη εκδοχή του: *«Από τη στιγμή που είναι αυτός που έχει την ευθύνη διαμόρφωσης οράματος, έχει πολύ μεγάλη ευθύνη γιατί πρέπει να το επικοινωνήσει στο*

σύλλογο διδασκόντων. Οπότε πρέπει να έχει κι έναν συνεργατικό σύλλογο διδασκόντων, γιατί το κυρίαρχο όργανο είναι ο σύλλογος διδασκόντων. Η λήψη αποφάσεων από αυτούς γίνονται» (Δ6). Κάποιοι διευθυντές συμφώνησαν με τους εκπαιδευτικούς της τάξης να βοηθάνε κάποιους μαθητές που το έχουν ανάγκη στα διαλείμματα ή να παραμένουν παραπάνω κάποιες ώρες στο σχολείο αμισθί για να βοηθάνε κάποιους μαθητές λόγω του ότι δεν υπήρχε στο σχολείο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας και ήξεραν ότι κάποιοι μαθητές δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα από το σπίτι τους να πάνε σε κάποιο φροντιστήριο για να βελτιώσουν την επίδοσή τους: «Πολλές φορές εκπαιδευτικοί έμειναν μετά το σχολείο να βοηθήσουν μαθητές που το ήθελαν και είχαν μείνει πίσω ή δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε σε φροντιστήριο, έτσι ώστε να διεκδικήσουν μία θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέτοιες δράσεις κάνουμε συχνά» (Δ5), «...προσπαθείς να δεις αν ένα παιδί κάπου υστερεί σε σχέση με άλλα παιδιά, ακόμη και μια συζήτηση με τον δάσκαλο της τάξης να του δώσεις να καταλάβει ότι με το παιδάκι αυτό πρέπει να κάνεις κάτι περισσότερο έστω και στο διάλειμμα, έστω και σε μία άλλη ώρα μαθήματος, να ασχοληθείς περισσότερο μαζί του» (Δ6).

6.3.4. Σχέση με γονείς

Οι διευθυντές φροντίζουν για τις σχέσεις που θα έχει το σχολείο με τους γονείς. Η σχέση σχολικής μονάδας με γονείς παίζει καταλυτικό ρόλο και στην προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Ο διευθυντής πρέπει να πλησιάσει τους γονείς και να είναι δίπλα τους σε κάθε προβληματισμό που μπορεί να έχουν. Συγκεκριμένα για τους ρομά μαθητές και τους πρόσφυγες, ο διευθυντής οφείλει να έρθει σε επαφή μαζί τους και να τους εξηγήσει για τα οφέλη του σχολείου, για να πηγαίνουν τα παιδιά τους καθημερινά στο σχολείο και να μην υπάρχει σχολική διαρροή που δημιουργεί εκπαιδευτική ανισότητα. Οι ίδιοι, επειδή δεν έχουν πάει σχολείο, ίσως θέλουν έναν άνθρωπο να τους μιλήσει για το ίδιο το σχολείο και μάλιστα να τους ξεναγήσει στους χώρους του, για να το οικειοποιηθούν: «Θα πρέπει να υπάρξει προσπάθεια να έρθουν σε επαφή με τους γονείς ώστε να τους εξηγήσουν ότι τα παιδιά τους δεν πρέπει να χάνουν μαθήματα. Έστω λίγο να καταλάβουν, γιατί καλά καλά δεν έχουν εγκατασταθεί, πώς να νοιαστούν για το σχολείο των παιδιών τους; Αλλά έστω να γίνει μια προσπάθεια από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς (Δ4). Δεν ήταν λίγα τα περιστατικά ρατσιστών γονέων που όπως επισημαίνει ο Δ1 «επηρεασμένοι από την τηλεόραση, κατευθύνονται και υιοθετούν συμπεριφορές που μπορεί να μην τις είχαν», οι οποίοι αντέδρασαν πολύ βίαια στο γεγονός ότι κάποιοι ρομά ή πρόσφυγες θα

φοιτήσουν στο σχολείο των παιδιών τους. Οι διευθυντές πρέπει να ανταποκριθούν άμεσα και αποτελεσματικά σε τέτοιες αντιδράσεις γονέων, μέσω της συζήτησης, ώστε να φερθούν δίκαια απέναντι στο δικαίωμα όλων των παιδιών να φοιτούν στα σχολεία αλλά και να μην χαλάσουν τις σχέσεις που έχουν χτίσει με τους γονείς, οι οποίοι λογικό είναι να έχουν κάποιες απορίες και να περιμένουν απαντήσεις: *«Υπήρχαν αντιδράσεις με τους μετανάστες αλλά ήμασταν καταλυτικοί. Έγινε μεγάλη συζήτηση, ο κόσμος έπρεπε να ενημερωθεί. Είναι αυτό που είπα πριν, τον νόμο πρέπει να τον φέρεις στα μέτρα του ανθρώπου. Δεν μπορείς να πεις: «Εφαρμόζω τον νόμο». Ναι εγώ όντως εφάρμοσα μία υπουργική απόφαση 22 Αυγούστου, δημιουργία ΔΥΕΠ. Αυτό ξεκίνησε από τον Ιούνιο που έγινε η ερώτηση από την Πρωτοβάθμια να φιλοξενήσουμε τους πρόσφυγες. Αρχικά έγινε μία συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων που ήταν θετικός με κάποιους όρους. Συνεχίσαμε με συζήτηση στον σύλλογο γονέων και όταν πάρθηκε απόφαση εννοείται ότι υπήρχαν απορίες και ενστάσεις αλλά όλες αντιμετωπίστηκαν. Δηλαδή ο γονιός ρωτούσε αν έχουν κάνει εμβόλια αυτά τα παιδιά. Είναι λογικό. Γιατί φροντίζει για την ασφάλεια των παιδιών του. Όπως κι εμείς. Όλες τις απορίες πρέπει να τις λύνεις και να τις εξηγείς στους γονείς. Για μένα το μότο της ζωής μου ως εκπαιδευτικός είναι ότι δεν μπορείς να κλείσεις τις πόρτες του σχολείου και δεν μπορείς να είσαι εχθρός της κοινωνίας» (Δ9).*

6.3.5. Συνεργασία με φορείς

Ο διευθυντής, εκτός από έναν συνεργατικό σύλλογο διδασκόντων, στην περίπτωση των ρομά και προσφύγων, συνεργάζεται και με άλλους φορείς για να πετύχει το έργο του αποτελεσματικά, για αρμοδιότητες που δεν μπορεί μόνος του να καταφέρει και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να έρθουν στο σχολείο. Συχνά, γίνονται δράσεις σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια, με διαπολιτισμικά προγράμματα που σκοπό έχουν την επαφή των μαθητών ρομά και προσφύγων και των υπόλοιπων μαθητών και την πιο γρήγορη ένταξή τους: *«Ο δικός μου ο ρόλος είναι να συνεργάζομαι με την εκπαίδευση, με τις υπηρεσίες, με το πανεπιστήμιο, ώστε να γίνονται προγράμματα είτε από εμάς είτε από αυτούς είτε σε συνεργασία ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερες εγγραφές στο σχολείο» (Δ8).* Επίσης, υπάρχει συνεργασία φορέων για να χορηγηθούν στα παιδιά όλα τα απαραίτητα για τη φοίτησή τους, έτσι ώστε να μην υπολείπονται σε τίποτα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο: *«Συνεργαζόμαστε με το κέντρο στήριξης ρομά μαθητών που λειτουργεί στον οικισμό και φυσικά σε συνεργασία με την εκκλησία και με άλλους*

φορείς, κάνουμε προγράμματα και μέσα από αυτά τα προγράμματα εξασφαλίσουμε ένδυση, υπόδηση, σχολικά είδη, έτσι ώστε τα παιδιά που θα έρθουν εδώ πέρα να έχουν ό, τι χρειάζονται αφού δεν μπορεί να τους τα εξασφαλίσει η οικογένειά τους» (Δ8). Λόγω της σχολικής διαρροής, πολλοί ρομά μαθητές ή πρόσφυγες δεν παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο και κάποιες φορές που και οι γονείς δεν ξέρουν πού βρίσκονται τα παιδιά τους, υπάρχει συνεργασία με την αστυνομία: «Επίσης αναζητάμε τους μαθητές στους γονείς αλλά έχουμε και συνεργασία με την αστυνομία για την αναζήτησή τους» (Δ8).

Όλοι οι διευθυντές αναφέρουν ως σημαντικό έλλειμμα από το σχολείο τη μη ύπαρξη του κοινωνικού λειτουργού και του ψυχολόγου. Συγκεκριμένα για την εποχή που ζούμε, με την κακή οικονομική κατάσταση, με την κρίση αξιών που περνάμε και με την έλευση των προσφύγων, κρίνεται απαραίτητο να έχει κάθε σχολείο ή αν όχι κάθε σχολείο, ομάδα σχολείων τον κοινωνικό λειτουργό και τον ψυχολόγο, για να μπορούν να βοηθηθούν, ανά πάσα στιγμή, μαθητές που το έχουν ανάγκη. Πολλές φορές, η χαμηλή επίδοση απορρέει από κάποια κοινωνικοοικονομικά προβλήματα στο σπίτι και από συγκυρίες που έχουν ζήσει κάποιοι μαθητές, κυρίως οι ρομά μαθητές και οι πρόσφυγες. Ο κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος μπορούν να βοηθήσουν έναν μαθητή σε κοινωνικό- συναισθηματικό επίπεδο, βελτιώνοντας έτσι ακόμη και την επίδοση των μαθητών: «Θα μπορούσε στα σχολεία να υπάρχει ένας ψυχολόγος, ένας κοινωνιολόγος. Με κάποιους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να γίνεται μια ομάδα και να λειτουργεί σε ομάδες σχολείων, να μιλάει με τα παιδιά, να βλέπει τα προβλήματα, τις ανισότητες και να βλέπουν πού υστερεί κάθε παιδί και να φτάσουμε σε ένα επίπεδο που να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά και να μειώσουμε τις ανισότητες» (Δ5).

6.4. Δυσκολίες στο έργο ενός διευθυντή

Ένας διευθυντής, κατά την υλοποίηση του ρόλου του, συναντάει πολλές δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες, σύμφωνα με τους διευθυντές, έχουν να κάνουν με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς, με τους μαθητές και τέλος σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ο διευθυντής ενός σχολείου, για να πετύχει το έργο του, χρειάζεται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Κάποιοι διευθυντές αναφέρονται στην έλλειψη συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους. Αυτό οφείλεται στην άγνοια τους για το ποιες είναι οι αρμοδιότητες ενός εκπαιδευτικού εκτός από το διδακτικό κομμάτι: «...οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων δε γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους» (Δ9). Όμως αυτή η

έλλειψη συνεργασίας και συνεννόησης μπορεί να οφείλεται στον χαρακτήρα κάποιων εκπαιδευτικών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ευθυνόφοβοι και δε θέλουν να αναλάβουν την επίλυση κάποιων προβλημάτων ενώ κάποιοι άλλοι νομίζουν ότι μπορούν να καταφέρουν τα πάντα, πολλές φορές χωρίς την βοήθεια και καθοδήγηση από τον διευθυντή. Ο διευθυντής χρησιμοποιεί πολλές φορές διάφορες πρακτικές για να προσεγγίσει τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τον χαρακτήρα τους αλλά δεν μπορεί να καταφέρει τίποτα, χωρίς τη βοήθεια του συλλόγου διδασκόντων: *«Άλλη δυσκολία είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Βλέπω ότι χρησιμοποιώ διάφορες μεθόδους μαζί τους, συζητάω, παροτρύνω, δίνω εντολές ότι «έτσι θα κάνεις στην τάδε περίπτωση», τα λέμε, τα συμφωνούμε, δεν μπορούν να τα εφαρμόσουν. Είναι φοβικοί οι ίδιοι, αυτό που λέμε μαθητοπατέρες κάποιοι άλλοι...»* (Δ2). Επίσης οι σχέσεις του συλλόγου διδασκόντων αποτελούν άλλη μία δυσκολία, σύμφωνα με τους διευθυντές. Υπάρχουν συχνά συγκρούσεις μεταξύ τους, επομένως ο ρόλος του διευθυντή είναι να παρεμβαίνει και να δίνει τέλος στη σύγκρουση, όντας πάντα δίκαιος: *«Η σημαντικότερη δυσκολία που συναντώ είναι κυρίως η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.»* (Δ6).

Ένας άλλος παράγοντας που δημιουργεί δυσκολίες στον διευθυντή είναι οι γονείς και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχή ή η μη συμμετοχή τους στο σχολείο. Κάποιες φορές, οι γονείς μοιάζει να συμμετέχουν στο σχολείο για να υποστηρίξουν τα δικά τους παιδιά σε βάρος των άλλων παιδιών. Οι γονείς έχουν πολλές απαιτήσεις από το σχολείο κι όπως υπογραμμίζει ο διευθυντής Δ7 «εμπλέκονται» και δυσκολεύουν τη λειτουργία του σχολείου. Ό, τι πιο σημαντικό για ένα σχολείο είναι η υγιής συμμετοχή και η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Όταν, όμως, συμμετέχουν για το ατομικό καλό του δικού τους παιδιού σε βάρος άλλων μαθητών, δημιουργούνται προβλήματα: *«...γιατί οι γονείς εμπλέκονται όταν θέλουν να «περάσει» το δικό τους. Οι γονείς είναι επιθυμητότατοι, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, όχι όμως η επιβολή της δικής τους άποψης, που αποσκοπεί πώς θα ενισχυθεί και πώς θα φανεί ανώτερο το δικό τους παιδί, και έτσι αδικούνται κάποια άλλα».* Η ημιμάθεια και η επιρροή των γονέων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης φαίνεται να είναι ένας λόγος που οι γονείς αντιστέκονται στο σχολείο. Οι πρόσφυγες ήταν ένα θέμα που είχε θιχτεί πολύ στα ΜΜΕ και είχε επηρεάσει τον κόσμο στο να μη θέλουν να φοιτήσουν τα προσφυγόπουλα μαζί με τα δικά τους παιδιά είτε για λόγους υγιεινής είτε λόγω της ξενοφοβίας και ρατσισμού που διακατέχει μεγάλο μέρος των

ανθρώπων. Έτσι συμμετέχουν στο σχολείο με την κακή έννοια βάζοντας πάνω απ' όλα το δικό τους παιδί σε βάρος του δικαιώματος όλων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση: *«Είχαμε πέρυσι προσφυγόπουλα. Κι εδώ υπήρχαν ρατσιστικές φωνές, που δεν ήθελαν αυτά τα παιδιά..... Αυτό έχει να κάνει με την ημιμάθεια»*. , *«Οι γονείς επηρεασμένοι από την τηλεόραση, κατευθύνονται και υιοθετούν συμπεριφορές που μπορεί να μην τις είχαν»* (Δ1).

Πολλοί γονείς μαθητών αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επιβίωσης με αποτέλεσμα να μην έχουν τον χρόνο και ίσως τη διάθεση να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη συμμετοχή των ίδιων στο σχολείο, αφού τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα είναι πιο σοβαρά. Το σχολείο προσπαθεί να πλησιάσει αυτούς τους γονείς αλλά φαίνεται ότι η συνεργασία δεν μπορεί να διατηρηθεί μόνο από την πλευρά του σχολείου: *«...γίνονται προσπάθειες να πλησιάσουμε τους γονείς, αλλά πραγματικά γίνεται εμφανές ότι οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ανταποκρίνονται καλύτερα κι ενδιαφέρονται για την παιδεία των παιδιών τους σε αντίθεση με ανθρώπους που αντιμετωπίζουν οικονομικά ή άλλους είδους προβλήματα που ασχολούνται κυρίως με θέματα επιβίωσης»* (Δ4). Πιο συγκεκριμένα για τους γονείς των ρομά μαθητών υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην επικοινωνία, την συνεργασία και τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Οι γονείς των ρομά μαθητών σπάνια ανταποκρίνονται στα καλέσματα του σχολείου. Αυτό συμβαίνει λόγω της νοοτροπίας τους που οι ίδιοι δεν έχουν πάει σχολείο και δεν το έχουν ψηλά στις προτεραιότητές τους. Δεν ξέρουν τη σημασία του αλλά και πώς να φερθούν ως γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αφού: *«είναι δύσκολο να δημιουργήσουν εικόνες γιατί οι ίδιοι δεν έχουν πάει σχολείο»* (Δ2). Όταν το σχολείο προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί τους, σπάνια ανταποκρίνονται. Πολλές φορές μάλιστα έχουν φύγει από την πόλη και δεν έχουν ειδοποιήσει το σχολείο: *«Η συνεργασία με τους γονείς είναι δύσκολη. Πρώτον, επειδή αλλάζουν τόπο κατοικίας και δεν πληροφορούν το σχολείο, δεύτερον, η επικοινωνία είναι δύσκολη, δεν έρχονται στο σχολείο, έχουμε λάθος τηλέφωνα και πολλές φορές θεωρούν ότι το σχολείο δεν είναι κάτι σοβαρό ώστε να ανταποκριθούν στα καλέσματα του σχολείου. Είναι ένα μεγάλο πρόβλημα αυτό. Δηλαδή πολλές φορές τους καλούμε και δεν ανταποκρίνονται»* (Δ8).

Οι διευθυντές ανέφεραν και δυσκολίες που συναντούν με τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τους. Οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα έχουν διαφορές στο πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς στα σχολεία υπάρχουν πολλά

τσιγγανόπαιδα και πρόσφυγες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές φορές προβλήματα συνύπαρξης. Τα προβλήματα συνύπαρξης προκύπτουν από τη διαφορετική κουλτούρα, γιατί οι Έλληνες μαθητές έχουν τις δικές τους αξίες, ήθη και έθιμα με αποτέλεσμα να έρχονται κάποιες φορές σε σύγκρουση με τα αντίστοιχα του πρόσφυγα ή ρομά μαθητή: «*Το σχολείο υποδέχεται τους ρομά από το Αυτό έχει κάποιες δυσκολίες γιατί προέρχονται από κάποια πολύ διαφορετική κουλτούρα που πρέπει να γεφυρωθεί με την κουλτούρα των μη ρομά σε επίπεδο και μαθητών και καθηγητών πολλές φορές*» (Δ2), «*Στα σχολεία της σύγχρονης εποχής, το έργο του είναι πολύπλοκο καθώς έχει να αντιμετωπίσει πολλές προκλήσεις και δυσκολίες όπως είπα και παραπάνω, και ειδικά τώρα που οι μαθητές των σχολείων είναι από διάφορα πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα*» (Δ4), «*Αυτό δημιουργεί το πρόβλημα της συνύπαρξης δυο διαφορετικών ομάδων μαθητών, με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, συνήθειες, αξίες, με διαφορετική προσέγγιση του σχολείου. Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα*» (Δ8).

Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου αποτελεί ακόμη μια δυσκολία στο έργο του διευθυντή. Ο διευθυντής ενός σχολείου είναι αυτός που διοικεί τη σχολική μονάδα, όμως δεν εξαρτώνται όλες οι αποφάσεις από αυτόν. Όλα κινούνται κεντρικά, από το Υπουργείο Παιδείας, οπότε πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με τους σχολικούς νόμους. Πολλές φορές, όπως επισημαίνουν οι διευθυντές, είναι αντίθετοι με κάποιες εγκυκλίους που έρχονται στο σχολείο, γιατί οι ίδιοι μπορεί να θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλες ή ότι μπορεί να μην πετυχαίνουν τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκαν. Όμως, δεν έχουν ευελιξία και δεν μπορούν να πάνε αντίθετα στον νόμο που έχει ψηφιστεί. Άρα, αν και δε συμφωνούν, πρέπει να εφαρμόσουν τον νόμο που πολλές φορές θεωρούν ότι δεν ταιριάζει στις ανάγκες της δικής τους σχολικής μονάδας: «*Η σχολική κοινότητα δε λειτουργεί αυτόνομα. Λειτουργεί σύμφωνα με κάποιους νόμους και κανόνες. Έρχεται η εγκύκλιος που εγώ πρέπει να εφαρμόσω ως διευθυντής του σχολείου. Πολλές φορές έχω διαφωνίες, πρέπει όμως να τη σεβαστώ και να την εφαρμόσω. Είναι απόφαση της ελληνικής πολιτείας*» (Δ1) , «*Το σχολείο είναι εκφραστής ενός συγκεκριμένου συστήματος. Κι εγώ όσο και να θέλω να είμαι διαφοροποιημένη. Από ρόλο εφαρμόζω το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Λίγα πράγματα μπορώ να κάνω*» (Δ2). Όπως αναφέρεται από τους διευθυντές, υπάρχει πολλή γραφειοκρατία στο επάγγελμά τους. Η γραφειοκρατία που επικρατεί και που πρέπει να ετοιμαστούν κάποια έγγραφα σε συγκεκριμένες προθεσμίες, φορτώνει τους

διευθυντές με πολλές εργασίες. Αν και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο είναι πολλαπλός και σύνθετος, όπως επισημαίνεται, πολλές φορές δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν με πιο σοβαρά ζητήματα που απασχολούν το σχολείο. Η γραφειοκρατία φαίνεται να αυξάνεται σε σχολεία που έχουν μαθητές ρομά, αφού οι μαθητές αυτοί εγγράφονται όποια στιγμή της χρονιάς θέλουν, αλλά συχνά μετακινούνται και φεύγουν. Έτσι ο διευθυντής βρίσκεται συνεχώς σε μια γραφειοκρατική διαδικασία: *«Επίσης, άλλη μια δυσκολία είναι ο μεγάλος φόρτος εργασίας που κάθε λίγο προστίθενται και νέα αντικείμενα δημιουργώντας εντονότερη τη γραφειοκρατία που έχει δομηθεί τα τελευταία χρόνια από το Υπουργείο. Δεν έχω χρόνο να ασχοληθώ με πιο σοβαρά ζητήματα που αφορούν τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές»* (Δ4), *«Υπάρχει μια φοβερή γραφειοκρατία γιατί οι ρομά μαθητές μετακινούνται, είναι μαθητές που έχουν το δικαίωμα να εγγράφονται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιά....»* (Δ8).

Φαίνεται να αμφισβητείται η εκπαιδευτική πολιτική από τους διευθυντές. Αν και γίνεται μία προσπάθεια για εκπαιδευτική δικαιοσύνη μέσα στο σχολείο του έντονου στοιχείου διαφορετικότητας (μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ρομά, πρόσφυγες) με διάφορες αντισταθμιστικές δομές, φαίνεται να μην γίνονται με σωστή καθοδήγηση και οργάνωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν οι δομές αλλά να μη δουλεύουν σωστά. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Αυτές οι ειδικότητες, με τις γνώσεις που έχουν πάνω στην ψυχολογία των παιδιών γνωρίζουν να ερμηνεύσουν καλύτερα τις συμπεριφορές των μαθητών και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να παρέμβουν σε κάποιους μαθητές. Έτσι θα ανακαλύπτονται γρηγορότερα τα ελλείμματα των μαθητών στους διάφορους τομείς, ψυχολογικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και θα γίνεται πιο άμεσα η παρέμβαση: *«Δεν ξέρω αν υπάρχει πολιτική. Σίγουρα γίνονται κάποιες προσπάθειες με προγράμματα που τρέχουν, όπως η ένταξη, δομές για πρόσφυγες, ενισχυτική διδασκαλία. Αλλά δεν υπάρχει μία κατεύθυνση, κάτι οργανωμένο προς την εκπαιδευτική δικαιοσύνη»* (Δ4), *«Δεν υπάρχει κοινωνιολόγος, ψυχολόγος στο σχολείο που θα μπορούσε να εντοπίσει κάποια ζητήματα πιο εύκολα από έναν εκπαιδευτικό, να βρούμε λύσεις, να δούμε ποια παιδιά υστερούν, ποια έχουν ανάγκη για βοήθεια ή που δημιουργείται η ανισότητα για να μπορέσουμε ύστερα όλοι μαζί να τα φέρουμε σε κάποιο επίπεδο»* (Δ5). Τέλος, θεωρείται ότι ο ρόλος του διευθυντή γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος, καθώς του

δίνονται συνέχεια νέες υποχρεώσεις για να βγάλει σε πέρας. Ο ίδιος για να βελτιωθεί, χρειάζεται αξιολόγηση. Όμως κρίνεται κακός ο τρόπος της αξιολόγησης του διευθυντή λόγω της μυστικότητας της διαδικασίας, καθώς έτσι δεν τον βοηθάει να βελτιώνεται: *«...Αλλά ο ρόλος του διευθυντή χτυπιέται τα τελευταία χρόνια απ' το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Δεν μπορείς να κρίνεις τον διευθυντή μυστικά όταν θες ένα καλό σχολείο. Η αξιολόγηση να έρθει αλλά να είναι φανερή. Άρα όταν το ίδιο το Υπουργείο προσπαθεί να τον απαξιώσει και του ζητάει πιο πολλά, αυτό είναι ένας φαύλος κύκλος»* (Δ9).

6.5. Η αξία της επιμόρφωσης- Τρόπος εφαρμογής

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη για την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη κι είναι μια διαδικασία που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές προκλήσεις. Για να ανταποκριθούν οι διευθυντές και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στα πολυπολιτισμικά σχολεία της εποχής μας και να πετύχουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη, πρέπει να έχουν γνώσεις πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Με την πάροδο του χρόνου η καθημερινή σχολική πραγματικότητα αλλάζει και πρέπει ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός να έχουν εργαλεία και γνώσεις για να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας. Όσο έμπειρος κι αν είναι ένας διευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός, δεν μπορεί να επιλύσει κάποια ζητήματα, αν δεν παρακολουθεί τις νέες μεθόδους τόσο όσον αφορά τη διδακτική αλλά και τη διαχείριση της τάξης: *«ακόμη κι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μετά από κάποια χρόνια πρέπει να δει νέες μεθόδους αντιμετώπισης των μαθητών, όχι μόνο της διδακτικής μεθοδολογίας αλλά και τρόπους διαχείρισης συμπεριφοράς»* (Δ3). Τα τελευταία χρόνια ζούμε το πολυπολιτισμικό σχολείο που έχει πολλές απαιτήσεις και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτού του σχολείου που φιλοξενεί μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Την σημασία της επιμόρφωσης τονίζουν οι διευθυντές, αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι εύκολο ένας διευθυντής να ηγηθεί ένα τέτοιο σχολείο. Χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα για να πετύχουν όλα τα παιδιά στο σχολείο: *«Αυτή τη στιγμή ζούμε το πολυπολιτισμικό σχολείο. Το σχολείο που θα βρεις μέσα όλους τους μαθητές, όλα τα χρώματα ενώ πριν από μερικά χρόνια το βλέπαμε σε άλλες χώρες και μας ξένιζε κάπως, τώρα το συναντάμε και στη χώρα μας. Η λύση είναι η επιμόρφωση»* (Δ5), *«...Πρέπει να επιμορφώνεται σε οτιδήποτε*

παιδαγωγικό και σε οτιδήποτε έχει να κάνει με τα καινούρια κομμάτια. Διαμορφώνεται πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία που πρέπει να ανταποκριθεί» (Δ6). Συνήθως οι ρομά μαθητές και οι πρόσφυγες μαθητές παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Για να οδηγηθεί ένας αδύναμος μαθητής σε μια καλή επίδοση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τα κατάλληλα εργαλεία και γνώσεις για να τον προσεγγίσει και να τον βοηθήσει, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, μιας και αυτά τα δύο αλληλοεξαρτώνται: «Για να μπορέσουμε να δούμε πώς θα το αντιμετωπίσουμε, τι χρειαζόμαστε, πώς θα βοηθήσουμε τον μαθητή, πώς θα τον προσεγγίσουμε, πώς θα τον αφυπνίσουμε, πώς θα τον παρακινήσουμε να ανέβει κάποια σκαλιά παραπάνω, νομίζω ότι χρειάζεται μια ειδική εκπαίδευση. Εξάλλου ο καλός εκπαιδευτικός στον αδύναμο μαθητή φαίνεται» (Δ5). Η αναγκαιότητα και η σημασία της επιμόρφωσης φαίνεται κι από το ότι, λόγω έλλειψης γνώσης, κάποιοι διευθυντές αναφέρουν ότι, πολλές φορές μπορούν να εντοπίσουν ένα πρόβλημα αλλά δεν ξέρουν πώς να το λύσουν. Η δυσκολία δεν είναι τόσο στον εντοπισμό του προβλήματος αλλά πώς θα βρουν τρόπους επίλυσης: «Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μπορούμε να εντοπίσουμε το πρόβλημα και σε έναν δεύτερο βαθμό να το λύσουμε. Δεν έχουμε την γνώση. Χρειάζεται επιμόρφωση» (Δ4), «Πρώτα απ' όλα, ίσως το να εντοπίσεις ένα πρόβλημα να είναι σχετικά εύκολο.... Το πώς θα το αντιμετωπίσεις είναι το πιο δύσκολο» (Δ5).

Στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα φαίνεται, σύμφωνα με τους διευθυντές, να έχει εκλείψει η επιμόρφωση. Την ευθύνη την έχει το κράτος, αφού σταμάτησε τη λειτουργία των ΠΕΚ (Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων), τα οποία επιμόρφωναν τους εκπαιδευτικούς πάνω σε διάφορα θέματα, υποβαθμίζοντας τη σημασία που έχει η συνεχής εξέλιξη του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του ανάπτυξη: «Δεν υπάρχει πλέον επιμόρφωση. Σταμάτησαν τη λειτουργία τους τα ΠΕΚ και χάθηκε η επιμόρφωση στην Ελλάδα» (Δ1), «...το κράτος αποφάσισε να δώσει τέλος στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, γιατί παλιότερα είχαμε, υπήρχαν οι 40ωρες, υπήρχαν οι μηνιαίες, υπήρχε η λειτουργία των ΠΕΚ, σταμάτησαν αυτά κι αυτό είναι μεγάλο κακό στην εκπαίδευση και στον εκπαιδευτικό» (Δ9). Επομένως, δε γίνονται πλέον επιμορφώσεις μαζικά. Ο κάθε εκπαιδευτικός με δική του ευθύνη, επειδή νιώθει ότι χρειάζεται να ανανεώσει το γνωστικό του υπόβαθρο, παρακολουθεί διάφορες επιμορφώσεις, που συνήθως χρειάζεται να πληρώσει κάποιο χρηματικό ποσό: «...κατά κύριο λόγο, ο κάθε εκπαιδευτικός κρίνει μόνος του και παρακολουθεί

επιμορφώσεις για αυτοβελτίωση. Όποιος έχει τη θέληση και την οικονομική δυνατότητα επιμορφώνεται » (Δ1).

Τα θέματα πάνω στα οποία πρέπει να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, είναι παιδαγωγικά και κυρίως θέματα ψυχολογίας. Τα δεδομένα έχουν αλλάξει και η ομοιόμορφη κοινωνία του σχολείου έχει ανατραπεί με την έλευση των μεταναστών και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την γνώση να ανταποκριθούν σε αυτό. Με ανησυχία φαίνεται οι διευθυντές να ζητάνε την επιμόρφωση σε καινούρια θέματα: *«...χρειάζεται επιμόρφωση. Όλα έχουν ανατραπεί. Ειδικά τώρα με τους μετανάστες» (Δ4), «...ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται σε ό, τι έχει να κάνει με τα νέα κομμάτια. Διαμορφώνεται πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία που πρέπει να ανταποκριθεί» (Δ7).* Η έννοια της ενσυναίσθησης καθώς και δεξιότητες που να μπορεί ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τον μαθητή του, να μπορεί να ερμηνεύσει κάποια προβλήματα που τον απασχολούν, να μπαίνει στην ψυχοσύνθεσή του και εν τέλει να μπορεί να βρίσκει λύσεις για τα προβλήματα αυτά, είναι από τα βασικότερα θέματα που χρειάζεται να επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός. Επίσης, στην εποχή της «κατάπτωσης των ηθικών αξιών» είναι αναγκαία η γνώση της ψυχοσύνθεσης των μαθητών : *«Η έννοια της ενσυναίσθησης χρειάζεται να γίνει κτήμα των εκπαιδευτικών και σίγουρα θα αμβλύνει τις ανισότητες. Επομένως πιστεύω ότι επιμορφώσεις πάνω σε θέματα ψυχολογίας θα ήταν πολύ σημαντικές καθώς λίγο πολύ όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε την επιστημονική κατάρτιση και τις γνώσεις στην διδασκαλία αλλά δεν έχουμε γνώση σε θέματα ψυχολογίας. Στην εποχή μας λόγω οικονομικής κρίσης οι ηθικές αξίες βρίσκονται σε κρίση. Πολλοί μαθητές βιώνουν δύσκολες καταστάσεις κι εμείς πρέπει αυτές να τις εντοπίζουμε... Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μπορούμε να εντοπίσουμε το πρόβλημα και σε έναν δεύτερο βαθμό να το λύσουμε. Δεν έχουμε την γνώση. Πρέπει να μπούμε στην ψυχοσύνθεσή τους, να τους κατανοήσουμε και να ακολουθηθεί άλλη εκπαίδευση γι' αυτούς» (Δ4), «Για να μπορέσουμε να δούμε πώς θα το αντιμετωπίσουμε, τι χρειαζόμαστε, πώς θα βοηθήσουμε τον μαθητή, πώς θα τον προσεγγίσουμε, πώς θα τον αφυπνίσουμε, πώς θα τον παρακινήσουμε να ανέβει κάποια σκαλιά παραπάνω, νομίζω ότι χρειάζεται μια ειδική εκπαίδευση» (Δ5).*

Οι διευθυντές προτείνουν κάποιους τρόπους που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν οι επιμορφώσεις στα σχολεία έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να αποκτούν περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτά τα σχολικά

θέματα. Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς καλό θα ήταν να επιμορφώνονται οι γονείς και τα παιδιά, έτσι ώστε να αποκτήσουν γνώση πάνω σε κάποια θέματα και να μπορούν να συμπεριφερθούν πιο σωστά. Ειδικά τώρα με το πολυπολιτισμικό σχολείο που δεν αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα του άλλου και υπάρχουν προβλήματα στην συνύπαρξη των μαθητών: *«Επιμόρφωση πάντα. Και μακάρι ναι γινόταν. Και σε εκπαιδευτικούς και σε γονείς. Και σε παιδιά, να μπορέσουν να καταλάβουν να αναγνωρίζουν τον συμμαθητή τους, να σεβαστούν την ιδιαιτερότητά του, τη γλώσσα του, τη θρησκεία του»* (Δ6).

Οι επιμορφώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν με πολλούς τρόπους, σύμφωνα με τους διευθυντές. Αρχικά, ο ίδιος ο διευθυντής μπορεί να διοργανώνει διάφορες επιμορφώσεις και σεμινάρια στο σχολείο του. Το σχολείο διαθέτει ένα προσωπικό που μπορεί να έχει γνώσεις σε διάφορα θέματα. Έτσι μπορούν να γίνουν επιμορφώσεις και κάποιος συνάδελφος εκπαιδευτικός να κάνει μία διάλεξη πάνω σε κάποιο αντικείμενο που γνωρίζει: *«Έχουν γίνει κάποιες ομιλίες από το σχολείο, με πρωτοβουλία μου και συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί»* (Δ1), *«Η επιμόρφωση μπορεί να γίνεται ενδοσχολικά. Για παράδειγμα, έχουμε συναδέλφους που ασχολούνται με κάποια αντικείμενα»* (Δ8). Πολλοί διευθυντές ανέφεραν την συνεργασία με το Πανεπιστήμιο για να γίνει μια επιμόρφωση: *«Πιστεύω ότι σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο πρέπει να γίνουν κάποια προγράμματα»* (Δ1), *«Το σχολείο μπορεί να συνεργαστεί με το Πανεπιστήμιο, με τη βοήθεια των καθηγητών, που γνωρίζουν καλύτερα»* (Δ8). Εκτός από τα προγράμματα που μπορούν να διοργανωθούν ενδοσχολικά και με τη βοήθεια του Πανεπιστημίου *«καλό είναι να υπάρχει συμμετοχή και σε προγράμματα που έρχονται από το Υπουργείο»* (Δ8) γιατί είναι πιο οργανωμένα και σχεδιασμένα με λεπτομέρεια, παρέχοντας τους κατάλληλους ομιλητές, το κατάλληλο υλικό και εξοπλισμό: *«Αλλά κατά τη γνώμη μου πρέπει να γίνει κάτι πιο μαζικά και να οργανώνεται από το Υπουργείο Παιδείας, για να είναι πιο οργανωμένα τα πράγματα, με τους κατάλληλους επιστήμονες και τα κατάλληλα διδακτικά πακέτα»* (Δ1).

Για να έχει αποτέλεσμα μία επιμόρφωση πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνουν οι διευθυντές. Κάποιοι διευθυντές αναφέρουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική, καθώς πολλές φορές, αν και πραγματοποιούνται επιμορφώσεις, δεν υπάρχει συμμετοχή από όλους τους εκπαιδευτικούς: *«Πιστεύω βαθιά στην επιμόρφωση αλλά όχι στην εθελοντική. Γιατί εθελοντικά, λόγω της θέσης μου ως υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων, έχουμε κάνει πάρα πολλές επιμορφώσεις. Οι ίδιοι*

και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί έρχονται. Πρέπει να είναι υποχρεωτική» (Δ3). Μάλιστα ο Δ9 στο υποχρεωτικό του χαρακτήρα της επιμόρφωσης προσθέτει ότι θα πρέπει να υπάρχει και κάποιο «αντίκρισμα», γιατί για κάτι που θα υποχρεώνεται ο εκπαιδευτικός να κάνει, πρέπει να έχει και μια αμοιβή: «Θα μπορούσε να είναι υποχρεωτικό αλλά θα έπρεπε να υπάρχει ένα αντιστάθμισμα του τι θα κερδίσει. Γιατί όλα είναι δούναι και λαβείν» (Δ9). Επίσης, η επιμόρφωση, σύμφωνα με τον Δ3 «πρέπει να είναι συστηματική κι όχι μόνο μία φορά σπάνια ένα σεμινάριο». Οι διευθυντές ανέφεραν το πόσο σημαντικό είναι μια επιμόρφωση να έχει πρακτικό και βιωματικό χαρακτήρα. Όμως, για να γίνει κάτι πράξη, πρέπει να στηρίζεται σε μια καλή θεωρία. Άρα, όπως επισημαίνουν οι διευθυντές, πρώτα επιμορφώνονται σε ένα θεωρητικό κομμάτι για να έχουν τις απαραίτητη γνώση πάνω στα συγκεκριμένα θέματα και μετά το κάνουν πράξη. Άλλωστε όταν τα σεμινάρια είναι βιωματικού τύπου είναι πιο «ενδιαφέροντα» για τους εκπαιδευτικούς: «Νομίζω ότι μεγάλης σημασία είναι τα σεμινάρια που στοχεύουν στη βιωματική μάθηση. Όταν έχουμε να επεξεργαστούμε συγκεκριμένα θέματα και συγκεκριμένα προβλήματα. Για παράδειγμα εγώ ήμουν στη Γερμανία εφτά χρόνια. Αυτό που είχα δει είναι ότι τα περισσότερα σεμινάρια που γίνονταν ήταν βιωματικά, δηλαδή υπήρχε ένα σενάριο συγκεκριμένο που σου έδινε διάφορους δρόμους που θα μπορούσες να ακολουθήσεις για να λύσεις μία δυσμενή κατάσταση για σένα και για αυτόν που ήταν δίπλα σου. Άρα πρέπει να γίνονται τέτοιου τύπου βιωματικά σεμινάρια τα οποία διατηρούν και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών» (Δ1). Πιο συγκεκριμένα για το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, αναφέρεται ότι η επαφή των ανθρώπων, των γονέων και των μαθητών, είναι το καλύτερο που μπορεί να γίνει, γιατί μέσα από τα κοινά βιώματα μπορείς να καταλάβεις τον άλλο άνθρωπο και να τον δεις πιο φιλικά: «Η καλύτερη επιμόρφωση χρειάζεται μια καλή θεωρία, μια καλή εισήγηση για να ξεκαθαρίσεις κάποια θέματα. Σημαντικό θεωρώ όμως να έρθεις σε επαφή με αυτούς τους ανθρώπους, να υπήρχαν και οι δύο μεριές. Θα ήταν ωραίο να έρθουν σε επαφή οι γονείς Ελλήνων μαθητών και μεταναστών σε μία επιμόρφωση ή συνάντηση ή σαν εκδήλωση που ο καθένας θα φέρει τα δικά του πράγματα ώστε να γνωρίσει ο ένας τον άλλον. Μόνο αν έρθεις σε επαφή καταλαβαίνεις ότι δεν είναι και τόσο τραγικά τα πράγματα (Δ6).

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που βγήκαν από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Σκοπός της έρευνας ήταν να παρουσιαστούν οι στάσεις των διευθυντών για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και το εκπαιδευτικά δίκαιο σχολείο, να ερμηνευθούν οι σχολικές ανισότητες, να παρουσιαστούν οι δυσκολίες που συναντούν οι διευθυντές στο έργο τους καθώς και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για να προωθήσουν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ύστερα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βγήκαν κάποια συμπεράσματα που δείχνουν την κατάσταση που επικρατεί στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο.

Το πρόγραμμα PISA έχει φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων. Οι ανισότητες αυτές παρατηρούνται κυρίως στους μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και στους μετανάστες. Οι σχολικές ανισότητες που προκύπτουν λόγω της δομής του καπιταλιστικού συστήματος, επισημαίνονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Η οικονομική κρίση είχε ως επακόλουθο τις επιπλέον διαφορές μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και την κατάπτωση των ηθικών αξιών που έχουν οδηγήσει στην εκπαιδευτική ανισότητα. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στη έρευνα ανέφεραν ότι η οικονομική κρίση αύξησε τις ανισότητες και στο σχολείο καθώς οι οικονομικές διαφορές των τάξεων αυξήθηκαν κι αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές να μην έχουν την επίδοση που θα είχαν επειδή είναι πιο δύσκολο για τους οικονομικά αδύνατους να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτό φαίνεται ακόμα κι από μια εκδρομή που, όπως αναφέρει ο Δ1: *«Έχουμε να κάνουμε μια εκπαιδευτική επίσκεψη. Η εκπαιδευτική αυτή επίσκεψη ας υποθέσουμε ότι είναι στην Αθήνα και πρέπει να επισκεφτούν την Αθήνα δύο τάξεις. Αυτό είναι ένα ταξίδι που ένα λεωφορείο κοστίζει 700 ευρώ και σε κάθε άτομο βγαίνει περίπου 18 ευρώ. Ένας μαθητής που και οι δυο οι γονείς του εργάζονται έχει την οικονομική ευχέρεια να πάει. Ένας μαθητής που εργάζεται ο ένας γονέας ή και οι δύο με χαμηλό μισθό ή και οι δύο άνεργοι δεν θα μπορέσει να πάει».*

Σύμφωνα με τους Kristen & Grenato (2007), οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών έχουν να κάνουν με τους πόρους (χρήματα, χρόνος, μαθητική στήριξη, ερεθίσματα)

που διαθέτουν οι γονείς για τα παιδιά τους. Κάποιοι γονείς δεν μπορούν να προσφέρουν αυτούς τους πόρους στα παιδιά τους, με αποτέλεσμα την χαμηλότερη επίδοσή τους σε σχέση με κάποιους άλλους μαθητές. Οι γονείς με καλή οικονομική κατάσταση συνήθως στέλνουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες, σε κέντρα μελέτης, φροντιστήρια εκμάθησης ξένων γλωσσών. Έτσι δημιουργούνται «μαθητές δύο ταχυτήτων», όπως επισημαίνεται από τον Δ7, σε σχέση με την επίδοσή τους. Το «πολιτιστικό κεφάλαιο», σύμφωνα με τον Bourdieu (1977), είναι η οικειοποίηση με την κυρίαρχη κουλτούρα στην κοινωνία. Η κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου εξαρτάται από την κοινωνική θέση. Όσοι μαθητές προέρχονται από οικογένειες με υψηλή κοινωνική θέση και μόρφωση, πετυχαίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς σε αυτούς μεταδίδεται η κυρίαρχη παιδεία (συμπεριφορές, αξίες πολιτιστικού κώδικα) (Bourdieu & Passeron, 1977). Έτσι, οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, τείνουν να αποτύχουν γιατί δεν έχει εγχαραχτεί σε αυτούς η κυρίαρχη παιδεία. Οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι πρόσφυγες και οι ρομά, λόγω του ελλείμματός του πολιτιστικού κεφαλαίου μειονεκτούν κι έτσι η αποτυχία είναι αναπόφευκτη. Επιπλέον, οι γονείς αυτών των μαθητών συνήθως δεν έχουν το σχολείο ως προτεραιότητα, όπως το έχουν οι μορφωμένοι γονείς, οι οποίοι ασχολούνται με τα παιδιά τους και αφιερώνουν χρόνο στο διάβασμά τους. Συγκεκριμένα για τους ρομά και τους πρόσφυγες, υπάρχει έλλειμμα και στη γλώσσα, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε ακόμη πιο μειονεκτική θέση σε σχέση με τους ντόπιους.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρουν οι διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα, προκαλούν τη σχολική ανισότητα. Συχνά αναφέρθηκε από τους διευθυντές ότι η οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών τους έχει προσθέσει προβλήματα στην καθημερινότητά τους, με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται με τα προβλήματα των μαθητών. Το σχολείο φαίνεται να μην κατανέμει τις ροές και τους εκπαιδευτικούς πόρους το ίδιο σε όλους τους μαθητές (Archer & Francis, 2005). Παρατηρείται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν ρατσιστικές στάσεις και πρακτικές, προκαλώντας διακρίσεις στο σχολείο. Οι προσδοκίες τους για τους ρομά και πρόσφυγες μαθητές είναι πολύ χαμηλές, λόγω των αρνητικών στερεοτύπων, οδηγώντας τους μαθητές στην χαμηλή επίδοση. Μάλιστα χαρακτηριστικά ο Δ3 αναφέρει ότι έχει συναποφασιστεί με τον Σύλλογο Διδασκόντων να μην έχουν προσδοκίες από τους ρομά μαθητές. Όλα αυτά, μαζί με άλλους παράγοντες, έχουν

οδηγήσει στη σχολική διαρροή, που επιβεβαιώθηκε από το πρόγραμμα PISA. Οι ντόπιοι μαθητές έχουν πολύ λιγότερα ποσοστά σχολικής διαρροής από τους ρομά και πρόσφυγες μαθητές.

Λόγω της καπιταλιστικής οργάνωσης του συστήματος και των δομικών ανισοτήτων που δημιουργούνται από αυτή, οι διευθυντές θεωρούν ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δημιουργείται επίσης λόγω της ελλιπούς χρηματοδότησης από το κράτος, που έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη εκπαιδευτικών, δομών και υποδομών. Για να λειτουργήσουν σωστά τα σχολεία πρέπει να υπάρχουν εκπαιδευτικοί. Όμως λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης, στην αρχή της χρονιάς, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί σε όλα τα σχολεία. Σε κάποια σχολεία πηγαίνουν αργότερα μέσα στη χρονιά, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εκπαιδευτικές ανισότητες. Κάποια σχολεία έχουν όλους τους εκπαιδευτικούς από την αρχή της σχολικής χρονιάς ενώ κάποια άλλα όχι.

Επίσης, στο ελληνικό σχολείο έχουν δημιουργηθεί διάφορες δομές για να υποστηρίζουν μαθητές που το έχουν ανάγκη, είτε αυτοί είναι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είτε είναι πρόσφυγες ή ρομά μαθητές. Τέτοιες δομές είναι, όπως μας αναφέρουν οι διευθυντές η ενισχυτική διδασκαλία, η παράλληλη στήριξη, το τμήμα ένταξης και το τμήμα υποδοχής προσφύγων. Όμως, αυτές οι δομές δεν υπάρχουν σε όλα τα σχολεία της χώρας, αν και υπάρχει ανάγκη. Όπως αναφέρεται, στα σχολεία των αστικών κέντρων υπάρχουν αυτές οι δομές, ενώ στα πιο δυσπρόσιτα μέρη εκλείπουν. Αυτό που προβληματίζει ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών είναι ότι, αν και πολλές φορές χρηματοδοτούνται διάφορα προγράμματα και δομές για ένα καλύτερο σχολείο, δεν υπάρχει σωστή οργάνωση από το Υπουργείο Παιδείας ώστε να υπάρξει αποτέλεσμα.

Οι νόμοι πολλές φορές προάγουν την εκπαιδευτική ανισότητα ή δεν γίνεται σωστή εφαρμογή του νόμου. Οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν τον νόμο με τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τμήμα. Οι μαθητές για να χωριστούν σε δύο τμήματα πρέπει να έχουν συμπληρώσει τον αριθμό των 27 μαθητών. Ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγάλος για να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία και να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές. Ένα παράδειγμα κακής εφαρμογής του νόμου είναι η διδασκαλία των δευτερευόντων μαθημάτων από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εκπαιδευτεί γι' αυτό. Επειδή κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν συμπληρώνουν το ωράριό τους, διδάσκουν

αντικείμενα που δε γνωρίζουν. Έτσι, δεν μπορούν να βοηθήσουν μαθητές, που μπορεί να έχουν κλίση σε κάποια αντικείμενα και να φτάσουν στην καλύτερη δυνατή επίδοση, ανακαλύπτοντας ένα ταλέντο τους.

Οι διευθυντές μιλάνε για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και τα χαρακτηριστικά του δίκαιου σχολείου, ώστε να μειωθούν οι σχολικές ανισότητες και οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη, όμως οι περισσότεροι ορισμοί εστιάζουν στους περιθωριοποιημένους μαθητές και τις εμπειρίες τους. Ένας ικανοποιητικός ορισμός θα μπορούσε να είναι αυτός του Bell (1997), ο οποίος παρουσιάζει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη ως διαδικασία και αποτέλεσμα ταυτόχρονα: *«Ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι γεμάτη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών σε μια κοινωνία που είναι αμοιβαία σχηματισμένη να συναντήσει τις ανάγκες τους»* και *«η διαδικασία για να επιτευχθεί ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης... πρέπει να είναι δημοκρατική και συμμετοχική, να επιβεβαιώνει τον ανθρώπινο οργανισμό και τις ανθρώπινες δυνατότητες για να δουλεύουν συνεργατικά και να δημιουργούν την αλλαγή»*.

Την εκπαιδευτική δικαιοσύνη πολλοί διευθυντές την ταυτίζουν με τις ίσες ευκαιρίες. Ισότητα ευκαιριών, σύμφωνα με την κατανομητική διάσταση της δικαιοσύνης, εννοείται να δίνονται σε όλους τους μαθητές ακριβώς τα ίδια αγαθά και ροές (Gewirtz, 1998). Κάποιοι διευθυντές θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα, να συμμετέχουν όλοι το ίδιο και να μην υπάρχει καμία διάκριση. Υπάρχουν κι αυτοί όμως που θεωρούν ότι η ισότητα βρίσκεται στο αποτέλεσμα, καθώς δεν ξεκινάνε όλοι οι μαθητές από το ίδιο σημείο, λόγω κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και ύστερα από παρέμβαση φαίνεται η ισότητα στο αποτέλεσμα. Για τους υπόλοιπους διευθυντές όμως, οι ίσες ευκαιρίες σημαίνουν κάτι διαφορετικό. Ίσες ευκαιρίες ουσιαστικά σημαίνουν η άνιση μεταχείριση των μαθητών. Αυτοί οι διευθυντές θεωρούν ότι οι ευκαιρίες πρέπει να είναι άνισες και το σχολείο πρέπει να προσθέσει στα ελλείμματα του κάθε παιδιού.

Η έννοια της αναγνώρισης είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Fraser, 2003 & Stojanov, 2011). Ανάμεσα στους μαθητές, δηλαδή, να υπάρχει μία αμοιβαία σχέση και ο καθένας να βλέπει τον άλλον ως ίσο αλλά και ξεχωριστό ταυτόχρονα. Οι περισσότεροι διευθυντές συμφωνούν ότι ο κάθε μαθητής είναι ιδιαίτερος και ότι όλοι πρέπει να αποδεχτούν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Έτσι, ο κάθε μαθητής, μέσα από την ιδιαιτερότητά του, θα αναπτύξει τις δεξιότητες και τα χαρίσματα που έχει και θα έχει μια καλή επίδοση. Στο πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα η έννοια της αναγνώρισης είναι πολύ σημαντική γιατί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα είναι απαραίτητος.

Για να γίνει πράξη ένα δίκαιο σχολείο χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να το καταφέρει. Οι διευθυντές αναφέρουν αναπτυγμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και αξίες όπως η δικαιοσύνη και η δημοκρατία. Σε αυτό το σχολείο έχουν θέση και οι γονείς, οι οποίοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, θα πρέπει να εισακούονται το ίδιο, δηλαδή κανένας γονέας να μην μεταχειρίζεται με διαφορετικό τρόπο λόγω του ότι για παράδειγμα ανήκει σε ψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Στο δίκαιο σχολείο δεν ταιριάζουν γονείς, οι οποίοι βλέπουν το συμφέρον του δικού τους παιδιού και αντιμετωπίζουν τα άλλα παιδιά με καχυποψία, όπως έγινε σε πάρα πολλά σχολεία με τις αντιδράσεις των γονέων να καταπατηθεί το δικαίωμα των προσφύγων να έχουν πρόσβαση στο ελληνικό σχολείο. Επίσης, σε ένα σχολείο εκπαιδευτικής δικαιοσύνης το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών και να διαπνέεται από το πνεύμα μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων.

Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις ικανότητές του, επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα του σχολείου που ηγείται (Πασιαρδής, 2004). Ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα ενός διευθυντή είναι σημαντικοί παράγοντες για ένα δίκαιο σχολείο. Όλοι οι διευθυντές επισήμαναν ότι, για να πετύχει ένας διευθυντής, δεν πρέπει να είναι ο τυπικός γραφειοκράτης διευθυντής και να έχει μόνο διοικητικό διεκπεραιωτικό ρόλο στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής πρέπει να έχει κάποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για να μπορεί να πετύχει τους στόχους του σχολείου και να αποπνέεται ένα θετικό κλίμα σε όλους τους συντελεστές του σχολείου. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα χαρακτηριστικό που επισημάνθηκε σχεδόν από όλους τους διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα. Επίσης, ο ηγέτης πρέπει να είναι δραστήριος και να αλλάζει ρόλους ανάλογα με την κατάσταση και με τον στόχο που έχει να υλοποιήσει και να ελίσσεται. Ένα άλλο

χαρακτηριστικό είναι να συντονίζει όλο το σχολείο και να μπορεί να διαχειριστεί τις κρίσεις.

Ο διευθυντής πρέπει να έχει όραμα, το οποίο να μπορεί να το επικοινωνήσει σε όλα τα μέλη του σχολείου. Έτσι πρέπει να είναι επικοινωνιακός και συνεργατικός με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μέσω της αυθεντικής επικοινωνίας οι ηγέτες χτίζουν σχέσεις για εκπαιδευτική δικαιοσύνη (Theoharis, 2007). Ο ηγέτης που έχει όραμα για ένα δίκαιο σχολείο πρέπει να διαθέτει στο χαρακτήρα του αξίες όπως, δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία και αντιρατσιστική συμπεριφορά. Μια ηγεσία εκπαιδευτικής δικαιοσύνης δεν θα μπορούσε να μην είναι δημοκρατική και ανοιχτή σε όλους (Ryan, 2006).

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός διευθυντή για τον ρόλο του διευθυντή, η οποία συνοψίζει όλα τα παραπάνω: *«Πιστεύω βαθιά στον ρόλο του διευθυντή. Ακόμα και σε ένα άδικο σχολείο, ο διευθυντής παίζει τέτοιο ρόλο που να το κάνει δίκαιο. Ο διευθυντής πρώτα απ' όλα, επειδή ηγείται μιας ομάδας και πολύ μεγάλης ομάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, καθαριστριών, κοινότητας, πρέπει να είναι ηγέτης. Να είναι μάνατζερ, να είναι επιστήμονας, να έχει γνώσεις, να έχει ευαισθησίες, να παίζει τον ρόλο του γονέα σε παιδιά που το έχουν ανάγκη, να παίζει τον ρόλο του αυστηρού που πρέπει να επιβάλλει την τάξη. Ο ρόλος κάθε φορά είναι πολλαπλός και αλλάζει. Το ταλέντο του διευθυντή είναι να μπορεί να παίζει τον σωστό ρόλο τη σωστή στιγμή και να είναι αποτελεσματικός» (Δ5).*

Όμως, στα ελληνικά δεδομένα ο διευθυντής απέχει αρκετά από τον ηγέτη εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, καθώς αντιμετωπίζει κάποια εμπόδια και δυσκολίες, που προκαλούν αντίσταση στο έργο του. Αυτά τα εμπόδια προέρχονται είτε από το περιβάλλον του σχολείου είτε από το περιβάλλον έξω από αυτό (Theoharis, 2007). Οι απαντήσεις των διευθυντών έδειξαν ότι υπάρχει δυσκολία στη συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Συνήθως από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπάρχει έλλειψη συνεργασίας. Η άγνοια των σχολικών τους υποχρεώσεων και καθηκόντων αποτελεί επίσης ένα εμπόδιο. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δε έχουν καλές σχέσεις και συγκρούονται μεταξύ τους και ο διευθυντής είναι αυτός που πρέπει να δώσει τη λύση.

Πολλές δυσκολίες για έναν διευθυντή δημιουργούν και οι γονείς και οι προσδοκίες τους (Theoharis, 2007). Οι γονείς έχουν πολλές απαιτήσεις από το σχολείο. Το

μεγαλύτερο πρόβλημα, που ανέφεραν πολλοί διευθυντές είναι η μη συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου. Αν και δεν υπάρχει μεγάλη συμμετοχή των γονέων, όταν συμμετέχουν στο σχολείο το κάνουν για να υποστηρίξουν το δικό τους παιδί και να μειώσουν τα υπόλοιπα παιδιά, ειδικά αν είναι από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή μετανάστες. Οι γονείς των ρομά και προσφύγων μαθητών δεν ανταποκρίνονται στα καλέσματα του σχολείου, που πολλές φορές μπορεί να έχουν φύγει από την πόλη και από το σχολείο και δεν έχουν ειδοποιήσει τον διευθυντή.

Ο μαθητικός πληθυσμός, που πρέπει να διαχειριστούν οι διευθυντές, δημιουργεί δυσκολία στο έργο τους. Στο πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό, κοινωνικό, πολιτισμικό υπόβαθρο. Η συνύπαρξη είναι πολύ δύσκολη και θέλει πολλή προσπάθεια και γνώσεις για να γεφυρωθεί αυτή η διαφορά κουλτούρας. Υπάρχουν συχνά πολλές συγκρούσεις λόγω της διαφορετικής κουλτούρας και προκύπτουν συνεχώς περιστατικά εκπαιδευτικής ανισότητας, που πρέπει να είναι σε θέση οι διευθυντές να διαχειριστούν.

Εκτός όμως από τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στο σχολείο και τις σχέσεις των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν στη σχολική κοινότητα, υπάρχουν και αυτά που έχουν να κάνουν με τις υποδομές και την εκπαιδευτική πολιτική (Theoharis, 2007). Οι διευθυντές, αν και θέλουν να φέρουν την αλλαγή και να πετύχουν ένα σχολείο εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, δεν μπορούν να τα καταφέρουν καθώς ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, θέτει εμπόδια. Η έλλειψη χρόνου, το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα, η γραφειοκρατία, οι διεκπεραιωτικές εργασίες εμποδίζουν τον διευθυντή να ασχοληθεί με ζητήματα του σχολείου που αφορούν την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Επίσης, φαίνεται να μην υπάρχει οργάνωση. Οι αντισταθμιστικές δομές που έχουν δημιουργηθεί για να βοηθήσουν τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες δε λειτουργούν σωστά καθώς επίσης δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολεία, που τους έχουν ιδιαίτερη ανάγκη. Επομένως, θέλει ιδιαίτερη προσπάθεια και σωστές πρακτικές από έναν διευθυντή για να ακολουθήσει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και να προάγει την εκπαιδευτική δικαιοσύνη.

Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την ενίσχυση των μαθητών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ρομά και μετανάστες μαθητές είναι διάφορες και έχουν να κάνουν κυρίως με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, την ενίσχυση της επίδοσης αυτών των ομάδων και τη συνεργασία με την τοπική

κοινότητα και άλλους φορείς (Theoharis, 2007). Οι διευθυντές προσπαθούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις των κοινωνικά ασθενέστερων ομάδων με διάφορες πρακτικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές γίνεται με την διοργάνωση διάφορων δραστηριοτήτων συνύπαρξης, όπως συνδιδασκαλίες στο ίδιο το σχολείο ή και σε άλλα και παιχνίδι και ένταξη των μαθητών σε διάφορες δραστηριότητες, καλλιτεχνικές και αθλητικές. Διοργανώνονται συχνά εκπαιδευτικές εκδρομές με σκοπό τη συμμετοχή όλων των μαθητών για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης αλλά και της καλύτερης σχολικής επίδοσης. Επίσης, σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, παρέχεται επιπλέον μαθητική στήριξη σε μαθητές με χαμηλή επίδοση είτε στα διαλείμματα είτε μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου. Σημαντική είναι και η συνεργασία με διάφορους φορείς, όπως η εκκλησία, η οποία παρέχει χώρο, εκπαιδευτικό υλικό, ένδυση και υπόδηση, η αστυνομία για την ασφάλεια των μαθητών και το Πανεπιστήμιο για την διοργάνωση δράσεων για την ένταξη και συνύπαρξη καθώς και την αποστολή επιστημόνων για να μιλήσουν για την διαφορετικότητα και άλλα εκπαιδευτικά θέματα.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αναλάβουν τη θέση του διευθυντή από τα διάφορα μεταπτυχιακά προγράμματα τα προηγούμενα χρόνια αφορούσε την παροχή γνώσεων κυρίως σε θέματα διοικητικού χαρακτήρα παρά στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Grogan & Andrews, 2001). Έτσι οι απαντήσεις των οκτώ από τους εννέα διευθυντές ανέδειξαν την ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης καθώς το πολυπολιτισμικό σχολείο είναι γεγονός και οι ίδιοι στέκονται ανήμποροι στην διαχείριση διάφορων ζητημάτων που προκύπτουν με περιστατικά εκπαιδευτικής ανισότητας και μη σωστή διαχείριση της διαφορετικότητας τω διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που απαρτίζουν το σύγχρονο σχολείο. Η ξένη βιβλιογραφία είναι πιο πλούσια στο κομμάτι των μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ανάδειξη μιας ηγεσίας εκπαιδευτικής δικαιοσύνης καθώς έχουν γίνει διάφορες προτάσεις και έχουν δημιουργηθεί διάφορα μοντέλα προετοιμασίας των σχολικών ηγετών για το πώς πρέπει να διδάσκονται θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στα πανεπιστήμια (MacKenzie et al, 2008, Ward, 2004, J. Garcia & McGovern- Robinett, 2004). Οι διευθυντές ανέφεραν ότι στην Ελλάδα η επιμόρφωση έχει εκλείψει τα τελευταία χρόνια και πλέον επιμορφώσεις γίνονται κυρίως με πρωτοβουλία του διευθυντή

ενδοσχολικά. Γίνονται κάποιες επιμορφώσεις, επίσης, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο και το Υπουργείο Παιδείας αλλά πολύ σπάνια. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, πολλές φορές βρέθηκαν σε καταστάσεις που δεν ήξεραν πώς να συμπεριφερθούν σε θέματα εκπαιδευτικής ανισότητας. Καλούνται να διοικήσουν ένα σχολείο χωρίς γνώσεις πάνω στο θέμα, προσπαθώντας όμως με διάφορες πρακτικές και με την εμπειρία τους να καταφέρουν το καλύτερο. Όμως, θεωρούν ότι κάποια επιμόρφωση θα βοηθούσε πάρα πολύ, καθώς η διαφορετικότητα που υπάρχει αυτή τη στιγμή στο σύγχρονο σχολείο, χρειάζεται ειδικές γνώσεις για να είναι διαχειρίσιμη. Προτείνουν αυτές οι επιμορφώσεις να είναι πάνω σε θέματα κυρίως ψυχολογίας και αναγνώρισης της ψυχοσύνθεσης των μαθητών, έτσι ώστε να κατανοούν τη συμπεριφορά τους και να δίνουν λύσεις στα προβλήματά τους. Με την επίλυση ζητημάτων ψυχολογίας των μαθητών, οι μαθητές νιώθουν καλύτερα και προσπαθούν για την επίδοσή τους. Οι επιμορφώσεις θα πρέπει να είναι συστηματικές, υποχρεωτικές για να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και θα μπορούσε να υπάρχει και ένα κέρδος για τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να τους δίνεται ένα κίνητρο. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό μιας επιμόρφωσης που πρότειναν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είναι η βιωματική μάθηση. Όπως εξήγησαν, θα πρέπει να υπάρχει μία θεωρία αλλά στη συνέχεια θα πρέπει να γίνουν πράξη κάποια σημεία της θεωρίας και η επιμόρφωση να γίνει πιο πρακτική.

Κεφάλαιο 8

Προτάσεις

Το σύγχρονο σχολείο της διαφορετικότητας είναι γεγονός και η διαχείριση της διαφορετικότητας, όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφία, προκαλεί εκπαιδευτική ανισότητα και αυτό είναι εμφανές στην επίδοση των μαθητών. Η σημασία της έννοιας της «αναγνώρισης» είναι βασική για την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης καθώς με την αντίληψη ότι ο κάθε μαθητής είναι ίσος με τον άλλον αλλά συνάμα και διαφορετικός, δημιουργεί τον αλληλοσεβασμό και την συνύπαρξη όλων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές στερούνται βασικές γνώσεις σχετικά με την έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και ότι, αν και εμπειρικά χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές για την προώθησή της, αυτές δεν είναι αρκετές. Χρειάζονται βασικές γνώσεις πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Αν και στην Ελλάδα, το πολυπολιτισμικό σχολείο και η εκπαιδευτική ανισότητα βρίσκονται στο προσκήνιο, το περίεργο είναι ότι δεν γίνονται επιμορφώσεις ώστε να ενημερωθούν οι διευθυντές για θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και να ξέρουν πώς να διαχειριστούν διάφορα περιστατικά εκπαιδευτικής ανισότητας. Όμως, τίποτα δε γίνεται χωρίς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων, γι' αυτό καλό θα ήταν να επιμορφώνονται κι αυτοί οι ίδιοι, για να κατανοήσουν την εκπαιδευτική ανισότητα και εκπαιδευτική δικαιοσύνη, για να πάψουν να έχουν κάποιες προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε κάποιες ευάλωτες ομάδες, όπως οι μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι ρομά και πρόσφυγες μαθητές. Οι διευθυντές έκαναν διάφορες προτάσεις για το πώς θα μπορούσαν να είναι οι επιμορφώσεις για να είναι χρήσιμες αλλά και ενδιαφέρουσες για αυτούς που θα τις παρακολουθήσουν. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και πώς θα μπορούσε να προωθηθεί στο σύγχρονο σχολείο. Επίσης, μιας και στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και επιμορφώσεις πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, θα μπορούσε να ερευνηθεί το πώς θα μπορούσε να είναι οργανωμένα τέτοια προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τα δεδομένα που επικρατούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Andrews, R., & Grogan, M. (2001). Defining preparation and professional development for the future. Paper commissioned for the first meeting of the *National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation*, Racine, WI.
- Archer, L. & Francis, B., (2005). British- Chinese Pupils' and Parents' Constructions of the Value of Education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108
- Ballantine , J. H. , 2015. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: μια συστηματική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Becker (2009) in Jórge G. et Hans S., (2013). Transnational Human Capital, Education and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. *Zeitschrift fur Soziologie* , II, 99-107
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3–15). New York: Routledge.
- Blackledge, D.A., Hunt B., (1994), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Blackmore, J., (2001). Achieving more in education but earning less in work: girls, boys and gender equality in schooling. *Discourse*, 22 (1), 123-129
- Blackmore, J., (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34 (2), 181-199.
- Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage
- Brooks, J.S., (2008). Introduction part one: What can social justice educators learn from the social sciences? In Bogotch et al. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Netherlands: Sense
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40, 79-110.
- Bustamante et al., (2009). Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. *Education Administration Quarterly*, 45 (5), 793-827
- Chiu, M.M. & Walker, A. (2007), “Leadership for social justice in Hong Kong schools: addressing mechanisms of inequality”, *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 724-739.
- Cohen et al (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Coleman, J.S., (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC: US Department of Education
- Cochran-Smith M., (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In: Hargreaves A. et al. (eds). *Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education*, 23. Springer, Dordrecht
- Deschenes, S., Cuban, L. & Tyack, D. (2001) Mismatch: historical perspectives on schools and students who don't fit them, *Teachers College Record*, 103(4), 525–547.

- DiMaggio, P. (2001) "Social Stratification, Lifestyle, Social Cognition, and Social Participation." In *Social Stratification*, edited by D.B. Grusky. Boulder, Col.: Westview Press.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate*. London: Verso.
- Frattura, E., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Furman G. C. (2003). The 2002 UCEA presidential address: Toward a new scholarship of educational leadership, *UCEA Review*, 45(1), 1-6.
- Furman, G. (2012), Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs, *Educational Administration Quarterly*, 48 (2), 191-229.
- Garcia, J., & McGovern-Robinett, D. (2004). Finding a few good leaders: Lessons from a collaborative approach for selecting principalship program candidates. Presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, San Diego, California.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press in Heather W. Hackman (2005) Five Essential Components for Social Justice Education, *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109
- Gewirtz, S., (1998) Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Educational Policy*, 17 (5), 499-509.
- Goldthorpe J.H., (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations *Sociologica* (ISSN 1971-8853) Fascicolo 2
- Graaf, P.M. de, (1988). Parent's Financial and Cultural Resources, Grades, and Transition to Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4, 209-221.
- Graaf, N.D. de, P.M. de Graaf & H. Kraaykamp, 2000: Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73 (2), 92-111.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York: Routledge.
- Gunter, Helen M. (2006) Educational Leadership and the challenge of diversity. *Educational management Administration & Leadership*, 34 (2), 257-268.
- Haberman, M. (2005). *Star teachers of children in poverty*. Bloomington, IN: Kappa Delta Pi.
- Hackman H.W., (2005) Five Essential Components for Social Justice Education, *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109
- Halsey, A.H., Heath, A.F., and Ridge, J.M., (1980). *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate*, 110-197. London: Verso
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Jean-Marie G. et al., (2009), Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1)

Jencks, C. et al. (1972) , *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jungbauer-Gans, M., (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA–2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375–397

King, J. (2006). If our objective is justice: Diaspora literacy, heritage knowledge, and the praxis of critical studyin’ for human freedom. In A. Ball (Ed.), *With more deliberate speed: Achieving equity and excellence in education – realizing the full potential of brown v. Board of education, 105th yearbook of the national society for the study of education* (337–357). Chicago: University of Chicago Press.

Koerin, B. (2003). The settlement house tradition: Current trends and future concerns. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30 (2), 53-68

Kompridis, Nikolas (2007) Struggling over the Meaning of Recognition. A Matter of Identity, Justice, or Freedom? *European Journal of Political Theory*, 6, 277-289

Kristen, C. & Granato, N. (2007). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (27-44). Berlin.

Lareau, A., 2002: Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67, 747–776

Larson, C, & Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. Στο J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* ,134-161. Chicago: University of Chicago.

Lumby, J & Coleman, M., (2007) *Leadership and diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage

Lyman, L.L. & Villani, C.J. (2002), The complexity of poverty: a missing component of educational leadership programs, *Journal of School Leadership*,12 (3), 246-80.

Lynch K., (1995). Equality and Resistace in Higher Education. *International Studies in Sociology of Education*, 5 (1), 93-111

Lynch K., & Baker, J., (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. Sage Publications, *Theory and Research in Education*, 3 (2), 131-164

Mayring, P., (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt

McKenzie, K., & Scheurich, J. (2004). Equity traps: A useful construct for preparing principals to lead schools that are successful with racially diverse students. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 601-632.

McKenzie B.M. et al., (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 111-138.

Neuman, Y. & Bekerman, Z. (2001) Cultural resources and the gap between educational theory and practice, *Teachers College Record*, 103(3), 471–484.

Northouse, P.G., (2016). *Leadership. Theory and Practice*. Seventh Edition. Western Michigan University: Sage Publications

Parsons T. (1959). The School Class as a Social System Some of Its Functions in American Society, *Harvard: Educational Review*, 29, (297-318)

Pounder, D., Reitzug, R. and Young, M. (2002), “Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community”, in Murphy, J. (Ed.), *The Educational*

Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century, *University of Chicago Press*, Chicago, IL, 261-88.

Rawls, J., *A Theory of Justice*. Oxford: Clarendon Press

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.

Rçssel, J. & C. Beckert-Zieglschmid, 2002: Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie* 31, 497-519

Smyth, J., (2004) Social capital and the 'socially just school', *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33,

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sullivan, A., 2001. Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35 (4), 893-912.

Theoharis, G.,(2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*,43 (2), 221-258

Thompson, S., (2005) Is Redistribution a Form of Recognition? Comments on the Fraser-Honneth Debate. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 8 (1), 85-102.

Tramonte L. et Willms J.D., (2010). Cultural Capital and its effects on education outcomes, *Economics of education review*, 29(II), 200-213

Ward, R. E.,(2004). *Improving achievement in low-performing schools: Key results for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Willig, C., (2001), *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

Ελληνική

Αποτελέσματα PISA (2015)

Γκόβαρης, X., (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, X., (2016). Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας - Η εκδοχή της δικαιοσύνης αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit). Στο Κ. Φασούλης, Ε. Φυριπής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (Επ.), *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Εκθεση ΟΟΣΑ

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Νάστος Β. (2011). Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα. Διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων προϊσταμένων γραφείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις εννοιολογήσεις και τις παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Νόμος Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1

Παπαδάκης, Ν. Ε. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική ως κοινωνική πολιτική. Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ρέππα & al. (2015). Η εκπαίδευση και το ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο ως παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας. Επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων. DOI: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=798>

Ρετάλη Κ. & Χατζηνηκίτα Β., (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 65(IZ), 78-100

Τσιώλης, Γ. (2011). *Ερευνητικές Υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα*, Νήσος

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

Φίγγου, Λ., Μποζατζής Ν., Τσονίδης, Α. (2008). *Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο*. Στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμέλεια) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο