

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Ποιοτική έρευνα προς εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων της Μαγνησίας

Όνομα φοιτήτριας: Σουλτάνα Καϊτσιώτη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γιαννακάκη Μαρίνα –Στεφανία

ΒΟΛΟΣ 2019

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην προσχολική εκπαίδευση, τους τρόπους διαφύλαξης και προώθησής της στα μέλη του σχολείου, τους τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων που αναδύονται και δυσχεραίνουν την εδραίωσή της, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει σε αυτή την προσπάθεια ο διευθυντής, ανταποκρινόμενος ή όχι στις προσδοκίες των μελών του σχολείου. Η ανάγκη πραγματοποίησης της έρευνας έγκειται στο ότι η αδικία και οι εκπαιδευτικές ανισότητες παραμένουν ένα διαχρονικό ζήτημα προς επίλυση, ιδίως τα τελευταία χρόνια, όπου η Ελλάδα ταλανίζεται από μια βαθιά κοινωνικοοικονομική κρίση με συνέπεια τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση αρκετών κοινωνικών ομάδων. Αναδεικνύεται, επομένως, η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας στην προσπάθεια εντοπισμού και άρσης των αδικιών που συντελούνται στο σχολικό πλαίσιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με οκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις και αφορά σε νηπιαγωγούς που εργάζονται σε σχολεία του νομού Μαγνησίας. Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στα εξής βασικά συμπεράσματα: α) η πλειονότητα των συμμετεχόντων ταυτίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ισότητα, την ισονομία και την ίση μεταχείριση, κάνοντας επίκληση σε κάποιο είδος εξισωτισμού, β) η προώθησή της επιτελείται κυρίως μέσω κανόνων που έχουν θεσπιστεί, μέσω έμφασης στη συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και εφαρμογής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντισταθμιστικής αγωγής και συνεργατικής μάθησης, ενώ μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της σωστής συμπεριφοράς, του σεβασμού και της ίσης αντιμετώπισης, γ) ως Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες θεωρήθηκαν περισσότερο οι αλλοδαποί- πρόσφυγες-αθίγγανοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και με οικονομικά προβλήματα δ) σημαντικότερος σύμμαχος στην αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και η δυνατότητα προσαρμογής του στις αναδύμενες ανάγκες και ε) οι επικρατέστερες προσδοκίες για τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη ήταν η δίκαιη μεταχείριση-συμπεριφορά, η παροχή ουσιαστικής στήριξης και η ενσυναίσθηση. Η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε πως εισπράττει δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση αλλά και υποστήριξη-καθοδήγηση από τον ηγέτη. Παρ' όλα αυτά, η έννοια της κοινωνικά δίκαιης ηγεσίας φαίνεται να είναι ακόμα περιθωριακή στα

πλαίσια του ελληνικού νηπιαγωγείου. Ωστόσο, η έρευνα περιορίστηκε σε οκτώ συμμετέχοντες και δεν επιτρέπει περιθώρια γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Λέξεις –κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη, ηγεσία ,περιθωριοποίηση ,αποκλεισμός.

Abstract

The present study constitutes a qualitative research which aims to investigate the perceptions of teachers, regarding social justice in early childhood education, the ways in which it is preserved and enacted in schools, the ways obstacles that emerge and impede the consolidation of social justice ,are faced ,but also the role leadership plays in that effort and if it comes up or not to the expectations of the members of the school. The need to conduct this study consists in the fact that injustice and social inequalities remain timeless issues to be solved ,especially nowadays that Greece is deplored by a deep socioeconomic and political crisis which provokes marginalization of plenty social groups. It is, therefore ,highlighted that the role of teachers and leaders is crucial in the effort of spotting and removing injustice that occurs at the school environment. Semi-structured interviews were conducted with eight teachers who work at schools of Magnesia. The analysis of the data led to these basic findings: a) the perception of social justice concerns mostly equality, equal treatment and egalitarianism ,b) the promotion of social justice is succeeded through the application of rules and emphasis on the behavioral development of children, multicultural education, education that balances disadvantages and cooperative learning. To the teachers, it is promoted through right behavior, respect and equal treatment ,c) as perishable social groups are considered to be foreigners, immigrants ,children with special needs and with financial issues d) the flexibility of the program/curriculum is the most important factor for dealing with the difficulties regarding social justice and e) the most common expectations about a socially just leader were fair treatment, authentic support and empathy. The majority of the teachers receives equal treatment and true support from the leader. Despite this ,the meaning of social justice leadership seems to be on the sidelines of Greek schools. Nevertheless, the research was limited to eight participants and it doesn't allow a generalization of results.

Key-words: Early childhood education and social justice, leadership, marginalization ,exclusion.

Δήλωση

Η Σουλτάνα Καϊτσιώτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ζητήματα Κοινωνικής Δικαιοσύνης στην Προσχολική Εκπαίδευση» 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 :

Σουλτάνα Καϊτσιώτη

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με την αμέριστη βοήθειά τους με στήριξαν ως προς την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μαρίνα-Στεφανία Γιαννακάκη για την πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Επίσης ,θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ,διότι χωρίς τη συνδρομή τους θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος ,θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και τους φίλους μου , οι οποίοι με στήριξαν ψυχολογικά και μου έδωσαν κουράγιο σε όλη τη διάρκεια της εργασίας.

Περιεχόμενα

Περίληψη	I
Abstract.....	II
Δήλωση	III
Ευχαριστίες.....	III
Περιεχόμενα.....	IV
Κεφάλαιο 1 :Εισαγωγή	0
Κεφάλαιο 2 : Κοινωνική Δικαιοσύνη	3
2.1 Ιστορική αναδρομή του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»	3
2.2 Αποσαφήνιση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη».....	6
Κεφάλαιο 3 : Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση	10
3.1 Ανισότητες στην εκπαίδευση	10
3.2 Κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση	14
3.3 Κριτική παιδαγωγική για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση.....	16
3.4 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη	17
3.5 Δημοκρατική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη.....	20
3.6 Αντισταθμιστική αγωγή	22
3.7 Ενσωμάτωση , ειδική αγωγή και κοινωνική δικαιοσύνη.....	23
3.8 Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση	26
3.9 Ανασκόπηση ερευνών	30
Κεφάλαιο 4:Μέθοδος έρευνας	35
4.1 Μέθοδος-μέσα συλλογής δεδομένων	35
4.2 Δείγμα της έρευνας	36
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	36
4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερευνας	37
4.5 Ζητήματα δεοντολογίας	39
Κεφάλαιο 5:Αποτελέσματα	40
5.1 Αποτελέσματα της έρευνας.....	40
Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης	41
5.2 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	58
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση	59
6.2 Συμπεράσματα	75
Κεφάλαιο 7: Προτάσεις	79
7.1 Περιορισμοί έρευνας.....	81
7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	82

«ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ»	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	101
ΠΙΝΑΚΕΣ	102

Κεφάλαιο 1 :Εισαγωγή

Οι διαχρονικοί σκοποί της εκπαίδευσης διακρίνονται σε μορφωτικούς ,κοινωνικούς και πολιτιστικούς ,ενώ η εκπλήρωσή τους αποτελεί σημαντικό μέλημα και καθήκον κάθε κοινωνίας. Βασική αποστολή του σχολείου ,αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα των μελών του, είναι και η ισότιμη –δίκαιη εξέλιξη των μαθητών του.

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση είναι κεντρική στο θεωρητικό λόγο για τις σχολικές μονάδες ,διότι αναδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα στην κοινωνία ,το οποίο οφείλει να κατέχει εξέχουσα θέση στις σκέψεις και στις πράξεις των εμπλεκόμενων (Clark,2006).Η αναγνώριση της διαφορετικότητας,η ανεκτικότητα και η δημιουργία συνθηκών που να επιτρέπουν στους μαθητές να βιώνουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη είναι ζητήματα πρωταρχικής σημασίας ,καθώς από τη στιγμή που η διαφορετικότητα οδηγεί κατά τα ελληνικά δεδομένα σε ανισότητα,χρειάζεται να τεθούν θέματα και δράσεις για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση (Μιχαήλ,2013).Τα σχολεία ,ως οργανισμοί ,αντικατοπτρίζουν την κοινωνία και τις αδικίες που ενυπάρχουν μέσα σ'αυτή ,γι'αυτό το λόγο είναι σημαντικό να αποκαθιστούν τα μειονεκτήματα και να ενισχύουν τις ευκαιρίες ζωής των μαθητών ,εξαλείφοντας τις ανισότητες.

Η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα θέμα που χρήζει επισταμένης μελέτης και προσοχής ,ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι η ετοιμότητα του ελληνικού σχολείου βρίσκεται ακόμα υπό κατασκευή όσον αφορά την καλλιέργεια κριτικής συνειδητότητας στα μέλη του ή την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών ,ενέργειες δηλαδή άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (McKenzie et al.,2008).

Με θεμέλια και αφετηρία τα νηπιαγωγεία και την προσχολική αγωγή ,η εκπαίδευση οφείλει να είναι ευαισθητοποιημένη σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ,να αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα προώθησης δικαιωμάτων και να επιτελεί-διαφυλάσσει τον αντισταθμιστικό ρόλο που τη χαρακτηρίζει.Η διαπίστωση της σημασίας που έχουν τα πέντε πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου (Κιτσαράς ,2001; Ζαχαρενάκης ,1991 ;Πανταζής ,2005),επισημαίνει πόσο ουσιαστική είναι η εφαρμογή αντισταθμιστικών δράσεων και κοινωνικά δίκαιης εκπαιδευτικής πολιτικής από την έναρξη των μαθητικών χρόνων ,ώστε να διασφαλιστεί όσο γίνεται και η αποτελεσματικότητά τους.

Επιπλέον των παραπάνω, η κοινωνικοοικονομική κρίση που ακμάζει στη χώρα μας ,αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο αναμφισβήτητα έχει προξενήσει δυσάρεστες συνέπειες όπως είναι η φτωχοποίηση ,η έξαρση των ρατσιστικών τάσεων ,η εντονότερη εκδήλωση φαινομένων αποκλεισμού και περιθωριοποίησης πλείστων ατόμων. Είναι λοιπόν, αδήριτη η ανάγκη για εκπαίδευση με διάθεση αλληλεγγύης ,ενσυναίσθησης, αποδοχής και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πολυάριθμες είναι οι εννοιολογικές προσεγγίσεις και οι συζητήσεις που γίνονται στον χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο ,δεν συναντώνται συχνά έρευνες που να πραγματεύονται ζητήματα δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Σε ανάλυση που μετράει πάνω από είκοσι χρόνια δημοσιευμένης έρευνας στη κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση ,οι Grant & Agosto (2008) επισημαίνουν την έλλειψη που παρατηρείται στην σύγχρονη έρευνα και αφορά στις έννοιες ,στο πλαίσιο αλλά και στην αξιολόγηση. Παρομοίως ,ο Sprinder (2006) τονίζει την ελλειμματική έμφαση στη συγκριτική παιδαγωγική μελέτη /έρευνα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης και το ρόλο της πολιτείας στο τομέα της εκπαίδευσης παγκοσμίως.Σύμφωνα με την Sharon Gewirtz (2006) ,αν σταθούμε στην οπτική της Young για την κοινωνική δικαιοσύνη θα διαπιστώσουμε ότι δεν εστιάζει συγκεκριμένα στην εκπαίδευση ή στις εκπαιδευτικές πρακτικές .Παρουσιάζει μια σειρά κριτηρίων για να είναι κανείς κοινωνικά δίκαιος και κατηγορίες καταπιεστικών πρακτικών που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που χρειάζεται να μελετηθεί ειδικότερα και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ,μέσω της ποιοτικής έρευνας που εκπονήθηκε,υπήρξε η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εδραιωθεί στο σχολείο.Επιπρόσθετα ,έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο.Έπειτα ετέθησαν προς διερεύνηση οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ομάδες που περιθωριοποιούνται πιο συχνά στο χώρο της εκπαίδευσης και τέλος διερευνήθηκαν οι προσδοκίες για την κοινωνικά δίκαιη ηγεσία και το κατά πόσο αυτές ικανοποιούνται ή όχι.

Σύμφωνα με τα παραπάνω οι στόχοι της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

- Να καταγραφεί το πώς κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης οι νηπιαγωγοί ,αλλά και το πώς την προωθούν.
- Να κατανοηθεί ποιες θεωρούν (οι εκπαιδευτικοί) τις περισσότερο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο τους και γιατί.
- Να διερευνηθεί το πώς αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που συναντούν στο έργο τους για κοινωνική δικαιοσύνη.
- Να καταγραφούν και ερμηνευθούν οι προσδοκίες τους από τον προϊστάμενο (σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη)
- Να καταγραφεί το πως δρα τελικά ο προϊστάμενος (αν ανταποκρίνεται ή όχι στις προσδοκίες)

Αντίστοιχα προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- «Πως αντιλαμβάνονται τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη και πως τον προωθούν»
- «Ποιες θεωρούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο»
- «Πως αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προκύπτουν και εμποδίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα»
- «Ποιες οι προσδοκίες από τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη και πώς αυτός δρα»

Η εργασία αποτελείται από δύο ενότητες .Στην πρώτη ,κεφάλαια 2-3 ,αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και ιδιαίτερα ότι αφορά στον ορισμό της ,στις ανισότητες που πολλαπλασιάζονται με την έλλειψή της ,στο πως μπορεί να εδραιωθεί μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές , στο ρόλο της ηγεσίας που δεσμεύεται υπέρ της έννοιας αυτής στο περιβάλλον του σχολείου ,αλλά και στην ανασκόπηση σχετικών ερευνών.

Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας αυτής ,δηλαδή στο ερευνητικό της μέρος ,κεφάλαιο 4-7 ,παρουσιάζονται ο σχεδιασμός ,τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματά

και οι προτάσεις της μελέτης αυτής. Ειδικότερα στο 4^ο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας ,τον πληθυσμό και το δείγμα ,αιτιολογείται η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής των δεδομένων και της θεματικής ανάλυσης ως μεθόδου επεξεργασίας τους ,ενώ παρουσιάζεται και η πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Στη συνέχεια στο 5^ο κεφάλαιο, καταγράφονται τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται μέσα από συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες :δημογραφικά στοιχεία ,αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, τρόποι προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο τόσο στους μαθητές όσο και μεταξύ των συναδέλφων ,πεποιθήσεις για το ποιες είναι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο, τρόποι επίλυσης προβλημάτων που εμποδίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη ,προσδοκίες από ηγέτη και δράση αυτού.

Στο 6^ο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας .Τέλος ,στο 7^ο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται ενδεικτικές προτάσεις για κοινωνικά δίκαιες πρακτικές καθώς και προτάσεις για διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας. Επίσης ,γίνεται αναφορά και στους περιορισμούς που χαρακτήρισαν τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 2 : Κοινωνική Δικαιοσύνη

2.1 Ιστορική αναδρομή του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»

Η έννοια της δικαιοσύνης και ,κατ'αποτέλεσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, απασχόλησε κορυφαίους διανοητές και φιλοσόφους από την αρχαιότητα εως τις μέρες μας.

Ο ποιητής Σιμωνίδης (556-469 π.Χ.) αλλά και αργότερα ,κατά τη ρωμαϊκή εποχή ,ρωμαίοι νομικοί όριζαν την κοινωνική δικαιοσύνη ως την απονομή στον καθένα του δικαϊωμάτος του.Οι θέσεις τους δεν είχαν απόλυτα αξιοκρατικό χαρακτήρα και μετριάζοταν από μια ανθρωπιστική οπτική και την αποδοχή της αρχής της επιείκειας. Αντιθέτως ,ο Πλάτωνας ,θεωρούσε πως η δικαιοσύνη αποτελεί την υπέρτατη αρετή

και κατέληγε ότι η δικαιοσύνη μιας πολιτείας συνίσταται στην απονομή θέσεων ,αγαθών και έργων κάθε πολίτη σύμφωνα με την εκ φύσεως αξία του,χωρίς να ενστερνίζεται την ιδέα της επιείκειας.Μεταγενέστερη διδασκαλία περί δικαιοσύνης και συναφή με αυτή του Πλάτωνος αποτελεί η διδασκαλία του γερμανού φιλοσόφου Καντ κατά τη περίοδο του Διαφωτισμού.Ο Καντ έθεσε σε πρώτη μοίρα τους ηθικούς κανόνες και την ηθική αρτιότητα με βάση τα οποία ο πολίτης εκτελεί τα καθήκοντά του ,χωρίς σκοπιμότητες αλλά με την αυτόνομη βούλησή του.Έτσι μόνο ενεργεί κανείς ελεύθερα και οι πράξεις του έχουν ηθική αξία.Ακολουθως και ο νομοθέτης θα πρέπει να διαμορφώνει τους νόμους με τέτοιο τρόπο ,ώστε να φαίνεται σαν αυτοί να έχουν δημιουργηθεί από την ελεύθερη βούληση ενός ολόκληρου λαού.

Όσον αφορά την αριστοτελική προσέγγιση της δικαιοσύνης, η οποία άσκησε ισχυρή επίδραση σε αυτές της νεωτερικής εποχής, είναι περισσότερο ρεαλιστική-επιστημολογική. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζει τη δικαιοσύνη κάτω από το πρίσμα της ουσιαστικής ισότητας ,θεωρώντας ότι αποτελεί αδικία και κίνδυνο για τη κοινωνική συνοχή να αποδίδονται άνισα στους ίσους και ίσα στους άνισους.Προϋπόθεση της δίκαιης κατανομής ενός αγαθού,κατά τον Αριστοτέλη, είναι ο σκοπός για τον οποίο κατανέμεται ,δηλαδή η ευδαιμονία.Επιπλέον ,διακρίνει ανάμεσα στ'άλλα δύο είδη δικαιοσύνης τη διορθωτική που αφορά στην αποκατάσταση της αρμονίας και της τάξης ,εφόσον έχουν διαταραχθεί και τη διανεμητική που σχετίζεται με την προφύλαξη των πολιτών από αδικίες ή επιβαρύνσεις εκ μέρους του κράτους.

Από το 17^{αι} ,με υποστηρικτές τους Hobbes ,Locke και Roussaeu ,έρχεται στο προσκήνιο η έννοια του κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ της κρατικής εξουσίας και των πολιτών ,ώστε οι τελευταίοι ως φύσει ελεύθεροι και ίσοι να συμβιώνουν ειρηνικά υπακούοντας τον θεσμοθετούμενο νόμο (Κουράκης,2016).

Νεότερες προσεγγίσεις ,όπως αυτές του John Stuart Mill(1806-1873) και αργότερα του Herbert Spencer(1820-1903),στρέφονται περισσότερο προς τον ατομοκεντρισμό και χαρακτηρίζονται από το πνεύμα της αξιοκρατίας .Υποστηρίζουν ,λοιπόν, πως το κάθε άτομο θα πρέπει να λαμβάνει αυτό που του αξίζει σύμφωνα με το χαρακτήρα και την συμπεριφορά του.Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις του Max Weber (1864-1920),στο έργο του «Οικονομία και Κοινωνία» που δημοσιεύθηκε το 1922 ,καθώς επικεντρώνονται στην ύπαρξη τυπικής ισότητας στις καπιταλιστικές κοινωνίες ,με την έννοια της ισότητας ευκαιριών και όχι του αποτελέσματος,

θίγοντας ότι η δικαιοσύνη «αποτελεί ζήτημα που χρειάζεται να προσδιορίζεται από την άνιση κατανομή της περιουσίας στην κοινωνία».

Σταδιακά, από τον 19^ο και έπειτα παρατηρείται μια ανθρωποκεντρική και κοινωνιστική τάση ως προς την έννοια της δικαιοσύνης, με εγκαθίδρυση του «κοινωνικού κράτους» και διασφάλιση των «κοινωνικών δικαιωμάτων» που αποσκοπούσαν στην ενίσχυση των ασθενέστερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων του πληθυσμού (λ.χ. μέσω προοδευτικής φορολογίας) και αντίστοιχα στην ομαλή κοινωνική διαβίωση των πολιτών. Παράλληλα, η δικαιοσύνη αποκτά ένα πιο ουσιαστικό νόημα, καθώς η έννοια της ισότητας δεν περιορίζεται μόνο στην άρση των αυθαιρεσιών αλλά και στην άμβλυνση των ανισοτήτων. Από τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και μετά η τάση έμφασης στο κοινωνικό κράτος έγινε ακόμα πιο έντονη και αυτό διαπιστώνεται από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα δικαιώματα του ανθρώπου, που ψηφίστηκε στον ΟΗΕ το 1948. Εκεί αναφέρεται ρητά το δικαίωμα του ανθρώπου στη κοινωνική προστασία αλλά και το γεγονός ότι είναι ελεύθερος και ίσος στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να συμπεριφέρεται με πνεύμα αδελφοσύνης. Επίσης προβλέπεται με βοήθεια των Ηνωμένων Εθνών η δημιουργία συνθηκών ηρεμίας ανάμεσα στις σχέσεις των Κρατών, αλλά και η επίτευξη συνθηκών οικονομικής και κοινωνικής προόδου. Επιπλέον, το 1969, η Οικουμενική Διακήρυξη για τα δικαιώματα του ανθρώπου επισημαίνει τη σημασία της αξιοπρέπειας και αξίας του ανθρώπου και τονίζει την αναγκαιότητα για διασφάλιση-προώθηση των δικαιωμάτων αλλά και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ένα από τα σημαντικότερα έργα που επιχείρησαν να ορίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη δημοσιεύεται από τον Rawls το 1971. Ο Rawls θεωρεί πως για να εξασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει αρχικά να διαμορφωθεί ένα κοινωνικό συμβόλαιο με τα άτομα να είναι απαλλαγμένα από τη γνώση των συμφερόντων τους. Υπό αυτά τα δεδομένα, στο υποθετικό αυτό κοινωνικό συμβόλαιο προτεραιότητα θα είχαν δύο οικουμενικές αρχές που αφορούν στην ισότητα και την ελευθερία.

Περαιτέρω εξελίξεις στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης σημειώθηκαν μέσα από Διακυρήξεις, όπως αυτή της Κοπεγχάγης που έθιγαν την ανάγκη για εκρίζωση της φτώχειας, αλλά και αργότερα τη διακήρυξη της χιλιετίας 2000 με επικράτηση των εννοιών της ελευθερίας, ισότητας, ανοχής, αλληλεγγύης, του σεβασμού στη φύση και του καταμερισμού ευθυνών. Στα επόμενα χρόνια, από την περίοδο της οικονομικής κρίσης και μετά (2008-) παρατηρήθηκε παραγκωνισμός της

έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης ,ενώ εξαιτίας των εξελίξεων στις διεθνείς αγορές, προκλήθηκε διεύρυνση των ανισοτήτων και συρρίκνωση των προγραμμάτων που σχετίζονταν με την κοινωνική πρόνοια.

2.2 Αποσαφήνιση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»

Πολυάριθμες προσπάθειες έχουν γίνει προκειμένου να οριστεί η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ευρύτερη συναίνεση για τον όρο ,καθώς αυτός ενέχει πολλαπλά νοήματα και εμπεριέχει χωρικές- χρονικές διαστάσεις (Rizvi,1998;Vincent,2003).Συγκεκριμένα,αυτό που θεωρείται δίκαιο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ή σε ένα μέρος ή μεταξύ μιας ομάδας ατόμων, δεν σημαίνει ότι θα γίνεται αποδεκτό σε κάποια άλλη εποχή, περιοχή ή πολιτισμό.Ως στόχος δημόσιας πολιτικής που έγκειται στον βέλτιστο τρόπο με τον οποίο πρέπει να κατανέμονται οι πόροι, ορίζεται σε αδρές γραμμές ως εκείνος ο όρος της απρόσκοπτης συμμετοχής του κάθε πολίτη στην κοινωνία όπου διαβιεί βάσει των ικανοτήτων του, ανεξαρτήτως του κοινωνικού του υποβάθρου. Αν και δεν έχει προσλάβει ακόμη συγκεκριμένη έννοια, θεωρείται ένα ηχηρό συνώνυμο της ελευθερίας και της ισότητας.

Στο σημείο αυτό έχουν υποστηριχθεί ορισμένες θεωρίες.Αρχικά ,η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να εκληφθεί ,σύμφωνα με τον Rawls (1971 ,όπ. αναφ. στο Starratt ,1991),ως η δίκαιη και ισομερής διανομή των πόρων και κοινωνικών αγαθών ,εκτός και αν μια άνιση διανομή τους ωφελεί τελικά τις αδικημένες-περιθωριοποιημένες ομάδες ατόμων σε μια κοινωνία .Καταυτό τον τρόπο διαχωρίζει την απλή ισότητα ,που θέλει όλα τα άτομα να έχουν ακριβώς τις ίδιες ανάγκες,από την ουσιαστική ισότητα, που στοχεύει στην αντιστάθμιση των αδικιών Walzer (1983).Η φιλελεύθερη θεωρία του πολιτικού φιλοσόφου Rawls (Theory of Justice, 1971, Harvard University Press), εδράζεται στα δομικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια δίκαιη κοινωνία, όπου θα ικανοποιούνται οι βασικές ανάγκες, και θα περιορίζονται οι απειλές για την ευημερία, την ορθοκρίσια και την κοινωνική συνοχή, στοχεύοντας στη μεγιστοποίηση του οφέλους στα ελάχιστα προνομιούχα στρώματα. Το παραπάνω σκιαγραφημένο ιδεώδες της διανεμητικής δικαιοσύνης υποδηλώνει την «αξία του κάθε ατόμου που λαμβάνει ένα δίκαιο μερίδιο των παροχών και των επιβαρύνσεων που απορρέουν από την κοινωνική εργασία», και αφορά τόσο στα υλικά αγαθά και στις υπηρεσίες, όσο και στα πνευματικά – όπως είναι η εξουσία και οι ισότιμες κοινωνικές

ευκαιρίες. Αντίστοιχα, η διανεμητική πρόταση του Hayek (1982) υπερασπίζεται και αυτή ένα σύστημα κοινωνικής δικαιοσύνης που θεμελιώνεται στην αρχή της ίσης ελευθερίας για όλους και μιλά για δυνατότητα των λιγότερο ευνοημένων να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που το κράτος πρόνοιας μιας κοινωνίας τους παρέχει, χωρίς ωστόσο να ενστερνίζεται τη λογική αναδιανομής των υλικών αγαθών του Rawls. Ακόμη, σύμφωνα με τον Nozick (οπ. Αναφ. στο Κουράκης, 2016), η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με το ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να αποκτά και να μεταβιβάζει σε όποιον επιθυμεί αυτά που απέκτησε μέσω της σκληρής δουλειάς ή των δεξιοτήτων του, αρκεί αυτά τα αποκτήματα να στηρίζονται σε νόμιμους τίτλους δικαιώματος. Παραγκωνίζει λοιπόν, κατακτήσεις του Κοινωνικού κράτους και αντιτίθεται στη θέση του Rawls, καθώς η αναδιανομή του πλούτου σύμφωνα με τον Nozick, θεωρείται καταπάτηση της περιουσίας και της ελεύθερης βούλησης των πολιτών. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα επιτακτικό και καθολικό αίτημα των ανθρώπων ενάντια στην κοινωνική αδικία. Ένα αίτημα που απαιτεί την κατάργηση προνομίων, την απονομή και προστασία των δικαιωμάτων του πολίτη, ώστε όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας να απολαμβάνουν κοινωνική ισότητα, ελευθερία, ισονομία, αξιοκρατία, ισοπολιτεία και αδελφοσύνη (Διαμαντόπουλος, 2002: 268-269). Η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται σε κανόνες που προσδιορίζουν «τη διανομή των ωφελειών και των βαρών μεταξύ των μελών μιας οργανωμένης κοινωνίας» (Λιανός, 2000).

Όλα τα παραπάνω εστιάζουν στο τρόπο διανομής των πόρων /αγαθών σε μια ελεύθερη κοινωνία. Το διανεμητικό αυτό μοντέλο δικαιοσύνης, που υπογραμμίζει την υλική ανισότητα, δεν αρκεί να απεικονίσει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις αδικίες (Rizvi, 1998). Πιο πρόσφατοι ορισμοί για την κοινωνική δικαιοσύνη δίνουν έμφαση, πέρα από την αναδιανομή των αγαθών και την εκμετάλλευση των αδύναμων, σε θέματα πολιτισμικής κυριαρχίας, διαφοράς, ταυτότητας και αναγνώρισης (Fraser, 1995; Rizvi, 1998; Young, 1990). Η Young (1990) δεν αμφισβητεί το ζήτημα της αναδιανομής των υλικών και πολιτισμικών αγαθών ως τρόπο απαλοιφής της κοινωνικής αδικίας. Εστιάζει όμως στις αιτίες που την προκαλούν, θίγοντας το ζήτημα αναγνώρισης των διαφορών των κοινωνικών ομάδων, καθώς και των συνεπειών που προκύπτουν από αυτές τις διαφορές. Η θεωρία της, λοιπόν, για την κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στην άρση των πέντε όψεων της καταπίεσης: **i.** την εκμετάλλευση **ii.** την περιθωριοποίηση **iii.** τον πολιτισμικό

επεκτατισμό iv. την μειονεκτική θέση που συνδέεται με την έλλειψη εξουσίας v.τη βία. Η Young (2006) θεωρεί ότι ο σκοπός μιας θεωρίας περί ισότητας εκτός από το να αναγνωριστούν οι πηγές αδικίας ,είναι το να αναγνωριστούν οι τρόποι με τους οποίους οι θεσμικές /κοινωνικές σχέσεις «συνωμοτούν» ,ώστε να μειώσουν τις ευκαιρίες κάποιων ατόμων να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Η κατηγοριοποίηση αυτών των ατόμων στη θέση των λιγότερο πλεονεκτούντων ,γίνεται στη βάση ενός κυρίαρχου χαρακτηριστικού (π.χ. φύλο,εθνικότητα,φυλή) καθώς οι αδικίες είναι κοινωνικά διαμορφωμένες και δεν προκαλούνται από κακή τύχη ,ούτε ελεύθερη βούληση στις επιλογές .Το παραπάνω μοντέλο ,αναγνωρίζει τις αδικίες και ως αποτέλεσμα «πολιτισμικής ασέβειας». Έτσι ,εμφανίζεται μια ακόμα πτυχή της κοινωνικής δικαιοσύνης : η πολιτισμική (cultural justice).Η συγκεκριμένη περιγράφει τη δικαιοσύνη σε μακροεπίπεδο ,μεταξύ δηλαδή ολόκληρων ομάδων, όπως άνδρες και γυναίκες ,έγχρωμοι και λευκοί κ.ο.κ. Επίσης, ορίζεται σαν διασφάλιση των πολιτιστικών δικαιωμάτων των περιθωριοποιημένων πληθυσμών (Arneil,2007), σαν δικαιοσύνη σε συγκεκριμένους πολιτισμούς εξαιτίας αδικιών που υπέστησαν στο παρελθόν (Fikentsher, 1991) και σαν σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (Devaux, 2000). Οι Cribb & Gewirtz (2003) προσδιορίζουν την πολιτισμική δικαιοσύνη ως την απουσία πολιτισμικής κυριαρχίας, παραγνώρισης και έλλειψης σεβασμού.Μια πιο πρόσφατη θέση περί κοινωνικής δικαιοσύνης, πρεσβεύει ότι το ιδεώδες της θα πρέπει να μεταδίδεται ανάμεσα στους πολιτισμούς σε παγκόσμια κλίμακα και όχι μόνο μεταξύ κοινωνικών ομάδων (Hurrell, 2003).Επομένως, ο ορισμός της κοινωνικής δικαιοσύνης εμπλέκει τα άτομα που έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους ευθύνης απέναντι στους άλλους ,όχι μόνο στην κοινωνία που ζουν,αλλά και στον ευρύτερο κόσμο (Bell,2007).

Με την Young συμφωνούν και οι Fraser (2000) και Bates (2006) ,εντάσσοντας τρεις επιπλέον στόχους για την κοινωνική δικαιοσύνη :α) την οικονομική αναδιανομή, β) την πολιτισμική αναγνώριση και γ) την πολιτική αντιπροσώπευση.Έτσι με αυτό το συνεργατικό μοντέλο γίνεται αναφορά και στη διαδικαστική δικαιοσύνη μέσω της οποίας παραχωρείται η δυνατότητα στα άτομα να μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων συμβάλλοντας στις διαδικασίες (Neihoff & Moorman,1993). Η τελευταία περίπτωση αποτελεί το είδος της κοινωνικής δικαιοσύνης που συνδέεται με το δικαίωμα στη διαφορά, η οποία μπορεί να έχει διαστάσεις βιολογικές, πολιτισμικές ή κοινωνικές (Plummer 2003). Υπό το

πρίσμα αυτό η κοινωνική δικαιοσύνη ταυτίζεται με τη διαχείριση της διαφορετικότητας (Atweh 2007), ενώ οι διαφορετικές αντιλήψεις γι' αυτήν ερμηνεύονται με όρους ψυχολογικούς (Hatfield & Rapson 2005). Επιπλέον ,η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να εκληφθεί με όρους δημοκρατίας (Beilharz,1989).Ο Furman (2012) συμπληρώνει πως δεν νοείται κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς δημοκρατική συμμετοχή των μελών μιας κοινότητας.

Για τον Johnson (2008) η κοινωνική δικαιοσύνη είναι η δίκαιη ,ισότιμη,αμερόληπτη διανομή των αγαθών ,ευκαιριών και προνομίων μιας κοινωνίας σε όλα τα μέλη της ,ανεξαρτήτως θέσης,περιοχής και οποιουδήποτε άλλου παράγοντα συνιστά αδικία. Παράλληλα ,για τον Wade (2007b, 156) ,κοινωνικά δίκαιη είναι μια κοινωνία στην οποία όλα τα άτομα απολαμβάνουν ίση αξία και ευκαιρίες απαλλαγμένα από κάθε μορφή προκατάληψης και διάκρισης των ατόμων εξαιτίας φυλής ,φύλου, τάξης, σεξουαλικού προσανατολισμού ,ηλικίας,φυσικής ικανότητας ή οποιουδήποτε άλλου παράγοντα.

Με όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να αναγνωριστεί ως μια παγκόσμια πολιτική και πολιτισμική σταθερά, ως ένα συμπυκνωμένο σύμβολο που συνδέεται βέβαια με διαφορετικές ερμηνείες μέσω της πολιτικής θεωρίας, αλλά και που παραπέμπει στην ισότιμη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας, τα οποία ταυτόχρονα αλληλεξαρτώνται, χωρίς να χάνουν τη δυνατότητά τους να αυτοπροσδιορίζονται (Black & Avruch 1999, Naidoo 2007). Παρότι η τήρηση των ως άνω οικουμενικών αξιών θέτει υπό γνωσιοθεωρητικό πρίσμα τα εχέγγυα για μια φιλελεύθερη και δικαιοκρατούμενη κοινωνία, το ζήτημα καταπάτησης και, συνακόλουθα, φαλκίδευσής τους από κρατικές δυνάμεις φαίνεται να έχει απασχολήσει τόσο τους δικαστικούς λειτουργούς όσο και τους ίδιους τους ιδιώτες.

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι δύσκολο να διευκρινιστεί με σαφήνεια ,ωστόσο η εδραίωσή της πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα όλων των κρατών.Σε έρευνα που εκπονήθηκε το 2017 από το ανεξάρτητο ερευνητικό ινστιτούτο Bertelsmann foundation της Γερμανίας ,εξετάστηκαν οι εξελίξεις στην κοινωνική δικαιοσύνη στη βάση έξι τομέων α) την αποτροπή της φτώχειας β) την πρόσβαση στην εκπαίδευση γ) την πρόσβαση στην αγορά εργασίας δ) την υγεία ε) τη διαγενεακή δικαιοσύνη ζ) την κοινωνική συνοχή για την αντιμετώπιση των διακρίσεων.Τα αποτελέσματα ,που αφορούσαν συνολικά 28 χώρες ,τοποθέτησαν

στην κορυφή της κατάταξης τη Σουηδία και γενικότερα τις Σκανδιναβικές χώρες , ενώ την τελευταία θέση με τους χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής δικαιοσύνης κατέλαβε η Ελλάδα.

Είναι ,λοιπόν, προφανές πως καθίσταται η ανάγκη ,ιδιαιτέρως στη χώρα μας, για επιπλέον μέριμνα και ανάπτυξη με προσανατολισμό την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλα τα επίπεδα.Ο κρατικός μηχανισμός πρέπει να διέπεται από δημοκρατικές αρχές και να υπάρχουν οι απαραίτητες θεσμικές προβλέψεις για την ίση εφαρμογή των αξιών της ελευθερίας, της ισονομίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης σε όλους τους πολίτες. Ο σχεδιασμός μιας δημόσιας πολιτικής μέσω της εισαγωγής τεχνογνωσίας και επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο -ιδίως στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση- θα μπορούσε να αποδειχθεί εξαιρετικά λυσιτελής.

Στη παρούσα εργασία ,η κοινωνική δικαιοσύνη θα μελετηθεί υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης και το πώς αυτή μπορεί να προωθηθεί μέσα από κατάλληλες στρατηγικές.

Κεφάλαιο 3 : Κοινωνική δικαιοσύνη και εκπαίδευση

3.1 Ανισότητες στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση, καλείται να επιτελέσει πολλούς σκοπούς (π.χ. μορφωτικός, πολιτιστικός, κοινωνικός κ.ο.κ),ενώ παράλληλα αποτελεί σημαντικό φορέα προώθησης δικαιωμάτων. Παρόλ'αυτά η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μέσα από τα πορίσματά της αποφαίνεται πως τα μέλη μιας κοινωνίας δεν απολαμβάνουν στον ίδιο βαθμό τις παροχές της εκπαίδευσης.Η ρίζα του προβλήματος εντοπίζεται στην ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση ευθύνεται το διαφορετικό «μορφωτικό κεφάλαιο» που διαθέτουν με βάση την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται (Bourdieu & Passeron ,1970). Σύμφωνα με τον Bernstein (1991) παρατηρείται ισχυρή σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση με τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που χρησιμοποιούνται από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις.Έτσι, οι μαθητές αναλόγως το οικογενειακό τους περιβάλλον μαθαίνουν τη γλώσσα με ταξικά προσδιορισμένες διαφοροποιήσεις.Τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που μιλούν τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ταυτίζονται με την επίσημη γλώσσα αλλά και την ευρύτερη κουλτούρα του

σχολείου. Επομένως, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τις νόρμες και τη γλώσσα του σχολείου και γι' αυτό το λόγο είναι πιθανότερο να σημειώσουν σχολική επιτυχία.

Για τους Κατσικά & Καββαδία (2000) κάθε οικογένεια μεταδίδει στα παιδιά της ένα σύστημα αξιών και γνώσεων που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη μετέπειτα στάση και συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολείο, κάτι ανάλογο δηλαδή με τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου που αναφέρθηκε προηγουμένως. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση είναι δαπανηρή και «απλησίαστη» για τις φτωχές οικογένειες και καταλήγουν πως ακόμα και αν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης ισχύουν, απευθύνονται σε κοινωνικά άνισους μαθητές.

Ο ρόλος του σχολείου είναι καθοριστικός όσον αφορά τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η φύση του εκπαιδευτικού συστήματος νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα ως ανισότητα προσόντων/φυσικών χαρισμάτων πείθοντας έτσι τους μαθητεύομενους από μη ευνοικά στρώματα ότι η σχολική τους αποτυχία πηγάζει από έλλειψη «προσόντων». Επιπρόσθετα, αποκρύπτει τον ταξικό χαρακτήρα του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων, των μεθόδων και των κριτηρίων του σχολείου. (Bourdieu; 1985, Μυλωνάς; 2001, Κάτσικας & Καββαδίας; 2000).

Για την Φραγκουδάκη (1985) η άνιση επίδοση οφείλεται στην κοινωνική προέλευση και όχι στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων. Επιπλέον συμπεραίνει πως η αξιολογική κλίμακα που εφαρμόζεται από τα σχολεία αναπαριστά με ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας.

Η Ξανθάκου πρεσβεύει πως το σχολείο διατείνεται ότι προσφέρει ίσες ευκαιρίες, εκσυγχρονισμένη ύλη, καλλιέργεια δημοκρατικότητας ενώ την ίδια στιγμή κατατάσσει τους μαθητές σε καλούς/κακούς και ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση και ηθικά, εφαρμόζοντας αξιοκρατικές μεθόδους (Ξανθάκου et al., 1993: 34, 36, 47).

Με τα παραπάνω συγκλίνουν και οι Bowles & Gintis οι οποίοι επισημαίνουν τον αντιφασκόμενο μηχανισμό της εκπαίδευσης ανάμεσα στην αξιοκρατία και τις ίσες ευκαιρίες. Επίσης, προσθέτουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει την ισότητα και την αποτελεσματικότητα, αλλά εναρμονίζεται με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης και συμφωνούν με τη μαρξιστική προσέγγιση η οποία

αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως θεσμό που ευνοεί τις αξίες που χρειάζεται το καπιταλιστικό σύστημα. (Bowles & Gintis, 1976)

Αντίστοιχα ,ο Κασσωτάκης (2002) περιγράφει το αυταρχικό και αντιαυταρχικό σχολείο. Το αυταρχικό αποτελεί μηχανισμό διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, των αντίστοιχων κοινωνικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και των αντίστοιχων κοινωνικοπολιτιστικών προτύπων.Ακολούθως ,ο Olson (1981) διατυπώνει πως η εκπαίδευση όχι μόνο αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα αλλά μπορεί ακόμα και να δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες στο χώρο του σχολείου.

Γενικότερα ,πολύαριθμες έρευνες σε όλες τις δυτικές χώρες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο :η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη (Μυλωνάς ,2001, ;Φραγκουδάκη, 1985 Coleman,1966).Παρόλα αυτά η έρευνα του Coleman (1966) στις Η.Π.Α. ενώ φανέρωσε κι αυτή τη σύνδεση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου με τη μάθηση και τις ευκαιρίες στην εκπαίδευση,κατέληξε πως τα σχολεία και ιδιαιτέρως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά και να ενισχύσουν σημαντικά την εξέλιξη των μη προνομιούχων μαθητών.

Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ευρώπη επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις.Ωστόσο,ανισότητα δεν παρουσιάζεται μόνο λόγω οικονομικών,πολιτικών ή κοινωνικών διακρίσεων αλλά και εξαιτίας πολιτισμικών διαφορών ή άλλων διαφοροποιήσεων.Μια διαφοροποίηση είναι αυτή στη κουλτούρα που οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο αδυνατεί να εντάξει αποτελεσματικά και συχνά να την αποδεχτεί.Μια ακόμα μορφή διαφοροποίησης είναι η γεωγραφική η οποία αναδύεται σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και όχι μόνο χαρακτηριστικά μιας τοπικής κοινωνίας.Οι εκπαιδευτικές διαφορές μεταξύ περιοχών εκδηλώνονται σε συνάρτηση με ποικίλες μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας. Επιπρόσθετα,η διάκριση των φύλων ακόμα και στις μέρες μας αποτελεί ζήτημα προς αντιμετώπιση καθώς σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές και κοινωνικά στρώματα οι άνδρες έχουν αναλογικά περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε πανεπιστημιακές σχολές σε σχέση με τις γυναίκες.Επίσης ,η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη εκπαίδευση και η αξιοποίηση της πρόσβασης στην κοινωνία της

πληροφορίας δημιουργεί νέες συνθήκες στον τρόπο μεταβίβασης της γνώσης ,στις σχέσεις μαθητή –δασκάλου,στο περιεχόμενο διδασκαλίας κ.τ.λ.Όλοι οι φορείς της εκπαίδευσης ,εκπαιδευτικοί σύμβουλοι,διοικητικό προσωπικό οφείλουν να καταρτίζονται σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις ,να ενημερώνονται συνεχώς για τις αλλαγές στη τεχνολογία και να χρησιμοποιούν στο εκπαιδευτικό τους έργο τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα που είναι συμβατά με τις νέες ανάγκες (ΟΛΜΕ,2004).

Από μια άλλη σκοπιά, οι ανισότητες προκαλούν ποικίλλα αρνητικά κοινωνικά και οικονομικά αποτελέσματα. Στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης η ανισότητα παράγει ανισότητα στην ικανότητα,την υγεία και την ενήλικη επιτυχία.Επενδύσεις σε ποιοτική προσχολική εκπαίδευση μπορούν να ανατρέψουν δυσμενή χαρακτηριστικά (γενετικά ,οικογενειακά ,περιβαλλοντικά.κ.ο.κ.) και να ωφελήσουν τα παιδιά σε πολλά επίπεδα.Η επένδυση από τα πρώτα χρόνια των λιγότερο προνομιούχων (οικονομικά) παιδιών προσφέρει μακροπρόθεσμα καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία για παιδιά και οικογένειες, περιορισμό της παραβατικής συμπεριφοράς, κοινωνική ευημερία και ποινική δικαιοσύνη (λιγότερη εξάρτηση των οικογενειών από τις υπηρεσίες πρόνοιας, υψηλότερα οικογενειακά εισοδήματα, μεγαλύτερη ισότητα μεταξύ των δύο φύλων, περιορισμός των περιστατικών οικογενειακής βίας, μείωση της εγκληματικότητας κ.λπ.), εκπαίδευση (καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών από λιγότερο προνομιούχα περιβάλλοντα στο δημοτικό σχολείο, απρόσκοπτη ενδοσχολική πρόοδος, μείωση της συμμετοχής στην ειδική εκπαίδευση κ.λπ.).Υποστηρίζεται ότι η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας προσφέρει μια ασύγκριτη ευκαιρία για επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, η διαμόρφωση του οποίου συνιστά μια δυναμική διαδικασία που διαρκεί δια βίου.Η εκπαιδευτική ισότητα δεν αποτελεί μόνο ζήτημα ηθικής αλλά και προώθησης της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας μιας κοινωνίας.Για να θεσμοθετηθεί ουσιαστική ισότητα πρέπει να αναθεωρηθούν οι απόψεις σχετικά με την ανατροφή των παιδιών και οι τακτικές που εφαρμόζονται από την αφετηρία της εκπαίδευσης. Διαφορετικά η κοινωνική ανισότητα ,χωρίς την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών ,θα εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.Θα εμφανίζεται με νέες μορφές και θα μετατίθεται και σε άλλα επίπεδα (Ασκούνη ,2004).

3.2 Κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση

Καταλυτική θέση στην αντιμετώπιση του φαινομένου των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και όλων των αρνητικών συνεπειών που αυτό αποφέρει, κατέχει η εφαρμογή μιας κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης η οποία είναι αναγκαίο να προωθείται από τα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου.

Η μελέτη της κοινωνικής δικαιοσύνης και η ενσωμάτωσή της στο τομέα της εκπαίδευσης είναι αναμφισβήτητα απαραίτητη προϋπόθεση για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Luke & Woods (2009) η σημασία του λόγου σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη γίνεται πιο έντονη όταν εστιάζουμε στο έργο με κοινωνικά δίκαιο πρόσημο που συντελείται στο χώρο του σχολείου μεταξύ των μελών του. Κοινωνικά δίκαιη νοείται η εκπαίδευση που προετοιμάζει τους μαθητές να ανακαλύπτουν τρόπους ώστε η κοινωνία και οι ευρύτεροι κοινωνικοί θεσμοί να μεταχειρίζονται τους πολίτες πιο δίκαια και με τάσεις ανθρωποκεντρισμού (Westheimer and suurtamm, 2008). Η εκπαίδευση που τάσσεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να εφαρμόζει πρακτικές που συνδέονται με το ηθικά δίκαιο, τη μέριμνα για τους αδικημένους και το σεβασμό προς την ετερότητα (Marshall & Oliva, 2010, όπ. αναφ. στο Miller & Martin, 2015). Ο Vargas (2017) υπεύθυνος του προγράμματος της UNESCO τονίζει ότι η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από κοινωνική δικαιοσύνη ,οφείλει να αποτελεί ένα αγαθό κοινό για όλους ,το οποίο θα συνεισφέρει στο ευ ζην του συνόλου αλλά και δημόσια ευθύνη που πρέπει να την μοιράζονται όλοι οι πολίτες.

Το κοινωνικά δίκαιο σχολείο φροντίζει να ενσταλάζει κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργούν την αίσθηση της αλληλεγγύης ανάμεσα στα άτομα ,την αύξηση της κριτικής τους συνείδησης και ευαισθησίας σε τέτοιο βαθμό που να μην γίνεται αποδεκτή καμία ανεκτικότητα στις αδικίες (Adams, 2007; Freire, 1993; Greene, 1998). Το σχολείο αυτό παρέχει ευκαιρίες και καθοδήγηση ,αναπτύσσει μηχανισμούς για συνεπή μεταχείριση όλων των εμπλεκόμενων ανεξεραίτως και σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα (Bickmore,2008). Στο κοινωνικά δίκαιο σχολείο δεν ακούγεται μόνο ο λόγος για τα δικαιώματα, αλλά παρέχεται και εκπαίδευση μέσω των δικαιωμάτων (Μακρυγιώτη 1999). Επιπρόσθετα ,επισημαίνεται πως η ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία προϋποθέτει αντανακλαστικούς χειρισμούς για άρση των αδικιών και συλλογική δράση για αλλαγή (Torres,2004), καθώς διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να παραμείνει αντικείμενο θεωρητικών

συζητήσεων ή μια έννοια που θα βρίσκεται στο περιθώριο. Η έγκαιρη αναγνώριση του προβλήματος της αδικίας που ενυπάρχει στο σχολείο είναι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή του. Επομένως, εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει εντοπισμός των φαινομένων εκμετάλλευσης ή καταπίεσης, αλλά και των στερεοτυπικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται λόγω φύλου, τάξης, γένους, ικανότητας, σεξουαλικότητας, θρησκείας κ.ο.κ., με σκοπό την απαλοιφή τους μέσα από δράσεις που θα οργανώνονται μέσα στη τάξη (Russo, 2006; Bell, 2007).

Η κοινωνικά δίκαιη διδασκαλία προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές αλλά και τους ίδιους (Carlisle et al., 2006; Cochran-Smith, 1999, 2004; Poplin & Rivera, 2005). Έχουν προτεραιότητα, πέρα από την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών, την ενθάρρυνση της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης μέσα στη τάξη τους και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών (Darling-Hammond, French, & Garcia-Lopez, 2002; Poplin & Rivera, 2005; Shakman et al., 2007). Ο Kohl (2001) θεωρεί πως για τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιων σχολικών μονάδων πρέπει πρώτα απ'όλα να υπάρχει ηθική υπευθυνότητα από τους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός για κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να κατανοήσει ποιος είναι και τι θέσεις εκπροσωπεί σχετικά με τις ανισότητες και τα προνόμια (Darling-Hammond, 2005). Μέσα από τη γνώση των θέσεών τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν διαφορές των μαθητών τους και των οικογενειών τους. Η κοινωνικά δίκαιη εκπαίδευση χρειάζεται να είναι μαθητοκεντρική, κριτική, πειραματική, συνεργατική, πολυπολιτισμική και ακτιβιστική μα πάνω απ'όλα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα βιώματα της μαθητικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, γίνεται αντιληπτό ότι η οριοθέτηση και η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την εμπλοκή αρχών - θεωρήσεων της δημοκρατικής εκπαίδευσης, της κριτικής παιδαγωγικής, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Hyttén and Bettez 2011, 8–9) και με την εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων αντισταθμιστικού χαρακτήρα και συμπερίληψης.

3.3 Κριτική παιδαγωγική για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση

Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο και αποσκοπεί στη δημιουργία μιας αντι-καταπιεστικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Freire (1970) και την κριτική θεωρία ,πρωταρχικός παράγοντας για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης αναφορικά με το πως οι πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές δυνάμεις οικοδομούν τις κοινωνικές σχέσεις ,ενώ εξίσου σημαντικό παράγοντα για αυτό τον σκοπό αποτελεί και ο διάλογος.Η κριτική παιδαγωγική ,μέσω της κριτικής συνείδησης και της χρήσης ελεύθερου διαλόγου, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία σε καθημερινή βάση συντηρούν τις υπάρχουσες μορφές διακρίσεων και στοχεύει να μυήσει τους εκπαιδευόμενους στην ενεργή δράση και στην αμφισβήτηση των θεσμικών δομών τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε εξωσχολικό επίπεδο (Sleeter & McLaren 1995). Προκειμένου ,λοιπόν, να εναρμονιστεί το σχολείο με το ιδεώδες της κοινωνικής δικαιοσύνης, η κριτική παιδαγωγική αντιστρατεύεται την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης ,σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό.Συγκεκριμένα,σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και οι μαθητές σαν άδεια «δοχεία» ,τα οποία λαμβάνουν τη γνώση με παθητικό τρόπο.Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής δεν επιδιώκει την αυτενέργεια και τη κριτική αντίληψη των μαθητών. Αντ'αυτού, οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής προτείνουν την εφαρμογή της διαλογικής εκπαίδευσης. Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες και την αίσθηση κοινότητας στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν ενεργά ,διερευνούν κριτικά και αναλαμβάνουν το ρόλο ενεργού-δημοκρατικού πολίτη (Freire,1970).Δυστυχώς στην πράξη,οι τάξεις δεν αποτελούν πάντα ασφαλές μέρος για διάλογο.Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να συζητήσουν με τους μαθητές για «αμφιλεγόμενα» θέματα περί ισότητας, ακτιβισμού ή φαινόμενων καταπίεσης (Bender-Slack 2010; Pierce 2006). Η αιτιολογία ανάγεται συνήθως στον κοινωνικό ρατσισμό ,στην έλλειψη κατανόησης ή στο φόβο παρεξηγήσεων (Ellsworth,1989).Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ή υπεύθυνοι εκπαίδευσης είναι επιφυλακτικοί με τέτοια θέματα ,έρευνα αποδεικνύει πως η πλειοψηφία των μαθητών και των γονέων υποστηρίζουν κοινωνικά δίκαια περιεχόμενα και πολιτικές (Gay, 2005; Nieto, 1999). Η απουσία διαλόγου στην τάξη και η έμφαση στην τυπική μορφή επικοινωνίας έχει ως

αποτέλεσμα να αλλοιώνονται οι προσωπικές ταυτότητες των παιδιών, να περιορίζεται η ελεύθερη έκφραση και φυσικά να διαιωνίζεται το πρόβλημα της κοινωνικής αδικίας. Στην προσπάθεια να περιοριστούν οι φόβοι που αναφέρθηκαν και να ανθίσει η κοινωνική δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στους μαθητές τα κυρίαρχα στερεότυπα που επιβιώνουν στη κοινωνία και να τα συνδέσουν με τα προσωπικά τους βιώματα. Έτσι επιτυγχάνεται απελευθέρωση από τις ήδη διαμορφωμένες προκαταλήψεις των εκπαιδευόμενων και τοποθετούνται οι βάσεις για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου (O’Neil 2010). Επιπρόσθετα, κοινωνικά δίκαιη πρακτική σύμφωνα με τις θεωρήσεις της κριτικής παιδαγωγικής, συνιστά η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος – διδακτικού αντικειμένου των σχολείων, ώστε να λαμβάνει υπόψιν όλες τις μορφές διακρίσεων της κοινωνίας και να τις αντικρούει με αποτελεσματικότητα.

Παράδειγμα εφαρμογής κριτικής παιδαγωγικής με έμφαση στη φυλή – εθνικότητα στο νηπιαγωγείο, Marsh (1992), κατέδειξε πως η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος και ο εμπλουτισμός του με θέματα που αφορούν τη κοινωνική δικαιοσύνη, συνέβαλε αισθητά στην ευχέρεια των νηπίων να εκφραστούν σχετικά με αδικίες που λαμβάνουν χώρα εις βάρος μεταναστών ή ατόμων από άλλες κουλτούρες. Επιπλέον, ενθάρρυνε τη συλλογική δράση, καθώς οι μαθητές πραγματοποίησαν πορεία η οποία αναδείκνυε τα αιτήματά τους για αποτελεσματικότερη επίλυση των συγκρούσεων που πηγάζουν από τις φυλετικές διαφορές.

3.4 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη

Μια πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση άρχισε να κερδίζει έδαφος και να μορφοποιείται στη δεκαετία του 1960 με τη θεμελιώδη υπόθεση ότι είμαστε μια κοινωνία πολλών λαών και ότι όλοι χρειάζεται να μάθουμε να σεβόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους. Από αυτή την οπτική τα σχολεία έχουν την ευθύνη να υποστηρίξουν κατάλληλα τις κουλτούρες όλων των παιδιών και να διδάξουν στους μαθητές πως να συμβιώνουν αρμονικά με ένα ευρύ φάσμα ατόμων.

Πολυάριθμες έρευνες αποδεικνύουν τη σημασία της ενασχόλησης με τη διαφορετικότητα στην προσχολική εκπαίδευση (Alloway, 1995; Glover, 1991; MacNaughton, 2000; Robinson, 2002; Robinson & Jones-Diaz, 2000). Κάποιες από

τις πιο συχνά εφαρμοσμένες προσεγγίσεις που προτιμώνται στα νηπιαγωγεία για επίτευξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατ'επέκταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι η διακόσμηση μιας γωνιάς στην τάξη με τον παγκόσμιο χάρτη ή ύπαρξη μιας λίστας στην οποία θα αναγράφονται εκφράσεις σε διαφορετικές γλώσσες. Άλλη μία τακτική που υιοθετείται συχνά είναι η πρόσκληση των γονέων από διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο ώστε να παρουσιάσουν και να μοιραστούν με τα παιδιά τοπικές ιστορίες ή φαγητά. Επιπλέον μπορεί μια τάξη να έχει έναν ειδικό πολυπολιτισμικό πίνακα ανακοινώσεων ή να οργανώνει τη μάθηση για τη διαφορετικότητα ιδιαίτερων ημερών ή εορτών. Ενώ όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ενέχουν «καλές» προθέσεις, δεν συμβάλλουν σημαντικά στην μεταμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος προς την επιθυμητή κατεύθυνση αλλά παραμένουν μια ανεπαρκής εκδοχή εφαρμογής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η μορφή πολυπολιτισμικότητας έχει κατακριθεί ως «τουριστική» προσέγγιση καθώς ο άκριτος εορτασμός εθνικών-πολιτισμικών διαφορών μπορεί να δημιουργήσει στερεότυπα και να δομήσει λανθασμένες ή κοινότοπες αναπαραστάσεις των πολιτισμών. Επιτείνεται έτσι η διαιώνιση των άδικων φυλετικών σχέσεων εξουσίας, κρατώντας την ευρωπαϊκή-αμερικάνικη κουλτούρα ως νόρμα και τις άλλες ως περιστασιακούς τόπους προς επίσκεψη. (Derman-Sparks, 2004; Banks, 2009, 2010; Jones & Mules, 2001; Sleeter & McLaren, 1995).

Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας τα παιδιά που εισρέουν στο εκπαιδευτικό σύστημα προέρχονται από ποικίλλες κουλτούρες, ωστόσο ο τομέας της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από μονόπλευρες προσεγγίσεις. Πέρα από την ελλιπή προσέγγιση που αναφέρθηκε προηγουμένως, το πρόβλημα έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πιέζονται να δημιουργήσουν κατάλληλα περιβάλλοντα που καταλήγουν όμως να είναι αφιλόξενα στην αυξανόμενη διαφορετικότητα (Ramsey, 2004). Τα τελευταία χρόνια έχουν καταγραφεί στη βιβλιογραφία πολλές μελέτες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα και τους μαθητές διαφόρων προελεύσεων. (Hollins & Torres Guzman, 2005; Sleeter in press). Η έρευνα φανέρωσε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διαφορετικότητα π.χ. στη κουλτούρα σαν ένα πρόβλημα προς επίλυση και όχι σαν ευκαιρία ενασχόλησης με το διαφορετικό. Επίσης, θεωρούσαν ότι συγκεκριμένοι μαθητές π.χ. οι έγχρωμοι διέθεταν χαμηλότερο δείκτη ευφυΐας ή υπολείπονταν ικανοτήτων σε σχέση με τους «λευκούς» μαθητές. Ακόμη, υπονόησαν στις απαντήσεις τους ότι οι έγχρωμοι μαθητές είναι

λιγότερο φιλόδοξοι ,με λιγότερη αυτοπεποίθηση και αυτάρκεια από τους άλλους (Richman ,Bovelsky,Vacce and West,1997).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ,αναδύεται η ανάγκη εφαρμογής μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα επεκτείνεται πέρα από την εκπαίδευση για διαφορετικότητα προς την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη (Schoorman & Bogotch,2010).Η συγχώνευση της κριτικής παιδαγωγικής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αντικρίσουν τη διαφορετικότητα πιο κριτικά (Sleeter & McLaren,1995).Κάτι τέτοιο μπορεί να επιχειρηθεί με την υιοθέτηση μιας κριτικής μορφής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (critical multiculturalism),η οποία προϋποθέτει εξέταση της κοινωνικής ανισότητας και της ανισοροπίας δυνάμεων ,επίγνωση των δυναμικών της εξουσίας και της εμπλοκής τους στη λήψη αποφάσεων αλλά και κατανόηση των πρακτικών που οδηγούν σε άδικα εκπαιδευτικά συστήματα (Pelo,2008a).Για να συμβεί αυτό πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία και να μάθουν να εντοπίζουν ιστορικά και σύγχρονα μοτίβα παραγκωνισμού «μη κανονικών» ομάδων (Spring,2010).Να αναρωτιούνται αν συντηρούν κάποια λανθασμένα πρότυπα ή αν είναι κοινωνοί μιας απελευθερωτικής και δίκαιης εκπαίδευσης (Apple,2009).Ερευνες όπως του Ballenger's (1999) και των Compton-Lilly's (2006) αποδεικνύουν ξεκάθαρα πως η στενή παρατήρηση των παιδιών που ιστορικά περιθωριοποιούνται και η ένδειξη σεβασμού προς τη κουλτούρα τους μπορεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για πιο ποιοτική μάθηση.

Επιπλέον,αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η εισαγωγή της πολυπολιτισμικής βιβλιογραφίας στην επαφή των παιδιών με την κοινωνική δικαιοσύνη (Leland et al. 1999; Rogers, Mosley, and Folkes 2009; Strong-Wilson, Yoder, and Phipps 2014).Αυτού του είδους η βιβλιογραφία προσφέρεται για ενασχόληση των παιδιών με έννοιες όπως είναι η ανεκτικότητα,ο σεβασμός,η αποδοχή και η διαφορετικότητα. Ενθαρρύνει ,μέσω μιας διαδικασίας αμφισβήτησης των καλλιεργημένων στερεοτύπων ,τη συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις για κοινωνική αλλαγή αλλά και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για τις ομάδες ατόμων που βιώνουν αδικία (Suh and Samuel 2011, 2).

Ακόμη, είναι εξέχουσας σημασίας η ορθή εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου παρουσιάζοντας αποτελεσματικά την πολιτισμική τους ταυτότητα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.Σε αυτό το σημείο αξίζει να

αναφερθεί ότι πολλοί γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στα τεκταινόμενα και τις συγκεντρώσεις του σχολείου εξαιτίας της πολιτισμικής τους διαφοράς ,της δυσκολίας στη κατανόηση της γλώσσας,της ελλιπούς μόρφωσης κ.τ.λ.(Sleeter ,2007).

Με την έξαρση του προσφυγικού και του μεταναστευτικού κύματος στη χώρα μας ,παρατηρούνται ανάλογες δυσκολίες στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.Η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών έχει αρνητικές συνέπειες ,όπως η δημιουργία προκαταλήψεων από την πλευρά των γονέων που αποφεύγουν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία με αλλοδαπούς και παλλινοστούντες θεωρώντας τα υποβαθμισμένα .

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω,καθίσταται απαραίτητη για ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο, η εφαρμογή μιας κριτικά πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ,η οποία θα αντιμετωπίζει επαρκώς την διαφορετικότητα,θα υποστηρίζει αποτελεσματικά την υγιή ανάπτυξη της ταυτότητας των ατόμων και θα καλλιεργεί στάσεις σεβασμού απέναντι στους άλλους.Είναι απαραίτητη,η ενεργητική και συστηματική μετάβαση από τις καλές προθέσεις στις καλές πρακτικές.Ίσως τότε τότε να μη χρειάζεται πια να χρησιμοποιούνται ρητοί όροι όπως πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενάντια στις προκαταλήψεις.Ίσως ,να κατανοηθεί ότι η εκπαίδευση αυτόματα σημαίνει την εδραίωση ανάπτυξης με γλωσσικά και πολιτισμικά συνεπείς τρόπους και τη διδασκαλία όλων των παιδιών για τη διαφορετικότητα και πως να αντιμετωπίζουν-αμφισβητούν τα «θεσμικά» στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

3.5 Δημοκρατική εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη

Η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται άμεσα με τις αρχές της δημοκρατίας.Γι'αυτό το λόγο η υιοθέτηση μιας δημοκρατικής προσέγγισης στα σχολεία, αναμφισβήτητα, θα βοηθούσε ,την κοινωνική δικαιοσύνη, να ευδοκιμήσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα . Δημοκρατική αποκαλείται η εκπαίδευση σε ένα σχολείο όταν αυτό παρέχει σε όλους τους μαθητές, τη δυνατότητα ισότιμης και ενεργής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική κοινότητα, αλλά και λόγου σχετικά με το τι εκπαίδευση τους προσφέρεται (Beane & Apple, 2003; Νικολάου, 2006: 159-160).Αντίστοιχα και τα υπόλοιπα μέλη (π.χ. γονείς των

παιδιών) πρέπει να έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν ενεργά στα τεκταινόμενα του σχολείου και στις αποφάσεις ,δίχως να παραγκωνίζονται οι ανάγκες τους ή να υπάρχει η αίσθηση ότι είναι λιγότερο «ειδικοί» σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Ακόμα ,δημοκρατική είναι η εκπαίδευση που διαφυλάσσει τα δικαιώματα της ελευθερίας, δικαιοσύνης, ισότητας ευκαιριών ,αυτονομίας και αποσκοπεί στη καλλιέργεια κοινωνικών-πολιτικών δεξιοτήτων όπως: τη συνεργασία ,την κοινωνικότητα ,την αλληλοκατανόηση και την ελεύθερη έκφραση των απόψεων.Επίσης, φροντίζει να παρέχει τη δυνατότητα και να διδάσκει σε όλους να διεκδικούν τα δικαιώματά τους αλλά συγχρόνως να εκπληρώνουν και τις υποχρεώσεις τους. Αναγνωρίζεται λοιπόν ότι η εκπαίδευση για δημοκρατικότητα δεν είναι μια απλή διαδικασία παροχής νέας γνώσης αλλά μια συνεχής προσπάθεια «μετασχηματισμού του περιβαλλοντικού, παιδαγωγικού, γνωστικού συγκειμένου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η διδασκαλία και η μάθηση» (Gay, 1995, p. 160).

Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των παραπάνω είναι ο έλεγχος της δημοκρατικότητας του εκπαιδευτικού θεσμού,η οποία διαφαίνεται από το κατά πόσο αυτή είναι φορέας δημοκρατικών ιδεωδών/συμπεριφορών (Ανδρέου, 1989: 1669).Ακόμη,διαφαίνεται από τον έλεγχο του βαθμού συμμετοχής όλων των μελών στις διαδικασίες και στην οργάνωση της σχολικής ζωής, το βαθμό πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες αλλά και το βαθμό «αυτοδιοίκησης» των σχολικών μονάδων.

Η δεύτερη, εξίσου σημαντική, προϋπόθεση αφορά τη σύνθεση ενός δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος που θα παρέχει σε όλους τους μαθητές δημοκρατικές εμπειρίες και τη δυνατότητα «να μαθαίνουν να είναι κριτικοί αναγνώστες της πραγματικότητας»(Beane & Apple, 2003; Νικολάου, 2006: 159-160).Η λειτουργία της δεύτερης προϋπόθεσης ελέγχεται από τους ακόλουθους δημοκρατικούς δείκτες α) τη δημοκρατική σκοποθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων ,β) τη χρήση διδακτικών προσεγγίσεων,μεθόδων και αξιολόγησης διδασκαλίας που προάγουν τις δημοκρατικές ,κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, γ)την επιτυχή διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη λειτουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για τους μαθητές ,με την ίδρυση τάξεων υποδοχής ,τμημάτων ένταξης κ.τ.λ. (Hopf, 1982· Ζαχαρενάκης, 1992: 113-120· Μιχαλακόπουλος, 1996: 213-224) ,δ)το βαθμό συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Τάφα, 1998) ,ε)την όσο το δυνατόν πιο πρώιμη παρέμβαση και υποχρεωτικότητα του

νηπιαγωγείου(Προσχολική Αγωγή) (Ζαχαρενάκης, 1992: 91-93;Κυρίδης, 1996β: 202-210; Ντολιοπούλου, 2008: 60) και στ)το βαθμό αντιστάθμισης που δημιουργούνται από τις κοινωνικές και όχι μόνο ανισότητες :αντισταθμιστική αγωγή,ενισχυτική διδασκαλία,τάξεις υποδοχής (Ανδρέου, 1989: 1669. Βλ. επίσης Ζαχαρενάκης, 1992· Κυρίδης, 1996β: 197-199· Βρεττός, 2001· Πυργιωτάκης, 2001· Ντολιοπούλου, 2003).

3.6 Αντισταθμιστική αγωγή

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνει εκτενέστερη αναφορά στην αντισταθμιστική αγωγή ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης που αναφέρθηκε παραπάνω.Η προσχολική αγωγή ,στην οποία εστιάζει και το θέμα της παρούσας εργασίας, χαρακτηρίζεται έντονα από την προνοιακή και αντισταθμιστική φύση της.Στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική δέσμευση της κοινωνίας η υποβοήθηση της μέγιστης προσωπικής ανάπτυξης κάθε μέλους της με παράλληλη καταπολέμηση των παραγόντων που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη αυτή (Κυρίδης,1996;Κελπανίδης,2002). Η καταπολέμηση των συνθηκών που εμποδίζουν την επίτευξη της ανάπτυξης των «αποδυναμωμένων» μελών της κοινωνίας θεωρείται δράση κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο ,η φύση ανάλογων παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της ισότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ελλοχεύουν κινδύνους. Πολύ συχνά, δεν εφαρμόζεται κάποια μέθοδος αξιολόγησης αυτών των παρεμβάσεων (Ainscow et al.,2010;Hopkins et al.,2014),ενώ ταυτόχρονα η περιορισμένη επιρροή τους οφείλεται στην επικέντρωση που αφορά στη βελτίωση και καλλιέργεια ενός μικρού φάσματος δεξιοτήτων και γνώσεων.Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό της πολυδιάστατης φύσης της ανισότητας που σχετίζεται με δράσεις και μέτρα πέρα από τη σχολική εκπαίδευση ,όπως είναι η φροντίδα της υγείας,η στέγαση ,η εργασία ή το περιβάλλον(Wrigley,2008;Ainscow et al.,2010;Thompson,2013;Antonelli et al.,2014) Επίσης, οι στόχοι που καλούνται να εκπληρώσουν οι αντισταθμιστικές αυτές παρεμβάσεις είναι πολλαπλοί. Από παιδαγωγικής άποψης ,είναι η διεύρυνση του κύκλου εμπειριών των παιδιών, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους ,η ανάπτυξη της ικανότητας να αναζητούν πληροφορίες , η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση μέσα από κατάλληλα ερεθίσματα κτλ. Εξίσου σημαντική είναι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνίας ,έκφρασης ,δημιουργίας ,συνεργασίας) και η μάθηση που ενδυναμώνεται μέσα από τη σύσταση ομάδων

(Ματσαγγούρας ,2002). Ακόμη , η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και η καλλιέργεια θετικής αυτοεικόνας των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αποτελεί βασική στοχοθεσία αυτών των παρεμβάσεων. Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι όλοι οι παραπάνω στόχοι καθορίζονται και διαμορφώνονται από τις επιταγές ατόμων που εκπροσωπούν την ανώτερη κοινωνική τάξη (ελίτ). Αυτό σημαίνει ότι μέσα από αυτούς τους στόχους συντηρείται η κυρίαρχη κουλτούρα της άρχουσας τάξης (ελίτ) .Έτσι ,αντί οι μαθητές να ενθαρρύνονται στην αξιοποίηση της δικής τους κουλτούρας και πολιτισμικής «κληρονομιάς» ,η οποία πρέπει να αναδεικνύεται και να αντιμετωπίζεται ως ισότιμη, καλούνται να προσαρμοστούν στην επικρατούσα μορφή γνώσης ,δεξιοτήτων ,αξιών και νόρμας. Αντίστοιχα ,η αξιολόγηση και επιβράβευση αυτών των παιδιών γίνεται βάσει κριτηρίων που πηγάζουν και εξυπηρετούν τα ανώτερα (κοινωνικά-οικονομικά) στρώματα (Bourdieu & Passeron ,1990;Wilkins,2015). Τέλος, ο στόχος που σχετίζεται με την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των μαθητών ,προϋποθέτει την αποδοχή του γονέα ως ισότιμου εταίρου και την παροχή εντατικής καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς.

3.7 Ενσωμάτωση , ειδική αγωγή και κοινωνική δικαιοσύνη

Δεν νοείται εκπαίδευση που να τάσσεται υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης χωρίς την έννοια της συμπερίληψης και της ενσωμάτωσης. Η εκπαίδευση ενσωμάτωσης αφορά και είναι για όλα τα παιδιά. Υπάρχει μια τάση αμέλειας της Ειδικής εκπαίδευσης και της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο να συμπεριλάβουν την αναπηρία και την εκπαίδευση σαν τομέα της πολιτισμικής πολιτικής (Rizvi 1996).

Αρχικά, η κοινωνική αδικία πηγάζει από το πώς η νομοθεσία ορίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατηγοριοποιώντας τους με βάση τη νόρμα ή το αποκλίνον-«προεξέχον» χαρακτηριστικό τους. Παραπέμπει, δηλαδή στη κριτική της Young στη θεωρία της αναδιανεμητικής πολιτικής του Rawls, όπου αναφερόταν στην αποσιώπηση των ανισοτήτων των κοινωνικών δομών ,οι οποίες μέσα από αυτή την αποσιώπηση –αναπαράγονται και ισχυροποιούνται. Το άρθρο 3 του πιο πρόσφατου νόμου (όπως και των προηγούμενων Ν2817/2000,Ν1566/1985) ορίζει ότι ,στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

συγκαταλέγονται κυρίως «όσοι παρουσιάζουν -νοητική καθυστέρηση ,αισθητηριακές ανεπάρκειες ,κινητικές ανεπάρκειες ,χρόνια νοσήματα ,διαταραχές ομιλίας και λόγου,ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ,διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ,ψυχικές διαταραχές,πολλαπλές αναπηρίες».Γίνεται φανερό από την παραπάνω διατύπωση ότι οποιαδήποτε απόκλιση είτε προς τα πάνω είτε προς τα κάτω αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Εκτός από το ότι αυτό αποτελεί επιστημονική ανακρίβεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004) παράλληλα προσφέρει μια ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας.Δεκαετίες τώρα, οι απόψεις και τα ιδεολογήματα για τη νόρμα και την ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού έχουν καταρριφθεί από το σύνολο των παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών θεωριών, καθώς και των θεωριών της αγωγής (Giroux, 1984· Thomas, 1982· Tomlinson, 1981). Αυτό που συστηματικά απουσιάζει είναι η ταύτιση μεταξύ πραγματικής και εικονικής ταυτότητας του ατόμου με αναπηρία.Ταυτίζεται δηλαδή το οργανικό μειονέκτημα με εξωγενή κοινωνικά αίτια τα οποία προκαλούν εμπόδια στο άτομο που διαθέτει το μειονέκτημα.Επιπλέον, όλα αυτά τα εξωγενή κοινωνικά χαρακτηριστικά προσλαμβάνονται ως γνωρίσματα και προσάπτονται στην οργανικότητα. Είναι κατά τον Giroux (1984) τα στερεοτυπικά γνωρίσματα για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που έχει γίνει αποδέκτης προκαταλήψεων. Αυτές δε, οι προκαταλήψεις θεωρούνται από όλους τους υπόλοιπους «φυσικές» και αντικειμενικές αλήθειες με αποτέλεσμα οι ιδεολογίες ως δεύτερη φύση του ανθρώπου να πλάθονται και να παγιώνονται ως σταθερές αλήθειες .Η νομοθετική αυτή θέσμιση “κανονικοποιεί” την πλασματική και κοινωνικά άνιση κατασκευή της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού.

Αντίστοιχα ,η έννοια της ενσωμάτωσης ,θεσμικά, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.Η νομοθεσία καθιέρωσε την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες ,υπογραμμίζοντας ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ,κοινωνική ενσωμάτωση και προετοιμασία για επιτυχή μεταφορά από τη σχολική πραγματικότητα στη ζωή (Unesco,1981).Η ενσωμάτωση ,σε αυτή την περίπτωση σήμαινε ότι τα παιδιά εντάσσονται χρονικά, κοινωνικά και διδακτικά για ένα χρονικό διάστημα που να έχει νόημα για αυτά ,στο κανονικό σχολείο.Όμως το κυρίαρχο περιβάλλον είναι σχεδιασμένο για «κανονικούς» μαθητές και ο «ειδικός μαθητής» είναι αυτός που καλείται να «ταιριάζει» και να προσαρμοστεί μέσα σε αυτό.

Γενικότερα,έχουν εντοπιστεί ποικίλλες δυσκολίες ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες :α)Συναντάται έλλειψη κοινής πολιτικής σχετικά με τις συμβουλές προς τους γονείς από τα διαγνωστικά κέντρα, β)Συχνά δεν υπάρχει φυσική πρόσβαση στα κτίρια των σχολείων ούτε και οι απαιτούμενες σχετικές υποδομές,γ)αν τα παιδιά εισαχθούν σε ειδικό σχολείο μετά δεν ελέγχονται για το αν είναι ικανά για επανενσωμάτωση σε κανονικό σχολείο,δ)Δεν υπάρχουν πολλά διαθέσιμα τεστ αξιολόγησης,ε)Οι τοπικές αρχές δεν ενδιαφέρονται για στρατηγικές όπως πρόωγη παρέμβαση -ενσωμάτωση εξαιτίας του αυξημένου κόστους,ζ)Οικονομική ,ψυχολογική και εκπαιδευτική υποστήριξη μπορεί να παρέχεται ,όμως υπάρχει έλλειψη κέντρων που παρέχουν υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία ,λογοθεραπεία ,εργοθεραπεία ,νομικές συμβουλές στους γονείς κ.τ.λ. ,η) Έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες δεν αποδέχονται εύκολα την ιδέα των παιδιών με ειδικές ανάγκες να διδάσκονται μαζί με τα παιδιά τους,καθώς πιστεύουν ότι θα εμποδίσουν την ανάπτυξη των παιδιών τους.Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχυεί καθώς από την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά δεν ωφελούνται μόνο εκείνοι που έχουν ειδικές ανάγκες αλλά και οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές αναπτύσσονται από την επαφή και την αλληλεπίδραση (Odom & Diamond ,1998).Επιπλέον,είναι μια μοναδική ευκαιρία ,οι «κανονικοί μαθητές» να δώσουν απαντησεις στα ερωτήματά τους για τους συμμαθητές τους και να τους αποδεχθούν πλήρως.Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη στάση των εκπαιδευτικών ,οι οποίοι θα πρέπει να εξερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι προκαταλήψεις σχετικά με τις αναπηρίες επηρεάζουν το λόγο και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη.Η ένταξη μη στερεοτυπικών εικόνων για τους ανθρώπους με και χωρίς αναπηρίες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η δόμηση δραστηριοτήτων ώστε τα παιδιά να εξερευνήσουν τις ατομικές διαφορές θα διευκολύνουν μια ατμόσφαιρα που να εντάσσει όλα τα παιδιά (Barnes,Berrigan & Biklen,1978,Froschl,Colon,Rubin & Sprung,1984).

Ένα προσχολικό περιβάλλον μεστό ερεθισμάτων είναι σχεδιασμένο ,ώστε το οποιοδήποτε παιδί να μπορέσει να επιτύχει μέσα σε αυτό.Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αναγκαιότητα για τροποποιήσεις από την άποψη του φυσικού περιβάλλοντος ,των προσδοκιών για το επίπεδο συμμετοχής και την ποσότητα της υποστήριξης από τη μεριά του εκπαιδευτικού ,το μέγεθος και τη φύση των ομάδων που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια της ημέρας, το ωρολόγιο πρόγραμμα και την παρουσίαση των

δραστηριοτήτων και των υλικών που θα χρησιμοποιηθούν (J.Roornarine & J.Johnson,2006).

Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά είναι δομημένο έτσι ώστε να εξυπηρετεί ένα ευρύ φάσμα μαθητών.Σέ ένα σχολείο για όλα τα παιδιά όλοι ανήκουν ,είναι αποδεκτοί ,υποστηρίζουν και υποστηρίζονται από την κοινότητα, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους (εξατομικευμένες) ανάγκες .Αυτό άλλωστε σημαίνει πλήρη ένταξη και οφείλει να είναι το όραμα όλων των κοινωνικά δίκαιων εκπαιδευτικών οργανισμών.

3.8 Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ,διότι είναι ο παιδαγωγικός και διοικητικός υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.Ιδιαίτερα σήμερα που οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης διευρύνονται ,η θέση του καθίσταται ολοένα και πιο πολυσύνθετη ,εφόσον δεν επαρκεί η ικανοποιητική διεκπαιρέωση των διοικητικών και λοιπών καθηκόντων για να υφίσταται αποτελεσματική ηγεσία. Το έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου ,αλλά έχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες (Σαϊτης,2008). Είναι απαραίτητο λοιπόν ο διευθυντής να διαθέτει ηγετικές ικανότητες προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες ανάγκες του σχολείου.

Η έννοια του διευθυντή δεν ταυτίζεται με αυτή του ηγέτη (Κατσαρός,2008) αν και για να είναι αποτελεσματικός ένα διευθυντής χρειάζεται να μπορεί να ασκήσει ηγεσία.Ο ηγέτης είναι οραματιστής ,επιδιώκει την αλλαγή και τη διαρκή εξέλιξη του οργανισμού και των μελών του, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας (Πασιαρδής ,2004).Μέσα από ένα κοινά αποδεκτό σύστημα αξιών καλλιεργεί τη συλλογική κουλτούρα ,δημιουργεί θετικό κλίμα ενώ διακατέχεται από ομαδικό πνεύμα και κατευνάζει τις εντάσεις ή τις συγκρούσεις που προκύπτουν (Everard & Moms ,1999; Pryor & Browne-Ferrigno, 2008).Επιπλέον,διαθέτει δεξιότητες συμβουλευτικής και ενσυναίσθησης ,ενώ δίνει τις απαραίτητες διευκρινίσεις και καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου όταν ζητηθεί.Παράλληλα, είναι διαλλακτικός και ανοιχτός σε νέες ιδέες και πρακτικές ,ενώ διακρίνεται και για την

κριτική του σκέψη.Η Fernandez (2000:239-255) προσθέτει ότι η συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη χρειάζεται να είναι δημοκρατική, με ομαδικό πνεύμα και δεκτικότητα στους συμβιβασμούς. Ακόμη ,η συμπεριφορά του αποτελεσματικού ηγέτη ,πρέπει να χαρακτηρίζεται από κατανόηση και συμπαράσταση στα εκπαιδευτικά προβλήματα, χωρίς αποστασιοποίηση (Greenfield,1987).

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω είναι λίγα μόνο απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός καλού ηγέτη.Δεν αρκεί όμως μια καλή και αποτελεσματική ηγεσία για να έχουμε και κοινωνικά δίκαιη ηγεσία (Theoharis,2007).

Εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης ,η εκπαίδευση προετοιμάζει πλέον τα παιδιά για ένα κόσμο πολιτισμικά,εθνικά,θρησκευτικά ποικιλόμορφο μέσα στον οποίο τα εθνικά σύνορα αρχίζουν και γίνονται δυσδιάκριτα (Jean –Marie et al.,2009).Η αύξηση του μεταναστευτικού-προσφυγικού κύματος στη χώρα μας επηρεάζει αισθητά το σημερινό σχολείο.Γι'αυτό το λόγο ο ρόλος του διευθυντή αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και καλείται να επαναπροσδιοριστεί με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη.Ηγεσία λοιπόν για κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται αυτή στην οποία οι ηγέτες /διευθυντές των σχολείων θέτουν ως προτεραιότητα ζητήματα φυλής ,τάξης ,γένους, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων ιστορικών και σύγχρονων παραγόντων, στην υπεράσπιση και στην άσκηση της ηγεσίας.Είναι η ηγεσία η οποία δίνει έμφαση στον εντοπισμό και την απαλοιφή της περιθωριοποίησης εις βάρος ατόμων που συχνά υπόκεινται σε αδικία (Theoharis, 2007).Απευθύνεται σε όλα τα άτομα του σχολικού οργανισμού συμπεριλαμβάνοντας και αυτά που συνήθως διαχωρίζονται (π.χ. ειδικής αγωγής) και χρήζουν ενταξιακής πρακτικής.Άλλωστε σύμφωνα και με τους (Sapon-Shevin,2003) «η ενσωμάτωση δεν σχετίζεται με θέματα ικανότητας και ειδικής αγωγής ,αλλά με την κοινωνική δικαιοσύνη».Οι κοινωνικά δίκαιοι ηγέτες έχουν ηθική και κοινωνική υποχρέωση να προωθούν την ισότητα σε μαθητές με άνισο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και ανάγκες (Evans,2007,cited in Jean-Marie et al.,2009).Είναι αυτοί που πρέπει να «οικοδομήσουν» ένα σχολείο όπου οι παραδοσιακά μη προνομιούχοι θα έχουν ίδιες και ίσες εκπαιδευτικές και κατ'επέκταση κοινωνικές ευκαιρίες (Jean-Marie et al.,2009).Αδιαμφισβήτητα ,χαρακτηρίζονται από δικαιοσύνη και αμεροληψία ,φροντίζοντας οι αποφάσεις τους να είναι σύννομες και δίκαιες για όλους τους εμπλεκόμενους (Μπρίνια,2008).

Ο Brown (2004) επισημαίνει τη σημασία της κριτικής συνείδησης των ηγετών ,προκειμένου να μπορούν να αμφισβητούν σχέσεις δύναμης ,καταπίεσης και προνομίων και να τις ανατρέπουν με ενεργητική αντίσταση.Οι προσωπικές αξίες,αντιλήψεις και συμπεριφορές των ηγετών είναι καθοριστικές όσον αφορά την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Brown,2004; Preskill & Brookfield,2009)και τη μείωση της αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.Αντίστοιχα, ο Ho (2011) συνδέει τις πράξεις των διευθυντών προσχολικής εκπαίδευσης με την ηθική τους και υπογραμμίζει την ανάγκη που υπάρχει να διακατέχονται από αυτογνωσία , αντανakλαστικούς χειρισμούς και αναστοχαστική δράση σχετικά με τις πρακτικές και τις αξίες που υιοθετούν.Ακόμη,η αφοσίωση των ηγετών στην οικοδόμηση και διασφάλιση του οράματος φαίνεται ότι δημιουργεί μια αίσθηση πιθανής αλλαγής στις ζωές των μαθητών και των οικογενειών τους και αναγνωρίζεται από όλα τα μέλη του σχολείου σαν ένα σημαντικό στοιχείο που συνεισφέρει στην επιτυχή οργανωσιακή αλλαγή.Εφόσον διατυπωθεί μια φορά το όραμα του οργανισμού γίνεται σημείο αναφοράς για τους εμπλεκόμενους και χαρακτηρίζει την καθημερινότητα και την εργασία τους (Siraj-Bletchford & Manni,2006).

Για την επίτευξη μιας κοινωνικά δίκαιης ηγεσίας ,η υιοθέτηση μιας αυθεντικά διαμοιρασμένης ηγεσίας μπορεί να εμπλέξει ενεργά μαθητές,προσωπικό, γονείς και τοπική κοινωνία σε δραστηριότητες /πρακτικές διοίκησης για την επίτευξη εκπαιδευτικών ρυθμίσεων και να ενεργοποιήσει τη δημοκρατικότητα στο σχολείο. Ωστόσο, η επιτυχία αυτού του εγχειρήματος εξαρτάται από την αποτελεσματική υποστήριξη του ηγέτη (Litz ,2011).Η εδραίωση μιας κοινότητας με περιθώρια ελεύθερης έκφρασης ,σεβασμό στην ατομική ελευθερία των μελών ,με δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις και συνεισφοράς με νέες ιδέες σε ένα πλαίσιο κοινών αξιών μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα ενότητας μεταξύ διαφορετικών ατόμων (Freire,1975).Ο επιμερισμός της ηγεσίας προϋποθέτει υποταγή των ατόμων στην επιθυμία της πλειοψηφίας και σε ότι συμφωνήθηκε από κοινού (Woods et al.,2004).Παρόλα αυτά οι Siraj-Bletchford και Manni (2006) επιμένουν ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία δεν είναι εύκολο να ασκηθεί όταν το προσωπικό δεν είναι επαρκώς καταρτισμένο αλλά και όταν ο ηγέτης δεν έχει εφοδιαστεί κατάλληλα ώστε να μπορέσει να αναθέσει ικανό μερίδιο ευθύνης στα μέλη του σχολείου.Με επίγνωση των περιορισμών,η διαμοιρασμένη ηγεσία είναι ικανή να διευκολύνει την αύξηση της ομαδικότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας σε ένα σχολείο(Goodwin et

al.,2008),άρα και να εκφράσει ένα από τα βασικότερα αιτήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι Wanikanayake et al. (2012) χρησιμοποιεί τον όρο «σκόπιμη ηγεσία» (intentional leadership) η οποία περιγράφεται σαν η άσκηση ηγεσίας με θετικό και ελπιδοφόρο τρόπο, που επιφέρει αλλαγή και επίτευξη κοινών στόχων μέσω της συλλογικής δράσης.Σε συνδυασμό με τις θεωρήσεις της κριτικής θεωρίας ,η «σκόπιμη» ηγεσία μπορεί να αξιοποιηθεί για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω της εξέτασης των συμφερόντων που ικανοποιούνται σε ένα σχολείο από τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και του τρόπου με τον οποίο αυτές λειτουργούν με αποτέλεσμα να παραχωρούν συγκεκριμένα οφέλη σε ορισμένα άτομα έναντι κάποιων άλλων.

Ο Theoharis (2007) επισημαίνει κάποιους ενδεικτικούς τρόπους για εδραίωση κοινωνικά δίκαιης ηγεσίας ,όπως α: υψηλές προσδοκίες για την επίδοση όλων των μαθητών, β: βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου ,γ: ενίσχυση των ικανοτήτων και της εξέλιξης του προσωπικού και δ: ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και κοινότητας. Επίσης, κοινωνικά δίκαιο ηγέτη ορίζει το άτομο που είναι ικανό να αναγνωρίζει την ετερότητα και να ενισχύει την αποδοχή της.Με τις πρακτικές του κατοχυρώνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και φροντίζει να λαμβάνουν όλοι ισότιμο όφελος από τα εκπαιδευτικά αγαθά.

Σύμφωνα με τον Furman (2012) βασική δεξιότητα ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη είναι η ενσυναίσθηση ,ενώ τονίζει πως χρειάζονται πολλαπλές ικανότητες και οξεία αντίληψη από την πλευρά του ηγέτη ,ώστε να είναι σε θέση να υπερασπιστεί κατάλληλα το ιδεώδες της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο.Παράλληλα, πρέπει να μπορεί να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς ,τους μαθητές και την τοπική κοινότητα (OECD,2012).

Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική διαδικασία και όχι μια στατική έννοια (Brooks κ.ά., 2007· Jacobs κ.ά., 2013· Κουτούζης, 2011· Zembylas & Iasonos ,2017),αυτό σημαίνει ότι καθορίζεται από τις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες και το εκάστοτε τοπικό πλαίσιο.Ακόμη,συνδέεται με την προώθηση ευκαιριών για όλα τα παιδιά και σκοπεύει στην κοινωνική ισότητα.Επομένως ,οι ηγέτες που στοχεύουν σε ένα κοινωνικά δίκαιο σχολείο ,οφείλουν να χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο αξιών στάσεων και πεποιθήσεων που θα εξυπηρετούν το κοινό καλό και θα προστατεύουν

τις μειονότητες. Χρειάζεται λοιπόν οι ηγέτες να υιοθετούν θέσεις οι οποίες μπορεί να είναι άβολες και δύσκολες.

3.9 Ανασκόπηση ερευνών

Στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές έρευνες που βρέθηκαν σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαίδευση αλλά και σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη, αυτή σύμφωνα με την έρευνα του Makler, A.1994 , γίνεται αντιληπτή ως σωστό και λάθος , ως δικαιοσύνη (στη μεταχείριση) , ως πρότυπο-ιδανικό ή στάνταρ και ως ηθική πράξη.Οι συμμετέχοντες αμφισβήτησαν την κοινή αίσθηση δικαίου τόσο μέσα σε μια κοινωνία όσο και ανάμεσα σε άλλα κράτη ,παρόλα αυτά αναγνώρισαν ότι μπορεί να υπάρξουν κοινές αντιληψεις σχετικά με το τι είναι δίκαιο και τι όχι.Τόνισαν ακόμα ότι η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται από το κάθε άτομο σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία του αλλά και με τις διαφορετικές αξίες ή στάσεις που χαρακτηρίζουν κάθε κουλτούρα.

Ο Causey et al.,(2000) συμπέρανε πως πολλοί υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την κοινωνική δικαιοσύνη ως μια «απόλυτη δημοκρατία» όπου η πλειοψηφία διοικεί ,αλλά τα ατομικά συμφέροντα παραγκωνίζονται και ως «απλοϊκό εξισωτισμό» που σημαίνει πως όλοι θα πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στα αγαθά και ίση μεταχείριση.

Αντίστοιχα η Young A. Lee (2011) διαπίστωσε σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε και εξέταζε πως οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί καταλάβαιναν και μετέβαλλαν ή όχι τις αντιλήψεις τους σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη κατά τη διάρκεια της έρευνας ,ότι οι πιο συχνές απαντήσεις των εκπαιδευτικών (6 συμμετέχοντες) όριζαν την κοινωνική δικαιοσύνη ως ισότητα και ισονομία ,εννοώντας ίσες ευκαιρίες ή ίση πρόσβαση.

Σύμφωνα με τους Montesano Montessori, N., & Ponte, P. (2012),σε συμμετοχική έρευνα δράσης όπου οι εκπαιδευτικοί διευκόλυναν τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερη ευθύνη και αυτονομία ως προς τη συμπεριφορά τους και την αλληλεπίδραση τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς,οι συμμετέχοντες όρισαν

την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση ως την ενίσχυση της αυτορρυθμιστικής ικανότητας των μαθητών.Σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν σχετίζοταν με τους εκπαιδευτικούς και την αναθεώρηση της θέσης και του ρόλου τους. Η έρευνα συμπεραίνει πως η προσοχή πρέπει να εστιαστεί στην ισορροπία της σχέσης εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και πως η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν μπορεί να εξαντλείται μόνο στην δίκαιη διανομή υλικών-πόρων.

Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε από την έρευνα του Cuervo (2010) στην Βικτώρια Αυστραλίας η οποία εξέταζε τις οπτικές και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών, διευθυντών και γονέων σε δύο αγροτικά σχολεία γυμνασίου. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την καλύτερη διανομή των αγαθών το ίδιο σημαντική με τη μέριμνα για ζητήματα εξουσίας, σεβασμού και συμμετοχής στην εργασία τους ως κοινωνική δικαιοσύνη. Τα σχόλιά τους εξέφραζαν την ανάγκη μιας πλουραλιστικής οπτικής της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση η οποία θα ξεφεύγει από αυτή της διανεμητικής διάστασης.

Όσον αφορά την προώθηση της δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο ,σε ερευνά του ο Dover (2009) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη αναγνωρίζουν τη σχέση μεταξύ κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και βοηθούν τους μαθητές τους να αμφισβητούν,να αμβλύνουν και να επαναπροσδιορίζουν τις άνισες καταστάσεις δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια αρχών όπως είναι η ενδυνάμωση, η αυτενέργεια και η δράση. Αντίστοιχα ,ο Bricker (1989) κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διδάσκουν καθημερινά κοινωνική δικαιοσύνη με το να δείχνουν σεβασμό σε όλα τα άτομα και στη γνώμη τους αλλά και με το να συμπεριφέρονται στους μαθητές τους με ακεραιότητα.

Έρευνα που εξέταζε τις αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου σχετικά με την ετοιμότητα και το βαθμό ικανότητας των παιδιών να κατανοήσουν νοήματα που πραγματεύονται την ισότητα και τη δικαιοσύνη αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι έννοιες θα «μεταφράζοταν» πρακτικά στη διδασκαλία τους έδειξε να διχάζει τους συμμετέχοντες.Συγκεκριμένα ,αρκετοί δεν θεωρούσαν την ηλικία ως εμπόδιο στην προσπάθεια εδραίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ήταν πιο «τολμηροί» στις παιδαγωγικές επιλογές που υιοθετούσαν αλλά και στις παρεμβάσεις που επιχειρούσαν στη διδακτέα ύλη. Ωστόσο, η έρευνα κατέληξε πως περίπου οι μισοί συμμετέχοντες πίστευαν πως τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είναι σχετικά αδιάφορα για αυτά τα ζητήματα,δεν έχουν την ικανότητα να

διατυπώσουν απόψεις και δεν μπορούν να αναλύσουν πολιτικά θέματα. Επίσης, από την έρευνα της Young A. Lee (2011) προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για το πως θα διδάξουν για κοινωνική δικαιοσύνη, αντιλαμβάνονταν ότι αυτή αποτελεί ένα ξεχωριστό πεδίο διδασκαλίας που θα πρέπει να διδάσκεται σε μεγαλύτερα παιδιά.

Οι Anne Burke & Diane R. Collier (2010), υποστηρίζουν ότι ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες στον τομέα της κοινωνικής δικαιοσύνης που εξετάζουν πώς οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την προσπάθειά τους να ορίσουν και να κατανοήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, χρειάζεται επιπλέον έρευνα που θα διερευνήσει τις προκλήσεις και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να προχωρήσουν σε αλλαγές μέσα από κοινωνικά δίκαιες ενέργειες. Η Agarwal et al. (2010) σε συνέντευξη που πραγματοποίησε με τρεις υποψήφιους εκπαιδευτικούς διαπίστωσε πως βίωσαν αρκετή αβεβαιότητα, σύγχυση ακόμα και εκνευρισμό όταν ήρθαν αντιμέτωποι με την πραγματικότητα του σχολικού συστήματος. Η έλλειψη ελέγχου και προσαρμογής της διδακτέας ύλης από τους εκπαιδευτικούς αλλά και η ανεπαρκής επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται να εμποδίζει τους συμμετέχοντες να εκπληρώσουν κάποιους εκπαιδευτικούς στόχους. Τα ευρήματα της Agarwal (2010) συμφωνούν με αυτά από Young A. Lee (2011) καθώς η τελευταία κατέδειξε πως οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί αντιμετώπιζαν σαν εμπόδιο το γεγονός ότι πολλές φορές δεν είναι ελεύθεροι να πάρουν αποφάσεις σε σχέση με την διδακτέα ύλη και να διδάξουν σύμφωνα με τους προσωπικούς τους στόχους. Πολύ συχνά οι στόχοι τους έρχονταν σε σύγκρουση με αυτούς των συναδέλφων τους. Παρόλες τις δυσκολίες όμως, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ανακαλύπτουν τρόπους ώστε να εμφυσήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη διδασκαλία τους (Agarwal et al. 2010; Strong-Wilson, Yoder, and Phipps 2014).

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί και σχετίζονται με την επίδραση των προγραμμάτων που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ετοιμότητά τους να άρουν κοινωνικές αδικίες μέσα στη τάξη (e.g., Cross, 2003; Lopez, 2003; Poplin & Rivera, 2005; Shakman et al., 2007; Sleeter, 2001; Swartz, 2003), και επισημαίνουν ότι πρέπει να εξασφαλίζεται η ικανοποιητική προετοιμασία των νέων εκπαιδευτικών έτσι ώστε οι τελευταίοι να είναι σε θέση να διαμορφώνουν ποιοτική και αποτελεσματική διδασκαλία, η οποία θα είναι εστιασμένη σε κοινωνικά δίκαιες αρχές (e.g., Poplin & Rivera, 2005). Ακόμη, έχουν διεξαχθεί ανάλογες έρευνες

που επικεντρώνονται σε στρατηγικές προετοιμασίας του σχολικού προσωπικού, της ηγεσίας και των σχολικών συμβούλων για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας στα σχολεία (Marshall & Oliva ,2006; Weissglass,2003). Παρόλα αυτά ελάχιστη είναι η αξιολόγηση της επιρροής τους σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά /συμπεριφορικά αποτελέσματα.

Ενώ σημειώνεται ικανός αριθμός θεωρητικών προσεγγίσεων που να πραγματεύεται τη σχέση ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Dantley, 2002; Furman & Gruenewald, 2004; Larson & Murtadha, 2002; MacKinnon, 2000; Marshall & Ward, 2004; Rapp, 2002; Shields, 2004) παρατηρείται έλλειψη σε μελέτες που ασχολούνται συγκεκριμένα με αν οι ηγέτες προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε μια ανασκόπηση όπου μετριοούνταν οι απόψεις εκπαιδευτικών και η σχέση τους με τις αποφάσεις της ηγεσίας Brown (2004), προέκυψε το συμπέρασμα ότι υπάρχει ξεκάθαρη απόδειξη πως μερίδα του πληθυσμού δημοσίου σχολείου στις Η.Π.Α. βιώνει άниση και αρνητική μεταχείριση σε καθημερινή βάση .

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν διεξαχθεί αρκετές ερευνητικές εργασίες με σκοπό την ανίχνευση των αντιλήψεων ,εμπειριών και των πρακτικών που υιοθετούν οι διευθυντές σχολικών μονάδων ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη (Ναστος, 2011; Ουζουνη 2017; Καντιμοίρη, 2018). Πιο ειδικά , από την ποιοτική έρευνα του Νάστου (2011) με συμμετέχοντες από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προέκυψε ως γενικό συμπέρασμα ότι η άρση των αδικιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί συνάρτηση πολλών παραμέτρων ,υλικών ,θεσμικών ,πολιτισμικών και ψυχοκοινωνικών. Η Ουζουνη (2017) συμπεραίνει πως υπάρχει σχετικά μικρή σύγχυση των όρων της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ΕΚΟ από τους ηγέτες δευτεροβάθμιας ,ελλιπής ενημέρωση για προγράμματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανεπαρκής συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Ακόμη, το 2018 η έρευνα της Καντιμοίρη κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι ηγέτες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ίση αντιμετώπιση όλων. Επιπλέον εντόπισε, ότι πέρα από δράσεις που προτείνονται από το Υπουργείο ,οι διευθυντές δεν γνωρίζουν τρόπους ώστε να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη και ότι ο καλός ηγέτης με όραμα την οικοδόμηση ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου, απουσιάζει από τις περισσότερες σχολικές μονάδες.

Στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης ,έρευνες δείχνουν την αναγκαιότητα που υπάρχει μέσα από την προσχολική αγωγή να αντιμετωπιστούν οι αυξανόμενες προκλήσεις (κοινωνικές ,πολιτικές ,οικονομικές) με σκοπό να χτιστεί μια δίκαιη κοινωνία ,η οποία θα υπερασπίζεται τα παιδιά που είναι στο στόχαστρο των οικονομικών και φυλετικών διακρίσεων.Ευρήματα ερευνών στις σκανδιναβικές χώρες δείχνουν περιθωριοποίηση και αποκλεισμό των νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Host & Gitz-Johansen 2010,Ragnarsdottir 2010). Ακόμη έχει διαπιστωθεί ότι με το που φτάσουν στη νηπιακή ηλικία ,τα παιδιά είναι ήδη κοινωνικά “ενημερωμένα” όσον αφορά το πως να χειρίζονται ρατσιστικές ομιλίες.Έχουν,επίσης, την ικανότητα να διακρίνουν φυλετικές διαφορές και να αναπτύσσουν αρνητική στάση και προκατάληψη απέναντι σε συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων από την ηλικία των τριών χρόνων (Ayers,2004;Connolly,2003;Harper & Bonnano,1993) .Παρομοίως, οι στάσεις σχετικά με το φύλο και τη φυλή εμφανίζονται από την ηλικία των τριών και μπορεί να έχουν μορφοποιηθεί νωρίτερα από τότε (Klein,1990).Χωρίς εμπλοκή από τους νηπιαγωγούς ,οι φυλετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών γίνονται πιο αρνητικές και δυσκολότερα μεταβλητές καθώς μεγαλώνουν. Επιπρόσθετα, ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών που αφορά στη φυσική- διανοητική εξέλιξη των νηπίων ,εντοπίζονται πολύ λιγότερες έρευνες που να εστιάζουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης , της διαφορετικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Connolly,2003;Paige & Lantieri ,2005;Nixon and Aldwinkle,2005).Η πλειοψηφία των ερευνών στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ισότητα και τη δικαιοσύνη αποτελείται από εκθέσεις που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνται μηνύματα σχετικά με τη φυλή,την τάξη,το φύλο και το σεξουαλικό προσανατολισμό (VanAusdale & Feagin 2001; Ryan & Grieshaber 2004).Δυστυχώς υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών που να αξιολογούν τη χρήση παιδαγωγικών στρατηγικών οι οποίες εναντιώνονται σε ρατσιστικά μηνύματα και σχεδόν καθόλου σχετική έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση.Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την καταπολέμηση των αδικιών αποτελούνται συνήθως από κάποιες μελέτες περιπτώσεις.Στα ελληνικά δεδομένα η Δόλγηρα (2017), εκπόνησε έρευνα για διαφοροποιημένη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη ,παρόλα αυτά ήταν πολύ δύσκολο να εντοπιστεί έρευνα με έμφαση στη κοινωνική δικαιοσύνη στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα εκπόνησης περαιτέρω σχετικής έρευνας .

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος έρευνας

4.1 Μέθοδος-μέσα συλλογής δεδομένων

Για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και υλοποιήθηκε με τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική έρευνα κρίνεται κατάλληλη όταν επιχειρείται η μελέτη ενός ζητήματος που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και παρέχει μια πιο ολιστική προσέγγιση της πραγματικότητας (Freebody,2003). Έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό ,εκδηλώνοντας ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων.Μέσα από την μέθοδο της ποιοτικής έρευνας ,και συγκεκριμένα τη διαδικασία της συνέντευξης ευνοείται η καταγραφή ,ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων των συμμετεχόντων αλλά και των υποκειμενικών νοημάτων. Ο δομημένος σχεδιασμός αλλά και η ευελιξία που παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος ,επιτρέπουν στον ερευνητή τη συλλογή δεδομένων ενώ ταυτόχρονα του δίνουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποια θέματα ,αναπροσαρμογής της διαδικασίας και εμπλουτισμού των δεδομένων σύμφωνα με τις νέες διαστάσεις που προκύπτουν κατά την διεξαγωγή της έρευνας (Willig ,2001).Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου.Πρόκειται για εκείνο το μέσο συλλογής δεδομένων που επιτρέπει την πρόσβαση στις επιμέρους διαστάσεις /πτυχές ενός θέματος αλλά και στις στάσεις, αξίες, γνώσεις ,ιδέες των ατόμων για το υπό μελέτη θέμα (Tuckman,1972).Η χρήση της συνέντευξης ενδείκνυται ιδιαίτερα όταν το ζητούμενο, όπως και στη περίπτωση μας, είναι η διερεύνηση προσωπικών βιωμάτων, στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale,1996). Επιπλέον των παραπάνω, η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει κύριο μέσο συγκέντρωσης πληροφοριών, υπερβαίνοντας ορισμένα εμπόδια, που εντοπίζονται στη χρήση ερωτηματολογίων, όπως η απροθυμία ορισμένων υποκειμένων ‘να γράψουν τις απαντήσεις τους’ (Cohen et al., 2007: 352).

4.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από νηπιαγωγούς και προϊστάμενες νηπιαγωγούς, τεσσάρων διαφορετικών δημόσιων σχολείων του Βόλου, στο νομό Μαγνησίας. Ο αριθμός των ερωτώμενων περιορίστηκε σε οκτώ άτομα. Στην κοινωνική ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που να ορίζουν το μέγεθος του δείγματος και αυτό συνήθως καθορίζεται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και των ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008:65). Οι συμμετέχοντες είναι εκπρόσωποι του γυναικείου πληθυσμού μόνο, λόγω αδυναμίας εύρεσης ανδρικού εκπροσώπου στο επάγγελμα του νηπιαγωγού. Η δειγματοληψία της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως σκόπιμη και βολική, ενώ παράλληλα μπορεί να προσδιοριστεί και ως δειγματοληψία χιονοστιβάδα, καθώς μία ερωτώμενη στο τέλος της συνέντευξης πρότεινε δύο συναδέλφους από άλλα σχολεία, ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα (Patton, 2002).

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα, ο τρόπος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτός της ημιδομημένης συνέντευξης. Βασικό πλεονέκτημα αυτού του τύπου συνέντευξης είναι το ότι διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2007: 353). Βασική προϋπόθεση για την κατασκευή των συνεντεύξεων που έλαβαν χώρα ήταν η μορφοποίησή τους σύμφωνα με κάποιες ενδεικτικές κατηγορίες που ορίστηκαν, οι οποίες αντλήθηκαν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία και οριοθέτησαν το πλαίσιο των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων. Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και επιχειρήθηκε να είναι κατανοητές, ακριβείς, χωρίς να εκβιάζουν συγκεκριμένες απαντήσεις από τους συμμετέχοντες, ενώ ακολουθήθηκε μια διαδικασία κλιμάκωσης των ερωτήσεων από τις πιο γενικές και βατές στις πιο ειδικές και απαιτητικές. Ελήφθη δηλαδή υπόψη το ότι 'οι ευκολότερες και λιγότερο απειλητικές - μη αμφιλεγόμενες ερωτήσεις, τίθενται νωρίτερα στη συνέντευξη, ώστε να επιτρέπουν στα υποκείμενα να αισθανθούν άνετα' (Cohen et al., 2007: 363). Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, χωρίς περιορισμούς στις απαντήσεις. Επιπρόσθετα, στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκε ένα τμήμα ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων (βλ. Παραρτήματα). Αν και, όπως επισημαίνει ο Bryman (2008: 438), ερωτήσεις που δεν περιλαμβάνονται

στον οδηγό μπορούν να τεθούν, καθώς ο ερευνητής επιλέγει πράγματα που τέθηκαν από τα υποκείμενα', η δυνατότητα αυτή αξιοποιήθηκε ελάχιστα.

4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερευνας

Στην παρούσα έρευνα ,προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου και να οργανωθεί καλύτερα η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ,οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικούς άξονες ,ως εξής:

Αρχικά, ζητούνται δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στους συμμετέχοντες (φύλο, ηλικία , ειδικότητα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας) και πληροφορίες σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων που θα επέτρεπαν τη δημιουργία ενός οικείου κλίματος αλλά και θα μπορούσαν να συσχετιστούν ερμηνευτικά με τα ερωτήματα ,τις απαντήσεις και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Ο πρώτος άξονας ανταποκρίνεται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πως αντιλαμβάνονται τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη και πως τον προωθούν».Πιο συγκεκριμένα ,τα υποκείμενα καλούνται να δώσουν απαντήσεις σχετικά με το τι πραγματεύεται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, με ποιες άλλες συνδέεται αλλά και το πως μπορεί να προαχθεί στο σχολικό πλαίσιο ώστε να αποκατασταθούν τυχόν αδικίες .

Ο δεύτερος άξονας απαντά στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες θεωρούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο» και αναφέρεται στα άτομα ή ομάδες που κατά τη γνώμη των υποψηφίων κινδυνεύουν από αποκλεισμό και κοινωνική αδικία.

Ο τρίτος άξονας αφορά στο ερευνητικό ερώτημα «Πως αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προκύπτουν και εμποδίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα».Εδώ οι ερωτήσεις σχετίζονται με την αποκάλυψη των συχνότερων εμποδίων που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς και με τις τακτικές που υιοθετούνται για την επίλυσή τους.

Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας απαντά στο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες οι προσδοκίες από τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη και πώς αυτός δρα».Οι ερωτήσεις εδώ αποσκοπούν στην εκμαίευση πληροφοριών σχετικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων για την κοινωνικά δίκαιη ηγεσία και μετέπειτα στο αν αυτές οι προσδοκίες εκπληρώνονται ή όχι από τις πρακτικές του τωρινού ηγέτη.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο έως και τις αρχές Νοεμβρίου του 2018 ,διήρκησαν από είκοσι έως τριάντα πέντε λεπτά και έγιναν διαζώσης σε διάφορα σχολεία της πόλης του Βόλου. Χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων ήταν το εργασιακό περιβάλλον των υποκειμένων ,δηλαδή το εκάστοτε γραφείο του προϊστάμενου. Κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις του ερευνητή περιορίστηκαν στο ελάχιστο, ακόμα και σε περιπτώσεις κάποιας εκτροπής των υποκειμένων από το αυστηρό θεματικό πλαίσιο, αν και, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο ερευνητής θα μπορούσε ‘ευγενικά να τα επαναφέρει σ’ αυτό’ (Cohen et al., 2007: 361).Έπειτα από την συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων έγινε ψηφιακή καταγραφή (ηχογράφηση) των απαντήσεών τους.Η καταγραφή των συνεντεύξεων με ψηφιακό μέσο ενισχύει την αξιοπιστία της έρευνας ,καθώς αποφεύγονται λάθη ,παρερμηνείες ή παραλείψεις οι οποίες τυχόν εμφανίζονται σε γραπτές σημειώσεις (Gray,2004).

Μετά το πέρας όλων των συνεντεύξεων και την ψηφιακή καταγραφή τους ακολούθησε η μεταγραφή των δεδομένων σε ηλεκτρονική γραπτή μορφή και η συστηματική ανάγνωσή τους. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Πρόκειται για μια εύχρηστη μέθοδο η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα.Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τους νέους ερευνητές ,καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Clarke, Braun & Hayfield ,2015).Επιπλέον ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «ευελιξία» ,καθώς δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες επιστημολογικές /οντολογικές θέσεις ,σε αντίθεση με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (Braun & Clarke ,2006).Ο τρόπος διεξαγωγής της ανάλυσης που προτείνεται από τους Braun & Clarke (2006) και ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία χαρακτηρίζεται από τα εξής βήματα.Πρώτον ,εξοικείωση με τα δεδομένα και προσεκτική ,επαναλαμβανόμενη ανάγνωση αυτών.Έπειτα ,μέσα από τη διαδικασία της κωδικοποίησης ,ορίστηκαν σε κάθε σειρά του γραπτού κειμένου κωδικοί που προσδιορίζουν εννοιολογικά τα δεδομένα.Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην κωδικοποίηση εκείνων των μοτίβων νοήματος που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια , μέσα από την συνεχή επεξεργασία των δεδομένων και την αντιπαραβολή / σύγκριση των κωδικών έγινε αναζήτηση των θεμάτων/υποθεμάτων.Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και

ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους κωδικούς (Langdridge ,2004),καθώς μπορούν να αποτελέσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.Η ερμηνεία του ερευνητικού υλικού έγινε με βάση συγκεκριμένες θέσεις και επιστημολογικές παραδοχές , το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή αλλά και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό.Τέλος ,ακολούθησε η επανεξέταση των τελικών θεμάτων ,ο ορισμός τους και η ονομασία τους.

Κάθε έρευνα οφείλει να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.Πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν ορισμένα κριτήρια αξιοπιστίας όπως είναι για παράδειγμα η αφοσίωση στην πραγματικότητα και στην αναπαράστασή της, το περιεχόμενο και την ιδιαιτερότητα της κατάστασης , την αυθεντικότητα, την ειλικρίνεια αλλά και την λεπτομέρεια (Cohen et al.,2008:204).Όσον αφορά την εγκυρότητα αυτή μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από το πλήθος των δεδομένων που συλλέγονται ,την πυκνή περιγραφή των ευρυμάτων της έρευνας (Denzin,1994a) ,την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων αλλά και την ανιδιοτέλεια του εκάστοτε ερευνητή.

4.5 Ζητήματα δεοντολογίας

Σχετικά με τη δεοντολογία της έρευνας , λήφθηκε υπόψιν η διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και ο σεβασμός του δικαιώματος της ανωνυμίας των συμμετεχόντων με χρήση συμβόλων (Σ1,Σ2 κ.ο.κ.),ώστε να μην προσδιορίζονται στοιχεία της ταυτότητάς τους, αλλά και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα υπήρξε ελεύθερη και εθελοντική. Προηγήθηκε ενημέρωση των υποψηφίων ,μέσω ενημερωτικών εγγράφων (βλ.Παραρτήματα) αλλά και προφορικά πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων ,σχετικά με το λόγο διεξαγωγής της έρευνας και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν ,χωρίς ωστόσο να υπεισέλθει (η ερευνήτρια) σε λεπτομέρειες οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις τους.Είναι υποχρέωση του ερευνητή να διαθέσει «το σύνολο των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες» (Ιωσηφίδης,2008:278). Επιπλέον, επισημάνθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες πως η έρευνα δεν αποσκοπεί στον έλεγχο των γνώσεών τους αλλά στην απόσπαση πληροφοριών που απορρέουν από τις εμπειρίες, αντιλήψεις και οπτικές τους σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αποσαφηνίστηκε ότι η έρευνα στοχεύει να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά τόσο για την ερευνήτρια όσο για τους ερωτώμενους. Ακόμη, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πως μπορούν ανά πάσα στιγμή να

διακόψουν τη ροή της συνέντευξης αλλά και να ζητήσουν διευκρινίσεις ή επαναδιατύπωση των ερωτήσεων που ενδεχομένως δεν γίνουν αντιληπτές.

Κεφάλαιο 5:Αποτελέσματα

5.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας δεν χρησιμοποιείται το όνομά τους ,αλλά τα υποκείμενα της έρευνας κωδικοποιούνται με τους εξής χαρακτήρες Σ1,Σ2 κ.ο.κ.

ΑΤΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝ. ΚΑΤ.	ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΣΠΟΥΔΕΣ	ΘΕΣΗ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ.	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ. ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤ. ΘΕΣΗ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Σ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	ΑΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	18	7	ΑΣΤΙΚΗ
Σ2	ΓΥΝΑΙΚΑ	49	ΕΓΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	19	5	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ
Σ3	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	ΑΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	26	8	ΑΣΤΙΚΗ
Σ4	ΓΥΝΑΙΚΑ	47	ΕΓΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	18	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ5	ΓΥΝΑΙΚΑ	46	ΕΓΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	17	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	46	ΕΓΓΑΜΗ	ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	10	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	48	ΕΓΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	19	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	39	ΑΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	11	0	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Από τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία ,συμπεραίνουμε πως ο μέσος όρος της ηλικίας των υποκειμένων υπολογίζεται περίπου στα 47 έτη (47,25).Επίσης ,όλο το πλήθος του δείγματος ανήκει στο γυναικείο φύλο.Οι περισσότερες συμμετέχουσες είναι έγγαμες ,εκτός από τρεις.Όσον αφορά τις μεταπτυχιακές σπουδές του δείγματος ,προκύπτει ότι η πλειοψηφία έχει ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ,εκτός από τρεις συμμετέχουσες και ακόμα μία ,της οποίας η φοίτηση είναι ακόμα σε εξέλιξη.Επίσης ,παρατηρείται πως τα τρία από τα οκτώ άτομα εργάζονται σε διευθυντικές θέσεις.Ο μέσος όρος των ετών προϋπηρεσίας του δείγματος υπολογίζεται περίπου στα 17 έτη (17,25).Είναι λοιπόν ένας αξιοσημείωτος αριθμός

για την έρευνα διότι γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το συγκεκριμένο δείγμα διαθέτει επαρκή πείρα σχετικά με ζητήματα (εκπαιδευτικά ,κοινωνικά και διοικητικά) που αναδύονται στις σχολικές μονάδες.Τέλος, τα περισσότερα σχολεία στα οποία εργάζονται οι συμμετέχουσες ανήκουν κυρίως σε αστικές και ελάχιστες ημιαστικές περιοχές.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση που προηγήθηκε.

Αποτελέσματα θεματικής ανάλυσης

Ερευνητικό ερώτημα 1i) «Πώς αντιλαμβάνονται τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη».

Θέμα α: Ίσα/ίδια δικαιώματα-υποχρεώσεις

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης προσδιορίζεται από την πλειοψηφία του δείγματος (7 άτομα) ως η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.Συγκεκριμένα,τονίστηκε η σημασία του να απολαμβάνουν όλοι ίσα /ίδια δικαιώματα αλλά να έρχονται αντιμέτωποι και με τις ίδιες υποχρεώσεις. Σε αυτό το σημείο οι Σ1 και Σ3 αποσαφηνίζουν:

Σ1«Για μένα κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει ότι θα πρέπει όλοι να έχουμε ίσες ευκαιρίες, ίσες υποχρεώσεις και ίσα δικαιώματα..»

Σ3«Να έχουν όλοι το δικαίωμα να είναι ελεύθεροι χωρίς να καταπατούνται τα δικαιώματά τους, ώστε όλοι να έχουμε τα ίδια δικαιώματα αλλά και τις ίδιες υποχρεώσεις»

Θέμα β: Ισονομία

Πέραν των δικαιωμάτων, ικανό μέρος του δείγματος (5 άτομα) ταύτιζει την κοινωνική δικαιοσύνη με την ισονομία και την ισοπολιτεία ,δηλαδή την ισότητα όλων απέναντι στο νόμο και στους ίδιους κανόνες.Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναφέρεται στην κοινωνική δικαιοσύνη τόσο σε σχέση με το κράτος και την έννομη τάξη ,όσο και σε σχέση με την υποχρέωση της κοινωνίας να αποδεχθεί τους κανόνες δικαίου επί ίσοις οροις χωρίς εξαιρέσεις.Οι Σ1, Σ2 ΚΑΙ Σ3 αναφέρουν σχετικά:

Σ1«Ακόμα ...είναι η ισοπολιτεία των πολιτών μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο και απέναντι στο κράτος φυσικά»

Σ2«Όλοι ίσοι απέναντι στο νόμο, με ίση μεταχείριση και εφαρμογή των νόμων για όλους»

Σ3«Όλοι είμαστε ίσοι απέναντι στο νόμο και βέβαια στην κοινωνία. Θα βάλω ένα αντικειμενικό κριτήριο, που στην περίπτωση της δικαιοσύνης είναι οι νόμοι ή οι κανόνες οι οποίοι ισχύουν κοινωνικά και είναι ευρύτερα αποδεκτοί»

Θέμα γ: Ίση/καθολική πρόσβαση

Επιπλέον, η κοινωνική δικαιοσύνη γίνεται αντιληπτή (4 άτομα) σαν η εξασφάλιση της καθολικής και ίσης πρόσβασης των ατόμων σε αγαθά όπως είναι η εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που το υποστηρίζει:

Σ1« το θέμα για μένα είναι στη πρόσβαση, να έχουν όλοι ίση πρόσβαση στα αγαθά και στην εκπαίδευση ως δικαίωμα»

Θέμα δ: Ισότιμη μεταχείριση

Επιπλέον, αρκετοί συμμετέχοντες (4 άτομα) συνδέουν τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη με την ισότιμη και αμερόληπτη μεταχείριση των ατόμων. Αυτό κατά τα λεγόμενά τους επιτυγχάνεται, αφενός, με ενέργειες που προάγουν την ισότητα α) μέσω της καταπολέμησης των διακρίσεων και της αποδοχής της διαφορετικότητας

Οι Σ2 και Σ5 τονίζουν:

Σ2 «Αμεροληψία, συνέπεια ..πάνω από όλα αυτά είναι δικαιοσύνη και να ισχύουν για όλους όσο γίνεται κάποια πράγματα, να μη γίνονται διακρίσεις γιατί φυσικά στην Ελλάδα κάποια στιγμή το βλέπεις και αυτό ..άλλα μέτρα και άλλα σταθμά για άλλους εργαζόμενους»

Σ5«Είναι αυτό που προσπαθούμε να μάθουμε και στα παιδιά ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί και ξεχωριστοί ως προσωπικότητες.. δεν μεταχειριζόμαστε διαφορετικά τα παιδιά ή κάνουμε τα στραβά μάτια επειδή κάποιο παιδί το συμπαθούμε περισσότερο»

και αφετέρου με ενέργειες που χαρακτηρίζονται από ευελιξία μέσω β) της κατά περίπτωση διαχείρισης ζητημάτων και της εξατομικευμένης αντιμετώπισής τους π.χ. με χρήση συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ευελιξία αναφέρθηκε από δύο συμμετέχουσες (2 άτομα). Συγκεκριμένα η μία επεξηγεί :

Σ3«Η ταξική δικαιοσύνη θα πρέπει να είναι αδιάφορη των συνθηκών, εάν είναι δηλαδή περίπτωση η οποία χρειάζεται ιδιαίτερης χρείας τότε θα πρέπει να είναι όμως ευέλικτη...και σε συνεργασία με τη συναισθηματική πλευρά για να είναι σίγουρο ότι οι επιπτώσεις που τυχόν να υπάρξουν θα είναι αυτές ή δεν θα είναι αυτές που αρμόζει στην περίπτωση».

Θέμα ε: Πολυδιάστατη έννοια (ηθική, κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική)

Ακόμα, η κοινωνική δικαιοσύνη γίνεται αντιληπτή από ορισμένα άτομα του δείγματος (4 άτομα) ως μια έννοια πολυδιάστατη και εξαρτώμενη από πολλές έννοιες ,ιδεολογικές παραμέτρους, ηθικές καταβολές, στάτους, δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι Σ1,Σ2,Σ3 υποστηρίζουν:

Σ1 «Ε..την συνδέω με την ηθική,με τη λογική,με το στοχασμό ,με την αγάπη.. ενσυναίσθηση ,βάζω τον εαυτό μου στη θέση του άλλου. ..να προσπαθήσω να καταλάβω τον άλλον που αντιλαμβάνεται τα πράγματα διαφορετικά»

Σ2«Σίγουρα με την ηθική ..βέβαια αυτό είναι πολύ σχετικό ,όπως την αντιλαμβάνεται ο καθένας και η κάθε κοινωνία»

Σ3«Πιστεύω ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η κοινωνικοοικονομική συνθήκη..το βιοτικό επίπεδο ..και η ιδεολογία της κάθε οικογένειας»

Θέμα στ :Υποβαθμισμένη έννοια

Παράλληλα, ένα μέρος του δείγματος (3 άτομα) θεωρεί την κοινωνική δικαιοσύνη μια έννοια η οποία έχει υποβαθμιστεί – καταπατηθεί και χρήζει προσοχής /διασφάλισης από το κοινωνικό σύνολο.Οι Σ2,Σ5 αναφέρουν χαρακτηριστικά:

Σ2 «γενικά με προβληματίζει η δικαιοσύνη,η οποία στην εποχή μας δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό,είναι ελλιπέστατη»

Σ5«Ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις ..θεωρητικά όμως γιατί στην πράξη δεν ισχύει κάτι τέτοιο..παίζουν ρόλο η κοινωνική θέση ,οι γνωριμίες ,το χρήμα»

Ερευνητικό ερώτημα 1ii) «Πως προωθούν τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη (στο εκπαιδευτικό πλαίσιο)»

Προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης προς τους μαθητές:

Θέμα α: Εφαρμογή κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και στυλ εκπαίδευσης -διδασκαλίας

Από τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση προωθείται από την ποιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετείται μέσα στο σχολείο .Συγκεκριμένα μέσω εφαρμογής α) αντισταθμιστικής και πολυπολιτισμικής- διαπολιτισμικής αγωγής (7 άτομα) ,β) διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και ανταπόκρισης στις εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών (3 άτομα) ,γ) μέσω της ενίσχυσης του αναλυτικού προγράμματος και της συνεχόμενης ανανέωσής του (2 άτομα) ,δ)μέσα από την υιοθέτηση μαθητοκεντρικής (1 άτομο) και συνεργατικής μάθησης (4 άτομα) κατά τη διδασκαλία και ε) μέσω της ευαισθητοποίησης των μαθητών με κατάλληλα προγράμματα και ενημερώσεις- αναφορές στα δικαιώματα (3 άτομα) επιτυγχάνεται η προσπάθεια εδραίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο.Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται από τα εξής αποσπάσματα:

Σ3«Η αντισταθμιστική αγωγή είναι μια από τις αρχές που διέπουν το σκοπό του νηπιαγωγείου. Δηλαδή το νηπιαγωγείο [...] θα πρέπει να μειώσει κάποια από αυτά που μπορούμε να τα ονομάσουμε σε εισαγωγικά μειονεκτήματα στην πρόοδο δεξιοτήτων του παιδιού και να μπορέσει να προωθήσει τα πλεονεκτήματα ή τα ταλέντα που έχει κάποιο παιδί».

Σ7«έχουμε κάνει κάποιες επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ...επίσης κάναμε το πρόγραμμα για το προσφυγικό..Κάνουμε σχετικές δράσεις ..ήδη..είναι και πολιτισμική χρονιά και το 2018 ,για παράδειγμα θα σου πω ότι μάθαμε να γράφουμε τα «για» στα αγγλικά,στα ισπανικά επειδή έχουμε ένα κοριτσάκι από την ισπανία.»

Σ1«για τα αλλοδαπά παιδιά μες την τάξη προσπαθούμε να μην αισθανθούνε ότι παραβλέπουμε την καταγωγή τους ,τα δικά τους έθιμα ,τις δικές τους παραδόσεις ,τις συνήθειες ,ιδιαιτερότητες..μπορεί να φέρουμε και τη μητέρα στη τάξη να μιλήσει για τα δικά τους έθιμα..ώστε να αισθάνεται το παιδί ότι και η δική του κουλτούρα έχει μια θέση στο σχολείο»

Σ2«Ακόμα υπάρχουν διαφορές στις δραστηριότητες και διαφορετικές δραστηριότητες, διαφορετικά πράγματα, για διαφορετικές ανάγκες ώστε να καλύπτονται όλα τα παιδιά ..υπάρχει εναλλαγή στο πρόγραμμα για να μη βαριούνται, υπάρχει και ένα άλλο κομμάτι σοβαρό ..κατά της βίας στα σχολεία..ενδοσχολική βία.όπου σε κάθε σχολείο υπάρχει ένας υπευθυνος που ασχολείται με αυτό ,ενημερώνει και τους υπόλοιπους και κάνουν δράσεις για αυτό».

Σ8«η μαθητοκεντρική μάθηση..επίσης είναι κοινωνικά δίκαιη μάθηση..αφού γίνεται πρωταγωνιστής ο μαθητής και οι ανάγκες του και ο εκπαιδευτικός συνεργάτης του παιδιού για να μάθει και όχι το επίκεντρο..ή ότι σχετίζεται με συνεργατική μάθηση..»

Σ2«Μάλιστα με κάθε αφορμή κάποιες μέρες όπως η παγκόσμια μέρα για τα δικαιώματα του παιδιού ..ήδη μέσα από αυτό κάνουμε πολλές αναφορές στο τι είναι δικαιώματα του παιδιού».

Θέμα β: Καλλιέργεια της συμπεριφορικής, κοινωνικής, συναισθηματικής ανάπτυξης

Ενας επιπλέον τρόπος προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης που ανακύπτει μέσα από τις απαντήσεις που μελετήθηκαν είναι η έμφαση των εκπαιδευτικών στην συμπεριφορική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (7 άτομα).Η διαμόρφωση από κοινού (με τους μαθητές) κανόνων συμπεριφοράς και τήρησή τους, η εκμάθηση και καλλιέργεια αξιών (π.χ. αλληλεγγύη, ισότητα) ,η ενασχόληση με τα συναισθήματα και τη σωστή διαχείρισή τους ,η καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού στο διαφορετικό (χωρίς συγκριτική διάθεση) είναι χαρακτηριστικοί τρόποι ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ακολουθούν αποσπάσματα από :

Σ1«προσπαθούμε να τους μάθουμε να είμαστε ήρεμοι..να μιλάμε ευγενικά στους άλλους,να τους εξηγούμε τι θέλουμε με ευγενικό τρόπο.. η τάξη λειτουργεί με κανόνες συμπεριφοράς που έχουν συμφωνήσει όλα τα παιδιά μαζί και πρέπει να τηρούν όλα τα παιδιά... Υπάρχουνε βιντεάκια..τα συναισθήματα είναι ένα πρότζεκτ που μπορεί να δουλεντεί σε σχέση με τη δικαιοσύνη,όπως να μπορείς να μάθεις να διαχειρίζεσαι τον θυμό σου ..».

Σ7«κάναμε προγράμματα σχετικά με την αυτοεκτίμηση ,την εικόνα του άλλου,πως τη διαχειριζόμαστε ..να βοηθάνε τα μεγαλύτερα παιδιά τα μικρότερα ,δίνουμε και αυτή την αξία... την αλληλοβοήθεια».

Σ6«Όσον αφορά τα παιδιά ,είναι το σύστημα των κανόνων που έχουμε ,το οποίο ρυθμίζει το πως φερόμαστε μέσα στη τάξη και προσπαθούμε να δείξουμε στα παιδιά ότι με τη συμπεριφορά μας έχουμε αποτελέσματα...όποιος δεν ακολουθεί αυτό τον κανόνα έχει τη συνέπεια να χάσει το παιχνίδι ή να πάει σε άλλη ομάδα να παίζει»

Σ5«ότι ανεξάρτητα από τη γλώσσα ,το φύλο ,τη θρησκεία ,τον τόπο καταγωγής ,τον τόπο κατοικίας ...όλοι συναντιόμαστε στη λέξη άνθρωπος.. τους βάζουμε στο τρυπάκι ότι πρέπει να σέβεται το συμμαθητή σου.. από την αρχή το μότο της τάξης μας είναι ότι είμαστε ομάδα ..μπορεί να είμαστε ξεχωριστές προσωπικότητες ..παρόλα αυτά κανένας δεν μπορεί χωρίς το διπλανό του και δεν συγκρίνεται με αυτόν..»

Θέμα γ: Συνεργασία

Σημαντική θέση για την επίτευξη αυτού του σκοπού καταλαμβάνει και η έννοια της συνεργασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με την καλλιέργεια της αίσθησης ομάδας και ενός συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές αλλά και την επιδίωξη συνεργασίας με άλλα σχολεία και μαθητές άλλων περιοχών, ακόμα και εκτός Ελλάδας (7 άτομα).

Η Σ3 υποστηρίζει:

Σ3«Επίσης το γεγονός ότι τα παιδιά μεταξύ τους θα πρέπει να συνεργάζονται σαν ομάδα χωρίς δεύτερες σκέψεις και αυτό είναι μια άσκηση δικαιοσύνης. Μιλάτε σε ένα σχολείο που κάνει προγράμματα τέτοιου τύπου και κάνει προγράμματα και σε συνεργασία με άλλους φορείς..υπάρχουν προγράμματα συνεργασίας από όλο τον κόσμο μεταξύ νηπιαγωγείων..υπάρχει ανταλλαγή καρτών από άλλες χώρες και σήμερα μας ήρθε μια κάρτα από τη Σερβία και είδαμε τα γράμματα που χρησιμοποιούν σε άλλες χωρες και είναι τελείως διαφορετικά.. από πέρυσι είμαι μέλος του e twinning και συνεργάζομαι με σχολεία του εξωτερικού,θα κάνουμε 4 προγράμματα φέτος».

Θέμα δ: Ίση διανομή προνομίων

Επιπλέον , η ισάξια παροχή δικαιωμάτων και διανομή προνομίων στους μαθητές κυρίως μέσω της αμεροληψίας στους χειρισμούς, της εξάλειψης των διακρίσεων και τον συνεχή αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών ,αποτελούν κυρίαρχες αναφορές των συμμετεχόντων (4 άτομα) σχετικά με τον τρόπο που προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη.

Τα αντίστοιχα αποσπάσματα είναι τα εξής :

Σ2 «προσπαθώ να έχω την ίδια συμπεριφορά και να μεριμνώ ώστε να έχουν όλοι τις ίδιες παροχές και τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ανέσεις εντός εισαγωγικών στο χώρο του σχολείου ,αλλά και στα παιδιά.. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ,να προσπαθώ να βρω τέτοιους τρόπους ώστε να αμβλύνουν τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους τα παιδιά για να αισθάνονται όλα περισσότερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία(...) ίση μεταχείριση προς όλους..στα πλαίσια του δυνατού»

Σ5 «..έχουμε μια σταθερή συμπεριφορά για όλα τα παιδιά και προσέχουμε συνεχώς τι υιοθετούμε ,τι λέμε, κάνουμε απολογισμό θα λέγαμε».

Προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς:

Θέμα α: Καλοί τρόποι συμπεριφοράς και σεβασμός

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προς τους συναδέλφους τους.Οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς (όπως ευγένεια ,ήρεμος τρόπος ομιλίας κτλ) (1 άτομο) και ο σεβασμός προς τον συνάδελφο (3 άτομα) αποτελούν σημαντική προϋπόθεση για την ύπαρξη και προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον,σύμφωνα με δύο συμμετέχουσες:

Σ1 «να είμαστε ήρεμοι..να μιλάμε ευγενικά στους άλλους,να τους εξηγούμε τι θέλουμε με ευγενικό τρόπο..και εμείς με τη συνάδελφό μου στις συνδιαλέξεις μας το τηρούμε αυτό ,γιατί αλλιώς δεν μπορούμε να το ζητάμε από τα παιδιά[..]αν ο εκπαιδευτικός δεν σέβεται τους άλλους εκπαιδευτικούς,τι θα μπορέσει να διδάξει..».

Θέμα β: Συνεργασία

Ακόμη, η καλλιέργεια της συνεργασίας και η κοινή-ομαδική προσέγγιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων συνιστούν ένα ακόμη τρόπο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης που αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες (3 άτομα):

Σ1 «ειδικά σε συναδέλφους που δουλεύουμε πρωί -απόγευμα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ,αν δεν υπάρχει ..δημιουργείται χάσμα και μετά έχουμε δύο εκπαιδευτικούς στο ίδιο τμήμα που δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο..αυτό είναι κάτι το οποίο παραβαίνει τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.Άρα πρώτα από όλα ξεκινάμε από τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς»

Θέμα γ: Ίση μεταχείριση προς όλους

Επίσης ,από τους προϊστάμενους που απάντησαν σχετικά ,δύο συνολικά ,υποστήριξαν πως επιδιώκουν την ισάξια μεταχείριση και διανομή προνομίων στους συναδέλφους τους, ώστε να μην αισθανθεί κανείς ότι αδικείται από τη στάση τους (2 άτομα):

Σ2 «προσπαθώ να έχω την ίδια συμπεριφορά και να μεριμνώ ώστε να έχουν όλοι τις ίδιες παροχές και τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ανέσεις εντός εισαγωγικών στο χώρο του σχολείου».

Ερευνητικό ερώτημα 2 «Ποιες θεωρούν τις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο τους (ως προς τη κοινωνική δικαιοσύνη)»

Στις παραδοχές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που συναντώνται στο χώρο του σχολείου ,κυριάρχησαν οι εξής παρακάτω : οι αλλόθρησκοι (1 άτομο) ,άτομα με ειδικές ανάγκες (5 άτομα) ,κινητικά, μαθησιακά ή νοητικά προβλήματα, άτομα που προέρχονται από στερημένα (οικονομικά) περιβάλλοντα (4 άτομα), άτομα (εκπαιδευτικοί) με συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση και σωματικά χαρακτηριστικά (1 άτομο), άτομα από διαφορετική πολιτισμική προέλευση (μετανάστες ,πρόσφυγες ,αλλοδαποί) ή φυλετική καταγωγή (π.χ. αθίγγανοι)(6 άτομα).Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν :

Σ1«Ναι...οι αλλόθρησκοι είναι μια ομάδα που βιώνει κοινωνική αδικία ..και στο λέω εγώ που είμαι αλλόθρησκη και έχω περάσει πάρα πολλά σε αυτό το χώρο.. υπάρχει ρατσισμός(...)παιδιά που χρειάζονται βοηθητικό προσωπικό,γιατί είναι τετραπληγικά ή ότι άλλο ή παιδιά που αυξάνονται με τη πάροδο του χρόνου ,με χαρτιά από τα κέντρα ψυχικής υγείας ,με διάσπαση προσοχής και διάφορα προβλήματα,με ανωριμότητες βασικά,όπου ακολουθούν το πρόγραμμά τους εκτός νηπιαγωγείου και μες στο νηπιαγωγείο προσπαθούμε να κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε»

Σ3«το παιδί το οποίο είναι παραμελημένο από το σπίτι του μπορεί να μην έρχεται με καθαρά ρούχα ή με το ίδιο φαγητό να έρχεται κάθε μέρα ..παιδιά με οικονομικά προβλήματα και φαίνεται αυτό πιστέψτε με..»

Σ4«αλλιώς βλέπουν οι γονείς έναν εκπαιδευτικό ο οποίος είναι αδύνατος και περιποιημένος και αλλιώς ένα εκπαιδευτικό ο οποίος είναι κοντός ,χοντρός»

Σ3 «το παιδί που μπορεί να έχει έρθει από κάποια άλλη χώρα.. για παράδειγμα οι πρόσφυγες, τα αλλοδαπά παιδιά»

Σ6«μια φορά σε σχολείο που είχε τσιγγανοπαίδια.. που η φοίτησή τους ήταν λίγο περίεργη..αυτό είναι είτε από τις οικονομικές συνθήκες είτε από τη δική τους αντίληψη»

Στον αντίποδα των παραπάνω παραδοχών που προεκτέθηκαν ,ένα από τα μέλη του δείγματος εκφράζει ότι δεν υπάρχουν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο νηπιαγωγείο και παρομοίως ένα ακόμα μέλος πρεσβεύει ότι λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητών αλλά και της έλλειψης ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, δεν παρατηρούνται έντονα ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που να κινδυνεύουν από περιθωριοποίηση ή κοινωνική αδικία.

Συγκεκριμένα διατυπώνουν:

Σ5«Στο νηπιαγωγείο ως μέρος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτά τα πράγματα είναι πιο οικογενειακά ..οι εκφράσεις πάθους ας το πούμε έτσι δεν εμφανίζονται έντονα στις δικές μας ηλικίες παιδιών 4-6 ..δηλαδή υπάρχει περίπτωση να υπάρχει αλλόγλωσσο παιδί με μητρική γλώσσα άλλη από τα ελληνικά και κανένας να μην το πάρει είδηση..επίσης να μην το πάρουν είδηση και οι γονείς ..είναι τόσο κλειστά τα πράγματα που δεν δίνονται σημασία σε τέτοιου είδους διαφορές .Τώρα όταν τα πράγματα γίνονται ανταγωνιστικά εκεί μπορεί να ξεφύγει η κατάσταση..πχ στο δημοτικό...»

Σ7«όχι ,δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό..δεν θα έλεγα ότι υπάρχουν τέτοιες ομάδες στο νηπιαγωγείο»

Ερευνητικό ερώτημα 3 «Πως αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης».

Πριν από τις απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των εμποδίων που καλούνται να απομακρύνουν ,οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τα συνηθέστερα προβλήματα που συναντούν. Αυτά είναι, όσον αφορά τις σχέσεις των μελών του σχολείου,α) η απροθυμία για συνεργασία και η ύπαρξη αντιπαλότητας (π.χ. μεταξύ γονέων -εκπαιδευτικών- κοινωνικού περιβάλλοντος) .Ακόμα β) προσωπικές αξίες ,ρατσιστικές ή ακραίες αντιλήψεις και επικρατούσα κουλτούρα (ανασταλτική για δικαιοσύνη και δράση), γ) άρνηση ύπαρξης προβλήματος (π.χ. από την πλευρά των γονέων),δ) ανεπαρκής γνώση, αδιαφορία ,αναβλητική συμπεριφορά και έλλειψη

αναστοχασμού (π.χ. από τη μεριά του εκπαιδευτικού), ε) έλλειψη πόρων και ανεπαρκής εσωτερική /εξωτερική βοήθεια (είτε οικονομική-υλική, είτε ψυχολογική) και ,τέλος, διαφορετικό αίσθημα δικαίου μεταξύ των ενδιαφερόμενων.

Ακολουθούν αποσπάσματα που αποδεικνύουν τα παραπάνω:

Σ1«Το ότι δεν το χουν ψάξει οι ίδιοι πρώτα από όλα?Το ότι το θεωρούνε μη σημαντικό?Το ότι δεν κάθονται να ασχοληθούνε με αυτό και να βρουνε τρόπους (...)Υπάρχει μια μερίδα γονέων οι οποίοι δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (...)βέβαια εκεί παίζουν ρόλο και οι συνάδελφοι ,για αυτό σας είπα , η συνάδελφος τους έλεγε ότι δεν είμαι καλή ,ότι έχω τα νεύρα μου ,δεν κάνω αυτά που πρέπει να κάνω ως αλλόθρησκη, είχε ξεσηκώσει τους γονείς»

Σ2«Είναι αυτό που είπαμε στην αρχή όταν ο άλλος αντιλαμβάνεται διαφορετικά το τι είναι δίκαιο και το τι είναι σωστό κατά κάποιο τρόπο ..όταν έχει διαφορετικές ηθικές αξίες αυτό είναι ένα εμπόδιο ..ύστερα οι παροχές και η καθημερινότητα όταν θέλεις να προσφέρεις και να κάνεις κάτι περισσότερο ..και δεν μπορείς γιατί ούτως ή άλλως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα πράγματα είναι περιορισμένα..και σε πόρους και από οικονομική άνεση ,εποπτικό υλικό ..από όλα ..»

Σ6«Το κοινωνικό περιβάλλον ίσως..η κουλτούρα και οι συνήθειες που υπάρχουν πολλές φορές μας κάνει να ξεχνιόμαστε και να αδικούμε κάποιον»

Σ8«Σίγουρα δικές τους ανεπάρκειες και φόβοι ακόμα και προκαταλήψεις..ή πολλές φορές δεν θέλουν να έρθουν αντιμέτωποι με αντιδράσεις...συνήθως γονέων..»

Αντιμετώπιση εμποδίων:

Θέμα α: προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος

Όλο ,σχεδόν,το πλήθος του δείγματος (7 άτομα) που ερωτήθηκε για τους τρόπους με τους οποίους επιλύει τα προβλήματα αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ευελιξίας που χαρακτηρίζει την βαθμίδα στην οποία ανήκει το νηπιαγωγείο.Πιο ειδικά, η απουσία διδακτέας ύλης ,οι σχεδόν ανύπαρκτοι χρονικοί περιορισμοί αλλά και η δυνατότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις αναδυόμενες ανάγκες ,αποτελούν το κύριο μέσο αντιμετώπισης των ζητημάτων δικαιοσύνης στο νηπιαγωγείο.

Πιο ειδικά:

Σ5«Εμείς δεν έχουμε διδακτέα ύλη..εμείς αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και πορευόμαστε..υπάρχει μεγάλη ευελιξία και ίσα ίσα έχουμε την ευκαιρία να είμαστε δημιουργικοί με τις δραστηριότητές μας και με τα πάντα... εμείς το προσαρμόζουμε αναλόγως ..τη χρονιά,τα παιδιά και ουτο καθεξής.. είμαστε ευέλικτοι ..μπορούμε να κάνουμε το οτιδήποτε..ότι δεν απαγορεύεται επιτρέπεται στο νηπιαγωγείο ...»

Θέμα β: Εδραίωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (εντος και εκτός σχολικής μονάδας)

Εξίσου σημαντική με την ευελιξία που αναφέρθηκε προηγουμένως αποδεικνύεται και η συνεργασία μεταξύ των μελών και όχι μόνο της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος (5 άτομα) υποστηρίζει πως το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και η ομαδική δουλειά περιορίζουν την ύπαρξη εμποδίων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Σ8«όλα ξεκινάμε από τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,πρέπει να συνλειτουργούμε και μετά αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα που έχουμε μέσα στην τάξη ..Η συνεργασία με τα μέλη του σχολείου είναι τα πάντα».

Αντιστοίχως ,η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, η στήριξη που αυτές παρέχουν και ο συμβουλευτικός ρόλος που προσφέρουν οι σχολικοί σύμβουλοι και οι υπεύθυνοι εκπαίδευσης εξισορροπούν τις προκύπτουσες δυσκολίες,σύμφωνα με τα λεγόμενα κάποιων συμμετεχόντων (4 άτομα) :

Σ7«η πρώτη που όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα ή κάποια ιδιαίτερη περίπτωση παιδιού ,απευθυνόμαστε οπωσδήποτε στη σχολική μας σύμβουλο ,αυτή είναι η πιο κοντινή καθοδηγήτρια ,όταν υπάρχει κάποια δυσκολία ,κάποια απορία πως να χειριστούμε ένα θέμα.. πιο απειρη ..όταν ξεκινούσα πολλές φορές απευθυνόμουν στην προϊσταμένη μου και με καθησύχαζε ,με συμβούλευε ,είχε χρειαστεί να επέμβει και να με υπερασπιστεί μια φορά σε διαφωνία μου με ένα γονέα»

Δύο συμμετέχουσες υποστηρίζουν πως η συνεργασία με τους γονείς και η εμπλοκή του συλλόγου γονέων στις διαδικασίες του σχολείου, συνιστούν σημαντικούς παράγοντες επίλυσης των προβλημάτων που αφορούν στα παιδιά αλλά και στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών.

Σ4«Στους συλλόγους που κάνουμε.. γίνεται ο πρώτος σύλλογος γονέων ,μετά από δυο - τρεις μέρες γίνεται ο δεύτερος σύλλογος ,ο πρώτος είναι για τα νομικά θέματα και τα

λειτουργικά..η δεύτερη συνάντηση ,είναι τα παιδαγωγικά..με το τι θα ασχοληθούμε και πως αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα ,πώς λύνουμε τα προβλήματα στο νηπιαγωγείο ..ότι είμαστε μια ομάδα..ο άλλος σύλλογος που γίνεται μετά από ένα μήνα ..αν δούμε ότι κάτι πάει στραβά γινόμαστε πιο συγκεκριμένοι..».

Επιπρόσθετα , δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πως η συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και την τοπική κοινότητα δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την αντιμετώπιση των εμποδίων που προκύπτουν.

«είχαμε φέρει ψυχολόγο που μίλησε εδώ στο σχολείο για να βοηθηθούν και οι γονείς ..πολλές φορές έχουμε καλέσει ανθρώπους από το κέντρο ψυχικής υγείας ή από τον ερυθρό σταυρό να μιλήσουν για διάφορα θέματα»

Θέμα γ: ατομική προσπάθεια

Τέλος, ορισμένοι συμμετέχοντες (3 άτομα) υποστηρίζουν πως η προσωπική αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών συνιστά την αρχή επίλυσης όλων των δυσκολιών που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ειδικότερα, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων ή προγραμμάτων ,η συνεχής ενημέρωση /ευαισθητοποίηση και εξέλιξη αλλά και η αναστοχαστική δράση αποτελούν σύμμαχο για το έργο των εκπαιδευτικών.Οι Σ1,Σ2 τοποθετούνται :

Σ1 «όλα έχουν να κάνουν με το άτομο και πόσο ασχολείται, εξελίσσεται και τι ανησυχίες έχει ..έκανες πράγματα ή δεν έκανες..δηλαδή το παιδάκι που ήρθε το Σεπτέμβριο ..τον Ιούνιο που θα φύγει έχει κατακτήσει πράγματα?ή όχι ..Γιατί μπορεί να υπάρχουν δραστηριότητες που αρχικά να μην τις συνδέεις με τη δικαιοσύνη..αλλά σχετίζεται..αν το καταλάβει ο εκπαιδευτικός κάποια στιγμή θα το κάνει..έτσι πιστεύω..αν πιστεύει και ο ίδιος στη δικαιοσύνη...»

Σ2«φυσικά να διαβάσω και να ενημερωθώ μόνη μου για το θέμα που με απασχολεί κάθε φορά ,όταν θα εντοπίζω κάποιο πρόβλημα π.χ έχω παρακολουθήσει για τη διαπολιτισμικότητα ενα σεμινάριο..που θεωρώ ότι έχει να κάνει στενά με τη κοινωνική δικαιοσύνη»

Ερευνητικό ερώτημα 4i) «Ποιες οι προσδοκίες που έχουν από έναν κοινωνικά δίκαιο ηγέτη»

Θέμα α: Αμεροληψία και ακέραιο αίσθημα δικαιοσύνης

Όσον αφορά τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την ηγεσία ώστε αυτή να αποκαλείται κοινωνικά δίκαιη ,φαίνεται από τις απαντήσεις τους πως καταλήγουν στα εξής.Αρχικά η πλειοψηφία του δείγματος (6 άτομα) θεωρεί πως ο/η ηγέτης πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμεροληψία και ακέραιο αίσθημα δικαιοσύνης το οποίο θα εκδηλώνεται για παράδειγμα μέσω εφαρμογής ισότιμης συμπεριφοράς προς όλους και προάσπισης των δικαιωμάτων τους.

Ακολουθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα:

Σ5«Σίγουρα θα ήθελα να είναι δίκαιος,να μην κάνει διακρίσεις και να μην δρα σύμφωνα με τις συμπάθειες που έχει..»

Σ4«Πρέπει να είναι δίκαιη απέναντι στις υφισταμένες που έχει..να μην βάζει γνωριμίες[...]Αμεροληψία ,συνέπεια ..πάνω από όλα αυτά»

Σ7«Να αντιμετωπίζει όλους τους συναδέλφους ισότιμα,να ακούει όλους το ίδιο»

Θέμα β: Εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς

Επιπρόσθετα ,σύμφωνα με μία συμμετέχουσα ,είναι σημαντικό ένας ηγέτης να δείχνει με τη στάση του εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και τις δυνατότητές του.

Η Σ3 αναφέρει:

Σ3«Να έχεις εμπιστοσύνη με αυτούς που συνδιαλέγεσαι[...]πολύ βασικό να κρατά αυτές τις δύο αρχές : την εμπιστοσύνη και την αμερολήψία»

Θέμα γ: Παροχή στήριξης

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός δίκαιου ηγέτη ,ένα ποσοστό του δείγματος (4 άτομα), επιθυμεί ο ανώτερός τους να παρέχει υποστήριξη στους υφισταμένους μέσω της συμπαράστασης και της ουσιαστικής συμμετοχής στα προβλήματα αλλά και βοήθεια μέσα από διευκρινίσεις ή επεξηγήσεις.

Αποσπάσματα :

Σ6«Να είναι εκεί ..για να λύσει απορίες και προβλήματα αν χρειαστεί ..να συμπαραστέκεται σε όλα τα προβλήματα»

Σ7«να στέκεται πραγματικά στον εκπαιδευτικό ,να είναι υποστηρικτός».

Σ2«Όταν βέβαια αντιμετωπίζεις κάποια προβλήματα τότε θέλει ο οποιοσδήποτε προιστάμενος να έχει λιγότερες ευθύνες ως προς αυτό ,δηλαδή κάποια στιγμή όταν έρχονται μεγάλα προβλήματα αισθάνεσαι λίγο απομονωμένος ως εκπαιδευτικός[.]θα θέλαμε λοιπόν να είναι λίγο περισσότερο δίπλα μας ,γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια ζωντανή διαδικασία»

Θέμα δ: Ρεαλιστική στάση

Υποχρεωτικό χαρακτηριστικό ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη αναφέρθηκε επίσης το να είναι ρεαλιστής ,να βρίσκεται εντός πραγματικότητας και να είναι σκληραγωγημένος ως άνθρωπος. Η Σ1 ,συγκεκριμένα, ήταν η ερωτηθείσα που αναφέρθηκε σχετικά :

Σ1 «να έχει δυσκολευτεί στη ζωή του.Να μην έχει γεννηθεί στα πούπουλα ...να μην είναι εκτος τάξης και να προσπαθεί να λύσει προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στη τάξη..θεωρητικά..κάνουμε και εμείς σεμινάρια αλλά είναι θεωρητικά».

Θέμα ε: Συναισθηματικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση)

Επιπρόσθετα, ακόμα μία προσδοκία των εκπαιδευτικών είναι το να διαθέτει ο προιστάμενός τους συναισθηματική νοημοσύνη .Το προσόν της ενσυναίσθησης και της κατανόησης θεωρήθηκε απαραίτητο από τους περισσότερους συμμετέχοντες (5 άτομα).

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα :

Σ1«Να δείχνει κατανόηση στις δυσκολίες.. Να μπορεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου»

Σ2«όλοι μας σε κάποια φάση της ζωής μας μπορεί να αντιμετωπίζουμε κάποια προβλήματα και εκει πέρα είναι η κοινωνική δικαιοσύνη ..να πρέπει ο προιστάμενος είτε είσαι εσύ είτε είναι ο δικός σου προιστάμενος να κατανοει»

Τέλος , η τοποθέτηση που προήλθε από μία εκπαιδευτικό υποστηρίζει ότι δεν θα είχε προσδοκίες σχετικά με την ηγεσία και τη κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς δεν έχει υποστεί ποτέ η ίδια ή κάποιος τρίτος αδικία στο εργασιακό περιβάλλον.

Η Σ7 αναφέρει συγκεκριμένα:

Σ7«Δεν νομίζω ότι για αυτό το θέμα θα είχα κάποιες προσδοκίες .Νομίζω ότι όλοι οι ανώτεροι υπάλληλοι ,όλοι κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους ,την κάνουν αντικειμενικά δεν υπήρχε ποτέ κάποιο πρόβλημα ,να μην υπάρχει κάπου δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αλλά ούτε εγώ αδικήθηκα ποτέ στον εργασιακό μου χώρο ..όχι».

Ερευνητικό ερώτημα 4ii) «Πώς δρά ο ηγέτης»

Θέμα α: Ενθάρρυνση αυτενέργειας /αυτονομίας

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν στη δράση του ηγέτη ,σε συνάρτηση με την κοινωνική δικαιοσύνη,υπογραμμίζεται από όλους (εκπαιδευτικούς και προϊσταμένους) ότι παρέχεται επαρκής αυτονομία στον εκπαιδευτικό και ότι δίνονται περιθώρια προσωπικής έκφρασης αλλά και ανάληψης πρωτοβουλιών ή δράσεων.

Αποσπάσματα

Σ1«Εντάξει και η σύμβουλος..δεν είναι..δίνει κάποιες κατευθύνσεις..αλλά υπάρχει ευελιξία ,έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους..υπάρχουν περιθώρια..ολοι οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο..υπάρχουν περιθώρια..βέβαια κάποια πράγματα είναι στανταρ..υποχρεώσεις»

Σ6«Η προϊσταμένη αλλά και οι υπεύθυνοι σχολικών προγραμμάτων όλοι είναι πολύ θετικοί σε αυτά τα θέματα και δεν είχαμε ποτέ τέτοια προβλήματα σε τέτοια...Όταν θέλουμε να αναλάβουμε δράση σαν σχολείο ,παίρνουμε την εγκρισή τους για εκπαιδευτικές εκδρομές και σε θέατρο ,δεν υπήρξε ποτέ κάποιο εμπόδιο ή κάτι τέτοιο..Είναι ανοιχτοί στα πάντα και ήδη κάνουμε όπως σας είπα και νωριτερα διάφορα»

Σ4«η προϊσταμένη συνήθως αναλαμβάνει και επικροτεί δράσεις και συνεργασίες με σχολεία και δίκτυα του εξωτερικού[...]Κοιτάζτε ,ουσιαστικά στο ελληνικό σχολείο είσαι κατά κάποιο τρόπο αυτόνομος στο να έχεις μια καθημερινότητα»

Θέμα β1: Παροχή ουσιαστικής υποστήριξης

Όσον αφορά την εκπλήρωση της προσδοκίας που σχετίζεται με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον ανώτερό τους, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν κινούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη (7 άτομα) βεβαιώνει την παροχή υποστήριξης από τον ηγέτη, με επιχείρημα τον συμβουλευτικό ρόλο που αυτός επιτελεί, την συχνότητα επικοινωνίας που επιδιώκει αλλά και την ποιότητα συνεργασίας που έχει καλλιεργήσει.

Αντίστοιχα αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

Σ1«Δεν έχω κανένα παράπονο..όποτε χρειαστούμε βοήθεια υπάρχει τακτική επικοινωνία..γίνονται κάποιες συναντήσεις στη διάρκεια του έτους..κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν με παιδιά με διαγνώσεις από κ.ψ.υ. ..συνεργαζόμαστε ,δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα».

Σ6«η σχολική μας σύμβουλος ,αυτή είναι η πιο κοντινή καθοδηγήτρια ,όταν υπάρχει κάποια δυσκολία ,κάποια απορία πως να χειριστούμε ένα θέμα..βοηθάει πολύ ..επιμορφώνει»

Θέμα β2: ελλιπής παροχή υποστήριξης

Η δεύτερη (1 άτομο), από την άλλη, θεωρεί ελλιπή ή επιφανειακή την συμμετοχή και την στήριξη που προσφέρεται από τις προϊστάμενες αρχές. Πρόκειται βέβαια για απάντηση που προήλθε μόνο από ένα άτομο και αποτελεί εκπροσώπηση της μειοψηφίας του δείγματος. Οι επικρατούσες μαρτυρίες (7 άτομα) δεν φανέρωσαν ανάλογα αποτελέσματα.

Σ2«Για τον προϊστάμενο ή διευθυντή μιας σχολικής μονάδας ,γιατί είναι έτσι φτιαγμένο το πλαίσιο που δεν θέλουν ..όλοι..και οι ανώτεροι να αναλαμβάνουν ευθύνες ..θα θέλαμε λοιπόν να είναι λίγο περισσότερο δίπλα μας.. ίσως και αυτοί αντιλαμβάνονται ή έχουν περισσότερες υποχρεώσεις ..επομένως προσπαθούν να λύσουν το πρόβλημα όσο το δυνατόν εύκολα για αυτούς ή πιο ανώδυνα»

Θέμα γ1: Δίκαιη συμπεριφορά/μεταχείριση

Παρομοίως, οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την δικαιοσύνη που διακατέχει τον ηγέτη δείχνουν να διχάζονται. Συγκεκριμένα, υπάρχει η πλευρά του δείγματος (7 άτομα) που δηλώνει πως είναι αποδέκτης μιας δίκαιης συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από συνέπεια και ακεραιότητα, όπως παραθέτουν οι Σ2,Σ7:

Σ2«Αυτόν που ευτυχώς η συγκεκριμένη κυρία που είχαμε μέχρι τώρα είχε. Να είναι αμερόληπτη ..δύσκολο πράγμα»

Σ7«όλοι οι ανώτεροι υπάλληλοι ,όλοι κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους ,την κάνουν αντικειμενικά δεν υπήρχε ποτέ κάποιο πρόβλημα ,να μην υπάρχει κάπου δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αλλά ούτε εγώ αδικήθηκα ποτέ στον εργασιακό μου χώρο»

Θέμα γ2: Άδικη συμπεριφορά /μεταχείριση

Ενώ, ταυτόχρονα εμφανίζεται και η πλευρά (1 άτομο) που υποστηρίζει πως έχει υποστεί αδικία και πιο ειδικά παραβίαση του δικαιώματός της για απαλλαγή από συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία .Για άλλη μία φορά ,η αρνητική τοποθέτηση προήλθε από ένα μόνο άτομο,σε αντίθεση με την πλειοψηφία του δείγματος (7 άτομα) που εξέφρασε ικανοποίηση αναφορικά με τη συμπεριφορά του ηγέτη απέναντί της ως προς την δικαιοσύνη.

Σ1«Να έχει δικαιοσύνη, για παράδειγμα εμένα η προηγούμενη σύμβουλος ήξερε ότι είμαι αλλόθρησκη,μου είπε θα πηγαίνεις στη παρέλαση κανονικά σωματικά αλλά πνευματικά θα είσαι αλλού..ενώ το υπουργείο με νόμο λέει ότι οι αλλόθρησκοι δεν αναλαμβάνουν τέτοια καθήκοντα...απαλλάσσονται. Διορίζονται σε σχολεία πολυθέσια και για κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν ο νόμος δίνει το δικαίωμα να απέχω..να μην τα κάνω και να κάνω κάποια άλλα.Πχ τα χριστούγεννα κάνει τη γιορτή η συνάδελφος και κάνω εγώ την γιορτή στο τέλος.Τρόποι υπάρχουν για να υπάρχει συνεργασία και δικαιοσύνη. Αρκεί να το θες..»

Θέμα δ: Δημοκρατική συμπεριφορά

Δύο επιπλέον χαρακτηριστικά της δράσης των ηγετών που ανέδειξε η επεξεργασία των δεδομένων είναι αυτά της δημοκρατικότητας και της διαλλακτικότητας (3 άτομα).Τα παραπάνω γίνονται εμφανή όταν οι ηγέτες ενός σχολείου λειτουργούν με βάση το διάλογο και την πειθώ, τις υποχωρήσεις και την επικράτηση της πλειοψηφίας και ακόμα την αποδοχή της διαφορετικής οπτικής των υφισταμένων.

Οι Σ6,Σ4 και Σ8 συγκλίνουν λέγοντας :

Σ6«Ο προϊστάμενος θα έρθει ,θα ακούσει όλες τις απόψεις και θα προσπαθεί να δώσει λύσεις ..βασικά να συμβουλέψει κατά κάποιο τρόπο ή να προτείνει τον τρόπο με τον

οποίο λύνεται κάποιο πρόβλημα ..δεν έχω δει ποτέ να διατάζει ..ας πούμε ..προσπαθεί με τη πειθώ και τον διάλογο »

Σ4«Λειτουργούμε με πλειοψηφία..και αποφασίζουμε αυτό που είναι καλό για το σχολείο σαν μια ομάδα[...]Ακούει την άποψη μας και όταν εγώ με τη συνάδελφο συμφωνούμε σε κάτι και εκείνη διαφωνεί ..δέχεται τη δική μας άποψη που είμαστε δύο»

Σ8«Δημοκρατικά..συζητάει και σέβεται τις απόψεις όλων και ακόμα και αν διαφωνεί σε κάτι πολλές φορές υποχωρεί στην άποψη της πλειοψηφίας,είναι ανοιχτόμυαλη και όχι απόλυτη ..σημαντικό».

5.2 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, ως προς την αντίληψη της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» ,αυτή εκλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες κυρίως ως ισότητα, ισονομία, ίση πρόσβαση και ίση μεταχείριση ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Η προώθησή της προς τους μαθητές επιτελείται μέσα από την τήρηση των κανονών, κατά τη διδασκαλία μέσα από την υιοθέτηση συγκεκριμένου είδους μάθησης και εκπαίδευσης (πολιτισμική αγωγή, αντισταθμιστική αγωγή κ.τ.λ.) και μέσα από την ενίσχυση κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Προς τους εκπαιδευτικούς η κοινωνική δικαιοσύνη προωθείται μέσω επιδίωξης συνεργατικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων, υιοθέτησης ενδεδειγμένων τρόπων συμπεριφοράς και προσπάθειας για δίκαιη μεταχείριση. Ως ευάλωτες κοινωνικές ομάδες χαρακτηρίστηκαν κυρίως οι αλλοδαποί /μετανάστες /πρόσφυγες, οι αθίγγανοι ,άτομα από μη προνομιούχα (οικονομικά και κοινωνικά) περιβάλλοντα ,άτομα με αναπηρίες, οι αλλόθρησκοι και άτομα με συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση.Τα προβλήματα που εμφανίζονται και εμποδίζουν την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης επιλύονται μέσω της ευελιξίας που προσφέρεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη δυνατότητα προσαρμογής του στις αναδυόμενες ανάγκες, μέσω της συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους και μέσω της ατομικής ενασχόλησης και προσπάθειας για εξέλιξη με κοινωνικά δίκαιο πρόσημο.Σχετικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων για μια κοινωνικά δίκαιη ηγεσία ,αυτές είναι οι εξής : αμεροληψία, παροχή στήριξης και εμπιστοσύνης στους υφιστάμενους, ρεαλισμός και συναισθηματικές δεξιότητες από την πλευρά του διευθυντή.Τέλος,η συμπεριφορά που λαμβάνουν τελικά από τον ηγέτη του σχολείου

τους χαρακτηρίζεται από δίκαιη μεταχείριση (εκτός μιας εξαίρεσης), από παροχή αυτονομίας και υποστήριξης (εκτός μιας εξαίρεσης) και δημοκρατικότητα στους χειρισμούς.

Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Αρχικά ως προς τον πρώτο άξονα της συνέντευξης αναλύθηκε η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες την αντιλαμβάνονται. Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό πλαίσιο.

Αντίληψη της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη»

Η πλειοψηφία του δείγματος αντιλαμβάνεται την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως την προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την παροχή ίσων δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Barry, 2005). Στη σχολική πραγματικότητα, αυτό μεταφράζεται ως η προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων για όλους τους μαθητές και συμφωνεί με τα ευρήματα των (Shriberg et al., 2011) για την αντίληψη της κοινωνικής δικαιοσύνης στα πλαίσια της σχολικής ψυχολογίας. Μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων εκλαμβάνει την κοινωνική δικαιοσύνη ως ίση πρόσβαση και ευκαιρία για όλα τα παιδιά και εκφράζει την αναγκαιότητα αυτά τα δύο να επισφραγιστούν στην εκπαίδευση. Από τα λεγόμενά τους όμως φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν υπόψιν τους παράγοντες που καθιστούν άνισους εξ αρχής τους μαθητές, κάνοντας έτσι λόγο για τυπική εκπαιδευτική ισότητα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000; Φραγκουδάκη, 1985). Δεν έγινε δηλαδή αναφορά από κανένα υποκείμενο της έρευνας για δίκαιη πρόσβαση στους πόρους και στις ευκαιρίες (Tyler, 2000) παρά μόνο για ίση. Η επίκληση στην κοινωνική δικαιοσύνη από τη μεριά των συμμετεχόντων υποδήλωνε συνήθως την υπεράσπιση κάποιου είδους εξισωτισμού και αυτό αποδείχθηκε και από το γεγονός ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ταυτίστηκε από αρκετούς με αυτή της ισονομίας (Hayek, 1998, σελ. 204).

Αρκετοί συμμετέχοντες συνέδεσαν τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη με την διευθέτηση των ανισοτήτων ώστε όλοι να χαίρουν ίσης μεταχείρισης (Rawls, 1988. Κελπανίδης, 1991), αλλά ταυτόχρονα και με την μεταχείριση χωρίς διακρίσεις, με αποδοχή στη διαφορετικότητα, όπως τονίζεται από τη βιβλιογραφία σχετικά με την

πολιτισμική δικαιοσύνη (cultural justice), η οποία υποστηρίζει την δικαιοσύνη στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ ομάδων και τον σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές τους (Deveaux,2000).

Επιπλέον ,δύο μόνο άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα διαφοροποιήθηκαν από τις αναφορές στον εξισωτισμό και αναφέρθηκαν στην ευελιξία που πρέπει να διακατέχει την κοινωνική δικαιοσύνη και στην αναγκαιότητα που εγείρεται για εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών κάθε μέλους του σχολείου ξεχωριστά (Young,1990).Στις αναφορές τους πρόσθεσαν την ανάγκη θέσπισης κάποιων κριτηρίων και εξέτασης των εκάστοτε συνθηκών.

Αναφορικά με την πολυδιάστατη και πολυεξαρτώμενη φύση του όρου κοινωνική δικαιοσύνη , σημαντικό μέρος του δείγματος συμφωνεί με τους ερευνητές που καταλήγουν στο συμπέρασμα πως είναι μια έννοια σύνθετη και εμπλουτισμένη με πολλές συνιστώσες (π.χ. δικαιοσύνη,ισότητα,ευδαιμονία κ.α.) (Kangasniemi, 2010).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η μαρτυρία μιας συμμετέχουσας που ανάμεσα στα άλλα συνδέει το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την ηθική του κάθε ατόμου ή και πολιτισμού, το οποίο διαφέρει και πηγάζει από την ιδιοσυγκρασία και τις προσλαμβάνουσες του καθενός ,τις πολιτισμικές αξίες αλλά και τις ακαδημαϊκές γνώσεις του (Makler,1994) .Έτσι ,αντιλαμβάνεται την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως σωστό/ λάθος και συμπεραίνει πως το τι αρχή δικαιοσύνης υιοθετεί κανείς εξαρτάται και από τις ιδεολογικές,ηθικές, πολιτικές καταβολές του (Ruitenberg & Vokey 2010).

Ακόμα, μια ερωτηθείσα επιβεβαιώνει την σύνδεση της κοινωνικοοικονομικής συνθήκης μιας κοινωνίας με την κοινωνική δικαιοσύνη ,καθώς συσχέτισε την κοινωνική καταγωγή /τάξη των ατόμων με τις παρεχόμενες ευκαιρίες και την πιθανότητα επιτυχίας τους στην εκπαίδευση, όπως ακριβώς επισημαίνει πλήθώρα έρευνων (τη δεκαετία του 1960) στη κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Lingard,2005).

Προώθηση της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» (προς τους μαθητές)

Από τις απαντήσεις του δείγματος προέκυψε ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση προωθείται προς τους μαθητές μέσα από ποικίλους τρόπους.

Στα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής –στυλ μάθησης και προγραμμάτων :

Η προσχολική εκπαίδευση έχει έντονο αντισταθμιστικό χαρακτήρα παρέχοντας ποιοτικού επιπέδου ερεθίσματα και αγωγή σε παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με περιορισμένες πολιτιστικές εμπειρίες (Κυρίδης,1996).Αυτό φαίνεται να υιοθετεί και ικανοποιητικό μέρος του δείγματος εφαρμόζοντας αντισταθμιστική εκπαίδευση (με τμήματα ένταξης ή τάξεις υποδοχής) προκειμένου να εξισορροπήσει διαφορές μαθητών που προέρχονται από ανόμοιο οικογενειακό περιβάλλον, σαν δράση κοινωνικής δικαιοσύνης.Οι αναφορές των νηπιαγωγών επικεντρώθηκαν σε εφαρμογή αντισταθμιστικής αγωγής κυρίως προς αλλόγλωσσα παιδιά και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτά τα παιδιά καταφέρνουν στο τέλος κάθε χρονιάς να ενταχθούν πλήρως στις νόρμες της τάξης αλλά και να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα αποτελεσματικά.Παρόλα αυτά ,δεν έγινε κάποια αναφορά σχετικά με το αν η αντισταθμιστική αγωγή εφαρμόζεται με σκοπό να εμπλουτίσει με επιπλέον εφόδια τα λιγότερο προνομιούχα (οικονομικά-κοινωνικά) παιδιά ή αν μέσω αυτής της αγωγής παραβλέπεται η κουλτούρα - καταγωγή τους και ως αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά καλούνται να ακολουθήσουν τις νόρμες (γλωσσικές ,γνωστικές ,συμπεριφορικές)και τους στόχους που ορίζονται από τα ανώτερα ταξικά στρώματα .(Bourdieu & Passeron ,1990;Wilkins,2015).

Παρομοίως ,ικανό μέρος του δείγματος θεωρεί την διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική εκπαίδευση απαραίτητο σύμμαχο στην εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης.Είτε με αφορμή το προσφυγικό ,είτε εξαιτίας αλλόγλωσσων παιδιών μέσα στη τάξη ,οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι υιοθετούν τέτοια εκπαίδευση αναγνωρίζοντας τα οφέλη της εθνικής και πολιτισμικής ποικιλίας και της επαφής των ατόμων με άλλες κουλτούρες (Banks,2002).Αξίζει ,βέβαια να αποσαφηνιστεί ότι ,οι αναφορές των συμμετεχόντων στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι κυρίως αποσπασματικού χαρακτήρα και φαίνεται να εστιάζουν σε μια πιο «τουριστική» προσέγγιση όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές (Banks, 2009, 2010, Derman-Sparks 2004),χωρίς να αναφέρονται σε αυτή σαν ένα αναπόσπαστο και συνεχόμενο μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Η διαπολιτισμικότητα αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση (Νικολάου, 2009:230) ,εν αντιθέσει με αυτό που επιτελεί κάποιο μέρος του δείγματος.

Παρομοίως ,ως προς την ενημέρωση των παιδιών για τα δικαιωμάτα τους ή για την ευαισθητοποίηση τους σχετικά με ζητήματα δικαιοσύνης ,οι εκπαιδευτικοί εξήγησαν ότι αφορμούνται από συγκεκριμένα περιστατικά ή παγκόσμιες μέρες προκειμένου να ασχοληθούν με τέτοια ζητήματα ,χωρίς και πάλι να είναι μέρος των καθημερινών πρακτικών τους. Συγκεκριμένα ,μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι φροντίζει να επικοινωνεί στους μαθητές τα δικαιώματά τους όταν χρειάζεται, παρόλα αυτά κανείς δεν αναφέρθηκε σε οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινότητας μέσα στην οποία συζητούνται καθημερινά με τα παιδιά θέματα δικαιοσύνης σε πλαίσιο διαλόγου ,ελεύθερης έκφρασης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης-συνείδησης (Caitrin Blake 2015).Αντίστοιχα,δεν υπήρξε αναφορά που να υπερασπίζεται την αρχή της δημοκρατικής εκπαίδευσης ,που υποστηρίζει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν (π.χ. για την εκπαιδευτική διαδικασία) (Beane & Apple, 2003).

Ένας επιπλέον τρόπος προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης που προέκυψε από τα ευρήματα και συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία (Bigelow et al., 1994) είναι αυτός της ανανέωσης του αναλυτικού προγράμματος και της προσαρμογής του στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στα βιώματα των παιδιών.Το ένα τρίτο των συμμετεχόντων τόνισε πως είναι ανάγκη να υπάρχει σύνδεση της διδακτέας ύλης με την καθημερινότητα των παιδιών ,καθώς μόνο έτσι έχει νόημα για τους μαθητές η διαδικασία της μάθησης.

Μία ενδιαφέρουσα αναφορά έγινε από μια ερωτηθήσα που ανάμεσα στα άλλα υπογράμμισε τη σημασία της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας σαν δράση κοινωνικής δικαιοσύνης ,καθώς αυτή η στρατηγική εμπλέκει ενεργά τους μαθητές ,κάνοντάς τους πρωταγωνιστές στην ανακάλυψη της γνώσης και μειώνει την κυριαρχία του εκπαιδευτικού στη διαδικασία σαν αυθεντία (Freire,1970). Έτσι μέσα από αυτού του είδους τη διδασκαλία ,τα νήπια δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικά ή ανέτοιμα να αναλάβουν ευθύνη σχετικά με τη γνώση που λαμβάνουν. Δυστυχώς,η μαθητοκεντρική μάθηση αναφέρθηκε από μία μόνο νηπιαγωγό,συγκεκριμένα τη νεότερη του δείγματος, που σημαίνει πως μπορεί οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία να δυσκολεύονται περισσότερο να αποβάλλουν παραδοσιακές προσεγγίσεις και να ενστερνιστούν πιο σύγχρονες.

Μέσω συμπεριφορικής,κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης:

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και η καλλιέργειά τους ήταν στις πρωταρχικές επισημάνσεις των συμμετεχόντων ως μέσο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έθιξε τη σημασία της σωστής διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών και της ενασχόλησης με αυτά έτσι ώστε να προάγεται η κοινωνική δικαιοσύνη , ενώ ταυτόχρονα θεωρεί πως η εκπαίδευση που ενθαρρύνει έννοιες και αξίες όπως είναι το ενδιαφέρον, ο σεβασμός, η κατανόηση ,η αποδοχή ,η ενότητα και η αλληλεγγύη ανάμεσα στα παιδιά χαρακτηρίζεται κοινωνικά δίκαιη (Greene,1998; Rorty,1989). Ακόμη ,η θετική αναγνώριση των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τους μαθητές με απουσία συγκριτικής διάθεσης ή ανταγωνισμού σημειώθηκε από ορισμένους νηπιαγωγούς σαν δράση δικαιοσύνης (Ασκούνη,2013).

Η τήρηση και η συνδιαμόρφωση των κανόνων μαζί με τους μαθητές ,εμπλέκοντάς τους ενεργά στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, ως μέσο εδραίωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης ,εκφράστηκε από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων.Η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση των κανόνων που ακολουθούνται είναι πολύ σημαντική διαδικασία αφού προάγει τη δημοκρατικότητα και την ενεργή δράση των μαθητών.Η συγκεκριμένη προσέγγιση συμφωνεί με τις παραδοχές της βιβλιογραφίας (Beane & Apple, 2003; Νικολάου, 2006: 159-160) που επισημαίνει πως όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ασφαλώς η συνδιαμόρφωση των κανόνων της τάξης μαζί με τα παιδιά δεν αρκεί για να θεωρηθεί ότι τα παιδιά έχουν επαρκή άποψη και θέση για την εκπαίδευση που τους παρέχεται..Γενικότερα ,το σύστημα κανόνων που υιοθετείται από τους νηπιαγωγούς θεωρήθηκε από μόνο του σαν δράση κοινωνικής δικαιοσύνης ,καθώς σύμφωνα με τα λεγόμενά τους εξαλείφει τις διακρίσεις, παρέχει ίσα προνόμια στα παιδιά και αποκαθιστά τις αδικίες ή τις «παραβάσεις» των παιδιών.

Παρατηρήθηκε πληθώρα αναφορών στην έννοια της συνεργασίας ,της ομαδόσυνεργατικής μάθησης και της συνεργασίας με άλλα νηπιαγωγεία για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.Η αξία της συνεργατικής μάθησης έχει τονιστεί από αρκετούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους (Kutnick et al.,2005; Κακανα ,2008).Σχετικά με την εργασία σε ομάδες διαπιστώνει κανείς συχνά την υπόθεση των νηπιαγωγών ότι ,όταν τα παιδιά κάθονται μαζί σε ένα τραπέζι ,έχοντας

μια κοινή εργασία να κάνουν ,δουλεύουν ομαδικά ,ανεξάρτητα αν συνεργάζονται μεταξύ τους ή όχι. Στην προκειμένη περίπτωση ,δεν έγινε σαφές από τις περιγραφές του δείγματος αν όντως τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο ή αν δουλεύουν μαζί αλλά παράλληλα. Ακόμα ,δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπρόσωπο του δείγματος η σπουδαιότητα της συνεργασίας με τους γονείς (Erstein et al.,2002) και η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαμόρφωση ενός κοινωνικά δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος που θα ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους και θα συμβάλλει στην εξισορρόπηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Επιπρόσθετα ,αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο ,υπήρξε και μία αναφορά στην αναστοχαστική δράση που καλείται να κάνει ένας εκπαιδευτικός για την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου του ,προκειμένου να επαληθεύσει αν αυτό είναι δίκαιο ή όχι (Unesco,1997).Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναρωτιούνται αν διαιωνίζουν κάποια πρότυπα ή αν είναι κοινωνοί μιας απελευθερωτικής εκπαίδευσης (Apple ,2009).Παρόλα αυτά η αναφορά της νηπιαγωγού διαφοροποιήθηκε κάπως από τις παραδοχές της βιβλιογραφίας σχετικά με τον αναστοχασμό. Συγκεκριμένα ,τα σχόλια της συμμετέχουσας υποδήλωναν περισσότερο κάποιου είδους «απολογισμό» στο τέλος της χρονιάς για το παραγόμενο έργο ,παρά μια διαρκή διαδικασία αναστοχασμού που επιτελείται σε καθημερινή βάση.

Επιπλέον, κανένα υποκείμενο της έρευνας δεν έκανε λόγο αναφορικά με την διαμόρφωση της τάξης , τον τρόπο με τον οποίο αυτή είναι δομημένη ,το κατά πόσο παρέχει ασφάλεια αλλά και περιθώρια έκφρασης στα παιδιά αυτής της ηλικίας.Η σημασία των παραπάνω συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία (Hyland,2010).

Η καλλιέργεια υψηλών και ταυτόχρονα ρεαλιστικών προσδοκιών για όλα τα παιδιά της τάξης ,ανεξαιρέτως, σαν πολιτική ενσωμάτωσης και ισότητας και κατά συνέπεια σαν πράξη κοινωνικής δικαιοσύνης σύμφωνα με μεγάλο αριθμό ερευνών (Carlisle,Jackson and George 2006;Villegas,2007) ,παραδόξως δεν διατυπώθηκε από καμία εκπαιδευτικό.

Προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (μεταξύ των εκπαιδευτικών)

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη προς τους συναδέλφους μέσα από την υιοθέτηση καλής συμπεριφοράς (π.χ. απεύθυνση με ευγενικό ,ήρεμο τρόπο) και την ένδειξη σεβασμού.Παρόλα αυτά στην πράξη ,η

μαρτυρία μιας εκπαιδευτικού δείχνει πως πολλές φορές το γεγονός ότι είναι αλλόθρησκη δεν γίνεται εύκολα αποδεκτό από τους συναδέλφους της και ότι κατά καιρούς έχει βιώσει ρατσισμό και εχθρότητα.

Επίσης, η καλλιέργεια συνεργασίας και η ύπαρξη θετικού –ομαδικού κλίματος, φαίνεται από τις απαντήσεις μεγάλου μέρους του δείγματος να βοηθάει στην εγκαθίδρυση της κοινωνικής δικαιοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε πως σε γενικές γραμμές η πλειοψηφία των συμμετέχοντων καταφέρνει να συνεργάζεται ικανοποιητικά με τα υπόλοιπα μέλη, καθώς τις περισσότερες φορές συγκλίνουν οι απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν ένα εκπαιδευτικό ζήτημα.

Τέλος, οι προϊστάμενες αναφέρθηκαν στην ισάξια παροχή προνομίων και δικαιωμάτων στους συναδέλφους και στην προσπάθεια που καταβάλλουν για ίση μεταχείριση όλων, χωρίς αδικίες ως μέσο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί πως η προσπάθεια για δίκαιη συμπεριφορά προς όλους επισημάνθηκε μόνο από τις προϊστάμενες. Δεν υπήρξε νηπιαγωγός δηλαδή που να αναφέρθηκε στην επιδίωξη δίκαιης συμπεριφοράς και μεταχείρισης προς τις υπόλοιπες. Γενικότερα, ήταν πολύ λιγότερες οι αναφορές που έγιναν από το δείγμα και πραγματεύονταν την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης προς τους νηπιαγωγούς. Η πλειοψηφία εστίαζε στον τρόπο με τον οποίο προάγεται η δικαιοσύνη προς τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα έντος των πλαισίων της τάξης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Συμπεραίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για την προώθηση της δικαιοσύνης (προς τους μαθητές) κυρίως μέσα από τις στρατηγικές μάθησης που υιοθετούν και λιγότερο μέσα από τη συνολικότερη συμπεριφορά και στάση τους. Επιπλέον, και σε αυτή την περίπτωση (δηλαδή την προώθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών) απουσίαζε η αναφορά στη δημοκρατικότητα του σχολείου, την ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στο νηπιαγωγείο (π.χ. μεσω ψηφοφορίας).

Στον δεύτερο άξονα της συνέντευξης, το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σχετικά με το ποιες θεωρεί ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο νηπιαγωγείο και με το ποιά άτομα είναι πιθανό να βιώσουν κοινωνική αδικία στο περιβάλλον του σχολείου.

Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί που αποσκοπούν στην κοινωνική δικαιοσύνη έχουν ως επιδίωξη να καθιστούν ζητήματα φυλής ,τάξης ,φύλου, αναπηρίας ,σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων συνθηκών περιθωριοποίησης ως προτεραιότητα στην καθημερινή πρακτική τους (Russo,2006;Bell,2007). Ως ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο νηπιαγωγείο το δείγμα κατηγοριοποίησε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων.Όλοι ,εκτός δύο μελών ,αναφέρθηκαν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες /αναπηρίες/μαθησιακές δυσκολίες. Τονίστηκε η δυσκολία αυτών των παιδιών να ενσωματωθούν στο τμήμα ,επιβεβαιώνοντας τους (Lynch and Lodge ,2002,p.133) που παρατηρούν την ανεπαρκή υποστήριξη και την ελλιπή κατανόηση των αναγκών αυτών των παιδιών από τα γενικά σχολεία.Επιπλέον ,κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας οι μαθητές χωρίς αναπηρία γίνονται περισσότερο προκατειλημμένοι απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες (Degrella & Green).Συχνά εξηγούν ότι οι συμμαθητές τους με αναπηρίες είναι ενοχλητικοί ή επιθετικοί γι'αυτό τους αντιπαθούν ή τους απομονώνουν (Nabors & Keyes,1995). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα της νηπιαγωγού “*ναι ..από ειδικές ανάγκες παιδιά..είχαμε ένα παιδί με σοβαρό πρόβλημα το οποίο δεν μπορούσε να σταθεί μέσα στη τάξη..ή θυμάμαι άλλη περίπτωση ..την αντίδραση ενός αγοριού σε ένα παιδί με αναπηρία..όταν το έβλεπε στη τάξη γιατί ήταν στη παραλληλη στήριξη και δεν ήταν κάθε μέρα στην ίδια τάξη..λοιπόν..σκαρφάλωνε πάνω μου και έκλαιγε ..λες και απειλούνταν*” που συμφωνεί με όλα τα παραπάνω.

Σαν ομάδα που κινδυνεύει από περιθωριοποίηση και αδικία ,μεγάλο μέρος του δείγματος χαρακτήρισε και τα άτομα από διαφορετική πολιτισμική προέλευση (μετανάστες ,πρόσφυγες ,αλλοδαποί) ή φυλετική καταγωγή (π.χ. αθίγγανοι), κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο από την σχετική βιβλιογραφία, όπως (National Focal point of the European Monitoring centre on racism and xenophobia ,2002),η οποία θεωρεί ότι ο βαθμός εχθρότητας απέναντι στις μειοψηφίες έχει αυξηθεί σημαντικά και ιδιαίτερα απέναντι στους έγχρωμους,ρομά,πρόσφυγες. Ειδικότερα ,μία νηπιαγωγός προσθέτει “*γενικότερα οι έλληνες είναι ένας λαός ο οποίος έχει έντονα εθνικιστικά στοιχεία..θα το ξέρεις κι έσυ αυτό ..αυτό βγαίνει και στη τάξη*” και συμπληρώνει την έρευνα που δείχνει τους Έλληνες παιδαγωγούς να σημειώνουν την υψηλότερη αντίσταση στην πολυπολιτισμικότητα (Coenders et al.,2004), επισημαίνοντας τον υπάρχοντα εθνοκεντρισμό στα σχολεία.

Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να παρατηρούν διαφορές της κοινωνικής τάξης, διαφορές στην ένδυση, στα υλικά αγαθά (Leahy, 1983) και αυτό συγκλίνει με τις μαρτύριες του δείγματος που θεωρεί πως τα παιδιά από στερημένα (οικονομικά) οικογενειακά περιβάλλοντα είναι πιθανόν να βιώσουν αδικία. Η δυσμενής οικογενειακή τους κατάσταση προδίδεται από την ενδυση τους, την υγιεινή τους ή ακόμα το φαγητό που θα φέρουν από το σπίτι.

Για περιθωριοποίηση που να σχετίζεται με άτομα που ασπάζονται διαφορετική θρησκεία από την Χριστιανική, έκανε λόγο μια νηπιαγωγός η οποία είναι αλλόθρησκη και εξηγεί πως έχει βιώσει κοινωνική αδικία από συναδέλφους της εξαιτίας των διαφορετικών της θρησκευτικών πεποιθήσεων, μαρτυρία που συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνητών (Νάστος, 2011) και κάνουν λόγο για φαινόμενα παραγνώρισης αυτών των ατόμων.

Στα σωματικά χαρακτηριστικά και γενικότερα την εξωτερική εμφάνιση των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε μία νηπιαγωγός, λέγοντας ότι η μη προσεγμένη εμφάνιση ή το αυξημένο σωματικό βάρος μπορεί να γίνει αποδέκτης προκαταλήψεων (π.χ. από τους γονείς), άποψη που βρίσκεται σε συμφωνία με τις πολιτισμικές ερμηνείες των σωματικών χαρακτηριστικών, αλλά και με την άποψη πως το σώμα αποτελεί μία από τις κυρίαρχες πτυχές της ταυτότητάς μας (Μακρυνιώτη, 2004; Berry, 2008). Αυτή η αναφορά ήταν η μόνη που δεν συμπεριελάμβανε τους μαθητές του σχολείου ως ευάλωτη κοινωνική ομάδα και αντιθέτως έστιαζε σε πιθανή περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μη αναμενόμενη μπορεί να χαρακτηριστεί η τοποθέτηση δύο εκπαιδευτικών, οι οποίες ισχυρίζονται πως δεν υπάρχουν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο νηπιαγωγείο εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των νηπίων να αντιληφθούν έντονα διαφορές μεταξύ τους ή της έλλειψης ανταγωνιστικού κλίματος σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτοί οι ισχυρισμοί δεν συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία, η οποία διατείνεται πως τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι ήδη κοινωνικά «ενημερωμένα» και έχουν την ικανότητα να διακρίνουν φυλετικές διαφορές αλλά και να αναπτύσσουν αρνητική στάση ή προκατάληψη απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων από την ηλικία των τριών χρόνων (Ayers, 2004; Connolly, 2003; Harper & Bonnano 1993). Αξίζει να διευκρινιστεί αναφορικά με τα παραπάνω πως μόνο η μία εκπαιδευτικός δικαιολόγησε κατά αυτό τον τρόπο την απάντησή της, σε αντιδιαστολή με την δεύτερη που θεωρεί πως δεν είναι υπαρκτές οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

στο σχολείο. Η άποψη αυτή δηλώνει ότι δεν είναι ξεκάθαρη η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την περιθωριοποίηση (Young, 1990) και μοιραία με την ύπαρξη ομάδων που είναι περισσότερο εκτεθειμένες στην κοινωνική αδικία. Επίσης, αποδεικνύει την αδυναμία σύνδεσης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και με τα ενήλικα μέλη του σχολείου, καθώς οι δύο συμμετέχουσες ανέπτυξαν την άποψή τους μόνο σε σχέση με τα νήπια.

Καμία αναφορά που να σχετίζεται με έμφυλες διακρίσεις εις βάρος των εκπαιδευτικών δεν σημειώθηκε από τους συμμετέχοντες ίσως επειδή ο συγκεκριμένος κλάδος είναι κατά κανόνα «γυναικοκρατούμενος» και δεν έχει παρατηρηθεί κάτι αξιολογημένο.

Αντίστοιχα, δεν έγινε καμία τοποθέτηση σχετική με τη σεξουαλική ταυτότητα και τον προσανατολισμό των ατόμων σαν κατηγορία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ίσως λόγω άγνοιας ή ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ίσως πάλι εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των νηπίων πολλοί εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ακατάλληλο ή ταμπού να προσεγγίσουν τέτοια ζητήματα γενικά αλλά και στη τάξη τους, θεωρώντας πως μόνο η οικογένεια είναι νομιμοποιημένη να μιλήσει για ανάλογα θέματα (Robinson, 2002).

Εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη

Στον τρίτο άξονα της συνέντευξης αναμένονταν από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στους τρόπους που επιστρατεύουν για να αντιμετωπίσουν εμπόδια σχετικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης των εμποδίων που δυσχεραίνουν το έργο τους για κοινωνική δικαιοσύνη. Πριν, όμως, εξέφρασαν τα συνηθέστερα προβλήματα που προκύπτουν και δυσκολεύουν τις προσπάθειές τους.

Αρχικά, αρκετοί συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως παρόλες τις κοινές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για διδασκαλία με σκοπό την άρση των αδικιών, το διαφορετικό αίσθημα δικαίου μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε συνδυασμό με το μεγάλο εύρος αντιλήψεων που επικρατεί περί σωστού/λάθους, δίκαιου /άδικου είναι ικανό να αποτελέσει τροχοπέδη στην ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Zollers, Albert & Cochran-Smith 2000).

Άλλο εμπόδιο που προέκυψε μέσα από την ανάλυση ήταν αυτό της αντιπαλότητας με τους γονείς. Μία νηπιαγωγός συγκεκριμένα εξομολογήθηκε πως αναγκάστηκε να διακόψει πρόγραμμα για το προσφυγικό εξαιτίας ρατσιστικών αντιδράσεων των γονέων. Αυτή η παρεμβατικότητα και η θέληση των γονιών να επιβάλλουν τα πιστεύω τους, αναδύεται σαν εμπόδιο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και μέσα από την βιβλιογραφία (Montesano Montessori, N., & Ponte, P. 2012). Επιπλέον η απάντηση που παραχώρησε μια εκπαιδευτικός σχετικά με τα εμπόδια και αφορά πάλι στους γονείς και τις προβληματικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, εμπεριέχει την άρνηση των γονέων να παραδεχτούν την ύπαρξη προβλήματος σχετικά με τα παιδιά τους που οδηγεί και πάλι σε αντιπαλότητα μεταξύ τους.

Πέραν των αντιλήψεων των γονέων, ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για την επικρατούσα κουλτούρα των εργαζόμενων του σχολείου και ότι οι τελευταίοι πολύ συχνά γίνονται φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων χωρίς να το συνειδητοποιούν, θέση που επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Bishop & McClellen, 2016).

Άλλο ένα εμπόδιο που εντοπίστηκε μέσα από τις παραδοχές του δείγματος είναι αυτό της έλλειψης πόρων και υλικής βοήθειας από το κράτος. Η ανεπαρκής οικονομική αλλά και ψυχολογική βοήθεια παρατηρείται σαν εμπόδιο και βιβλιογραφικά (Harvey, 1996), ενώ παράλληλα τονίζεται τόσο από τους συμμετέχοντες όσο και από έρευνες η ανάγκη για συνεχόμενη στήριξη του προσωπικού και για ευκαιρίες απόκτησης δεξιοτήτων (όπως π.χ. είναι ο κριτικός αναστοχασμός).

Ακολουθώς, η άγνοια ή η περιορισμένη γνώση κατάλληλων στρατηγικών των εκπαιδευτικών για εντοπισμό και απάμβλυνση των αδικιών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θεωρείται ένας ακόμα παράγοντας που δυσκολεύει την προώθηση της δικαιοσύνης (Young Ah Lee, 2011).

Αντιμετώπιση προβλημάτων σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη

Όλο, σχεδόν, το πλήθος του δείγματος που ερωτήθηκε για τους τρόπους με τους οποίους επιλύει τα προβλήματα αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ευελιξίας του αναλυτικού προγράμματος που

χαρακτηρίζει την βαθμίδα στην οποία ανήκει το νηπιαγωγείο. Η τοποθέτηση αυτή αντιτίθεται στις υπόλοιπες παραδοχές εκπαιδευτικών που υπηρετούν άλλες βαθμίδες και υποστηρίζουν ότι η έλλειψη χρόνου ,το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα, οι συνεχείς οδηγίες και ο έλεγχος για κάλυψη συγκεκριμένου όγκου της ύλης που πρέπει να διδαχτεί αποδυναμώνουν τις προσπάθειές τους για κοινωνική δικαιοσύνη (Agarwal et al. 2010). Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τα περιθώρια ελευθερίας και αυτενέργειας που τους παρέχονται και τόνισαν πως γνώμονας για τον τρόπο που θα κινηθούν στη τάξη είναι κυρίως οι μαθητές και οι προκύπτουσες ανάγκες τους.

Εξίσου σημαντική με την ευελιξία που αναφέρθηκε προηγουμένως αποδεικνύεται και η συνεργασία μεταξύ των μελών και όχι μόνο της σχολικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει πως το συνεργατικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και η ομαδική δουλειά περιορίζουν την ύπαρξη εμποδίων που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Αντιστοίχως ,η συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές και η στήριξη που αυτές παρέχουν ,ο συμβουλευτικός ρόλος των υπεύθυνων εκπαίδευσης ,η εμπλοκή του συλλόγου γονέων αλλά και η βοήθεια εξωτερικών φορέων δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την αντιμετώπιση των εμποδίων που προκύπτουν. Όντως , μέσα από τη βιβλιογραφία φανερώνεται πως για την εγκαθίδρυση κοινωνικά δίκαιων και αποτελεσματικών σχολείων είναι επιτακτική η ανάγκη οικοδόμησης ένος συνεργατικού κλίματος, με αμοιβαιότητα, συλλογικές σχέσεις και χαρακτηριστικά κοινότητας (Carlisle, Jackson, George, 2006).

Τέλος, σαν μέθοδος επίλυσης των δυσκολιών για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ,αναφέρθηκε από λίγους εκπροσώπους του δείγματος η προσωπική αυτοβελτίωση ,ο αναστοχασμός και η εξέλιξη μέσα από επιμορφώσεις. Να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας ,εκτός από μία συμμετέχουσα με επιπλέον σπουδές στο τμήμα της κοινωνιολογίας ,δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα που να πραγματεύεται έννοιες της δικαιοσύνης, παρα μόνο σεμινάρια για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Όσον αφορά την αναστοχαστικότητα ,την ευαισθητοποίηση και την κριτική συνείδηση με την οποία πρέπει να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες σε ζητήματα δικαιοσύνης του σχολείου (Young A. Lee ,2011) φάνηκε από τις απαντήσεις του δείγματος πως μόνο

ένα μικρό ποσοστό (3 άτομα) μεριμνεί συστηματικά και επιδιώκει αντίστοιχες πρακτικές.

Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα της συνέντευξης το δείγμα της έρευνας ερωτήθηκε σχετικά με τις προσδοκίες που έχει από ένα κοινωνικά δίκαιο ηγέτη ,αλλά και με το πώς τελικά δρα.

Προσδοκίες για κοινωνικά δίκαιη ηγεσία

Αναφορικά με τις προσδοκίες του δείγματος από μια κοινωνικά δίκαιη ηγεσία, η ανάλυση έδειξε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναμένουν ισότιμη μεταχείριση εκ μέρους του διευθυντή σε όλα τα μέλη του σχολείου.Επισημάνθηκε πως είναι αναγκαίο να αναγνωρίζεται από την ηγεσία το δικαίωμα για μεταχείριση χωρίς διακρίσεις ή προκαταλήψεις που πηγάζουν από το φύλο, τη θρησκεία ή την καταγωγή (Κυρίτσης,2016) και να λαμβάνουν χώρα ποιοτικές πρακτικές σε ένα δημοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο περιβάλλον (Dantley & Tillman,2010:31).

Επιπλέον επιθυμητές αρετές που αναφέρθηκαν και επισημαίνονται και από τους Silva κ.α.(2017),είναι η κατανόηση ,το ομαδικό πνεύμα και η επικοινωνία. Το μισό πλήθος των ερωτηθέντων σχετικά με τις προσδοκίες για τον ηγέτη εξέφρασε ότι επιθυμεί ουσιαστική στήριξη στο έργο τους ,είτε υλική είτε ψυχολογική (Keddie,2012 p.161) ,συμπαράσταση στα προβλήματα που παρουσιάζονται και καθοδήγηση με επεξηγήσεις όταν είναι αναγκαίο.

Επιπρόσθετα, ακόμα μία προσδοκία του 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών είναι το να διαθέτει ο προϊστάμενός τους συναισθηματική νοημοσύνη .Το προσόν της ενσυναίσθησης και της κατανόησης θεωρήθηκε απαραίτητο από τους περισσότερους συμμετέχοντες ,των οποίων οι απόψεις συμφωνούν με τα πορίσματα διάφορων ερευνών (Kafetsios & Loumakou 2007;Lumpy & Coleman,2007) που αναδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Μία συμμετέχουσα ,προσδοκεί ο διευθυντής να δείχνει με τη στάση του εμπιστοσύνη σε αυτούς που συνδιαλέγεται αλλά και στις δυνατότητές τους ,επιβεβαιώνοντας την βιβλιογραφία (OECD,2012) που παραθέτει πως είναι σημαντικό να δημιουργούνται γερές βάσεις εμπιστοσύνης στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς ,τους μαθητές και την ευρύτερη τοπική κοινότητα από την πλευρά του ηγέτη.

Υποχρεωτικό χαρακτηριστικό ενός κοινωνικά δίκαιου ηγέτη αναφέρθηκε επίσης το να είναι ρεαλιστής ,να βρίσκεται εντός πραγματικότητας και να είναι σκληραγωγημένος ως άνθρωπος.Αυτό ειπώθηκε από μία μόνο νηπιαγωγό η οποία θεωρεί το συγκεκριμένο προσόν απαραίτητο και αυτό ίσως να αποδίδεται στο γεγονός ότι η ίδια έχει αντιμετωπίσει με αδικία στο παρελθόν από την προϊστάμενη της εξαιτίας της θρησκευτικής της ετερότητας και είναι πιθανόν περισσότερο ευαισθητοποιημένη σε θέματα δικαιοσύνης σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα.Η παραπάνω προσδοκία μπορεί να συνδεθεί βιβλιογραφικά με το ότι πρέπει οι κοινωνικά δίκαιοι ηγέτες να έχουν γαλουχηθεί με αξίες και ιδανικά αλλά και να έχουν βιώσει είτε την εκπαιδευτική ανισότητα είτε να έχουν επίγνωση της ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Ζέμπυλας & Πέτρου,2010).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η τοποθέτηση που προήλθε από μία εκπαιδευτικό η οποία υποστηρίζει ότι δεν θα είχε προσδοκίες σχετικά με την ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς δεν έχει υποστεί ποτέ η ίδια ή κάποιος τρίτος αδικία στο εργασιακό περιβάλλον και πως όλοι επιτελούν πολύ καλά τη δουλειά τους. Ενδεχομένως η συγκεκριμένη ερωτηθείσα να αντιλήφθηκε πως θα πρέπει να «εκθέσει» κάποιους συναδέλφους μέσα από τα λεγόμενά της και να μην ήθελε να απαντήσει σχετικά, προβαίνοντας έτσι σε εξιδανίκευση των συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη άλλη, μπορεί να είναι ανεπαρκώς εξοικειωμένη με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και να αδυνατούσε να εκφράσει σχετικές προσδοκίες.

Ακόμη ,δεν αναφέρθηκε από κανένα συμμετέχοντα η έννοια του οράματος που οικοδομείται και συντηρείται από τον κοινωνικά δίκαιο ηγέτη (Theoharis,2007) στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, ίσως επειδή ο διευθυντής δεν έχει συνδεθεί ακόμα με όρους ηγέτη στην αντίληψη των ελληνικών νηπιαγωγείων ,αλλά περισσότερο με διευθυντή που φέρει εις πέρας γραφειοκρατικά καθήκοντα και υποχρεώσεις. Επίσης ,είναι πιθανό να μην αναφέρθηκαν στο όραμα που καλλιεργεί ο ηγέτης εξαιτίας της ιδιαίτερης ιεραρχίας του ελληνικού νηπιαγωγείου.Πιο συγκεκριμένα, οι προϊστάμενοι του νηπιαγωγείου είναι παράλληλα και νηπιαγωγοί ,ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι ,σαν αμέσως ανώτεροι, δεν έχουν τη δυνατότητα να δίνουν καθημερινό παρόν σε ένα σχολείο ,μεταδίδοντας συνεχώς τις αξίες και το παράδειγμά τους σαν ηγέτες.Ο ρόλος τους είναι περισσότερο εποπτικός με πιο περιορισμένες ηγετικές δυνατότητες.

Δράση ηγέτη (αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη)

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων που αφορούν στη δράση του ηγέτη ,σε συνάρτηση με την κοινωνική δικαιοσύνη,υπογραμμίζεται από όλους (εκπαιδευτικούς και προϊσταμένους) ότι παρέχεται επαρκής αυτονομία στον εκπαιδευτικό και ότι δίνονται περιθώρια προσωπικής έκφρασης αλλά και ανάληψης πρωτοβουλιών ή δράσεων.Εδώ ,σημειώνεται αντίθεση με βιβλιογραφικές αναφορές (Young A. Lee , 2011) που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πολύ συχνά δεν είναι ελεύθεροι να πάρουν αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα και να διδάξουν σύμφωνα με τη δική τους εκπαιδευτική στοχοθεσία. Οι στόχοι τους πολλές φορές έρχονταν σε «ρήξη» με αυτούς των συναδέλφων τους .Στο σημείο αυτό η απόκλιση αυτή στις μαρτυρίες (νηπιαγωγών –δασκάλων/καθηγητών) ενδέχεται να συνδέεται και πάλι με την ευελιξία και την απουσία ύλης ή αξιολογήσεων στο νηπιαγωγείο .Έτσι παρέχεται μεγαλύτερη αυτενέργεια στους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου με λιγότερο ελεγκτική διάθεση.

Όσον αφορά την εκπλήρωση της προσδοκίας που σχετίζεται με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον ανώτερό τους ,οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν κινούνται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη ,με υποστηρικτές της επτά άτομα του δείγματος, βεβαιώνει την παροχή υποστήριξης από τον ηγέτη, με επιχείρημα τον συμβουλευτικό ρόλο που αυτός επιτελεί ,την ικανοποιητική συχνότητα επικοινωνίας που επιδιώκει αλλά και την ποιότητα συνεργασίας που έχει καλλιεργήσει.Έτσι η πλειοψηφία του δείγματος αξιολογεί με θετικό πρόσημο το έργο της ηγεσίας.Καταλήγει πως είναι ικανοποιημένη από τη δράση του τωρινού διευθυντή και πως οι προσδοκίες της ως προς την παρεχόμενη στήριξη έχουν εκπληρωθεί επαρκώς.

Αντιθέτως ,μία νηπιαγωγός εκφράζει πως η στήριξη που λαμβάνει δεν είναι επαρκής και ουσιαστική αλλά περισσότερο επιφανειακή.Αιτιολογεί πως η εκπαίδευση είναι μια ζωντανή και απαιτητική διαδικασία και γι'αυτό το λόγο χρειάζεται επιπλέον υποστήριξη και ανάληψη ευθύνης από τους ανωτέρους της. Παράλληλα φαίνεται να δικαιολογεί τα ηγετικά στελέχη ,τονίζοντας πως οι τελευταίοι έχουν να αντιμετωπίσουν έναν ικανό όγκο υποχρεώσεων και ευθυνών, με ενισχυμένη γραφειοκρατία (Μιχαήλ,2013), που ενδεχομένως να μην τους αφήνει πολλά περιθώρια για ενασχόληση με αυτού του είδους ζητήματα.

Παρομοίως, οι απόψεις του δείγματος σχετικά με το αίσθημα δικαιοσύνης που διακατέχει τον ηγέτη έδειξαν να δίστανται. Συγκεκριμένα, υπάρχει η πλευρά του δείγματος (7 άτομα) που δηλώνει πως είναι αποδέκτης μιας δίκαιης συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από συνέπεια και ακεραιότητα, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζεται και η πλευρά (1 άτομο) που υποστηρίζει πως έχει υποστεί αδικία και πιο ειδικά παραβίαση του δικαιώματός της, ως αλλόθρησκη, για απαλλαγή από την διαδικασία της παρέλασης. Η αναφορά για άδικη μεταχείριση από την ηγεσία, ως εύρημα της παρούσας έρευνας, επιβεβαιώνεται και από τη σχετική ανασκόπηση του Brown (2004) στις ΗΠΑ όπου μερίδα εκπαιδευτικών βίωσε άδικη μεταχείριση σε καθημερινή βάση. Ωστόσο, στην προκειμένη περίπτωση η συγκεκριμένη μαρτυρία αποτελεί μειοψηφία και το υπόλοιπο δείγμα φαίνεται να ικανοποιείται από την δράση του ηγέτη αναφορικά με τη δικαιοσύνη.

Τέλος, όσον αφορά τη δημοκρατικότητα του ηγέτη, η ανάλυση των περισσότερων απαντήσεων του δείγματος φανέρωσε ότι ο διευθυντής δρα με βάση το πλαίσιο διαλόγου, χρησιμοποιεί την πειθώ ενώ παράλληλα είναι διαλλακτικός και όταν παραστεί ανάγκη υποχωρεί στις «προσταγές» της πλειοψηφίας, χωρίς να γίνεται αυταρχικός. Τα παραπάνω συνάδουν και με την έρευνα της Fernandez (2000:239-255), τα ευρήματα της οποίας κατέδειξαν ότι η συμπεριφορά των αποτελεσματικών ηγετών χρειάζεται να είναι δημοκρατική, με ομαδικό πνεύμα και δεκτικότητα στους συμβιβασμούς. Το δείγμα, πρόσθεσε πως ακούγονται οι απόψεις και οι διαφορετικές οπτικές των μελών του σχολείου και υπογραμμίζει ότι υπάρχει η δυνατότητα να μπορούν όλοι να εκφέρουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό από την ηγεσία.

Ωστόσο, παρά τη θετική αξιολόγηση του δείγματος προς τις ανώτερες αρχές και το έργο που επιτελούν, δεν εντοπίζεται κάποια μαρτυρία που να υποδηλώνει συνειδητή, τακτική και προσανατολισμένη δράση του διευθυντή για κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο. Πιο ειδικά, δεν αναφέρθηκε από κανένα συμμετέχοντα επιδίωξη στενής συνεργασίας του ηγέτη με την οικογένεια, την ευρύτερη τοπική κοινότητα ή άλλους φορείς. Αντιθέτως, αναφορικά με την γονεϊκή εμπλοκή έγινε λόγος διακοπής των επισκέψεων των γονέων εξαιτίας ασυνέπειας των τελευταίων, χωρίς όμως να επιδιωχθεί μελλοντικά κάποια εναλλακτική λύση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η συνεργασία με την οικογένεια (με οποιονδήποτε τρόπο) μπορεί να συμβάλλει θετικά στη σχολική πορεία του μαθητή

αλλά και στην εξισορρόπηση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Γενικότερα η συνεργασία αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες διαμόρφωσης κλίματος κοινωνικής δικαιοσύνης και ο σχολικός ηγέτης αποτελεί τον συνδετικό κρίκο σε αυτήν την προσπάθεια (Furman, 2012). Αντίστοιχα, έγινε αναφορά για κάποιες μεμονωμένες επισκέψεις ψυχολόγων και ατόμων από τον Ερυθρό Σταυρό στη σχολική μονάδα, χωρίς όμως να έχει καθιερωθεί η τακτική επισκέψη διάφορων ειδικοτήτων στο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός ενώ έκρινε θετικά τη στάση και το έργο του διευθυντή, όταν μίλησε για μια δομή προσφύγων που είναι σε εξέλιξη, εξέφρασε ότι υποθέτει πως ο προϊστάμενος θα παρέχει επαρκή βοήθεια και θα προετοιμάσει το έδαφος, χωρίς να είναι βέβαιη. Παρόλα, δηλαδή, τα ικανοποιητικά σχόλια των εκπροσώπων του δείγματος για την ηγεσία (εκτός μίας συμμετέχουσας που θα επιθυμούσε περισσότερη στήριξη και εμπλοκή αλλά και μίας ακόμα που έχει αδικηθεί στο παρελθόν), δεν αποδεικνύεται μέσα από τις αναφορές τους ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν ως στόχο και όραμα να καθιστούν ζητήματα φυλής, τάξης και περιθωριοποίησης ως προτεραιότητα. Εξάλλου, μια καλή ηγεσία δεν συνεπάγεται και μια κοινωνικά δίκαιη ηγεσία (Theoharis, 2007).

6.2 Συμπεράσματα

Η ανάλυση καθώς και η συζήτηση που προηγήθηκε για τα αποτελέσματα της έρευνας, οδηγούν στην εξαγωγή κάποιων βασικών συμπερασματικών παρατηρήσεων. Καταρχάς, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η πλειοψηφία της έρευνας αντιλαμβάνεται την κοινωνική δικαιοσύνη ως ισότητα, ισονομία, ως ίδια δικαιώματα - υποχρεώσεις και ως ίση μεταχείριση (Makler, A. 1994). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες, επικαλούνται δηλαδή ένα είδος εξισωτισμού, ενώ ταυτόχρονα παραμερίζουν την πλουραλιστική φύση της κοινωνικής δικαιοσύνης, εστιάζοντας περισσότερο στον τρόπο απονομής των προνομίων ή δικαιωμάτων και στη διανεμητική της διάσταση. Επίσης, μερικοί εκπαιδευτικοί συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ηθική, αναγνωρίζοντας την υποκειμενικότητά της, άρα και τη δυσκολία που ενυπάρχει για απόλυτα κοινό αίσθημα δικαίου μεταξύ των ατόμων και κατ'επέκταση μεταξύ των κοινωνιών (Ruitenberg & Vokey 2010). Παράλληλα, υπονοούν πως έχει αποδομηθεί η έννοια και η τήρηση του δικαίου στην κοινωνία και

στη θέση της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει εδραιωθεί το ατομικό συμφέρον, η εξουσία, η καταπάτηση δικαιωμάτων και το οικονομικό όφελος.

Αναφορικά με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρατηρήθηκε πως μέσα από τους κανόνες και την τήρησή τους, την εφαρμογή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντισταθμιστικής αγωγής, μαθητοκεντρικής και συνεργατικής μάθησης επικοινωνείται το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στα παιδιά. Ωστόσο, κάποιες από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις υιοθετούνται είτε αποσπασματικά, με μεμονωμένες δράσεις είτε με «επιφανειακό» τρόπο ώστε να αναιρείται τελικά η διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Banks, 2002). Επίσης, η συμπεριφορική και η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, πρωταγωνίστησε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής του διαφορετικού, η αλληλεγγύη και η αλληλοεκτίμηση δείχνουν να αποτελούν προτεραιότητα στις πρακτικές των συμμετεχόντων (Greene, 1998; Rorty, 1989). Παρ'όλα αυτά δεν φαίνεται να καλλιεργείται ιδιαίτερα η κριτική αντίληψη των μαθητών και η αμφισβήτηση των κυρίαρχων κοινωνικών και δομικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Freire, 1970). Ακόμη, ενώ αναφέρθηκε η ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ των παιδιών ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν διασαφηνίστηκε αν τελικά οι μαθητές δουλεύουν μαζί αλλά παράλληλα ή όντως συνεργάζονται. Η ισότιμη μεταχείριση χωρίς διακρίσεις απέναντι σε όλα τα παιδιά αποτέλεσε συχνή απάντηση των συμμετεχόντων (Causey et al., 2000). Αν εξαιρέσουμε δύο νηπιαγωγούς, το υπόλοιπο δείγμα επέμενε στην ίση μεταχείριση χωρίς να κάνει λόγο για ανάγκη διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των παιδιών και των αναγκών τους (Young, 1990). Είναι λοιπόν εμφανές ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν λαμβάνουν υπόψιν ότι η κοινωνική αδικία υποβόσκει στο σχολείο και εντείνεται εξαιτίας της λογικής της τυπικής ισότητας που παραβλέπει το διαφορετικό πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή με συνέπεια να διαιώνίζονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες και αδικίες (Bourdieu & Passeron, 1990). Όσον αφορά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στους εκπαιδευτικούς, η ανάλυση κατέδειξε πως προωθείται μέσω καλών τρόπων συμπεριφοράς, μέσω συνεργατικής διάθεσης και ίσης αντιμετώπισης χωρίς αδικίες. Ελάχιστοι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη και η προώθησή της δεν αφορά μόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με

τους μαθητές ,αλλά εμπλέκει και όλο το φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος.Έτσι μπορεί να αιτιολογηθεί η απουσία αναφορών του δείγματος, εκτός τριών συμμετεχόντων ,στην καλλιέργεια κοινωνικής δικαιοσύνης μεταξύ συναδέλφων.Τέλος, ούτε στην περίπτωση των μαθητών ούτε σε αυτή των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή (π.χ. με ψήφο) των μελών στη λήψη των αποφάσεων στο νηπιαγωγείο (Beane & Apple, 2003) ως μέσο προώθησης της δημοκρατικότητας και κατά συνέπεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν σε θέση να εντοπίσει τις συνηθέστερες κατηγορίες ατόμων που περιθωριοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο.Οι αναφορές τους ήταν επικεντρωμένες στους μαθητές που ενδέχεται να βιώσουν κοινωνική αδικία και μπορεί να εντάσσονται στις ΕΚΟ.Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως οι πρόσφυγες ,οι αλλοδαποί,οι αθίγγανοι,τα παιδιά με αναπηρίες ,οι αλλόθρησκοι, παιδιά από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα ανήκουν στην κατηγορία των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Lynch and Lodge ,2002; Coenders et al.,2004; Leahy, 1983).Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι ένα μέρος των συμμετεχόντων δεν είχε επίγνωση ότι η περιθωριοποίηση και η ευαλωτότητα ανάγεται και σε μαθητές προσχολικής ηλικίας. Με αιτιολογία το νεαρό της ηλικίας των νηπίων μερικοί εκπαιδευτικοί εσφαλμένα θεωρούν πως τα παιδιά δεν είναι σε θέση να εκδηλώσουν ρατσιστική συμπεριφορά ή να περιθωριοποιήσουν τους συμμαθητές τους (Ayers,2004;Connolly,2003;Harper &Bonnano,1993).Αντίστοιχα ,δεν ήταν από όλους κατανοητό πως ο παραγκωνισμός κάποιων μαθητών μπορεί να προκύψει ασυνείδητα ή και όχι από εκπαιδευτικούς που είναι φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων .Επίσης ,ελάχιστες ήταν οι αναφορές των συμμετεχόντων για εκπαιδευτικούς που μπορεί να ανήκουν στις ΕΚΟ και αυτές περιορίστηκαν στα άτομα που έχουν αυξημένο βάρος ή απεριποίητη εμφάνιση και στους αλλόθρησκους.Μάλιστα, οι διαπιστώσεις αυτές προήλθαν από δύο εκπαιδευτικούς οι οποίες έχουν βιώσει αδικία λόγω αυτών των χαρακτηριστικών.

Η αντιμετώπιση των εμποδίων που δυσχεραίνουν τον κοινωνικά δίκαιο προσανατολισμό στο σχολείο ενισχύεται από την δυνατότητα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και την ευελιξία που αυτό παραχωρεί στους εκπαιδευτικούς. Όλες οι μαρτυρίες του δείγματος σχολίασαν ότι η απουσία διδακτέας ύλης τους παρέχει περιθώρια αυτονομίας και δράσης σύμφωνα με τις ανάγκες που

αναδύονται.Σαν τρόπο επίλυσης των προβλημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη ,επισημάνθηκε και η συνεργασία (Carlisle,Jackson,George,2006).Αυτή όμως επιδιώκεται περισσότερο μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων ,δηλαδή των εκπαιδευτικών ,των παιδιών και των συμβούλων και λιγότερο με τους γονείς ,την τοπική κοινότητα και τους φορείς.Συγκεκριμένα ,ενώ οι γονείς κατατάσσονται στους άμεσα εμπλεκόμενους πολλές φορές αντιμετωπίζονται περισσότερο σαν εμπόδιο παρά σαν συνεργάτης των εκπαιδευτικών.Ελλειματικές ήταν και οι αναφορές που σχετίζοταν με την προσωπική πρωτοβουλία για εξέλιξη και επιμόρφωση με σκοπό την καλύτερη διαχείριση ζητημάτων που συνδέονται με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο.Αν εξαιρέσουμε κάποιες επιμορφώσεις του δείγματος στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, επαληθεύτηκε η ανεπαρκής ενασχόλησή των ερωτηθέντων με την αυτοβελτίωση και την αναστοχαστική δράση. Συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπρόσωποι του δείγματος δεν εμβαθύνουν στις προσωπικές πεποιθήσεις τους, ούτε παίρνουν πρωτοβουλία να αναπτύξουν δεξιότητες και να μάθουν στρατηγικές που να ενθαρρύνουν τον εντοπισμό άδικων πρακτικών.

Η δίκαιη/αμερόληπτη συμπεριφορά ,η ενσυναίσθηση ,η συμπαράσταση, η καθοδήγηση,η ισότιμη μεταχείριση (Dantley & Tillman,2010) και σε μικρότερο ποσοστό η ένδειξη εμπιστοσύνης και ο ρεαλισμός στη σκέψη και στη δράση (Ζέμπυλας & Πέτρου,2010) είναι οι κυρίαρχες προσδοκίες που απαντώνται από το δείγμα της έρευνας.Μία συμμετέχουσα αποτέλεσε εξαίρεση καθώς δεν εξέφρασε καμία προσδοκία καθώς ,σύμφωνα με τα λεγόμενά της ,δεν σημειώνεται κάποια μορφή αδικίας στον χώρο της εκπαίδευσης.Άλλη μία αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι πως η επιθυμία για οικοδόμηση οράματος από τον ηγέτη εξέλειπε από τις απαντήσεις του δείγματος. Πιθανή ερμηνεία γιαυτό μπορεί να αποτελεί το γεγονός ότι η έννοια του ηγέτη ,ειδικά στα πλαίσια του ελληνικού νηπιαγωγείου, δεν υφίσταται και το έργο του προϊστάμενου συμπυκνώνεται -πέραν του παιδαγωγικού ρόλου- σε διαδικασίες διοικητικής και γραφειοκρατικής διεκπαιρέωσης.Αντίστοιχα, ο ρόλος των υπεύθυνων εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων είναι εξ ορισμού κυρίως συμβουλευτικός και λιγότερο επεμβατικός στα τεκταινόμενα του σχολείου.Με αυτά τα δεδομένα η έννοια της ηγεσίας είναι υπό αμφισβήτηση στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα ελληνικά νηπιαγωγεία.Όσον αφορά τη δράση και τη συμπεριφορά του ηγέτη απέναντι στα μέλη του σχολείου ,αυτή αξιολογήθηκε ως ικανοποιητική ,με εξαίρεση δύο συμμετέχουσες.Πιο ειδικά ,η μία από αυτές

επεσήμανε πως έχει υποστεί άδικη συμπεριφορά από την ανώτερή της (Brown ,2004) και η δεύτερη πως δεν δέχεται ουσιαστική και επαρκή στήριξη από την ηγεσία .Αρκετές από τις προσδοκίες του δείγματος φαίνεται να ικανοποιούνται από την διεύθυνση παρόλα αυτά οι περιγραφές του για δημοκρατική συμπεριφορά και θετική στάση στις διαφορετικές απόψεις δεν αρκούν για να οριστεί κοινωνικά δίκαιη η ηγεσία που εφαρμόζεται .Δεν υπήρξαν αναφορές για κουλτούρα συμπερίληψης ,για κατανεμημένη ηγεσία, για ακτιβιστική δράση του ηγέτη (Theoharis, 2007) ή για δυνατότητα συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, γονείς ,μαθητές) στις αποφάσεις με υποκινητή τον διευθυντή.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω ,απορρέει το συμπέρασμα πως η κατανόηση και η εγκαθίδρυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο νηπιαγωγείο βρίσκεται ακόμα υπό κατασκευή και αναμφισβήτητα απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους της προσχολικής εκπαίδευσης για την οικοδόμηση ενός πιο ποιοτικού και κοινωνικά δίκαιου σχολείου.

Κεφάλαιο 7: Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας εργασίας ,επιτρέπουν τη διατύπωση ορισμένων ενδεικτικών προτάσεων που θα συντελούσαν στη δράση για κοινωνική δικαιοσύνη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Καταρχάς ,θα ήταν σκόπιμο να τεθεί ως προτεραιότητα η περαιτέρω ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου που να εστιάζει σε ποικίλες κοινωνικές διαστάσεις. Η κατάρτισή που προτείνεται θα πρέπει να είναι ικανή να τους θέτει σε ετοιμότητα προκειμένου να χειριστούν αποτελεσματικά ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων ,συμπερίληψης και διαφορετικότητας. Θα ήταν ωφέλιμο ,οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου να εκμεταλλευτούν την ευελιξία του αναλυτικού τους προγράμματος, να το εμπλουτίσουν και να το προσαρμόσουν κατάλληλα ώστε να συμβαδίζει με τις κοινωνικές επιταγές αλλά και τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους. Ακόμα, κρίνεται απαραίτητη η επιδίωξη στενότερης συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς.Για να επιτευχθεί η κατάλυση των εμποδίων σχετικά με τη δικαιοσύνη ,η κοινωνική ενσωμάτωση ,η κριτικά πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η ισότητα ,θα

πρέπει να εμπλακούν ενεργά στα τεκταινόμενα του σχολείου οι γονείς των νηπίων αλλά και να επιμορφωθούν κατάλληλα ,με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Η πρόσβαση στις δυνατότητες της πληροφορίας και τεχνολογίας έχει αποδεδειγμένα βοηθητικό ρόλο σε πολλές λειτουργίες του σχολείου και θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη σε πολλά ζητήματα. Η αξιοποίηση των τεχνολογιών έτσι ώστε να επιτρέπεται έστω και εξ αποστάσεως η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελέσει λύση στο πρόβλημα που αναφέρθηκε σχετικά με την ασυνέπεια των τελευταίων να δώσουν το παρόν σε εκδηλώσεις του νηπιαγωγείου. Συνακόλουθα , προτείνεται συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και την ευρύτερη κοινότητα (π.χ.Πανεπιστήμια) προκειμένου να πραγματοποιούν δράσεις μαζί τους αλλά και να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για πιο εξελιγμένες προσεγγίσεις σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.Βοηθητική κρίνεται και η ύπαρξη ψυχολόγου –συμβουλευτικής υποστήριξης (προς όλα τα μέλη του σχολείου) έτσι ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να συνεισφέρουν και να διευκολύνουν το έργο για δίκαιες δομές.Η αύξηση των δεικτών δημοκρατικότητας στο σχολείο είναι κύριο συστατικό για άρση των εκπαιδευτικών αδικιών.Συγκεκριμένα, είναι αναγκαίο όλοι οι μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια δημοκρατική κοινότητα μέσα από την οποία ενθαρρύνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους αλλά και η διαδικασία αμφισβήτησης των υπαρκτών στερεοτύπων - δομών. Χωρίς να αντιμετωπίζονται σαν «αθώα» ή παθητικά ,τα νήπια π.χ μέσω της έμφασης στο παιχνίδι ή την ενασχόληση με ερεθίσματα που προσφέρονται από τα μέσα ,τη βιβλιογραφία κτλ, μπορούν να αναπτύξουν το αίσθημα δικαιοσύνης αλλά και διαπολιτισμική ευαισθησία.Επίσης μέσω διάφορων διαδικασιών π.χ. εκλογές ,ψηφοφορίες κτλ ,θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποφασίζουν σχετικά με την εκπαίδευση που λαμβάνουν ή σχετικά με ζητήματα της τάξης που τους απασχολούν και χρειάζονται επίλυση. Εξίσου σημαντική ,όσον αφορά τους περιορισμένους πόρους και την ελλιπή υλικοτεχνική δομή, θα ήταν η ανάμειξη ιδιωτικών επιχειρήσεων και χορηγιών προκειμένου να καλυφθούν λειτουργικά έξοδα και να εξισορροπιστούν ανεπάρκειες όταν καθίσταται μεγάλη ανάγκη.Αναφορικά με το ρόλο της ηγεσίας στο νηπιαγωγείο ,προτείνεται οι προϊστάμενοι να επιμορφώνονται με σκοπό τον εντοπισμό και την διευθέτηση ανισοτήτων ,φαινομένων αποκλεισμού αλλά και την ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.Ακόμη ,χρειάζεται να επικεντρωθούν περισσότερο στην ηγετική ιδιότητα του διευθυντή που συνοικοδομεί με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους το όραμα μέσα στο σχολείο ή που έχει καταρτιστεί ώστε

να μπορεί να υιοθετεί αυθεντικά διαμοιρασμένη ηγεσία (όταν είναι εφικτό) και λιγότερο στην απλή διεκπαιρέωση γραφεικρατικών καθηκόντων. Έχοντας γνώση της ευθύνης τους για την ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που συντελούνται στη σχολική μονάδα, οι προϊστάμενοι θα πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζουν ή να εναλλάσσουν κατά περίπτωση διάφορα στυλ ηγεσίας που θα εξυπηρετούν τις αναδυόμενες ανάγκες. Επίσης, χρειάζεται να παρέχουν (στους εμπλεκόμενους) τη δυνατότητα ενεργής και ισότιμης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, έτσι ώστε όλοι με τη συμμετοχή τους να μπορούν να καθορίσουν την έκβαση τόσο εκπαιδευτικών ζητημάτων, όσο και διοικητικών. Οι σχολικοί σύμβουλοι, εκτός από τον εποπτικό και συμβουλευτικό τους ρόλο, χρειάζεται να ενθαρρύνουν περισσότερο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από σεμινάρια, επιμορφώσεις και την μετατροπή των τελευταίων σε εκπαιδευτικούς-ερευνητές με κριτική και αναστοχαστική δράση, που θα διερωτούνται για την ορθότητα κάθε πρακτικής που υιοθετούν (π.χ. με την υιοθέτηση –των εκπαιδευτικών- της χρήσης ημερολογίου για αξιολόγηση και αναστοχασμό των καθημερινών πρακτικών τους). Ακόμη, θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη υψηλών και ρεαλιστικών προσδοκιών, εκ μέρους της ηγεσίας, προς όλα τα μέλη του σχολείου με συνεχή ενθάρρυνση-πίστη στις δυνατότητες των μελών. Τέλος, η οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, είτε εσωτερική (αυτοαξιολόγηση) είτε εξωτερική με σύσταση κάποιας επιτροπής, είναι καθοριστική στην θεμελίωση μιας ποιοτικότερης και κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης και θα πρέπει να γίνεται τουλάχιστον μία φορά ετησίως.

Οι παράπανω προτάσεις είναι ενδεικτικές και προφανώς θα μπορούσαν να τροποποιηθούν ή να αποδοκιμαστούν.

7.1 Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά στις αδυναμίες και στους περιορισμούς της έρευνας είναι απαραίτητο να επισημανθούν οι δυσκολίες στη συγκέντρωση δεδομένων από εκπροσώπους του ανδρικού πληθυσμού, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο νηπιαγωγείο είναι κατά κανόνα γυναικεία επιλογή. Επίσης, το σύνολο του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα υπηρετούσε σε σχολεία αστικής και ημιαστικής

περιοχής, περιορίζοντας έτσι το γεωγραφικό εύρος της έρευνας. Δεν κατέστη δυνατό να υλοποιηθεί συνέντευξη σε σχολείο π.χ. με πολλούς αλλοδαπούς μαθητές ή άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ,ενώ ήταν αρχική επιδίωξη της έρευνας. Αδιαμφισβήτητα,το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από οκτώ μόνο περιπτώσεις εκπαιδευτικών τεσσάρων διαφορετικών σχολείων ,δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων- συμπερασμάτων.Αξίζει να σημειωθεί πως σε δύο περιπτώσεις του δείγματος υπήρξε μια διάθεση επίσπευσης της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης ,εξαιτίας κάποιων αναδιδόμενων υποχρεώσεων των συμμετεχόντων. Ακόμα,η πολυσύνθετη έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης φάνηκε να δυσκολεύει κάποιους εκπροσώπους του δείγματος στο να την προσεγγίσουν ,γι'αυτό ορισμένες φορές δόθηκαν απαντήσεις που δεν σχετίζοταν απόλυτα με το ερώτημα. Ωστόσο, οι προαναφερθείσες αδυναμίες της έρευνας αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση για ορθότερη μελλοντική έρευνα.

7.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σχετικά με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα,η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για αντίστοιχη έρευνα στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αυτή τη φορά με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές ή τους γονείς τους ,ώστε να αναδειχθεί η εμπειρία τους σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και το πως οι ίδιοι την βιώνουν,σε ποιό βαθμό κτλ.Ακόμα ,θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να επικεντρωθεί είτε μόνο σε νηπιαγωγούς είτε αντίστοιχα μόνο σε προϊστάμενες/νους για περισσότερη «ομοιομορφία» και εξειδίκευση στα αποτελέσματα. Τέλος, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η έρευνα να τροποποιηθεί ως προς το είδος της (π.χ. ποσοτική,),ως προς τον τύπο του σχολείου (π.χ.ιδιωτικό),ως προς την ηλικία-προϋπηρεσία του δείγματος (π.χ. νεοδιορισμένοι ή αναπληρωτές) ή την ιεραρχία (π.χ. ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης) ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα αποτελέσματα.

«Βιβλιογραφικές Αναφορές»

A. Ξενόγλωσση

- Adams, Bell, & Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. NY: Routledge.
- Agarwal, Ruchi, Shira Epstein, Rachel Oppenheim, Celia Oyler, and Debbie Sonu. 2010. "From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice." *Journal of Teacher Education* 61 (3): 237–247.
- Apple Michael W. (1999) *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies* (New York, Peter Lang).
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture and education: The selected works of James A. Banks*. New York: Routledge
- Barry, B. (2005). *Why social justice matters*. UK: Polity Press.
- Bell, L.A.(2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L.A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook* (pp. 1-4). New York : Routledge.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times?. *Journal of School Leadership*, Vol. 12 No. 2, 198-222.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: practice into theory. *Journal of School Leadership*, Vol. 12 No. 2, 138-156
- Boutte, G. S. (2008). *Beyond the Illusion of Diversity: How Early Childhood Teachers Can Promote Social Justice*. *The Social Studies*, 99(4), 165–173.
- Bowles Samuel (1972) Unequal education and the reproduction of the social division of labor, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Brookfield, S. (2005) *The Power of Critical Theory: liberating adult learning and teaching*. San Francisco: JosseyBass.
- Brown, K. (2004) Assessing Preservice Leaders' Beliefs, Attitudes, and Values Regarding Issues of Diversity, Social Justice, and Equity: a review of existing measures, *Equity and Excellence in Education*, 37(4), 332-342. <http://dx.doi.org/10.1080/10665680490518948>

- Burke, A., & Collier, D. R. (2016). "I was kind of teaching myself": teachers' conversations about social justice and teaching for change. *Teacher Development*, 21(2), 269–287.
- Carlisle, L., Jackson, B., & George, A. (2006). *Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project*. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55–64.
- Christman, D. E. (2010). *Creating Social Justice in Early Childhood Education: A Case Study in Equity and Context*. *Journal of Research on Leadership Education*, 5(3), 107–137.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods (3rd ed.)* (pp. 222-248). London: Sage.
- Clarke, M., & Drudy, S. (2006). *Teaching for diversity, social justice and global awareness*. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371–386.
- Cochran-Smith, M. (1999). *Learning to teach for social justice*. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninetyeighth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 114–144). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Coleman, J., E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfield, and R. York. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Comber, B., & Hill, S. (2000). *Socio-economic disadvantage, literacy and social justice: Learning from longitudinal case study research*. *The Australian Educational Researcher*, 27(3), 79–97.
- Connell, R. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia, PA: Temple University Press
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίων.
- Cuervo ,H. (2012). Enlarging the social agenda in education: an analysis of rural teachers narratives beyond the distributive dimension. *Journal of teacher education*,40,83-95.
- Darling-Hammond, L., French, J., & Garcia-Lopez, S. P. (Eds.). (2002). *Learning to teach for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). *The Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Derman –Sparks.,& Phillips ,C. B. (1997). *Teaching /learning anti-racism: A developmental approach*. New York :Teachers College Press.
- Derman-Sparks,L.,& Ramsey,P. (1992) Multicultural education reaffirmed. *Young children*,47(2),10-11

- Deveaux, M. (2000). *Cultural pluralism and dilemmas of justice*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dover, A.G. (2009). Teaching for social justice and K-12 student outcomes: A Conceptual Framework and Research Review. *Equity & Excellence in Education*, 42, 506-524.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical Exchange*. London: Verso
- Freebody, Peter (2004) *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group
- Furman, G.C. & Gruenewald, D.A. (2004). Expanding the landscape of social justice: a critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40 No. 1, 49-78.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gewirtz , S (1998). Conceptualizing social justice in education : Mapping the territory *.Journal of Education Policy*,13,469-484
- Grant, C. A., & Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 175–200). New York: Routledge
- Greene, M. (1996). *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodman, D. (2001). *Promoting diversity and social justice*. California: Sage Publications.
- Goodwin, A., Cheruvu, R. & Genishi, C. (2008) Responding to the Multiple Diversities in Early Childhood Education: how far have we come? In C. Genishi & A. Goodwin (Eds) *Diversities in Early Childhood Education: rethinking and doing*. New York: Routledge.
- Graybill, E., Baker, C. N., Cloth, A. H., Fisher, S., & Nastasi, B. K. (2017). *An analysis of social justice research in school psychology*. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(2), 77–89.
- Hackman, H. W. (2005). *Five Essential Components for Social Justice Education*. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109.
- Hayek, F. A. 1982. *Law, Legislation and Liberty*. London: Routledge 2013

- Ho, D. (2011) Identifying Leadership Roles for Quality in Early Childhood Education Programmes, *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 47-59.
- Jean-Marie, G., Normore, A. & Brooks, J. (2009) Leadership for Social Justice: preparing 21st century school leavers for a new social order, *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kelly, D. M., & Brooks, M. (2009). *How Young is Too Young? Exploring Beginning Teachers' Assumptions about Young Children and Teaching for Social Justice*. *Equity & Excellence in Education*, 42(2), 202–216.
- Klasen ,S. (2001). Social exclusion ,children and education.Implications of a rights-based approach. *European Societies*, 3 (4),413-445.
- Lingard, B. (2005). *Socially just pedagogies in changing times*. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165–186.
- Litz, D. (2011) Globalization and the Changing Face of Educational Leadership: current trends and emerging dilemmas, *International Education Studies*, 4(3), 47-61
- Lupton , R. (2006). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*,31, 589-604.
- Lynch, K., & Lodge, A. (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. London: RoutledgeFalmer.
- McDonald, M. A. (2008). *The Pedagogy of Assignments in Social Justice Teacher Education*. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 151–167.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Caper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., Cambron- McCabe, N., & Scheurish, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138.
- Merrett, C. D. (2004). *Social Justice: What Is It? Why Teach It?* *Journal of Geography*, 103(3), 93–101.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Mills, C., & Ballantyne, J. (2016). *Social Justice and Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263–276.
- Montesano Montessori, N., & Ponte, P. (2012). *Researching classroom communications and relations in the light of social justice*. *Educational Action Research*, 20(2), 251–266.

- Nagda, B. (Ratnesh) A., Gurin, P., & Lopez, G. E. (2003). *Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. Race Ethnicity and Education*, 6(2), 165–191.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (3rd ed.). New York: Longman
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research*, 76, 507–535.
- Nozick, Robert (1974). *Anarchy, State and Utopia*, Oxford/ Cambridge USA: Blackwell,
- OECD, (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.
- Pelo, A. (2008a). Embracing a vision of social justice in early childhood education. *Rethinking Schools*, 23(1), 14-18.
- Pelo, A. (Ed.). (2008b). *Rethinking early childhood education*. Milwaukee, y: Rethinking Schools.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: a step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Preskill, S. & Brookfield, D. (2009) *Learning as a Way of Leading: lessons from the struggle for social justice*. San Francisco: Wiley
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J., & Matewos, A. M. (2018). *A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality?* *Journal of Teacher Education*
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. (2009). *Supporting inclusion in early childhood settings: some possibilities and problems for teacher education. International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805–815.
- Quin, J. (2009) Growing social justice educators: a pedagogical framework for Social Justice Education. *Intercultural education*, 20, 109-125.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, London: The Belknap Press of Harvard University Press
- Rawls, J. 2006. *Η δίκαιη κοινωνία: Η Δικαιοσύνη ως Ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*. Μετάφραση Φ. Παιονίδης. Αθήνα: Πόλις.
- Reynolds, R., & Brown, J. (2010). *Social justice and school linkages in teacher education programmes. European Journal of Teacher Education*, 33(4), 405–419.

- Rizvi, F. and Christensen, C. (eds) (1996) Introduction. *In Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (Buckingham: Open University Press).
- Robinson, K. H. (2002). *Making the Invisible Visible: Gay and Lesbian Issues in Early Childhood Education*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 415–434.
- Schoorman, D. (2011). *Reconceptualizing Teacher Education as a Social Justice Undertaking: Underscoring the Urgency for Critical Multiculturalism in Early Childhood Education*. *Childhood Education*, 87(5), 341–344.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2006) *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study: research report*. London: Institute of Education, University of London & General Teaching Council for England.
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2009) *Improving Development Outcomes for Children through Effective Practice in Integrating Early Years Services*
- Sleeter, C. (2013). *Teaching for Social Justice in Multicultural Classrooms*. *Multicultural Education Review*, 5(2), 1–19.
- Spring, J. (2010). *Deculturalisation and the struggle for equality* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill
- Starratt, R. J., (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202. [www-taylorfrancis.com.proxy.eap.gr/books/9781136935763](http://www.taylorfrancis.com.proxy.eap.gr/books/9781136935763).
- Theoharis, G. (2007). *Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Tyler, T. R. (2000). *Social justice: Outcome and procedure*. *International Journal of Psychology*, 35, 117–125.
- UNESCO (in collaboration with UNICEF). (1997, September). *First steps: Stories of inclusion in early childhood education*. International Consultation on Early Childhood Education and Special Educational Needs. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Special Needs Education, Division of Basic Education. ED 97/WS/39.
- Villegas, A. M. (2007). *Dispositions in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370–380.
- Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F. & Shepherd, W. (2012) *Leadership: contexts and complexities in early childhood education*. South Melbourne: Oxford University Press.

Young, Iris Marion (2006) *Education in the Context of Structural Injustice: A symposium Response*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No. 1, pp. 93-103

Zajda, J. & Rust, V. (2007). Introduction :Education and social justice. *International Review of Education* ,52, 9-22

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 15, 3, 297-322.

Zollers, N. J., Albert, L. R., & Cochran-Smith, M. (2000). *In Pursuit of Social Justice: Collaborative Research and Practice in Teacher Education*. *Action in Teacher Education*, 22(2), 1–14.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defence of pluralism and equality*. New York, NY: Basic Books

B.Ελληνόγλωσση

Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου 2017, από www.kleidiakaiantikleidia.net.

Διαμαντόπουλος, Δ. (2002). *Σύγχρονο Λεξικό των βασικών εννοιών του υλικού-τεχνικού, πνευματικού και ηθικού πολιτισμού. Θεμελιώδεις γνώσεις εννοιών γενικής παιδείας*. (Αθήνα, Πατάκης).

Ζαχαρενάκης, Κ. (1991). *Αντισταθμιστική Αγωγή για Ίσες Εκπαιδευτικές Αφετηρίες*. Ηράκλειο: Έκδ. του συγγ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε Σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

- Κανάκης, Ι. (1987). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κάτσικας, Χρ. και Καββαδίας, Γ. (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2000). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, Τόμ. Ι.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ., Β' εκδ. Αυξημένη και Βελτιωμένη.
- Κολιάδης, Ε. & Πολυχρονοπούλου, Στ. (1992). *Αντισταθμιστική εκπαίδευση. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα, Τόμ. Α', 581-582.
- Κυρίδης, Αρ. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Αρ. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιανός, Θεόδωρος (2000) *Κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα (επιμ.) (2004) *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: νήσος
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαήλ, Κ. (2013). *Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Παν/μιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νάστος, Β. (2011). *Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το ολοήμερο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο Κακανά, Δ.-Μ., Σιμούλη, Γ. (επιμελ.) *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).

Ουζούνη, Δ. (2017). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: ο ρόλος της ηγεσίας*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Ξανθάκου Γιώτα, Ανδρεαδάκης Ν. & Καΐλα Μαρία (1993) Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, στο: Μαρία Καΐλα (1995) (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

ΟΛΜΕ (2004). Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες –ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Στο 7^ο εκπαιδευτικό συνέδριο ΟΛΜΕ *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Από τις επιλεκτικές πολιτικές στην παιδεία για όλους*. <http://kemeti.sch.gr/wp-content/uploads/2011/12/eis-1-omada-7-syn.pdf>

Πανταζής, Σπ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα Έκδ. του συγγ.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). *Ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*. Ο Πολίτης, 44, σελ. 48-50.

Πασιαρδής, Πέτρος (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της εμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bernstein, B. (1985). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: θεωρία της κοινωνικής μάθησης. (Μτφρ.: Μ. Σόλμαν). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. (Μτφρ.: Α. Φραγκουδάκη). Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

The Press Project. (2014). *Κοινωνική δικαιοσύνη: Στην τελευταία θέση η Ελλάδα*. <https://www.thepressproject.gr/article/66896/Koinoniki-Dikaiosuni-I-megaluteri-proklisi-gia-tin-EE>

Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ. (2016). *Κοινωνική δικαιοσύνη ή κοινωνική αδικία*; <http://www.sigmalive.com/simerini/analiseis/310728/koinoniki-dikaiosyni-i-koinoniki-adikia>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Οδηγός συνέντευξης

Παράδειγμα συνέντευξης Σ1

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 50 ετών

Αρχικά μιλήστε μου λίγο για εσάς ...σε ποια πόλη μεγαλώσατε

τις σπουδές εχετε κάνει...που...?

Ναι, γεννήθηκα και μεγάλωσα στον Βόλο, έχω τελειώσει το παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών στη Πάτρα, μετά με κατατακτήριες τελειώσα το τμήμα κοινωνιολογίας στο Πάντειο, έκανα μετεκπαίδευση δύο χρόνια στο Καποδιστριακό, γνωρίζω αγγλικά, έχω άδεια άσκησης επαγγέλματος για να διδάξω αγγλικά και γνωρίζω και υπολογιστές.

Πολύ ωραία..και πως πήρατε την απόφαση να ασχοληθείτε με το χώρο της εκπαίδευσης γενικά?

Νομίζω ότι τη στιγμή που πήρα την απόφαση δεν είχα συναίσθηση του τι απόφαση παίρνω,ήταν μια επιλογή για μια μετέπειτα δουλειά ,ούτε γνώριζα περί τίνος πρόκειται,δεν γνώριζα πολλά πράγματα..

Πόσα χρόνια περίπου εργάζεστε σε σχολείο?18

Ο τωρινός σας ρόλος σε αυτό το σχολείο,ποιος είναι ?και τι καθήκοντα περιλαμβάνει?

Είμαι προϊσταμένη έχω να διεκπαιρέωσω όλη τη βιβλιογραφία,τα βιβλία του σχολείου ,συγκεντρώσεις με γονείς,τη λειτουργία του σχολείου,δράσεις..και έχω και το προερατικό ολοήμερο..δουλεύω απόγευμα

Μελλοντικά θα θέλατε να αναλάβετε ενδεχομένως και κάποιον άλλο ρόλο ή κάποια άλλη θέση ?

Μελλοντικά θα ήθελα να σταματήσω να κάνω αυτή τη δουλειά ,γιατί είναι πάρα πολύ δύσκολη ,ίσως κάνω μετάταξη ..δεν ξέρω τι θα κάνω ..πάντως έχω ήδη αρχίσει να κουράζομαι.

Εχετε ακούσει τον όρο κοινωνική δικαιοσύνη?...εσείς πως αντιλαμβάνεστε την έννοια αυτή?

Δικαιοσύνη...ίδιες ευκαιρίες ,για μένα δεν νοείται ίσες ευκαιρίες γιατί για να υπάρχουν θα πρέπει όλοι οι άνθρωποι να ξεκινάν από το ίδιο σημείο..δεν γίνεται αυτό,όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν ούτε τις ίδιες ικανότητες..έχουν ικανότητες και δεξιότητες αλλά όχι στον ίδιο βαθμό.Άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για ίσες ή για ίδιες..παράλληλες?...περίπου ίδιες?...το θέμα για μένα είναι στη πρόσβαση ,να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ως δικαίωμα και ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξής τους να έχουν την ευκαιρία να προχωρήσουν λίγο πιο πέρα...

Ναι, με ποιες άλλες έννοιες θα συνδέατε την κοινωνική δικαιοσύνη?ή με ποια φαινόμενα?

Με την ηθική...με τη λογική..με την ενσυναίσθηση ,βάζω τον εαυτό μου στη θέση του άλλου..με το στοχασμό και με την αγάπη.

Ποιες αρχές δικαιοσύνης είναι για εσάς απαρέγκλιτες και δεν θα τις διαπραγματευόσασταν ότι και να γίνει?

«Κάνεις στον άλλον αυτό που θέλεις να κάνουν σε εσένα». Αυτό είναι γραμμένο... οι άνθρωποι το έχουν πάρει και το έχουν αλλάξει, «μην κάνεις στον άλλον αυτό που δεν θέλεις να σου κάνουν», δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα ... το ένα είναι ενεργητικό και το άλλο αποτρεπτικό.. καταλαβαίνεις τη διαφορά?.. ναι , ναι ..κανε λοιπόν στους άλλους.. είναι δύσκολο .. αυτό που θές να σου κάνουν.

Πολύ ωραία.. ποια η στάση σας απέναντι στο διαφορετικό αίσθημα δικαιοσύνης (όταν το συναντάτε πχ στο χώρο της εργασίας σας)?

Πρώτα από όλα , ο χώρος της εκπαίδευσης είναι δύσκολος χώρος.. υπάρχει ένα ρητό που λέει «ουδείς μωρότερος των ιατρών εάν δεν υπήρχαν οι διδάσκαλοι».. είναι ένας κλάδος που πάσχει.. και στο λέω εγώ που είμαι αλλόθρησκη και έχω περάσει πάρα πολλά σε αυτό το χώρο.. παρόλο που έχω τα τυπικά προσόντα.. υπάρχει ρατσισμός και το λέω αυτό γιατί όλα ξεκινάν από τον εκπαιδευτικό, αν ο εκπαιδευτικός δεν σέβεται τους άλλους εκπαιδευτικούς, τι θα μπορέσει να διδάξει.. δεν ξέρω είναι ένα ερώτημα...

Μπορείτε να αναφέρετε ενδεικτικά κάποιους τρόπους με τους οποίους προσπαθείτε να εξασφαλίσετε κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο ή στη τάξη σας συγκεκριμένα?

Ναι , πρώτα απ' όλα πιστεύω πως πολλά ξεκινάν από τον τρόπο που εσύ μιλάς στους άλλους... και με τη συνάδελφο που έχουμε το τμήμα και με τα παιδιά.. προσπαθούμε να τους μάθουμε να είμαστε ήρεμοι.. να μιλάμε ευγενικά στους άλλους, να τους εξηγούμε τι θέλουμε με ευγενικό τρόπο.. και εμείς με τη συνάδελφό μου στις συνδιαλέξεις μας το τηρούμε αυτό , γιατί αλλιώς δεν μπορούμε να το ζητάμε από τα παιδιά. Προσπαθούμε να τους πούμε ότι έχουμε το στόμα για να μιλάμε , γιατί τα παιδιά το ξεχνάν αυτό .. και έτσι δεν χρειάζεται ούτε να φωνάζουμε , ούτε να αρπάζουμε , ούτε τίποτα, ούτε να χρησιμοποιούμε τα χέρια μας με λάθος τρόπο. Επίσης , η τάξη λειτουργεί με κανόνες συμπεριφοράς που έχουν συμφωνήσει όλα τα παιδιά μαζί και πρέπει να τηρούν όλα τα παιδιά. Επίσης ένα παιδί που δεν συνεργάζεται και δεν είναι και χαρούμενος .. γιατί αν δεν συνεργάζεσαι είσαι εκτός ομάδας και μόνος σου .. δεν μπορεί να απολαμβάνει αυτά που απολαμβάνουν τα υπολοιπα παιδιά.. που συνεργάζονται.. αυτό είναι δικαιοσύνη.. θα ήταν άδικο ένα παιδί , το οποίο δεν είναι ευγενικό, ενοχλεί τους άλλους .. δεν συνεργάζεται, δεν μιλάει καλά , να απολαμβάνει αυτά που κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμα υπάρχουν διαφορές στις δραστηριότητες

και διαφορετικές δραστηριότητες, υπάρχει εναλλαγή στο πρόγραμμα για να μη βαριούνται,δηλαδή έχουν ληφθεί υπόψη πράγματα..που μπορεί να μη φαίνεται ..ενέχουν όμως δικαιοσύνη..διαφορετικά πράγματα..για διαφορετικές ανάγκες..ώστε να καλύπτονται όλα τα παιδιά.

Για δράσεις όπως είναι η «αντισταθμιστική αγωγή»στο νηπιαγωγείο(για παιδιά με πολιτισμική υστέρηση,άλλη κουλτούρα και ανάγκη για βοήθεια και ενίσχυση στη γλώσσα,τι γνώμη έχετε ?θα υιοθετούσατε μια τέτοια πρωτοβουλία για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης?

Ε ,τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν γλωσσικό πρόβλημα..έχει τύχει να μπει στη τάξη αλλοδαπό παιδάκι ,το οποίο δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά..και στο τέλος της χρονιάς βοηθούσε τη μητέρα του να μάθει ελληνικά..δεν υπάρχει τέτοιο θέμα..κάθε χρόνο μπορεί να υπάρχουν παιδιά που είναι βουλγαρόφωνα,αλβανόφωνα,ισπανόφωνα..δεν έχουν πρόβλημα σε αυτή την ηλικία..να μπουν στην ομάδα.Αλλωστε αυτό μπορεί να παροτρύνει την ομάδα να ασχοληθεί με πράγματα που δεν είχε σκεφτεί. Η γλώσσα είναι ένας κώδικας παγκόσμιος,μπορεί να δουλευτεί αυτό μέσα στην ομάδα..εδώ δηλαδή δεν ισχύει ότι ισχύει σε επόμενες βαθμίδες..εκτός από παιδιά που χρειάζονται βοηθητικό προσωπικό,γιατί είναι τετραπληγικά ή ότι άλλο ή παιδιά που αυξάνονται με τη πάροδο του χρόνου ,με χαρτιά από τα κέντρα ψυχικής υγείας ,με διάσπαση προσοχής και διάφορα προβλήματα,με ανωριμότητες βασικά,όπου ακολουθούν το πρόγραμμά τους εκτός νηπιαγωγείου και μες στο νηπιαγωγείο προσπαθούμε να κάνουμε ότι καλύτερο μπορούμε,γιατί εκ των πραγμάτων είναι πολύ πιο δύσκολο να ενσωματωθεί στην ομάδα ένα ελληνάκι όταν δεν μπορείς να καταλάβεις τι λέει ,επειδή έχει πρόβλημα..είναι πολύ διαφορετικό από ένα βουλγαράκι το οποίο δεν μπορεί να συνεννοηθεί λεκτικά ,αλλά μπορεί να συνεννοηθεί με άλλους τρόπους.Την αντιλαμβάνεσαι τη διαφορά ..

Ναι φυσικά.. τώρα..πως νιώθετε με το γεγονός ότι η εκπαίδευση πρέπει να μεριμνά επιπλέον όσον αφορά τη δικαιοσύνη καθώς τα νήπια δεν είναι εφικτό να διεκδικήσουν τα δικαιώματα τους ή τα αγνοούν ?

Ένας άνθρωπος που τον προβληματίζει η δικαιοσύνη,η οποία στην εποχή μας δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό,είναι ελλιπέστατη..νομίζω ότι δεν θα μπορούσα να μην

σκεφτώ κάτι τέτοιο και για μένα είναι κάτι το αυτονόητο,δηλαδή προς εμένα σαν ερώτηση είναι κάτι το οποίο θα έπρεπε να υπάρχει παντού.

Κατανοητό..Θεωρείτε ότι υπάρχουν άτομα στο σχολείο που είναι πιο πιθανό να βιώσουν κοινωνική αδικία και για ποιο λόγο ?

Ναι...οι αλλόθρησκοι είναι μια ομάδα που βιώνει κοινωνική αδικία ,οι αλβανόφωνοι,αυτοί που δεν μιλούν ελληνικά...γενικότερα οι έλληνες είναι ένας λαός ο οποίος έχει έντονα εθνικιστικά στοιχεία..θα το ξέρεις κι έσυ αυτό ..αυτό βγαίνει και στη τάξη ..βέβαια το πρόβλημα δεν υφίσταται μέσα στην ομάδα στο σχολείο, ξεκινάει από την οικογένεια..και το πρώτιστο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν πολλά παιδιά σήμερα δεν είναι ούτε τα βουλγαρόφωνα ούτε κανείς ..είναι από την οικογένειά τους ,από τους γονείς τους,δεν παίρνουν αυτά που πρέπει ,δεν παίρνουν στοργή ,το ενδιαφέρον που χρειάζεται ,είναι τραγικό το ότι οι μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς καθημερινά ασχολούνται 10 λεπτά με τα παιδιά τους.Και έχουνε βρει και τον εύηχο εκείνο όρο που λέγεται ποιοτικός χρόνος,ο οποίος είναι μια φούσκα,δεν υπάρχει ποιοτικός χρόνος,υπάρχει πολύς ή λίγος χρόνος ,άρα ξεκινάμε με πολλά παιδιά τα οποία έχουν έλλειψη από την οικογένεια και όταν έχεις έλλειψη και σου λείπουν πράγματα τα οποία σου οφείλονται ,πρέπει να τα έχεις για να μεγαλώσεις ..επειδή δεν μπορείς να τα βάλεις με τον εαυτό σου..βγάζεις πρόβλημα στους άλλους.Έτσι κάπως δημιουργείται όλο αυτό που έχει δημιουργηθεί

Ποια κατηγορία ,έχετε παρατηρήσει, ότι σας δυσκολεύει περισσότερο (στο να την διαχειριστείτε) εξαιτίας όλων αυτών που είπατε..?

Υπάρχει μια μερίδα γονέων οι οποίοι δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς,εμείς δεν έχουμε κανένα λόγο να τους πούμε ψέματα..και φοβάμαι ότι οι περισσότεροι γνωρίζουν την ποιότητα των παιδιών τους και τι παιδιά έχουν ,και αυτό τους εκθέτει ως γονείς ,δεν συνεργάζονται..ένα παιδάκι ότι πρόβλημα και να έχει ,θα το βρεις ..αν συνεργάζεσαι με τους γονείς του..αν δεν ..και το πρόβλημα θα μεγαλώνει και εσυ δεν θα μπορείς να το βοηθήσεις τελικά..αυτό το παιδί.

Μπορείτε να θυμηθείτε κάποιο χαρακτηριστικό παράδειγμα που σας είχε συμβεί ?κάποιο περιστατικό?

Ναι έζησα μια χρονιά πολύ δύσκολες καταστάσεις ,με κάποια νήπια ,το ένα μάλιστα έφτασε σε τέτοιο σημείο,σήκωσε ένα καρεκλάκι να χτυπήσει ένα παιδάκι και τελικά χτύπησε εμένα και πήγα στο νοσοκομείο και ο πατέρας του ..βέβαια εκεί παίζουν

ρόλο και οι συνάδελφοι ,για αυτό σας είπα , η συνάδελφος τους έλεγε ότι δεν είμαι καλή ,ότι έχω τα νεύρα μου ,δεν κάνω αυτά που πρέπει να κάνω ως αλλόθρησκη, είχε ξεσηκώσει τους γονείς και τα παιδιά μέσα στη τάξη βγάζαν αυτά που ακούγανε στο σπίτι ..δηλαδή είχα ένα παιδάκι..όχι αυτό που με χτύπησε..το δεύτερο ..το οποίο έριχνε κάτω όλα τα καρεκλάκια και τα τραπέζια και μου έλεγε είναι υποχρέωσή σου να τα μαζέψεις..και μη με αγγίζεις ..δεν πρόκειται να το ξεχάσω αυτό ..γιατί έτσι και με αγγίζεις..έστω και από το χέρι ..η μαμά μου θα σε διώξει από τη δουλειά.Η μητέρα του ήταν εκπαιδευτικός εν τω μεταξύ...Ο πρώτος γονιός πήρε το παιδί του από το ολοήμερο γιατί δεν ήθελε καν να με βλέπει..δεν ξέρω γιατί ..ακόμα δεν ξέρω γιατί..

Μάλιστα...

Ναι και συναντηθήκαμε κάποια στιγμή και νευρίασε και είπε να της πείτε να μη μου λέει ούτε καλημέρα..δεν ξέρω για ποιο λόγο γίνανε όλα αυτά ..μπορώ να φανταστώ αλλά...α μου σπασε τα γυαλιά ,το πιτσιρικό,τα πήρε και μου λει θα στα σπάσω και του λέω αγόρι μου αν θεωρείς ότι πρέπει να μου τα σπάσεις,σπάστα μου..και το έκανε..δεν φταίει το παιδί ,γιατί όταν γύρισα από την άδεια του είπα εγώ δεν έχω θέμα μαζί σου ,εγώ σε συγχωρώ και μου είπε ..κυρία εκανα λάθος ..το παιδάκι δεν φταίει .Ότι βλέπει μιμείται και αναπαράγει...Το άλλο το παιδάκι που έριχνε τα καρεκλακια..πήγε στο δημοτικό και μας πήρε τηλέφωνο η δασκάλα του ,δεν ήξερε τι να κάνει πλέον με αυτό το παιδί..δάγκωσε τον δάσκαλο του ολοήμερου σχολείου και τον πήγαν στο νοσοκομείο..δηλαδή αυτό το πράγμα δεν τελειώνει ,ότι σπέρνεις θερίζεις.

Ποια πιστεύετε πως είναι τα συνηθέστερα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο?

Το ότι δεν το χουν ψάξει οι ίδιοι πρώτα από όλα?Το ότι το θεωρούνε μη σημαντικό?Το ότι δεν κάθονται να ασχοληθούνε με αυτό και να βρουνε τρόπους?Γιατί μπορεί να υπάρχουν δραστηριότητες που αρχικά να μην τις συνδέεις με τη δικαιοσύνη..αλλά σχετίζεται..αν το καταλάβει ο εκπαιδευτικός κάποια στιγμή θα το κάνει..έτσι πιστεύω..αν πιστεύει και ο ίδιος στη δικαιοσύνη...υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δεν πρέπει να έχουν παιδάκια μη ελληνόφωνα στις τάξεις ..και τους δυσκολεύει σε ένα βαθμό ..να σου φέρω ένα παράδειγμα ..στις γιορτές ,τις θρησκευτικές αν έχεις μια αμιγή ομάδα ξέρεις τι θα κάνεις κάθε χρόνο

,είναι μια ρουτίνα..αν έχεις παιδάκια που δεν είναι σε αυτό το κομμάτι και πρέπει να το αλλάξεις όλο αυτό ..δυσκολεύεσαι.

Όταν έχετε γενικά τέτοιες δυσκολίες ,υπάρχουν πρακτικές που ακολουθείτε για να τις αντιμετωπίσετε και έχουν αποτέλεσμα ?

Κοιτάζτε όταν και αν υπάρχει πρόβλημα μεταξύ συναδέλφων τα πράγματα είναι δύσκολα,ειδικά σε συναδέλφους που δουλεύουμε πρωί -απόγευμα πρέπει να υπάρχει συνεργασία ,αν δεν υπάρχει ..δημιουργείται χάσμα και μετά έχουμε δύο εκπαιδευτικούς στο ίδιο τμήμα που δουλεύουν με διαφορετικό τρόπο..αυτό είναι κάτι το οποίο παραβαίνει τη λειτουργία του νηπιαγωγείου.Άρα πρώτα από όλα ξεκινάμε από τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,πρέπει να συνλειτουργούμε και μετά αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα που έχουμε μέσα στην τάξη.Είναι κάτι το οποίο το λέμε από την αρχή της χρονιάς στους γονείς.Ότι δημιουργείται μέσα στη τάξη ,λύνεται μέσα στη τάξη.Όχι έξω από αυτήν γιατί οι γονείς δεν μπορούν να ξέρουν τι γίνεται μέσα στην τάξη,γιατί δεν είναι μέσα.Μέσα στη τάξη είναι ο εκπαιδευτικός και τα παιδάκια.Έτσι λοιπόν ,μαζί θα λύσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρχει και θα τελειώσει την ίδια ημέρα ,δεν θα το αφήσουμε.

Όταν υπάρχουν εμπόδια ή δυσκολίες , υπάρχει κάποιο άτομο ή φορέας που έχετε συμβουλευτεί για βοήθεια ή έχετε σκεφτεί ?

Πρώτα από όλα υπάρχει η υπεύθυνη εκπαιδευτικών θεμάτων για την πρωτοβάθμια,η σχολική σύμβουλος,υπάρχει ο διευθυντής της εκπαίδευσης,ο οποίος είναι εξαιρετικός ,βοηθάει ,υπάρχουν συνάδελφοι και υπάρχουν και φορείς βέβαια..ανάλογα με το πρόβλημα.

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο ή πρόγραμμα ?) σχετικό με τη κοινωνική δικαιοσύνη με σκοπό να υποστηρίξει το έργο σας?(αν ναι ,ποιο το περιεχόμενο)?

Όχι εκτός από τις σπουδές στη κοινωνιολογία δεν έχω κάνει κάτι άλλο σχετικό..

Συχνά οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περιορισμένοι (από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,πίεση χρόνου,Υπ. παιδείας κτλ) και θεωρούν ότι δεν έχουν περιθώρια για προσωπική δράση/πρωτοβουλία ,ποια είναι η θέση σας?

Δεν ισχυρι αυτό,δεν ισχύει..δεν σε ελέγχει κανείς από το υπουργείο ,την πρωτοβάθμια..αυτό που σε ελέγχει είναι αυτό που βλέπεις στα παιδιά σου εσύ στο

τέλος της χρονιάς...έκανες πράγματα ή δεν έκανες..δηλαδή το παιδάκι που ήρθε το Σεπτέμβριο ..τον Ιούνιο που θα φύγει έχει κατακτήσει πράγματα;ή όχι?δεν σε πιέζει κανείς ,σου δίνει ένα μπούσουλα το υπουργείο και εσύ το προσαρμόζεις.Με ανθρώπους έχεις να κάνεις δεν είσαι με μια μηχανή να έχεις να βγαλεις εκατό ανθοδοχεία..

Ωραία..όσον αφορά τον ανώτερό σας..εσείς τον σχολικό σύμβουλο,τι ρόλο θα αναμένατε ή επιθυμούσατε να έχει,αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο?

Να έχει δικαιοσύνη,για παράδειγμα εμένα η προηγούμενη σύμβουλος ήξερε ότι είμαι αλλόθρησκος,μου είπε θα πηγαίνεις στη παρέλαση κανονικά σωματικά αλλά πνευματικά θα είσαι αλλού..ενώ το υπουργείο με νόμο λέει ότι οι αλλόθρησκοι δεν αναλαμβάνουν τέτοια καθήκοντα...απαλλάσσονται. Διορίζονται σε σχολεία πολυθέσια και για κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν ο νόμος δίνει το δικαίωμα να απέχω..να μην τα κάνω και να κάνω κάποια άλλα.Πχ τα χριστούγεννα κάνει τη γιορτή η συνάδελφος και κάνω εγώ την γιορτή στο τέλος.Τρόποι υπάρχουν για να υπάρχει συνεργασία και δικαιοσύνη. Αρκεί να το θες..

Κάποιο χαρακτηριστικό/συμπεριφορά που να το θεωρείτε υποχρεωτικό προσόν δίκαιου ηγέτη(προϊστάμενου) ?

Να μπορεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου,να έχει ενσυναίσθηση και να έχει δυσκολευτεί στη ζωή του.Να μην έχει γεννηθεί στα πούπουλα ...να μην είναι εκτος τάξης και να προσπαθεί να λύσει προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στη τάξη..θεωρητικά..κάνουμε και εμείς σεμινάρια αλλά είναι θεωρητικά.

Πως αισθάνεστε όσον αφορά τη δράση του τωρινού σας σχολικού συμβούλου στο σχολείο ?

Δεν έχω κανένα παράπονο εντάξει..όποτε χρειαστούμε βοήθεια υπάρχει επικοινωνία..γίνονται κάποιες συναντήσεις στη διάρκεια του έτους..κάποια πράγματα που πρέπει να γίνουν με παιδιά με διαγνώσεις από κ.ψ.υ. ..συνεργαζόμαστε ,δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Όταν προκύπτουν ποικίλλα αιτήματα /απόψεις από τα μέλη του σχολείου για ένα ζήτημα ,πώς το διαχειρίζεται?

Γίνεται σύλλογος και περνάει η άποψη της πλειοψηφίας..

Πως βλέπετε να ανταποκρίνονται τα μέλη του σχολείου στις πρακτικές που υιοθετεί ή στις κατευθύνσεις που δίνει?

Εντάξει και η σύμβουλος..δεν είναι..δίνει κάποιες κατευθύνσεις..αλλά υπάρχει ευελιξία ,έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους..υπάρχουν περιθώρια..ολοι οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζονται με τον ίδιο τρόπο..υπάρχουν περιθώρια..βέβαια κάποια πράγματα είναι στανταρ..υποχρεώσεις,αναφορά αν έχεις κάποιο παιδί με πρόβλημα..να είναι ενήμερη η σύμβουλος..αν πρέπει να επαναφοιτήσει κάποιο παιδί..ή να πάει για διάγνωση ,αυτά είναι καθήκοντα..την ενημερώνεις ..εγώ έχω παρατηρήσει αυτό και εκείνο ..και σου λει τι πρέπει να γίνει ..το οποίο πρέπει να γίνει..γιατί εκείνη γνωρίζει περισσότερα σε αυτό το κομμάτι.

Πως,κατά τη γνώμη σας , θα ανταποκρινόταν (ο προϊστάμενος) στην ιδέα διαμόρφωσης αυτόνομων δράσεων /πρωτοβουλιών κοινωνικής δικαιοσύνης (πέρα από αυτά που επιβάλλει το υπ.παιδείας)?

Υπάρχουνε βιντεάκια..τα συναισθήματα είναι ένα πρότζεκτ που μπορεί να δουλευτεί και να διακτινωθεί σε πολλά κομμάτια που έχουν σχέση με τη δικαιοσύνη,όπως να μπορείς να μάθεις να διαχειρίζεσαι τον θυμό σου ..είναι δίκαιο για τους άλλους και για σένα..για αυτό είπα πριν ,υπάρχουν δράσεις που στην αρχή μπορεί να φανει ότι δεν έχουν σχέση με τη κοινωνική δικαιοσύνη..αλλά αν το ψάξει κάποιος θα δει ότι εκεί καταλήγουν.Η δικαιοσύνη διαπνέει όλη τη λειτουργία του κάθε ανθρώπου..και οι συμπεριφορές του και τα λόγια του έχουν πάντα σχέση με τη δικαιοσύνη.Υπάρχουν λοιπόν βιντεάκια,διαθεματικές ,πρότζεκτ ,δράσεις..η μουσική βοηθάει πολύ ,υπάρχουν προγράμματα συνεργασίας από όλο τον κόσμο μεταξύ νηπιαγωγείων και υπάρχει και ένα άλλοκομμάτι σοβαρό ..κατά της βίας στα σχολεία..ενδοσχολική βία.όπου σε κάθε σχολείο υπάρχει ένας υπευθυνος που ασχολείται με αυτό ,ενημερώνει και τους υπόλοιπους και κάνουν δράσεις για αυτό ..γιατί έχει και αυτό σχέση με τη δικαιοσύνη.

Σίγουρα..για το τέλος τώρα.. πώς σας φάνηκε η διαδικασία της συνέντευξης ? Αν Θα θέλατε να προσθέσετε ή διευκρινίσετε κάτι ?

Είναι ένα πολύ ωραίο θέμα ,είναι δύσκολο και πρέπει να έχεις ευελιξία για να το διαχειριστείς..και το δύσκολο κομμάτι είναι οι εκπαιδευτικοί..αυτά..

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ενημερωτικό έγγραφο (προς συμμετέχοντες)

Σκοπός

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας με τίτλο «Ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην προσχολική εκπαίδευση», η οποία υλοποιείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο : «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης» του παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η ερευνητική εργασία αποβλέπει στη συνεργασία με νηπιαγωγούς/προϊσταμένους σχολικών μονάδων προκειμένου να επιτευχθεί η καταγραφή και ανίχνευση στοιχείων που βασίζονται σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε μια προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων, των βιωμένων εμπειριών και των πρακτικών των συμμετεχόντων ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της εργασίας θα αξιοποιηθούν για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας.

Δεοντολογία-διασφάλιση εμπιστευτικότητας

Η έρευνα διεξάγεται κάτω από συνθήκες ανωνυμίας και οι πληροφορίες που προκύπτουν από τη διαδικασία είναι αυστηρά εμπιστευτικές. Καμία προσωπική πληροφορία και κανένα προσδιοριστικό στοιχείο της ταυτότητας των ερωτώμενων δεν θα αποκαλυφθεί (π.χ. μέσω χρήσης ψευδωνύμων κ.ο.κ.). Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας ζητούνται μερικά προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, προϋπηρεσία κ.τ.λ.) τα οποία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και θα διατηρηθούν άκρως εμπιστευτικά. Πριν τη δημοσίευση της έρευνας οι συμμετέχοντες εάν επιθυμούν έχουν τη δυνατότητα να ενημερωθούν σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας.

Οδηγίες για τη διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα είναι ποιοτική και υλοποιείται με τη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης. Η διαδικασία διεξάγεται πρόσωπο με πρόσωπο και υπολογίζεται να διαρκέσει το πολύ 40 λεπτά. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου, χωρίς περιορισμούς στις απαντήσεις. Σε περίπτωση που κάποια ερώτηση δεν γίνει αντιληπτή, υπάρχει η δυνατότητα επεξήγησης και επαναδιατύπωσης. Η διαδικασία της συνέντευξης προβλέπεται να υλοποιηθεί στα πλαίσια φιλικής συζήτησης-συνεργασίας, με έμφαση στην προσωπική οπτική /νοηματοδότηση των υποκειμένων και όχι με σκοπό τον έλεγχο των γνώσεων ή την κριτική διάθεση. Τέλος, στοχεύει να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά τόσο για την ερευνήτρια όσο και για τον ερωτώμενο/η.

Περαιτέρω διευκρινίσεις, τυχόν απορίες ή αμφιβολίες μπορούν να ξεκαθαριστούν προφορικά ή γραπτά μέσω του προσωπικού μου email : taniacruzka@gmail.com

Προσβλέπω στην συνεργασία μας ,

Τάνια Καϊτσιώτη

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

ΑΤΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝ. ΚΑΤ.	ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΣΠΟΥΔΕΣ	ΘΕΣΗ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ.	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠ. ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤ. ΘΕΣΗ	ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Σ1	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	ΑΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	18	7	ΑΣΤΙΚΗ
Σ2	ΓΥΝΑΙΚΑ	49	ΕΓΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	19	5	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ
Σ3	ΓΥΝΑΙΚΑ	53	ΑΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΗ	26	8	ΑΣΤΙΚΗ
Σ4	ΓΥΝΑΙΚΑ	47	ΕΓΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	18	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ5	ΓΥΝΑΙΚΑ	46	ΕΓΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	17	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ6	ΓΥΝΑΙΚΑ	46	ΕΓΓΑΜΗ	ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	10	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ7	ΓΥΝΑΙΚΑ	48	ΕΓΓΑΜΗ	ΝΑΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	19	0	ΑΣΤΙΚΗ
Σ8	ΓΥΝΑΙΚΑ	39	ΑΓΑΜΗ	ΌΧΙ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ	11	0	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ

