



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ & ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δασκάλων για τη διαφοροποίηση των
μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων των μαθητών/τριών τους**

ΣΤΕΚΑΣ ΦΩΚΙΩΝ
Α.Μ.: 01201015

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ:
ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2013

Διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δασκάλων για τη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων των μαθητών/τριών τους

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	8
ABSTRACT	10
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ.....	17
1.1 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχήματος στις αστικές κοινωνίες	17
1.2 Η εξέλιξη της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής αναπαραγωγής ή κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης.....	24
1.3 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ.....	31
2.1 Είδη προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	31
2.1.1 Η λειτουργιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης	31
2.1.2 Οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής.....	32
2.1.3 Μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις	36
2.2 Ατομικοί παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων	37
2.2.1 Από το βιογενετικό καθορισμό της ευφυΐας στην έννοια του νοηματικού προσανατολισμού	37
2.2.2 Η σημασία της σχολικής προσαρμογής, των φιλοδοξιών και των κινήτρων στη σχολική επιτυχία	40
2.3 Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος	41
2.3.1 Η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος.....	41
2.3.2 Η επίδραση των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στις εκπαιδευτικές ανισότητες	44
2.4 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στις εκπαιδευτικές ανισότητες	48
2.4.1 Η συνεισφορά των σχολικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες	48

2.4.2 Η επίδραση των οργανωσιακών παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος	50
2.4.3 Η επίδραση της σχολικής τάξης.....	57
2.5 Η έρευνα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση	63
2.6 Η σχολική πορεία ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο – Η σχέση με τη γνώση...65	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ	66
3.1 Συσχέτιση εκπ/κών ανισοτήτων και αναπαραστάσεων	66
3.2 Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων	66
3.2.1 Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων	66
3.2.2 Περιεχόμενο και σχηματισμός κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	69
3.2.3 Οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	70
3.2.4 Μεθοδολογία εξέτασης των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	72
3.2.5 Ο ρόλος και η σημασία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	73
3.3 Καθορισμός του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας	75
II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
.....	77
4.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	77
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	78
4.2.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου.....	78
4.2.2 Το δείγμα και η διεξαγωγή της έρευνας	79
4.2.3 Το ερευνητικό εργαλείο	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	83
5.1 Ανίχνευση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και το ρόλο τους γενικώς (εισαγωγικές ερωτήσεις 1-4).....	83
5.1.1 Πώς βιώνουν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εισαγωγικές 1-2).....	83
5.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σκοπό της εκπαίδευσης και το ρόλο τους (εισαγωγικές 3-4).....	84
5.2 Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών (ερωτήσεις 5-18).....	86
5.2.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών (ερωτήσεις 5-7, 11-14, 18)	86

5.2.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μοναδικότητα ή μη του σχολείου ως θεσμού προσφοράς ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (ερωτήσεις 15-17).....	94
5.2.3 Οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών τους (ερωτήσεις 8-10).....	96
5.3 <i>Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών (ερωτήσεις 19-25)</i>	100
5.3.1 Οι αντιλήψεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία (ερωτήσεις 19-25)	100
5.4 <i>Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 26-34).....</i>	105
5.4.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 26-29)	105
5.4.2 Τα βιώματα των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 30-34)	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	113
6.1 <i>Συζήτηση</i>	113
6.1.1 Η παράσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τον εκπαιδευτικό... ..	113
6.1.2 Παράγοντες διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων	116
6.1.3 Η απόδοση ευθυνών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών.....	125
6.1.4 Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές ανισότητες.....	130
6.2 <i>Συμπεράσματα</i>	136
6.2.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα	137
6.2.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	138
6.2.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα	139
6.3 <i>Προτάσεις.....</i>	141
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	154
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	154
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 ^ο : ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 ^ο : ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ.....	173

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΑμΕΕΑ: Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ΔΝΤ: Διεθνές Νομισματικό Ταμείο

ΕΑΕΠ (σχολείο): Σχολείο με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα

Ε.Μ.Δ.: Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

ΕΣΥΕ: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος

Η.Β.: Ηνωμένο Βασίλειο

ΗΠΑ: Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Η/Υ: Ηλεκτρονικός υπολογιστής

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας

ΜΔΕ: Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

ΜΔΔΕ: Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΝΔΜ: Νέο δημόσιο μανάτζμεντ

ΟΕΕΚ: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΑΣΟΚ: Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα

ΠΕ70: Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης κλάδος 70 (δάσκαλοι)

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΕΑΧΕΑ: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency

GCSE: General Certificate of Secondary Education

ΙΕΡΡ: International Institute for Educational Planning

I.Q.: Intelligence Quotient

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA: Programme for International Student Assessment

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό όχι μόνο στον εκπαιδευτικό κόσμο και την επιστημονική κοινότητα, αλλά και στο ευρύ κοινό ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα κι οι επιδόσεις των μαθητών ποικίλλουν ευρέως. Όμως, ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των επαγγελματιών που τους έχει ανατεθεί το έργο της μετάδοσης των γνώσεων στις νεότερες γενιές για τους παράγοντες που προκαλούν αυτή τη διαφοροποίηση;

Ακριβώς αυτό είναι το αντικείμενο αυτής της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή έχει σκοπό τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δασκάλων όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων, προκειμένου να αναδειχτεί το σύστημα εκλογίκευσης και ερμηνείας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.

Το θεωρητικό μέρος της μελέτης συγκροτείται από σύντομη βιβλιογραφική έρευνα πάνω στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προσεγγίζοντάς το από ιστορικοκοινωνική και επιστημονική σκοπιά, αλλά και στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων από όπου αντλεί για τη θεωρητική στήριξη της έρευνας.

Το ερευνητικό τμήμα της εργασίας περιλαμβάνει μια έρευνα από την οποία συλλέχθηκαν πληροφορίες από δώδεκα δασκάλους που δίδασκαν την περίοδο 2011-12 στην Ε΄ ή ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων του Νομού Κορινθίας. Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Από την έρευνα βρέθηκε ότι:

α) Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τους παράγοντες που ευθύνονται για την εκπαιδευτική ανισότητα και τη σχολική αποτυχία, ωστόσο συχνά προβαίνουν σε ντετερμινιστικές ερμηνείες του φαινομένου των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας (είτε κοινωνιολογικές είτε ψυχολογικές), ενοχοποιώντας είτε το παιδί είτε την οικογένεια και απενοχοποιώντας το σχολείο.

β) Αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, τις πρακτικές κοινωνικοποίησης και τη σχέση της με το σχολείο και τη γνώση παρά στο οικονομικό της κεφάλαιο.

γ) Η ιδέα του εξισωτισμού και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των αδύνατων ή υποπρονομιούχων μαθητών/τριών συνυπάρχει στις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις με το διαχωρισμό των μαθητών κατά ικανότητα.

δ) Όλοι αναγνωρίζουν την προσωπική εμπλοκή τους στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όμως τόσο οι απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα θετικής παρέμβασης όσο και η ανάληψη δράσης τους καταγράφονται σε ένα συνεχές.

ε) Αναγνωρίζουν τις παθογένειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος και προτείνουν ενδιαφέρουσες λύσεις για τη βελτίωσή του. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, όπως στο ζήτημα της παραχώρησης περισσότερης ελευθερίας στον εκπαιδευτικό, οι αναπαραστάσεις τους περικλείουν και στοιχεία του νεοφιλελεύθερου λόγου.

στ) Η διάθεση για καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας συνυπάρχει με την επιμελή κατηγοριοποίησή των μαθητών/τριών. Ωστόσο, συχνά η επιμέλεια για αξιοκρατία υποχωρεί μπροστά στην επιθυμία ενίσχυσης του αδύνατου μαθητή ή στις γονεϊκές πιέσεις. Σε κάθε περίπτωση οι παιδαγωγικές τους πρακτικές περικλείουν πολλές αντιφάσεις, αφού άλλοτε δρουν εξισωτικά και άλλοτε εντείνουν τις ανισότητες.

ζ) Ο βαθμός προσαρμοστικότητας ή αντίστασης στις προτεινόμενες αλλαγές ποικίλλει, με τους αρχαιότερους να είναι πιο συγκρατημένοι και πιο κριτικοί απέναντι σε καινοτομίες.

ABSTRACT

It is known not only to the educational world and scientific community, but also to the public that the learning outcomes and students' achievements vary widely. However, what are the representations of the professionals who are assigned to transmit the knowledge to the younger generations about the factors that provoke this differentiation?

This is exactly the purpose of this work. More specifically, this study has the aim to explore the representations of the teachers regarding the factors that contribute to the diversification of learning outcomes and achievements, in order to highlight the system of rationalization and interpretation adopted by teachers.

The theoretical frame of the study consists of a brief bibliographic research on the issue of educational inequality, approaching it in terms of socio-historical and scientific view, but also on the social representation theory which draws upon for supporting the research.

The research section of the treatise includes an investigation from which information was gathered from twelve teachers who were teaching in the school year 2011-12 in the 5th or 6th year of primary schools in the Corinthian Prefecture. The methodology chosen for the research was the qualitative via semi-structured interviews.

The survey found that:

- a) Teachers seem to recognize the factors which are responsible for the educational inequality and school failure, however they often make deterministic interpretations of the phenomenon of educational inequality and school failure (either sociological or psychological), incriminating either the child or the family and justifying the school.
- b) They attribute greater importance to the family's cultural capital, its socialization practices and its relationship with the school and knowledge than its economic capital.
- c) The idea of egalitarianism and social integration of the weak and under-privileged students coexists in their social representations with the separation according to their learning abilities.

- d) Everyone recognizes their personal involvement in the issue of educational inequality, but both their views on the possibility of positive intervention and taking action are recorded on a continuum.
- e) They recognize the pathologies of the educational system and propose interesting solutions for improvement. However, in many cases, as on the issue of granting more freedom to the teacher, their representations also include elements of neoliberal discourse.
- f) The willingness to combat educational inequality and school failure coexists with careful categorization of students. However, the diligence for meritocracy often gives way to a desire to strengthen the weak student or the parental pressure. In each case, their pedagogical practices contain many contradictions, since they sometimes take compensatory action and sometimes intensify inequalities.
- g) The degree of resilience or resistance to the proposed changes varies, with the older teachers to be more modest and more critical towards innovations.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία (ΜΔΕ) εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό, τυπική άτυπη & από απόσταση εκπαίδευση» του Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Με την εργασία αυτή επιχειρείται η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δασκάλων όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων, προκειμένου να αναδειχτεί το σύστημα εκλογίκευσης και ερμηνείας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Η συλλογή των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που ελήφθησαν από δασκάλους που δίδασκαν το σχολικό έτος 1911-12 σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Κορινθίας.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κ. Δέσποινα Τσακίρη, η οποία μου παρήχε συνεχή ανατροφοδότηση και βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου. Η συμβολή της στην περαίωσή της ήταν αποφασιστική. Ευχαριστώ επίσης και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, κ. Άννα Τσατσαρώνη και κ. Αθανάσιο Κατσή.

Ευχαριστώ ιδιαίτερος όλους του συναδέλφους μου δασκάλους που με προθυμία και ειλικρίνεια συμμετείχαν στην έρευνα της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ την καθηγήτρια Αγγλικών Ελένη Παπαϊωάννου για τις διορθώσεις που έκανε στο αγγλικό κείμενο της περίληψης της εργασίας μου.

Τέλος, ευχαριστώ τη σύζυγό μου Κατερίνα και τις δίδυμες κόρες μου Νέλλη και Βιβή για την υπομονή και τη συμπαράσταση που έδειξαν καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και για τον πολύτιμο χρόνο που τους στέρησα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι ευρέως διαπιστωμένο από την εμπειρία μας στα σχολεία είτε ως μαθητές είτε ως εκπαιδευτικοί ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών μιας τάξης, αλλά και μεταξύ διαφορετικών τάξεων ή σχολείων. Ποιοι είναι οι παράγοντες που υπεισέρχονται για να διαμορφώσουν την επίδοση καθενός μαθητή; Ποιοι παράγοντες ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία κάποιων μαθητών;

Το φαινόμενο των άνισων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων των μαθητών, καθώς και της σχέσης τους με τις κοινωνικές ανισότητες απασχολεί τους επιστήμονες κοινωνιολόγους εδώ και μερικές δεκαετίες, οπότε και αναπτύχθηκε ο ιδιαίτερος κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Πράγματι, από την εποχή της Έκθεσης Coleman (1985:328) έγινε γνωστό ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι φαινόμενο υπαρκτό και υφίσταται σε όλες τις υπαρκτές κοινωνίες, ακόμη και στις πρώην χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού (Φραγκουδάκη, Α., 1985:84). Δεδομένων μάλιστα και των κοινωνικών αιτημάτων που ετέθησαν, της *ισότητας των ευκαιριών* και της *δικαιοσύνης* στην εκπαίδευση, επόμενο ήταν το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων να τύχει ιδιαίτερης προσοχής. Αν μάλιστα συνυπολογιστεί και το γεγονός της ύπαρξης βάσιμων ενδείξεων της εμπειρικής έρευνας (e.g. European Commission, 2006; OECD, 2010, Vol. IV:27-29) ότι η ισότητα μπορεί να συνδυαστεί με την αποτελεσματικότητα, τότε κατανοείται καλύτερα το μέγεθος της σημασίας που αποκτά το ζήτημα της ισότητας στην εκπαίδευση για τις σύγχρονες κοινωνίες.

Το σχολείο κατά τη διαδικασία εξέλιξής του υποχρεώθηκε σε κάποιους μετασχηματισμούς ώστε να διατηρεί την απαραίτητη συνοχή και νομιμοποίηση (Charlot B., 2004). Η ανάλυση της εξέλιξης του σχολικού θεσμού και της κατανόησης των φάσεων και μετασχηματισμών του δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την απαιτούμενη αναφορά στο σύνολο του «εκπαιδευτικού σχήματος» και «εκπαιδευτικού συστήματος»¹ (Charlot B., 2004). Η μελέτη αυτών των μετασχηματισμών στην ιστορική και κοινωνική τους διάσταση κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να κατανοηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες το σχολείο

¹ **Εκπαιδευτικό σχήμα** ο Bernard Charlot ονομάζει «το σύστημα των εκπαιδευτικών λειτουργιών μιας κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή», ενώ **εκπαιδευτικό σύστημα** ονομάζει «το σύστημα των θεσμών που επιτελούν μια εκπαιδευτική λειτουργία» (Charlot B., 2004:76-77).

εξελίσσεται. Παράλληλα με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχήματος είναι ενδιαφέρον να μελετήσουμε και τις διαστάσεις που παίρνει κάθε φορά το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της αναπαραγωγής του κοινωνικού πλεονεκτήματος, καθώς και τις πιθανότητες ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων.

Ιστορικά, η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση ακολούθησε δύο διαφορετικούς δρόμους, οι οποίοι αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών ανισοτήτων: την *ποσοτική* ή *ανισότητα στην πρόσβαση* και την *ποιοτική ανισότητα* ή *ανισότητα επιδόσεων* (Duru-Bellat, 2004:11-12). Η παρούσα εργασία εστιάζεται περισσότερο στις ανισότητες στις επιδόσεις οι οποίες και περισσότερο έχουν μελετηθεί και περισσότερο επίμονες έχουν αποδειχθεί (όπ.π.), αλλά θα γίνει αναφορά και στην ανισότητα πρόσβασης.

Από επιστημονική άποψη, οι προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) τη λειτουργιστική, β) τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και γ) μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να διαχειριστούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών τους και να δράσουν προς την κατεύθυνση της μείωσής τους. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση αυτού του εγχειρήματος παίζουν οι αναπαραστάσεις τους για τους παράγοντες που επιδρούν για να διαμορφώσουν τις διαφορές και ο βαθμός στον οποίο εμπλέκουν ή απεμπλέκουν το ρόλο τους στη διαμόρφωσή τους. Πώς ορίζονται όμως οι αναπαραστάσεις, πώς διαμορφώνονται και ποια είναι η λειτουργία τους; Πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν και να μετασχηματιστούν ρατσιστικές αναπαραστάσεις που λειτουργούν σε βάρος μειονεκτούντων ατόμων και ομάδων; Προκειμένου να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί και η *θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων*.

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι «να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις των δασκάλων όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων, προκειμένου να αναδειχτεί το σύστημα εκλογίκευσης και ερμηνείας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Απώτερος στόχος της εν λόγω εργασίας είναι να φωτίσουμε αν και σε ποιο βαθμό

εντός αυτού του συστήματος εκλογίκευσης εμπλέκουν ή απεμπλέκουν τον εαυτό τους στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κι επιδόσεων».

Ειδικότερα, θέτουμε τα ακόλουθα **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιδρούν στις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών;
2. Πού και πώς αποδίδουν ευθύνες οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αποτυχία;
3. Εάν και σε ποιο βαθμό εντός του αναπαραστασιακού συστήματος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες και με ποιο τρόπο;

Ο απότερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι «να αναδειχθεί αν και σε ποιο βαθμό οι σχολικές ανισότητες όπως αυτές αποτυπώνονται στα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών οφείλονται και σε ποιο βαθμό σε πεποιθήσεις, στερεότυπα και αδυναμίες των εκπαιδευτικών».

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να έχουν πολλαπλή χρησιμότητα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα κάτωθι: Πρώτα απ' όλα, ευελπιστούμε να φωτίσουν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών επιδόσεων, έτσι ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτή τη διαφοροποίηση. Δεύτερον, ίσως χρησιμεύσουν σε διάφορους εμπλεκόμενους φορείς για ανάπτυξη συνειδητής δράσης, ατομικής και συλλογικής, στην κατεύθυνση της μείωσης των ανισοτήτων. Τρίτον, μπορεί ως ένα βαθμό να φανούν χρήσιμα στους διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, για χάραξη αποτελεσματικότερης πολιτικής μείωσης των ανισοτήτων. Τέταρτον, ίσως να έχουν μια συνεισφορά στον εμπλουτισμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Τέλος, ελπίζουμε να οδηγήσουν σε παραπέρα έρευνα προκειμένου να φωτιστούν κι άλλες πτυχές του φαινομένου.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, ένα θεωρητικό κι ένα ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια και περιλαμβάνει μια σύνθεση των σημαντικότερων ερευνητικών δεδομένων, αποσαφήνιση όρων και εννοιών που χρησιμοποιούνται στην εργασία κι επιλογή του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο θα στηριχθεί η έρευνα.

Το *1^ο κεφάλαιο* της εργασίας εξετάζει το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο ανάλυσης.

Στο **2^ο κεφάλαιο** της μελέτης εξετάζεται το φαινόμενο των σχολικών ανισοτήτων από τη σκοπιά των επιστημονικών προσεγγίσεων.

Το **3^ο κεφάλαιο** επιδιώκει να αποσαφηνιστεί η έννοια των αναπαραστάσεων και να κατανοηθούν οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους αυτές διαμορφώνονται.

Το ερευνητικό μέρος χωρίζεται κι αυτό σε τρία κεφάλαια (4^ο-6^ο).

Το **4^ο κεφάλαιο** λειτουργεί ως εισαγωγή της εμπειρικής έρευνας και περιγράφει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τη μέθοδο, την επιλογή του δείγματος, το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και τίγονται θέματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και περιορισμών της έρευνας. Το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο υποδεικνύουν τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Στο **5^ο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.

Τέλος, στο **6^ο κεφάλαιο** συζητούνται τα ευρήματα, συνοψίζονται τα συμπεράσματα και υποβάλλονται προτάσεις.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΙΣΤΟΡΙΚΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

1.1 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχήματος στις αστικές κοινωνίες

Αναπαραγωγή και μετάδοση της γνώσης στις νεότερες γενιές υπήρχε ανέκαθεν, σε όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες. Όμως, το σχολείο ως βασικός θεσμός μετάδοσης της γνώσης είναι δημιούργημα της αστικής κοινωνίας, μετά τη βιομηχανική επανάσταση. Η λειτουργία της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και η νέα μορφή των παραγωγικών σχέσεων από την εκβιομηχάνιση καθιστούν αναγκαία τη μετάδοση βασικών γνώσεων σε μια μεγάλη μερίδα αγροτικού πληθυσμού, για την ενσωμάτωσή τους στη μισθωτή αγορά εργασίας. Προτάσσεται έτσι το *δικαίωμα στη μόρφωση* όλων των πολιτών, χωρίς διακρίσεις. Το σχολείο γίνεται βασικός μοχλός ανάπτυξης της αστικής κοινωνίας και του έθνους – κράτους (Φραγκουδάκη, Α., 1985:15-16).

Δημιουργείται λοιπόν ένα συνεκτικό εκπαιδευτικό σχήμα το οποίο συγκεντρώνει τις περισσότερες εκπαιδευτικές λειτουργίες σε έναν εκπαιδευτικό θεσμό, το σχολείο, το οποίο κερδίζει αρκετή συναίνεση, ώστε να έχει την απαραίτητη νομιμοποίηση. Απέναντι στα προνόμια της καταγωγής στα οποία στηρίζονταν οι προβιομηχανικές κοινωνίες, η αστική τάξη προτάσσει την *πρόσβαση σε καθολικές αξίες* και το *δικαίωμα στη μόρφωση*. Διαμέσου της εθνικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η εθνική ταυτότητα και η αποσύνθεση των τοπικών και περιφερειακών ταυτοτήτων (Charlot, B., 2004:89-138).

Την ίδια στιγμή, όμως, που προβάλλει η αστική τάξη το δικαίωμα στη μόρφωση, στήνει διάφορα οικονομικά και κοινωνικά φράγματα στην πρόσβαση των λαϊκών στρωμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, για παράδειγμα στη Γαλλία δημιουργούνται δύο τύποι σχολείων, το πρωτοβάθμιο για το λαό και το λύκειο για την αστική τάξη, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται εκτός σχολείου, στο εργαστήρι. Κατά συνέπεια, το μέλλον του παιδιού καθορίζεται άμεσα από την κοινωνική του προέλευση (Charlot, B., 2004:89-138).

Τις δεκαετίες μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο δημιουργείται αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση λόγω της ανάγκης για γρήγορη ανασυγκρότηση των κατεστραμμένων οικονομιών των δυτικών χωρών και της απαίτησης της αγοράς εργασίας για εξειδικευμένη εργασία (Φραγκουδάκη, Α., 1985:156; Charlot, B., 2004:169).

Εξάλλου, ο ιδεολογικοπολιτικός ανταγωνισμός των χωρών του δυτικού κόσμου συμβάλλει κι αυτός στη δημιουργία ενός «κράτους πρόνοιας», ενός δηλαδή παρεμβατικού κράτους που θα συνδέει την οικονομική ανάπτυξη με μεγαλύτερη κοινωνική ευημερία για όλους τους πολίτες (Γρόλλιος, Γ., 2005:23).

Σημαντική συμβολή στην αύξηση του ενδιαφέροντος για γενναίες επενδύσεις στην εκπαίδευση, τη δημόσια υγεία και την κοινωνική πρόνοια στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια έχει και η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», η οποία βλέπει την εκπαίδευση ως επένδυση. Επένδυση σε «ανθρώπινο κεφάλαιο» κατά τον Shultz είναι οι μη παραγωγικές επενδύσεις στην εκπαίδευση, τη δημόσια υγεία και την εσωτερική μετανάστευση. Οι επενδύσεις αυτές κατά τον Shultz είναι οι σπουδαιότερες, γιατί αυξάνουν τη σημαντικότερη πηγή πλούτου που είναι η ίδια η ικανότητα παραγωγής. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που διεθνείς οργανισμοί όπως το ΔΝΤ, η UNESCO και ο OECD τη δεκαετία του 1960 την αξιοποιούν στην επιχειρηματολογία τους προς τις κυβερνήσεις των κρατών για αύξηση των δημοσίων επενδύσεών τους στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, Α., 1985:23-36).

Έτσι, σταδιακά παρατηρείται ένα άνοιγμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς όλες τις κοινωνικές ομάδες και για όλο και περισσότερο χρόνο, με βάση και το πρόταγμα του δικαιώματος των «ίσων ευκαιριών στη μόρφωση», δικαίωμα το οποίο αποκτά ευρύτερη συναίνεση και το διεκδικούν κι οι λαϊκές τάξεις. Στην πραγματικότητα όμως οι ίσες ευκαιρίες σημαίνουν ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση σε άνισες θέσεις εργασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η κυρίαρχη τάξη, μέσα από ένα εξισωτικό ιδεώδες αποκτά την απαραίτητη νομιμοποίηση για την κοινωνική ανισότητα (Charlot, Β., 2004:16). Άλλωστε, η κοινωνιολογική έρευνα υπονόμωσε την πίστη για μείωση των ανισοτήτων, αφού αποδείχθηκε ότι η κοινωνική προέλευση είναι καταλυτικός παράγοντας για την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους τροφοδοτούν τις κοινωνικές ανισότητες (Duru-Bellat, Μ., 2004:7).

Πάντως, η τριακονταετία που ακολουθεί μετά το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου, οπότε κυριαρχεί το κράτος πρόνοιας, χαρακτηρίζεται από υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης, ευημερία, ασφάλεια, σημαντική αύξηση των δημοσίων επενδύσεων για την εκπαίδευση, την υγεία και την κοινωνική πρόνοια και ευκαιρίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης (Γρόλλιος, Γ., 2005:23-24). Σε τελική ανάλυση, το μεγάλο στοίχημα για τις κυβερνήσεις των δυτικών χωρών ήταν να

αποδείξουν ότι μπορούσαν να επιτύχουν την «ισότητα ευκαιριών» στην εκπαίδευση, μιας και δέχονταν εντονότατη κριτική για τη μη επίτευξη της ισότητας από τη σοσιαλιστική ιδεολογία στη μεταπολεμική περίοδο (Φραγκουδάκη, Α., 1985:32).

Το νέο εκπαιδευτικό σχήμα που διαμορφώνεται τις δεκαετίες 1960-1970 έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με δομική κρίση, βασισμένο σε μια οικονομική λογική και στο οποίο υπάρχει ζωντανή η συζήτηση για την ισότητα και τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση (Charlot, Β., 2004:19), μέσα σ' ένα περιβάλλον έντονης ταξικής πάλης και κοινωνικών αντιθέσεων σε διεθνή κλίμακα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο γεννιούνται και επαναστατικά κοινωνικά κινήματα τα οποία καταγγέλλουν τη μη επίτευξη του στόχου των ίσων ευκαιριών, όπως των ριζοσπαστών στις ΗΠΑ (Φραγκουδάκη, Α., 1985:158).

Κατά συνέπεια, η κρίση που ξεσπά το 1973 αποδεικνύει περίτρανα ότι οι προνοιακές πολιτικές δεν αρκούσαν για την αποφυγή της αμφισβήτησης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και σηματοδοτεί την απαρχή της μετάβασης από το γραφειοκρατικό κοινωνικό κράτος στη φάση της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης (Γρόλλιος, Γ., 2005:21-22).

Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση αποσκοπεί στην απορρύθμιση των κρατικών γραφειοκρατικών διοικήσεων και τη μετεξέλιξή τους σε ευέλικτες διοικήσεις, οι οποίες θα λειτουργούν στη βάση ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων και δραστηκής μείωσης των δημοσίων δαπανών (Καλημερίδης, Γ., 2012). Όπως παρατηρεί ο Γ. Μηλιός (1997:197-198) οι μεταρρυθμίσεις αυτές παίρνουν τη μορφή κοινωνικού πολέμου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας.

Κατά συνέπεια, παρατηρείται κοινωνική υποβάθμιση όσων εργάζονται στο δημόσιο, σε βαθμό που, στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες να θεωρούνται «νεόπτωχοι», κυρίως λόγω της έλλειψης κοινωνικού αισθήματος (Bourdieu, 1993, as cited in Van Zanten, 2005:157). Αντιθέτως, βελτιώνεται η θέση στην κοινωνική ιεραρχία των «νέων μάνατζερ», οι οποίοι πρέπει να επιδεικνύουν τις νέες στάσεις και δεξιότητες που απαιτεί ο ύστερος καπιταλισμός, δηλαδή *ηγεσία, κινητικότητα, ευελιξία και δεξιότητες επικοινωνίας* (Boltanski & Chiapello, 1999, as cited in van Zanten, 2005:157).

Η «νέα ορθοδοξία», όπως αποκαλείται η καπιταλιστική αναδιάρθρωση από τους Carter & O'Neill (1995:9), αποτελεί αλλαγή στη σχέση πολιτικής, κυβέρνησης και

εκπαίδευσης στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Πέντε είναι τα στοιχεία που περιλαμβάνει: α) στενότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την παραγωγή, β) αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με έμφαση σε δεξιότητες χρήσιμες για την αγορά εργασίας, γ) άμεσο έλεγχο πάνω στο αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση, δ) μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση, ε) αύξηση της εμπλοκής της κοινότητας στην εκπαίδευση μέσω της συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων και της πίεσης από την ελεύθερη επιλογή σχολείου.

Μέσω της διακυβέρνησης, η κρατική εξουσία διαχέεται: α) προς τα άνω, σε υπερεθνικούς οργανισμούς, β) προς τα κάτω, σε τοπικές αρχές και γ) προς τα έξω, στην κοινωνία και την αγορά (Ball, S., 2009; Αρανίτου, Β., Παπαβλασόπουλος, Ε. & Σπουρδαλάκης, Μ., 2011:42). Η νέα αυτή αντίληψη για τη διοίκηση, με την εισαγωγή των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (NDM), επ' ουδενί σημαίνει αποδυνάμωση του εθνικού κράτους και της ικανότητάς του για έλεγχο της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, σε αντίθεση με ό,τι οι θεωρίες της διακυβέρνησης διακηρύσσουν. Αντιθέτως, ο έλεγχος μπορεί να γίνεται πιο ισχυρός μέσω της οδήγησης από απόσταση (steering at distance), έτσι που ο G. Karlsen (2000:525-538) κάνει λόγο για «αποκεντρωμένο συγκεντρωτισμό» (decentralized centralism), εννοώντας μια φαινομενική αποκέντρωση υπευθυνοτήτων με παράλληλο κεντρικό έλεγχο υλοποίησης των κεντρικά επιβαλλόμενων στόχων. Ούτε οι τάσεις σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων με την άρθρωση κοινού εκπαιδευτικού λόγου διαμέσου των υπερεθνικών οργανισμών σημαίνουν κατ' ανάγκη την εξάλειψη της εθνικής ιδιαιτερότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους (Καλημερίδης, Γ., 2012). Αντιθέτως, και στις σύγχρονες κοινωνίες του ύστερου καπιταλισμού το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να αποτελεί βασικό όχημα για τη διαμόρφωση ή τον επαναπροσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας, μέσα από ένα επίσημο και ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Bernstein, B., 1996: 9-10).

Στο λεξιλόγιο του νεο-φιλελεύθερου λόγου για τη δημόσια διοίκηση προστίθενται έννοιες όπως *οικονομία*, *αποτελεσματικότητα*, *αποδοτικότητα* (τα γνωστά «3Ε»), *εξορθολογισμός*, *καινοτομία* (Μαρκαντωνάτου, Μ., 2011: 54-55). Οι μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα τη δεκαετία του 1980 από τις συντηρητικές κυβερνήσεις των Μ. Thatcher στη Βρετανία και R. Reagan στις ΗΠΑ αποτελούν τα πρότυπα της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης διεθνώς. Κατά τον S. Ball (2008:45) η εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών αγορών στηρίζεται στην ενθάρρυνση του

ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων διαμέσου της δημιουργίας διακριτού προφίλ για προσέλκυση εγγραφών των μαθητών, με σκοπό τη διατήρηση της χρηματοδότησής τους. Οι σχολικές αγορές συνδέονται άμεσα με τη *γονική επιλογή σχολείου* με παράλληλη χαλάρωση των ζωνών εγγραφών και τη χρηματοδότηση ανάλογα με τις εγγραφές.

Η λήψη διοικητικών αποφάσεων και η χρηματοδότηση αποκεντρώνονται σε επίπεδο περιφέρειας ή δήμων ή ακόμη περισσότερο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας διαμέσου της επιτόπιας διαχείρισης των σχολείων ή σχολείων «ειδικής συμφωνίας» (Καλημερίδης, Γ. 2012).

Από την άλλη, με την καθιέρωση εθνικού αναλυτικού προγράμματος και ενιαίων κριτηρίων, επιτυγχάνεται η σύγκριση σχολικών μονάδων κι εκπαιδευτικών αλλά και εκπαιδευτικών συστημάτων, στη βάση της επίτευξης μεγαλύτερης *αποτελεσματικότητας* και *αποδοτικότητας*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μηχανισμού σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ο διαγωνισμός PISA του ΟΟΣΑ (ό.π.). Σε πολλές περιπτώσεις καθιερώνονται σταθμισμένες διαδικασίες αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο σε συγκεκριμένα κρίσιμα σημεία της μαθητικής σταδιοδρομίας (Charlot, B., 2004:27).

Η πραγματική στόχευση της αποκέντρωσης είναι ο επαναπροσδιορισμός του κράτους με σκοπό την προώθηση της εμπορευματοποίησης δημόσιων αγαθών, όπως είναι η εκπαίδευση (Ball, S., 2009:97). Παρόλα αυτά, κατά την C. Maroy (2009:76), υπάρχει ουσιώδης διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και σύνηθων αγορών, στο βαθμό που το κράτος ασκεί επιτελικό ρόλο, κι έτσι η δημιουργία εκπαιδευτικών αγορών δε σημαίνει πλήρη ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης με παράλληλη υποχώρηση της πολιτείας.

Από τη δεκαετία του 1980, λοιπόν, το ζήτημα της βελτίωσης της εκπαίδευσης μπαίνει σε μια διαχειριστικού τύπου λογική, ενώ το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίζεται από την εξέταση του κοινωνικά προσδιορισμένου χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη μελέτη των θεσμικών και οργανωσιακών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, με βάση το «κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο» (Γρόλλιος, Γ., 2005:30), ενώ παρατηρείται και μετακίνηση από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής στις στρατηγικές των δρώντων υποκειμένων (Charlot, B., 2004:27).

Στο πεδίο της γνώσης, αξιοποιείται η έντονη κριτική στην προοδευτική παιδαγωγική στη Βρετανία και τις ΗΠΑ για την πτώση των μαθητικών επιδόσεων, την απειθαρχία και την έλλειψη προσπάθειας από μέρους των μαθητών. Έτσι, προτείνεται η επιστροφή στα βασικά (back to basics), τα γνωστά 3R (ανάγνωση, γραφή και αριθμηση), την πληροφορική και άλλες βασικές γνώσεις χρήσιμες για την αγορά εργασίας, ενώ προκρίνονται οι διδακτικές μέθοδοι που αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες (Γρόλλιος, Γ., 2005:27-28). Η ανθρωπιστική παιδεία υποχωρεί υπέρ μιας πιο εργαλειακής αντίληψης για τη γνώση. Οι μεταβολές αυτές ευνοούν περισσότερο τις οικογένειες με οικονομικό κεφάλαιο, που επιθυμούν τα παιδιά τους να δουλέψουν στον ιδιωτικό τομέα και τις επιχειρήσεις και πιέζουν τα σχολεία για ανάλογες μεταρρυθμίσεις. Αντιθέτως, η ανθρωπιστική παιδεία έχει ακόμη σημασία για όσους έχουν πολιτισμικό κεφάλαιο και προσανατολίζουν τα παιδιά τους για μια θέση στο δημόσιο, όπου οι τίτλοι σπουδών έχουν ακόμη αξία (Gombert & van Zanten, 2004, as cited in van Zanten, 2005:157).

Οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1980 περιόρισαν το σπάταλο κι αναποτελεσματικό κράτος και μείωσαν δραστικά τον πληθωρισμό στη Δυτική Ευρώπη, όμως δεν οδήγησαν στον ελεύθερο ανταγωνισμό πολλών επιχειρήσεων και σε αύξηση των θέσεων εργασίας όπως υπόσχονταν, αλλά αντίθετα σε αντικατάσταση των ολιγοπωλείων και μονοπωλείων από άλλα, σε διόγκωση της ανεργίας και όξυνση των κοινωνικών προβλημάτων (Boyer, R., 1996:109). Η προσωρινή ανάκαμψη της περιόδου 1989-93 με την κατάρρευση του σοσιαλισμού στις ανατολικές χώρες και την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ ανακόπηκε από την επιδείνωση των οικονομικών και κοινωνικών δεικτών, την αστάθεια του ευρώ και την αύξηση της αντίστασης των δυνάμεων της εργασίας (Γρόλλιος, Γ., 2005:33).

Έτσι, από το 1994 και μετά το περιεχόμενο του νεοφιλελεύθερου λόγου τροποποιείται στην κατεύθυνση της επίτευξης ενός μίνιμουμ επιπέδου *κοινωνικής συνοχής*, το οποίο δεν μπορεί να το εγγυηθεί η δογματική λογική «λιγότερο και ισχυρότερο κράτος» του νεοφιλελευθερισμού πρώτης γενιάς (Γρόλλιος, Γ., 2005:67). Κατά το Γ. Γρόλλιο (2005) το σημείο αυτό είναι «η τομή μέσα στη συνέχεια του νεοφιλελευθερισμού», αποτελεί το πέρασμα από το «νεοφιλελευθερισμό πρώτης γενιάς» στο «νεοφιλελευθερισμό της δεύτερης γενιάς» (Γρόλλιος, Γ., 2005:21-42).

Ο λόγος του νεοφιλελευθερισμού δεύτερης γενιάς για την εκπαίδευση διακρίνει τρεις τάσεις στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες: α) την κοινωνία της πληροφορίας, β) την παγκοσμιοποίηση και γ) την επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, αναγνωρίζοντας ότι οι αλλαγές αυτές επιφέρουν νέες ευκαιρίες πρόσβασης όλων των ανθρώπων στη γνώση και την πληροφορία, αλλά και περισσότερη αβεβαιότητα για το μέλλον (White Paper, 1995:5-9).

Η βασικότερη απόκλιση από το νεοφιλελεύθερο λόγο της πρώτης γενιάς είναι η αναφορά στην προοδευτική παιδαγωγική, την οποία ο νεοφιλελεύθερος λόγος της πρώτης γενιάς είχε κριτικάρει αυστηρά για την τεκμηρίωση της ανάγκης της σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας. Ωστόσο, ανοιχτό παραμένει το ερώτημα αν είναι εφικτή η συνύπαρξη της προοδευτικής παιδαγωγικής με την εκμάθηση της μάθησης από τη μια πλευρά και παιδαγωγικών πρακτικών που παραπέμπουν σε μιχαεβιοριστικές ψυχολογικές θεωρίες με στόχο την άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας από την άλλη (Γρόλλιος, Γ., 2005:62). Μάλλον πρόκειται για νέου τύπου συγχωνευμένο κώδικα που θέτει τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων σε μειονεκτική θέση (Bernstein, B., 1975:31).

Το νέο εκπαιδευτικό σχήμα που προκύπτει από την απόκριση στις τρεις τάσεις της «κοινωνίας της γνώσης» κινείται στο δίπολο «γενική μόρφωση/εκμάθηση της μάθησης – διά βίου κατάρτιση». Η πρώτη περιοχή καλύπτοντας την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, περιλαμβάνει τεχνικές γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να συμβάλουν στην εκμάθηση της μάθησης. Η εκμάθηση της μάθησης έχει εξέχουσα σημασία για τη διαμόρφωση του πολυδύναμου, πολυλειτουργικού συλλογικού εργαζόμενου, που θα προσαρμόζεται με ευελιξία στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η δεύτερη περιοχή περιλαμβάνει την εκπαίδευση μετά την υποχρεωτική και τη δια βίου κατάρτιση (Γρόλλιος, Γ., 2005:54-56). Κατά τον B. Charlot (2004) τουλάχιστον στη Γαλλία, με την ανάληψη μέρους της επαγγελματικής κατάρτισης από τις επιχειρήσεις παρατηρείται μια τάση αποσυγκέντρωσης εκπαιδευτικών λειτουργιών, οι οποίες είχαν προηγουμένως συγκεντρωθεί στο θεσμό του σχολείου (Charlot, B., 2004:29-30).

Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι δεν υπάρχει κανένας ντετερμινισμός στην απόκριση κάθε εθνικού περιβάλλοντος στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, μιας και μελέτες σε χώρες όπως η Νέα Γουινέα, η Μαλαισία και η Αυστραλία

παρατηρήθηκαν τόποι αντίστασης και αντίστροφων κινήσεων (Taylor, S. Risvi, F., Lingard, B. & Henry, M., 1997:72).

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την εξέλιξη της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και της κοινωνικής κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στις καιφαιλοκρατικές κοινωνίες.

1.2 Η εξέλιξη της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής αναπαραγωγής ή κινητικότητας διαμέσου της εκπαίδευσης

Σχολική αποτυχία πάντα υπήρχε και είχε αναγνωριστεί ως παιδαγωγικό πρόβλημα. Μάλιστα υπήρξε προβληματισμός για την αντιμετώπισή της ως φαινομένου και κατασκευάστηκαν τα πρώτα τεστ νοημοσύνης στις αρχές του αιώνα για τον εντοπισμό με επιστημονικό τρόπο των αιτίων της (Charlot, B., 2004:181).

Κατά τον Bernard Charlot (1999) η σχολική αποτυχία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα, αλλά μαθητές που αποτυγχάνουν. Είναι μια κατασκευασμένη έννοια η οποία μας επιτρέπει να αναφερόμαστε σ' ένα σύνολο παρατηρήσιμων συμπεριφορών, σχολικών διαδρομών που είχαν κακή κατάληξη. Αυτές οι σχολικές διαδρομές αναλύονται και όχι μια πραγματική οντότητα (Charlot, B., 1999:18-20).

Στο διπολικό εκπαιδευτικό σχήμα των δυτικών χωρών που υπήρχε πριν από την επέκταση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, δεν υπήρχε χώρος για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης, αφού η κοινωνική προέλευση και το οικονομικό κεφάλαιο καθόριζαν με άμεσο όσο και ωμό τρόπο το επαγγελματικό μέλλον του παιδιού. Εξάλλου, η επαγγελματική εκπαίδευση γινόταν εκτός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το σχολείο δε συνδεόταν στενά με την αγορά εργασίας. Η σχολική αποτυχία αποτελούσε παιδαγωγικό, αλλά όχι κοινωνικό πρόβλημα (Charlot, B., 2004:182-183).

Στο νέο εκπαιδευτικό σχήμα που διαμορφώνεται τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο στη βάση των κοινωνικών αιτημάτων του *ενιαίου σχολείου* και της *σχολικής επιτυχίας* (Charlot, B., 2004:185) δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα έστω μικρό ποσοστό νέων των λαϊκών στρωμάτων να επιτύχουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα, δεδομένου ότι μειώθηκε η σημασία των θέσεων απασχόλησης στον αγροτικό τομέα και των θέσεων χειρωνακτικής εργασίας στην

βιομηχανία, με παράλληλη αύξηση της ανάγκης για υπηρεσίες και διανοητικά επαγγέλματα (Charlot, B., 2004:165-177).

Με την επέκταση της εκπαίδευσης σχεδόν εξαλείφθηκαν οι ανισότητες στην πρόσβαση, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια και τη χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά επιμένουν σε μεγάλο βαθμό οι ανισότητες στις επιδόσεις, στους κλάδους εκπαίδευσης και στην πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Δύο είναι οι όψεις αυτού του ζητήματος: είτε τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποκλείονται λόγω μη ανταπόκρισής τους στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις καθώς προχωράνε από το ένα στάδιο στο άλλο είτε, συχνότερα, προσανατολίζονται σε τύπους ή κλάδους εκπαίδευσης χαμηλότερου κύρους. Στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες εξακολουθούν να υπάρχουν και εντονότερες ανισότητες στις επιδόσεις και ανισότητες πρόσβασης, ευθέως ανάλογες με το οικονομικό επίπεδο ανάπτυξης των χωρών αυτών (Orivel, F., 2004:11-12).

Στο νέο εκπαιδευτικό σχήμα η κοινωνική αναπαραγωγή εξατομικεύεται, αφού περνάει ως διαδικασία διαμέσου της σχολικής επιτυχίας. Η επαγγελματική εκπαίδευση που πριν αποκτιόταν έξω από το σχολείο, τώρα παρέχεται σχεδόν ολοκληρωτικά από το σχολείο. Έτσι, στο νέο εκπαιδευτικό σχήμα το σχολείο συμβάλλει στην παραγωγή διαφοροποιημένου από πλευράς ικανοτήτων και ειδίκευσης εργατικού δυναμικού για την κάλυψη των θέσεων που προσφέρει η αγορά εργασίας (Charlot, B., 2004:291-294).

Εξάλλου, το άνοιγμα της εκπαίδευσης σε όλους τους νέους μπορεί να λειτουργεί και ως βαλβίδα ασφαλείας ή μηχανισμός κοινωνικής ευταξίας, επειδή οι νέοι των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων μπορεί να επαναπροσδιορίζουν τη θέση τους μέσω της δυνατότητας επιλογών, ενώ παράλληλα, οι λιγότερο καταρτισμένοι μπορεί να αισθάνονται ικανοποιημένοι βλέποντας ότι έχουν ανέβει κοινωνικά σε σχέση με τους γονείς τους (Duru-Bellat, M., 2004:69). Από την άλλη, η μείωση του ποσοστού των αποτυχόντων λόγω της επέκτασης της εκπαίδευσης κινδυνεύει να δημιουργήσει σοβαρή κοινωνική αναταραχή. Όσο αποκτούσε εκπαίδευση μια μειοψηφία, οι υπόλοιποι δεν αισθάνονταν τόσο πολύ την αδικία ή την ανισότητα (Charlot, B., 2004:32).

Μια αρνητική συνέπεια του ανοίγματος της εκπαίδευσης είναι η απαξίωση των τίτλων, με αποτέλεσμα περισσότερη εκπαίδευση να μη μεταφράζεται σε κοινωνική

άνοδο. Γενικώς, η σχέση του βαθμού σπανιότητας των τίτλων και των πιθανοτήτων εύρεσης εργασίας είναι αρνητική. Επιπλέον, ο C. Thelot (as cited in Charlot, B., 2004:200) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό και οικονομικό αντίκρουσμα των σπουδών διαφέρει στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Έτσι, η ισχύς της σύνδεσης επαγγέλματος του πατέρα και θέσης του γιου του δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Για να καταλάβουμε γιατί συμβαίνει αυτό θα πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ του μικροεπίπεδου, όπου το επίπεδο εκπαίδευσης προσδιορίζει τις πιθανότητες κοινωνικής κινητικότητας και μακροεπίπεδου, στο οποίο δομικοί παράγοντες καθορίζουν το ποσοστό κοινωνικής κινητικότητας (Duru-Bellat, M., 2008:83).

Έτσι, το σχετικό πλεονέκτημα των μαθητών από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αυξάνεται τα τελευταία 20 χρόνια και επίσης τα χαμηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών των προνομιούχων οικογενειών δεν οδηγούν στο αναμενόμενο ποσοστό αρνητικής κοινωνικής κινητικότητας που θα απαιτούσε η αρχή της αξιοκρατίας (όπ.π.). Ο πληθωρισμός των τίτλων είναι ισχυρότερος σε συστήματα στα οποία ο σκοπός των τίτλων είναι κυρίως η προσφορά κριτηρίων για θέσεις εργασίας σε μια ιεραρχία επαγγελμάτων, παρά όταν είναι η απόδειξη της κατοχής ειδικών δεξιοτήτων (Shavit & Muller, 1998, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:71).

Παρόλα αυτά, η μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία παραμένει για το άτομο μια καλή επένδυση αν και το σχετικό αυτό πλεονέκτημα έχει εξασθενήσει από τη δεκαετία του 1970 και μετά. Έτσι, η υποβάθμιση των τίτλων πάει μαζί με το σχετικό πλεονέκτημα που αυτοί δίνουν και κατά συνέπεια, οι νέοι παγιδεύονται κατά τον Philip Brown (2003:149-150) σε μια διαδικασία επιδίωξης όλο και περισσότερων τίτλων για κατάληψη των ίδιων θέσεων.

Η εγκαθίδρυση κανόνων αγοράς στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης ως απάντηση στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, αντί για τους κανόνες αξιοκρατίας που ίσχυαν στα πλαίσια του κράτους πρόνοιας δημιουργούνται νέα πλαίσια γονικής δράσης. Σε αυτά τα πλαίσια οι γονείς των χαμηλότερων τάξεων βρίσκονται σε ακόμη πιο μειονεκτική θέση, λόγω του ότι δε διαθέτουν επαρκείς πόρους για την κινητοποίηση των απαιτούμενων στρατηγικών. Κατά συνέπεια οι κανόνες της αγοράς οδηγούν σε πόλωση και άρα ένταση των ανισοτήτων (Brown, P., 2000:646). Εκτός αυτού, το τμήμα της μεσαίας τάξης που επωφελείται περισσότερο είναι η υποομάδα που κατέχει περισσότερο οικονομικό κεφάλαιο και διεθνή επαγγελματικό προσανατολισμό (Van Zanten, A., 2005:156-157).

Εξάλλου, εκτός από τις νέες μορφές ανισοτήτων που δημιουργούνται από τα νέα πλαίσια γονικής δράσης, δημιουργούνται πρόσθετοι όροι αύξησης της σχολικής αποτυχίας και από την ίδια την οργανωσιακή δομή των σχολείων, την οποία επιβάλλει η εισαγωγή του ΝΔΜ στην εκπαίδευση. Για τους S. Ball & D. Youndell (2007:13) οι ρυθμίσεις αυτές εισάγουν στο δημόσιο σχολείο στοιχεία από τον επιχειρηματικό κόσμο, αναπτύσσοντας, έτσι, έμμεσες μορφές ιδιωτικοποίησης.

Όπως φαίνεται, το νέο εκπαιδευτικό σχήμα που προκύπτει από τις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες αποκρίσεις στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης σε πολλές χώρες εγγράφεται στη λογική της οπισθοχώρησης σε αποκάλυπτους κοινωνικοοικονομικούς φραγμούς, με πολιτικές προώθησης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων, της σχολικής αυτονομίας και των διδασκάλων στα πανεπιστήμια (Charlot, B., 2004:196).

Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να εξετάσουμε και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στον ελλαδικό χώρο.

1.3 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα

Από τη γέννησή του, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε προς μια συντηρητική κατεύθυνση, με βάση το ιδεώδες της μίμησης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος (Σαλονικίδης, I., 1998). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα της νεότερης Ελλάδας ήταν πάντα ανοιχτό σε επιρροές. Οι όποιες πολιτικές επιλογές έβρισκαν νομιμοποίηση διαμέσου του «συγκριτικού επιχειρήματος», δηλαδή της αναφοράς σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές χωρών της Δυτικής Ευρώπης, κυρίως της Γερμανίας και της Γαλλίας (Ματθαίου, Δ., 2002:45-55). Η τάση της σύγκρισης με ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά «παραδείγματα» έχει αποδοθεί στην επίδραση των Ελλήνων επιστημόνων από τις σπουδές τους στις χώρες αυτές (Dimaras, A., 1978:17), αλλά και στην πολιτικοοικονομική εξάρτηση της χώρας από τις ισχυρές χώρες της Δύσης (Σβορώνος, Ν., 2004).

Για περισσότερο από έναν αιώνα η ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης σηματοδεύτηκε από αποτυχημένες προσπάθειες επιβολής μιας *αστικής μεταρρύθμισης*, η οποία προέβαλλε το *δικαίωμα στη μόρφωση* για όλους, τη στροφή στις θετικές επιστήμες και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνικοοικονομική

πραγματικότητα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το *γλωσσικό ζήτημα* αναγορεύτηκε σε μείζον θέμα αντιπαράθεσης μεταξύ συντηρητικών και προοδευτικών επιστημονικών και πολιτικών κύκλων. Τα πραγματικά αίτια, όμως, της αποτυχίας των μεταρρυθμιστικών κινήματων πρέπει να αναζητηθούν στο ασταθές κοινωνικοπολιτικό κλίμα που επικρατούσε όλη εκείνη την περίοδο, μέσα από το οποίο νικήτριες έβγαιναν οι δυνάμεις των παραδοσιακών, συντηρητικών κύκλων της αστικής τάξης. Η πρώτη ουσιαστική προσπάθεια για *εκδημοκρατισμό* του εκπαιδευτικού μας συστήματος έγινε το 1964, αλλά ανακόπηκε από την εφτάχρονη δικτατορία, ενώ η μεταρρύθμιση του 1976², αν και είχε ευρύτερη πολιτική συναίνεση απέτυχε, επειδή βασιζόμενη σ' αυτήν του 1964 είχε ξεπεραστεί από τις εξελίξεις της εποχής (Σαλονικίδης, Ι., 1998). Πάντως, οι αλλαγές που συμβαίνουν στην ελληνική εκπαίδευση μετά τη μεταπολίτευση αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό με αντίστοιχες αλλαγές στις δυτικές αστικές δημοκρατίες, από τη στιγμή που η χώρα μας ενσωματώνεται ως ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μπουζάκης, Σ., 1987:140).

Ωστόσο, οι ρητές αναφορές στα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα περιορίζονται μετά την μεταπολίτευση και στην πράξη εξαφανίζονται από τον πολιτικό λόγο στα πρώτα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Κι αυτό γιατί επικρατεί ο λόγος περί *αυτοδύναμης ανάπτυξης και σοσιαλιστικού μετασχηματισμού*, αλλά και γιατί παρατηρείται μεγάλη απόκλιση της ελληνικής πολιτικής από τη φιλελεύθερη στροφή στη Δυτική Ευρώπη.

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στην κυβέρνηση το 1981 σηματοδοτεί την υλοποίηση της αστικής μεταρρύθμισης που βρισκόταν σε εκκρεμότητα και η οποία ολοκληρώνεται με την ψήφιση του νόμου 1566/85 (Σαλονικίδης, Ι., 1998). Καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή από το 1982 και μετά, ο οποίος είχε ξεθωριάσει αμέσως μετά τη μεταπολίτευση και προκρίνεται η παιδαγωγική καθοδήγηση από τους σχολικούς συμβούλους έναντι του παιδαγωγικού ελέγχου των εκπαιδευτικών. Παράλληλα ξεθωριάζει και η αντίληψη που θεωρούσε το εκπαιδευτικό επάγγελμα ως «λειτουργήμα» υπέρ μιας καθαρά ορθολογικής αντίληψης που το θέλει «τυπικό» και «αποστεγνωμένο» (Παπακωνσταντίνου, Π., 1996:157-158).

² Ο νόμος 309/76 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» και ο νόμος 576/77 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως» αποτελούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976.

Από τη δεκαετία του 1990 εισάγεται και υιοθετείται σταδιακά από πολιτικούς και ακαδημαϊκούς λεξιλόγιο από τον κυρίαρχο κοινοτικό λόγο, όπως *αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, λογοδοσία, κοινωνία της γνώσης, ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, επιτελεσματικότητα (performativity), μάνατζμεντ, καινοτομία* (Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ., χ.χ.). Έτσι, ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης υποχωρεί έναντι της ευρωπαϊκής της διάστασης, η ανθρωπιστική και ποιοτική οπτική δίνει τη θέση της σε μια πιο οικονομίστικη, τεχνοκρατική θεώρηση. Συνεπώς, η νεότερη από τις δύο κουλτούρες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που προέρχεται από το Διαφωτισμό και το φιλελεύθερο πολιτικό λόγο βγήκε ενισχυμένη χωρίς να κατορθώσει να επικρατήσει (Διαμαντούρος, Ν., 2000:58).

Οι τελευταίες δύο δεκαετίες χαρακτηρίζονται από την αέναη προσπάθεια θεραπείας των χρόνιων παθογενειών της εκπαιδευτικού μας συστήματος μέσω του εκσυγχρονισμού και εναρμόνισής του με αυτά των προηγμένων χωρών της Ευρώπης. Ορισμένοι ονομάζουν «σισσύφιο σύνδρομο» τις ασυνέπειες, τις αντιφάσεις και τις παλινδρομήσεις που χαρακτηρίζουν όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ των εγγενών παθογενειών της αναφέρονται η σχολική διαρροή, η μη επίτευξη των ίσων ευκαιριών, η διαρκής εμμονή στο γλωσσικό ζήτημα, το χαμηλό επίπεδο της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, η έλλειψη σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Σ' αυτά προστίθενται η υστέρηση σε ποιότητα συγκριτικά με τις νέες προκλήσεις, η ελλιπής ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και πόρους, η απουσία αξιολόγησης, η ελλιπής εκπαιδευτική έρευνα και οι πελατειακές σχέσεις στην επιλογή στελεχών (Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ., 1995:13-14). Μαζί με αυτά δεν πρέπει να αγνοήσουμε και το γεγονός της ύπαρξης μιας παράλληλης εκπαιδευτικής αγοράς αποτελούμενης από φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2008:13) και διακίνηση σχολικών βοηθημάτων (Κουλαϊδής, Β. & Δημόπουλος, Κ., 2010:97), η οποία επιβαρύνει κατά πολύ τον οικογενειακό προϋπολογισμό της ελληνικής οικογένειας, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, παρά την άποψη που προβάλλεται περί εγκλωβισμού του εκπαιδευτικού λόγου στον πολιτισμικό δυισμό της ελληνικής κοινωνίας και της σισσύφιας προσπάθειας αντιμετώπισης των παθογενειών του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ., χ.χ.), η κρίση του σχολείου και η συνεχής

προσπάθεια εκσυγχρονισμού για εκτόνωση των αντιφάσεων του είναι εγγενές χαρακτηριστικό κάθε καπιταλιστικής κοινωνίας (Charlot, B., 2004:192) και επομένως και της ελληνικής. Εκτός αυτού, σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο από τη δεκαετία του 1990 και μετά έχουν γίνει αρκετά βήματα σύγκλισης της εκπαιδευτικής μας πολιτικής με την ευρωπαϊκή. Έτσι, μέσα από τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τα ΕΠΕΑΕΚ και τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Comenius, Leonardo κλπ.) διαχέεται ο ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός λόγος, αλλά αναπλαισιώνεται καθώς συμπλέκεται με την ελληνική κουλτούρα και τις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σε εκδοχές τις οποίες υπαγορεύει η ελληνική πραγματικότητα (Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ., χ.χ.). Κατά συνέπεια, χωρίς να παραγνωρίζουμε τον εθνικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής, ωστόσο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την κυριαρχία διεθνώς ενός νεοφιλελεύθερου πολιτικού λόγου στην εκπαίδευση (Διαμαντής, Κ., 2011). Δεν είναι άλλωστε τυχαία η επιδίωξη της νομιμοποίησης των προτεινόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως αυτή του Νέου Σχολείου, με αναφορά σε επιτυχημένα εκπαιδευτικά παραδείγματα των σκανδιναβικών χωρών³. Σήμερα που η χώρα διέρχεται βαθύτατη οικονομική κρίση, έχουν διαμορφωθεί ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες, ώστε η αστική τάξη να εισαγάγει ετεροχρονισμένα νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές μεταρρυθμίσεις (Καλημερίδης, Γ., 2012).

³ «Αν και κάθε χώρα, ανάλογα με την κουλτούρα της, έχει το δικό της σύστημα, πιστεύω και εγώ στο παράδειγμα της Φινλανδίας ...», Άννα Διαμαντοπούλου, Καθημερινή 17/4/2011.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

2.1 Είδη προσεγγίσεων της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η επιστημονική σκέψη γύρω από το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους: τη *δομή* και το *φορέα δράσης*. Όσες θεωρητικές προσεγγίσεις δίνουν προτεραιότητα στις δομές πρεσβεύουν ότι οι θεσμοί ή τα συστήματα κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα, ενώ αυτές που δίνουν έμφαση στα δρώντα υποκείμενα εστιάζουν στην κοινωνική δράση. Έτσι, η μονάδα ανάλυσης των δομιστικών θεωριών είναι το σύστημα, ενώ στις θεωρίες της δράσης μονάδα ανάλυσης είναι το δρών υποκείμενο. Η αφετηρία του διχασμού μεταξύ των δύο αναλύσεων είναι το κατά πόσον δίνεται έμφαση στην κοινωνική ευταξία (social order) ή στον κοινωνικό έλεγχο (social control) (Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α., 2007:142-146). Οι προσπάθειες υπέρβασης αυτής της αντινομίας, όπως παρατηρεί και ο Μ. Δαφέρμος (2004) δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να διακρίνουμε κατά βάση τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: α) τη λειτουργιστική προσέγγιση, β) τις θεωρίες της αναπαραγωγής και γ) τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Οι δύο πρώτες κατηγορίες εστιάζοντας στο μακροεπίπεδο ανάλυσης δίνουν προτεραιότητα στις δομές, ενώ η τρίτη κατηγορία θεωριών δίνει προτεραιότητα στα δρώντα υποκείμενα.

2.1.1 Η λειτουργιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης

Η λειτουργιστική οπτική θεωρεί το σχολείο ως ένα σύστημα θέσεων και ρόλων που συμβάλλει ουσιαδώς στη διατήρηση της «ισορροπίας» του κοινωνικού συστήματος και την επίτευξη κοινωνικής συναίνεσης, επιτελώντας συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες: α) την κοινωνικοποίηση, διαμέσου της εσωτερίκευσης των ηθικών αξιών της κυρίαρχης κουλτούρας και β) την επιλογή και διανομή των ενήλικων ρόλων (Blackledge, D. & Hunt, B., 2004:103, Δαφέρμος, Μ., 2004).

Η λειτουργιστική οπτική συνδέθηκε αρχικά με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Φραγκουδάκη, Αν., 1985:23-37). Δεν είναι τυχαία, άλλωστε, η ανάλυση της οργάνωσης του σχολείου σύμφωνα με το πρότυπο ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο οποίος έχει εισροές (inputs) και εκροές (outputs) (Ballantine, J.,

1989:13-21). Νομιμοποιείται, έτσι, ο τεχνοκρατικός έλεγχος των φορέων της μαθησιακής διαδικασίας με σκοπό τον εξορθολογισμό στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων για τη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο εκμηδενίζεται η ελεύθερη δράση και βούληση των κοινωνικών υποκειμένων. Η προσομοίωση, εξάλλου, της λειτουργίας της κοινωνίας με τη λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού, εδράζεται στη νατουραλιστική θεώρηση της κοινωνίας σύμφωνα με τα πρότυπα των φυσικών επιστημών (Δαφέρμος, Μ., 2004).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες, η σχολική επιλογή, σύμφωνα με τη λειτουργιστική οπτική, δεν καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση, αφού κατά τον T. Parsons στο σχολείο επιτυγχάνει κι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών από τα κατώτερα στρώματα. Αντιθέτως, καθοριστικοί παράγοντες θεωρούνται: α) οι *ατομικές ικανότητες*, β) η *ηθική προσαρμογή* και γ) τα *ατομικά κίνητρα*. Έτσι, για τους λειτουργιστές θεωρείται φυσιολογικό να υπάρχει ανισότητα, αρκεί η επιλογή για τις ανώτερες θέσεις να γίνεται αξιοκρατικά και να δίνονται σε όλους ίσες ευκαιρίες, ώστε μόνο οι φυσικές ικανότητες να καθορίζουν τη σχολική επιτυχία (Φραγκουδάκη, Αν., 1985:152-157, Parsons, T., 1985:266).

Η λειτουργιστική κοινωνιολογία πρόσφερε στοιχειοθετημένες αποδείξεις για το νομιμοποιητικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνική ανισότητα και έναν όγκο έρευνας των πολλαπλών παραγόντων που προκαλούν ανισότητα στο σχολείο, μαζί με διαρκείς προσπάθειες για βελτιώσεις (Φραγκουδάκη, Αν., 1985:156-157) Ωστόσο, θέτοντας ως αυτοσκοπό την κοινωνική ευταξία δεν κατάφερε να δώσει ικανοποιητική απάντηση για τις κοινωνικές συγκρούσεις και αλλαγές (Dahredorf, R., 2002:371).

2.1.2 Οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής

Η μη επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1960 στις αναπτυγμένες βιομηχανικά δυτικές κοινωνίες και η αποτυχία των αντισταθμιστικών μεταρρυθμίσεων να μειώσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες οδήγησαν στην αναζήτηση νέων ερμηνευτικών σχημάτων. Έτσι, τη δεκαετία του 1970 διαμορφώθηκαν με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία του Marx και του Weber οι βασικότερες θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, οι οποίες τονίζουν το ρόλο του σχολείου στη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος (Δαφέρμος, Μ., 2004).

Τέσσερα βασικά μοντέλα θεωριών αναπαραγωγής μπορούμε να διακρίνουμε: α) το κοινωνικοοικονομικό μοντέλο αναπαραγωγής, β) το μοντέλο αναπαραγωγής του

Althusser που θεωρεί την εκπαίδευση ως ιδεολογικό μηχανισμό, γ) το κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο αναπαραγωγής και δ) τις θεωρίες της αντίστασης (Macris, V., 2011).

Σύμφωνα με το *κοινωνικοοικονομικό μοντέλο αναπαραγωγής*, η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανομή των θέσεων εργασίας και τη νομιμοποίηση και διατήρηση των σχέσεων εξουσίας – υποταγής (Φραγκουδάκη, Α. 1985:170). Έτσι, οι Bowles & Gintis προτείνουν την *«αρχή της αντιστοιχίας»*. Σύμφωνα με αυτήν, το σχολείο όχι μόνο συντηρεί το καπιταλιστικό σύστημα, αλλά και ιδεολογικά ενσταλάζει τις κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες απαραίτητα «αντιστοιχούν» στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής (Torres & Antikainen, 2002, as cited in Macris, V., 2011:30-31).

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία της κοινωνικοοικονομικής αναπαραγωγής συνέβαλε στην καταγγελία των άνισων ευκαιριών (Charlot, B., 2004:287), ωστόσο αγνόησε τις κάθε είδους διαμεσολαβήσεις (γραφειοκρατικοί μηχανισμοί, χαρακτήρας επίσημης γνώσης, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικές πρακτικές) (Δαφέρμος, Μ., 2004) και έχει επικριθεί δριμύτατα για το μηχανιστικό και οικονομίστικο χαρακτήρα της, καθώς αγνοεί το ρόλο των υποκειμένων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης και τη δυνατότητα αντίστασής τους στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις (Au, 2008, as cited in Macris, V., 2011:31).

Ένα άλλο μοντέλο θεωρίας κοινωνικής αναπαραγωγής προτάθηκε από τον Althusser. Για τον Althusser η κοινωνία παρουσιάζεται ως ένα σύνολο πολλών επιπέδων μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται σχέσεις καθορισμού (από την οικονομική δομή) και επικαθορισμού (από την πολιτική υπερδομή) (Hughes, Sharrock & Martin, 2003, as cited in Macris, V., 2011:28). Βέβαια, αυτή η αντίληψη του οδηγεί σε μια χαοτική, όσο και εμπειρική ερμηνεία για την κοινωνία ως προϊόν πολλαπλών παραγόντων και σχέσεων (Δαφέρμος, Μ., 2004).

Ο Althusser διακρίνει τους κρατικούς μηχανισμούς σε *κατασταλτικούς* και *ιδεολογικούς* και κατατάσσει το σχολείο στους ιδεολογικούς (Althusser, L., 2008:26). Το σχολείο, σε αντίθεση με την παρουσίασή του ως ουδέτερου (όπ.π.:30), ενσταλάζει στο παιδί την κυρίαρχη ιδεολογία που μέσω αυτής αναπαράγονται οι απαιτούμενες για το χώρο εργασίας δεξιότητες των εργαζομένων (όπ.π.:7).

Όμως, η θεώρηση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αποκλειστικά με όρους κυριαρχίας – υποταγής και παραμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας περιορίζει πολύ το φάσμα των εκπαιδευτικών λειτουργιών και αγνοεί την παραγωγική σημασία της μαθησιακής διαδικασίας (Πατέλης, 2000, όπ. αναφ. στο Δαφέρμος, Μ., 2004).

Το τρίτο μοντέλο που προτάθηκε είναι η θεωρία της *πολιτισμικής αναπαραγωγής* των P. Bourdieu & J.C. Passeron, οι οποίοι τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν οφείλονται τόσο στις διαφορές σε οικονομικό κεφάλαιο αλλά σε πολιτισμικό (Δαφέρμος, Μ., 2004). Το μοντέλο αυτό επιθυμεί να αναλύσει τις αρχές που κρύβονται πίσω από τη δομή και μετάδοση του πολιτισμικού πεδίου του σχολείου και να θέσει το ερώτημα πώς η κουλτούρα του σχολείου παράγεται, επιλέγεται και νομιμοποιείται (Giroux, 2001, as cited in Macris, V., 2011:32).

Οι P. Bourdieu & J.C. Passeron (1990:5-11) αναφέρονται στην επιβολή ενός πολιτιστικού αυθαιρέτου από τις κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις, μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού. Η επιβολή και «εγχάραξη» αυτή της αυθαίρετης κουλτούρας γίνεται με την άσκηση στις κυριαρχούμενες τάξεις μιας «συμβολικής βίας», μιας βίας δηλαδή που επιβάλλεται μέσω «σημασιών», μέσα από θεσμούς αναπαραγωγής ιδεών, αντιλήψεων, ερμηνειών και αξιολογήσεων. Αυτές οι σημασίες επιβάλλονται ως νόμιμες μέσω της απόκρυψης των σχέσεων εξουσίας – υποταγής και συμβάλλουν με τη σειρά τους στη συμβολική ενίσχυση των σχέσεων αυτών. (Bourdieu, P. & Passeron J.C. 1990:4, Φραγκουδάκη, Α., 1985:167).

Κεντρική σημασία στην εξήγηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατέχει η έννοια του «έθους» (habitus), το οποίο αποτελεί ένα σύστημα σχεδόν αυτοματοποιημένων έξεων και προδιαθέσεων που καθορίζουν τη δράση των κοινωνικών ομάδων (Δαφέρμος, Μ., 2004). Η απόσταση μεταξύ του έθους που το σχολείο ενσταλάζει από το «ταξικό έθος» της οικογένειας διαμορφώνει την ανισότητα στις επιδόσεις (Bourdieu, P. & Passeron J.C. 1990:72).

Η θεωρία του Bourdieu λαμβάνει υπόψη τη διαμεσολάβηση του πολιτισμικού πεδίου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Όμως, η παρουσίαση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης ως αποκλειστικής μετάδοσης της κυρίαρχης κουλτούρας αποκλείει κάθε συνειδητή δράση των φορέων της αλληλεπίδρασης. Κατά τον G. Snyders το σχολείο δεν είναι το άντρο της κυρίαρχης τάξης, αλλά πεδίο πάλης, όπου

συγκρούονται οι δυνάμεις της προόδου και της συντήρησης (Postic, M., 1998:46). Εξάλλου, ενώ ο Bourdieu πολύ εύστοχα ασκεί κριτική στη φαλκίδευση που επιτελείται, άθελά του καταλήγει σε απόκρυψη του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου του πολιτισμικού κεφαλαίου (Δαφέρμος, M., 2004). Άλλωστε, ο Boudon δε διακρίνει το οικονομικό από το πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, επειδή οι μηχανισμοί που παράγουν την ανισότητα ευκαιριών προέρχονται από την κοινωνική θέση των γονέων (Postic, M., 1998:47).

Μια παραπλήσια εκδοχή της πολιτισμικής αναπαραγωγής, αν και δύσκολα μπορεί κανείς να την κατατάξει σ' αυτήν, είναι η θεωρία του κοινωνικο-πολιτιστικού μειονεκτήματος. Η θεωρία αυτή αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ από τους θεωρητικούς της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, οι οποίοι βασίζονται στις ερευνητικές εργασίες κυρίως του B. Bernstein στη Βρετανία και τη θεωρία των «γλωσσικών κωδίκων» (Bernstein, B., 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικο-πολιτιστικού μειονεκτήματος τα παιδιά των λαϊκών τάξεων έχουν υλικές, γλωσσικές, πολιτισμικές ελλείψεις που εμποδίζουν την ομαλή ανάπτυξή τους και γι' αυτό χρειάζονται αντισταθμιστικά, υποστηρικτικά παιδαγωγικά μέτρα. Η διαφορά της θεωρίας αυτής από τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής είναι ότι ενώ οι θεωρητικοί της πολιτισμικής αναπαραγωγής ασκούν κριτική στο σχολικό θεσμό, η θεωρία του μειονεκτήματος αποδίδει την ευθύνη της αποτυχίας στο παιδί και την οικογένειά του επειδή κατέχει τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ή έχει άλλες ελλείψεις τις οποίες το σχολείο κληρονομεί, γι' αυτό και η θεωρία αυτή έγινε ευρέως αποδεκτή από τον εκπαιδευτικό κόσμο (Charlot, B., 2004:285-286).

Οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής που συζητήθηκαν παραπάνω έχουν κατακριθεί για τον ντετερμινιστικό τους χαρακτήρα, την παραγνώριση των εσωτερικών αντιφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δυνατότητα διαφοροποιημένης δράσης των υποκειμένων της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Το κενό αυτό έρχονται να καλύψουν οι θεωρίες της αντίστασης. Έτσι, προβάλλουν την άποψη της δυνατότητας επιλεκτικής αφομοίωσης από τους μαθητές του κρυφού και επίσημου αναλυτικού προγράμματος του σχολείου (Δαφέρμος, M., 2004). Για τους θεωρητικούς της αντίστασης, το σχολείο, όπως και το περιβάλλον της εργασίας είναι χώρος αντιθέσεων και συγκρούσεων, παραγωγής κουλτούρας, κατασκευής ανθρώπων (Apple, 1993, όπ. αναφ. στο Δαφέρμος, M., 2004; Giroux, 1983, as cited in Macris, V., 2011:38).

Έτσι, η εκπαίδευση έχει μια «σχετική αυτονομία» από την οικονομική δομή, σε αντίθεση με ότι πιστεύουν οι Bowles & Gintis. Παρόλα αυτά ο Giroux τονίζει ότι αυτή η ανεξαρτησία δεν μπορεί να εναντιωθεί με τα θεμελιώδη συμφέροντα του καπιταλισμού (Haralambos & Holborn, n.d.). Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Paul Willis επικεντρώνεται στον τρόπο που οι μαθητές αντιστέκονται στην εξουσία του σχολείου και στις εξουσιαστικές πρακτικές μέσω σύγκρουσης (Macris, V., 2011:38).

Οι σημαντικότερες θεωρίες της αναπαραγωγής παρά την κριτική που άσκησαν στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα δεν κατάφεραν να αναδείξουν τη διαλεκτική σχέση υποκειμένου – δομής, ούτε και να συλλάβουν το φαινόμενο της κοινωνικής αναπαραγωγής στην ιστορική του διάσταση, μένοντας εγκλωβισμένες σε μια εμπειρική περιγραφή και αποσπασματική κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος (Giddens, A. 1996:502).

2.1.3 Μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Οι μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις συνδέθηκαν με την εμφάνιση της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» κυρίως μετά τη δεκαετία του 1970 και έδωσαν έμφαση στις μικρο-αναλύσεις του σχολείου (Δαφέρμος, Μ., 2004). Έτσι, για τον Max Weber οι κοινωνικοί θεσμοί συντίθενται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κι ερμηνεύει ο ένας τη συμπεριφορά και τη δράση του άλλου (Collins, 2000, όπ. αναφ. στο Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α., 2007:158), ενώ οι φαινομενολόγοι επικεντρώνοντας στην ανθρώπινη συνείδηση, θεωρούν ότι η κοινωνία δεν αποτελεί αντικειμενική, αλλά δι-υποκειμενική πραγματικότητα (Schutz, 1967,1973, όπ. αναφ. στο Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α., 2007:159).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Ερευνητές όπως οι Goffman, Mead, Blumer κλπ. άσκησαν κριτική στις μακροκοινωνιολογικές θεωρήσεις, δίνοντας έμφαση στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης στα πλαίσια πρωτογενών μικροομάδων (οικογένεια, σχολική τάξη ομάδες παιχνιδιού κλπ). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η αλληλεπίδραση των ατόμων πραγματοποιείται μέσα από κώδικες και σύμβολα, όπως είναι η γλώσσα. Έτσι, η αντίδραση σε μια συμπεριφορά κατανοείται μόνο μέσω της ερμηνείας της σημασίας της μέσα σε συγκεκριμένο πλέγμα σχέσεων. Άρα, τα άτομα δε συμμορφώνονται απλώς στο ρόλο τους, όπως υποστηρίζει ο λειτουργισμός, αλλά τον κατασκευάζουν (Δαφέρμος, Μ., 2004).

Εξάλλου, νεο-μαρξιστές θεωρητικοί όπως οι Dahrendorf, Collins, Coser διαμόρφωσαν τη σχολή της κοινωνικής σύγκρουσης στη βάση της αντίληψης ότι τα αντιτιθέμενα συμφέροντα που ενσωματώνονται στις κοινωνικές δομές δημιουργούν συγκρούσεις οι οποίες μπορούν να εξηγήσουν τις κοινωνικές αλλαγές (Dahrendorf, 1968, όπ. αναφ. στο Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α., 2007:160), αλλά και υπό προϋποθέσεις να συμβάλουν στην εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος (Coser, 1956, όπ. αναφ. στο Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α., 2007:160).

Γενικά, οι μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις θέλησαν να ανακαλύψουν τι κρύβεται στο «μαύρο κουτί» της σχολικής τάξης κι έδωσαν πλούσιο υλικό για την καθημερινότητα των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που οι μακροκοινωνιολογικές μελέτες δε θα μπορούσαν να το δώσουν. Όμως, δεν ξέφυγαν από τον υποκειμενισμό και δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν τις βαθύτερες υλικές και κοινωνικές αιτίες διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου. Έτσι, η κυριαρχία των μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων σηματοδοτεί την εξασθένηση της ριζοσπαστικής κριτικής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τον υπερτονισμό της βελτιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα πλαίσια μιας νεολειτουργιστικής ερμηνείας της εκπαίδευσης, η οποία συνδέθηκε με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές μεταρρυθμίσεις πολλών καπιταλιστικών χωρών (Δαφέρμος, Μ., 2004).

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τους σημαντικότερους παράγοντες που φέρονται να ευθύνονται για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τη σχολική αποτυχία. Αυτοί περιλαμβάνουν: α) τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, β) την κοινωνική προέλευση του παιδιού, γ) τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, δ) τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ε) τη σχολική τάξη.

2.2 Ατομικοί παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων

2.2.1 Από το βιογενετικό καθορισμό της ευφυΐας στην έννοια του νοηματικού προσανατολισμού

Ο πρώτος παράγοντας ιστορικά στον οποίο αποδόθηκαν οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Όσον αφορά τον παράγοντα νοημοσύνη, η βασικότερη θεωρία που αναπτύχθηκε είναι αυτή του «βιογενετικού καθορισμού της ευφυΐας», με κυριότερο εκπρόσωπο τον Αμερικανό

Arthur Jensen (1969). Ωστόσο, πρώτοι οι βιογενετικοί επιστήμονες αμφισβήτησαν την ορθότητα της θεωρίας, αφού δεν έχει αποδειχθεί ακόμη η σχέση των γονιδίων με την ευφυΐα (Φραγκουδάκη, Α., 1985:113-114).

Οι καταβολές της θεωρίας αυτής θα πρέπει να αναζητηθούν στην αστική αντίληψη περί διαχωρισμού των ανισοτήτων σε *φυσικές* και *κοινωνικές* και στην πεποίθηση ότι με την άρση των κοινωνικοοικονομικών εμποδίων μπορεί να επιτευχθεί η αξιοκρατία, αφού μόνο η φυσική ευφυΐα θα αποφασίζει ποιοι θα καταλαμβάνουν τις υψηλότερες κοινωνικές θέσεις. Επιπλέον, υποστηρίζεται και η ιδέα ότι ο άνθρωπος γεννιέται είτε με διανοητικές είτε με πρακτικές δεξιότητες, με τις δεύτερες να θεωρούνται κατώτερες των πρώτων. Η υπόρρητη αυτή αξιολόγηση σχετίζεται με τον καταμερισμό της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική, όπου τα χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι χαμηλότερου κύρους και αμείβονται αρκετά χαμηλότερα (ό.π.:105-6).

Παρόλα αυτά, από τότε που ανακαλύφθηκαν τα τεστ η νοημοσύνη εμφανίζεται άνισα κατανομημένη μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, με τα παιδιά της εργατικής τάξης να υστερούν σε όλες τις μετρήσεις. Πέραν αυτού, τα τεστ έχουν επικριθεί για την ακρίβεια, εγκυρότητα και τη μεροληψία τους εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών και φυλετικών ομάδων, την πολύ στενή αντίληψη για τις ανθρώπινες ικανότητες και μια μηχανιστική αντίληψη για την αξιολόγηση της ανθρώπινης προσωπικότητας. Εξάλλου, αναφέρονται και υπολογίσιμες συνέπειες για την αυτοεικόνα και τα κίνητρα του ατόμου από μια χαμηλή βαθμολογία, εξαιτίας της ετικέτας κι έχουν επικριθεί ως πολιτικό όπλο για την επιβολή από κάποιες κοινωνικές τάξεις των δικών τους αξιών και συμπεριφορών ως κριτηρίων για την ευφυΐα (ό.π.: 107-111).

Εκτός αυτού, σύμφωνα με την ψυχολόγο Μαρία Νασιάκου (1982:84), η χρησιμότητα και αξία των τεστ εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης κι ερμηνείας τους, καθώς υπάρχει πάντα ο κίνδυνος ο δείκτης νοημοσύνης από ένδειξη δυνατότητας να μεταφραστεί σε απόδειξη της ικανότητας ή ανικανότητας (Νασιάκου, Μ., 1982:84). Σε τελευταία ανάλυση, κάθε έμβιο ον σε κάθε στάδιο της ζωής του είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος, κι αυτή είναι βασική αρχή της γενετικής (Φραγκουδάκη, Α., 1985:117).

Αντί για την απόδοση της ανθρώπινης ικανότητας και λογικής στη φύση, ο B. Bernstein έδειξε ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι προσανατολισμένα σε συγκεκριμένα νοήματα, με τα οποία έχουν εξοικειωθεί στο περιβάλλον τους, ενώ τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης αστικής τάξης είναι εξοικειωμένα με αφηρημένα νοήματα. Κι αυτό συμβαίνει λόγω της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας, η οποία εκφράζοντας τις ταξικές σχέσεις εξουσίας επιβάλλει κοινωνικούς διαχωρισμούς. Έτσι, παράγεται κοινωνική διαίρεση τόσο στο επίπεδο του λόγου, όσο και στο επίπεδο της λογικής, που με τη σειρά της κατασκευάζει διακριτές μορφές επικοινωνίας (Λάμνιαν, Κ., 1999:39). Αρκετά χρόνια πριν, ο B. Bernstein είχε δείξει ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης κατέχουν έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, ενώ τα παιδιά των μεσοστρωμάτων έναν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (Bernstein, B., 1990:97). Παρά την κριτική που έχει ασκηθεί για τον όρο «περιορισμένος» (Φραγκουδάκη, Α., 1985:145), οι έρευνες τόσο του Bernstein όσο και του Labov συγκλίνουν στο ότι οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν διαφορετικά τη γλώσσα (Charlot, B., 2004:335-6).

Οι έρευνες, εξάλλου, της Holland, των Morais, Fontinhas & Neves, των Cooper, Dunne & Rodgers κ.λ.π. τις δεκαετίες 1980 και 1990 κατέδειξαν ότι οι μαθητές των λαϊκών τάξεων προσανατολίζονται επιλεκτικά προς τα συγκεκριμένα κι εξαρτημένα από τα τοπικά πλαίσια νοήματα που σχετίζονται με την καθημερινή γνώση, ενώ οι μαθητές της μεσαίας κι ανώτερης αστικής τάξης είναι πιο πιθανό να προσανατολίζονται προς τα αφηρημένα νοήματα που είναι συμβατά με την επίσημη σχολική γνώση. Το βασικό λοιπόν συμπέρασμά τους είναι ότι οι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών σε νοήματα είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι και εκφράζουν τα τοπικά ή γενικευμένα κοινωνικά πλαίσια στα οποία εκδηλώνουν τη δράση τους (Λάμνιαν, Κ., 1999:41-42).

Βασική προϋπόθεση για να εξοικειωθούν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων με τον επεξεργασμένο κώδικα ή τα αφηρημένα νοήματα που προϋποθέτει η σχολική γνώση είναι να αποκτήσουν τους κανόνες αναγνώρισης των αφηρημένων αυτών νοημάτων. Διαφορετικά θα αδυνατούν να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε αυτά τα αφηρημένα νοήματα, έστω κι αν τους δοθούν οι ίσες ευκαιρίες (Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α., 2010:40).

Αντί λοιπόν να αποδίδεται η αποτυχία των μαθητών αυτών στην έλλειψη νοητικής ικανότητας θα πρέπει με κατάλληλα μείγματα γνώσης να εισαχθούν στην αφηρημένη γνώση.

2.2.2 Η σημασία της σχολικής προσαρμογής, των φιλοδοξιών και των κινήτρων στη σχολική επιτυχία

Ένας άλλος ατομικός παράγοντας ο οποίος σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες έχει να κάνει με τις ατομικές φιλοδοξίες και τα κίνητρα του κάθε παιδιού. Μεγάλος όγκος έρευνας που προσπάθησε να ερμηνεύσει με ψυχολογικούς όρους το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αποδίδει το μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης για τη σχολική αποτυχία στο ίδιο το άτομο και την οικογένειά του, δίνοντας έμφαση στο ρόλο των φιλοδοξιών και των ατομικών κινήτρων (Φραγκουδάκη, 1985:155).

Έτσι, κατά τον T. Parsons, οι ηθικές ικανότητες και τα κίνητρα επιτυχίας επηρεάζονται από τρεις παράγοντες: α) την οικογένεια, β) την ομάδα των συνομηλίκων και γ) το σχολείο. Ανάλογα με την επίδραση της οικογένειας, όταν το παιδί φτάσει στο σχολείο θα ταυτιστεί (με την ψυχολογική έννοια του όρου) είτε με το δάσκαλο είτε με την ομάδα των συνομηλίκων. Από τη ροπή αυτής της ταύτισης εξαρτάται το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στη σχολική του σταδιοδρομία (Φραγκουδάκη, Α., 1985:152, Postic, M., 1998:257, Parsons, T., 1985:262-263).

Εξάλλου, η M. Gilly (1968, as cited in Postic, M., 1998) έδειξε ότι η θέση του παιδιού στην τάξη, όπως αυτή διαμορφώνεται από τις κρίσεις του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του επιδρά στην αυτοαντίληψή του. Κάθε μαθητής έχει μια εικόνα για τη θέση που κατέχει στην ιεραρχία της τάξης και τους μηχανισμούς οι οποίοι τον οδηγούν σ' αυτή τη θέση. Η απόδοση των αιτίων της σχολικής του επιτυχίας ή αποτυχίας μπορεί κατά τον B. Weiner (1975, as cited in Postic, M., 1998) να παρασταθεί σε δύο κάθετους άξονες: εσωτερικά – εξωτερικά και σταθερά – ασταθή αίτια. Από το συνδυασμό των διαστάσεων αυτών προκύπτουν τέσσερις αιτιολογικοί παράγοντες: η ικανότητα (εσωτερική-σταθερή), η τύχη (εξωτερική-μη σταθερή), η προσπάθεια (εσωτερική-μη σταθερή) και η δυσκολία του έργου (εξωτερική-σταθερή). Ανάλογα με την αιτιολόγηση της επιτυχίας ή αποτυχίας του το παιδί με βάση τις παραπάνω μεταβλητές θα αποδεχθεί τη θέση που βρίσκεται ή θα επιδιώξει να την αλλάξει (Postic, M., 1998:112-113).

Για τον R. Boudon το επίπεδο φιλοδοξιών του ατόμου και της οικογένειάς του καθορίζεται από την κοινωνικοοικονομική τους θέση, στη βάση του συνυπολογισμού κόστους - οφέλους και του κινδύνου που συνεπάγονται οι φιλοδοξίες αυτές (Postic, M., 1998:69-75). Συχνά τα παιδιά που προέρχονται από την εργατική τάξη εμφανίζονται χωρίς κουλτούρα επιτυχίας, σε αντίθεση με τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που είναι συγκριτικά πιο ανταγωνιστικά και με μεγαλύτερο επίπεδο φιλοδοξιών (Φραγκουδάκη, 1985:155).

Εξάλλου, οι Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990) έδειξαν ότι η κοινωνική καταγωγή, εκτός των άλλων, εφοδιάζει το παιδί με ένα σύνολο στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στη γνώση και το σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, η υποκειμενική προσδοκία μπορεί να χαρακτηριστεί ως η εσωτερίκευση του βαθμού της αντικειμενικής πιθανότητας για ακαδημαϊκή επιτυχία (Bourdieu, P. & Passeron, J.C., 1990:156-157).

Συμπερασματικά, ο βαθμός της προσαρμογής και συμμόρφωσης του μαθητή στις αξίες και τους κανόνες του σχολείου και το επίπεδο των κινήτρων, των φιλοδοξιών και των προσδοκιών του επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή, αλλά σε μεγάλο βαθμό κι αυτοί οι παράγοντες είναι κοινωνικά καθορισμένοι.

2.3 Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος

2.3.1 Η επίδραση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε φάνηκε ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (νοητική ικανότητα, κίνητρα και φιλοδοξίες, προσαρμογή στις αξίες και τους κανόνες του σχολείου), κατά μεγάλο μέρος είναι κι αυτά κοινωνικά καθορισμένα. Επίσης, οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής οι οποίες περιγράφηκαν παραπάνω, ήδη από τη δεκαετία του 1970 έχουν αναδείξει τη συμβολή του σχολείου στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Πώς καθορίζεται όμως η κοινωνική θέση του παιδιού;

Συνήθως ως γενικός δείκτης του κοινωνικού στάτους του παιδιού λαμβάνεται το επάγγελμα του πατέρα, αφού περικλείει πολλές πλευρές, όπως είναι οι υλικοί πόροι και οι συνθήκες διαβίωσης, το μορφωτικό περιβάλλον κλπ. Σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ (OECD, 2001), υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της επίδοσης στο PISA και τους

διάφορους υλικούς πόρους της οικογένειας (γραφείο, Η/Υ, εγκυκλοπαίδειες κλπ). Εντούτοις, αυτή η σχέση είναι μικρότερη από τη σχέση της επίδοσης με το επάγγελμα των γονέων (OECD, 2001:142-143).

Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» (μορφωτικοί πόροι και συγκεκριμένες μορφωτικές πρακτικές), εξάλλου, σχετίζεται με το βαθμό σχολικής επιτυχίας και ιδιαίτερα στο γλωσσικό εγγραμματισμό παρά στο μαθηματικό. Έρευνες στην Αγγλία και την Ολλανδία (de Graaf et al., 2000; Sullivan, 2001) επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση, αφού το εκπαιδευτικό επίπεδο και οι πολιτιστικές προτιμήσεις των γονέων συνδέονται με αυτά των παιδιών. Σύμφωνα με αυτές, το διάβασμα και η παρακολούθηση σχετικά σύνθετων τηλεοπτικών προγραμμάτων ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από αυτή των ελεύθερων πολιτιστικών δραστηριοτήτων, καθώς μέσα από αυτά τα μέσα τα παιδιά αποκτούν συγκεκριμένο λεξιλόγιο και διάφορες γνώσεις (Sullivan, A., 2001:909-910). Τα οφέλη από το διάβασμα των γονέων είναι ένα γενικευμένο εύρημα (Duru-Bellat, M., 2004:29).

Ωστόσο, η υπόθεση του πολιτισμικού κεφαλαίου και της άνισης απόστασης της κουλτούρας του σχολείου από την κουλτούρα της οικογένειας έχει και τους περιορισμούς της. Πρώτον, σε χώρες όπου το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δίνει έμφαση περισσότερο σε δεξιότητες καθημερινής ζωής (βόρειες χώρες κλπ) η αποκτηθείσα από την οικογένεια κουλτούρα ασκεί λιγότερη επίδραση. Δεύτερον, δεν εξηγεί ικανοποιητικά τις διαφορές στα μαθηματικά που είναι το ίδιο έντονες με αυτές στη μητρική γλώσσα, αφού η έρευνα δείχνει ότι πρώιμες διαφορές οφείλονται σε ανεπαρκή κατοχή προϋποτιθέμενων βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων, που δεν εξαρτώνται και πολύ από την οποιαδήποτε πολιτιστική κληρονομιά. Τέλος, χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι συχνά δεν επιδεικνύουν καμία επιπλέον ειδική δυσκολία εκτός από αυτές που οφείλονται στην κοινωνική τους προέλευση ή το γεγονός ότι τα παιδιά των αγροτών πάνε συνήθως καλύτερα από τα παιδιά των βιομηχανικών εργατών (όπ.π.: 34-35).

Ένα ενδιαφέρον ζήτημα για διερεύνηση είναι η συγκριτική συμβολή του επαγγέλματος και του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων. Με απομόνωση της επίδρασης του επαγγέλματος από την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου, το επάγγελμα φαίνεται να συνδέεται μόνο με τις υλικές πλευρές του οικογενειακού περιβάλλοντος, απομονώνοντάς τες από τις επιδράσεις των μορφωτικών πλευρών. Γενικά, το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ασκούν μια ειδική

επίδραση στην επίδοση του παιδιού, όταν συνεξετάζονται. Όταν αυτές οι δύο μεταβλητές εξετάζονται χωριστά, η σχετική επίδραση διαφέρει ανάλογα με τη χώρα. Στην Ολλανδία και στη Βρετανία, για παράδειγμα, η ειδική επίδραση της απασχόλησης του πατέρα εμφανίζεται ισχυρότερη απ' αυτήν του μορφωτικού επιπέδου, ενώ αντίθετα στην Ιταλία ή σε χώρες της Λατινικής Αμερικής συμβαίνει το αντίθετο (de Graaf, de Graaf & Kraykamp, 2000; Sullivan, 2001:909; Duru-Bellat, M., 2004:30). Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ασκεί μεγάλη επίδραση, ιδιαίτερα στην επίδοση στη μητρική γλώσσα και συχνά με υψηλότερους συντελεστές από την επίδραση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα (Duru-Bellat, M., 2004:31).

Η επίδραση της απασχόλησης της μητέρας επίσης διαφέρει από χώρα σε χώρα (Duru-Bellat & van Zanten, 2000, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:31). Στον ευρωπαϊκό χώρο, τα παιδιά τα των εργαζόμενων μητέρων ορισμένες φορές έχουν καλύτερες επιδόσεις. Στις ΗΠΑ τα ευρήματα είναι πιο μεικτά, με τα αγόρια από ανώτερα και μεσαία στρώματα να επιτυγχάνουν χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ τα αγόρια της εργατικής τάξης και τα κορίτσια συνολικά πάνε καλύτερα. Πάντα όμως το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας εμφανίζεται ως πιο καθοριστικός παράγοντας από την ύπαρξη απασχόλησης (Duru-Bellat, M., 2004:31).

Όσον αφορά τη διγλωσσία, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι η χρήση διαφορετικής γλώσσας στο σπίτι από αυτήν του σχολείου συχνά συνιστά μειονέκτημα, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (OECD, 2001:151-152). Αν εξεταστεί όμως χωριστά η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών από εκείνους που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, τότε διαπιστώνεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές ίδιου κοινωνικού επιπέδου με τους ομογενείς δε μειονεκτούν και επιπλέον οι μαθητές συγκεκριμένων εθνοτήτων επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τους Ασιάτες της Αμερικής (Sammons, P., 1995:481).

Ιδιαίτερη προσοχή, επίσης, πρέπει να δίνεται στην ερμηνεία ευρημάτων που αφορούν τη δομή της οικογένειας, καθώς η παρουσία πολλών δυσμενών παραγόντων επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση μόνο των μαθητών των χαμηλών στρωμάτων. Έτσι, για παράδειγμα η σχετικά μειωμένη επίδοση μαθητών από μονογονεϊκές οικογένειες στο PISA (OECD, 2001:152; 2010, II:45-46) συχνά οφείλεται στο ότι οι οικογένειες αυτές είναι χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Φαίνεται λοιπόν

πως οι οικογενειακοί παράγοντες, με βασικότερο το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων δρουν αθροιστικά (Duru-Bellat, M., 2004:31-32).

Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να τονιστεί ότι οι επιδράσεις της οικογένειας είναι σχετικές, αφού σε ορισμένες χώρες, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες που το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είναι χαμηλό, σκοράρουν ψηλά σε σχέση με το μέσο διεθνές επίπεδο, που σημαίνει ότι άλλοι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να αντισταθμίζουν πολλά δυσμενή χαρακτηριστικά των οικογενειών (όπ.π.:32).

Ο τόπος διαμονής, εξάλλου, αποτελεί μια επιπλέον πλευρά του κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή που επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς έχει βρεθεί ότι κατά μέσο όρο οι μαθητές των αστικών περιοχών σκοράρουν ψηλότερα στο διαγωνισμό του PISA από τους μαθητές που μένουν σε αγροτική περιοχή. Μάλιστα αν εξουδετερωθεί ο παράγοντας του κοινωνικοοικονομικού στάτους, η τοποθεσία του σχολείου είναι ένας επιπλέον παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά ο βαθμός επίδρασης της γεωγραφικής μεταβλητής διαφέρει από χώρα σε χώρα (OECD, 2010, II: 46-49).

2.3.2 Η επίδραση των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στις εκπαιδευτικές ανισότητες

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά το ενδιαφέρον της διεθνούς έρευνας στράφηκε παράλληλα με την εξέταση του άμεσου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος του μαθητή και προς την εξέταση των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι παρά το γεγονός ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο ασκεί αρκετά μεγάλη επίδραση στη σχολική επίδοση χρειάζεται και η ανάλογη προσπάθεια από μέρος του μαθητή και η στενή συνεργασία γονέων και σχολείου. Επομένως, οι στρατηγικές της οικογένειας και οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο επιδρούν στην επίδοση του παιδιού (Duru-Bellat, M., 2004:38-39).

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου εξαρτάται από τη διαμεσολάβηση του κοινωνικού κεφαλαίου, από πλευράς σχέσεων μέσα στην οικογένεια και σχέσεων της οικογένειας με τον κοινωνικό περίγυρο (κοινωνικά δίκτυα, κοινωνικές υποχρεώσεις, αίσθημα του ανήκειν κλπ). Επομένως, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ένα καλό εργαλείο εξερεύνησης διαδικασιών και πρακτικών απόκτησης άλλων κεφαλαίων (Ball, S., 2003:80-81).

Η ικανότητα διατήρησης επαφής με το σχολείο βρέθηκε ότι είναι αποφασιστικός παράγοντας σχολικής επιτυχίας κι αυτή η ικανότητα είναι άνισα κατανομημένη μεταξύ των οικογενειών από διαφορετικές τάξεις, με τους γονείς από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή εθνικές μειονότητες να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (e.g. Wilms & Sommers, 2001, στη Λατινική Αμερική, όπ. αναφ. στο Duru-Bellat, M., 2004:39). Παρόλα αυτά, σε αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες με υψηλό βιοτικό επίπεδο παρατηρείται σχετική ομοιομορφία τόσο στο βαθμό εμπλοκής των γονέων στο σχολείο και στη μάθηση των παιδιών τους, όσο και στην παροχή υλικών συνθηκών (βιβλία, γραφείο κλπ.) (OECD, 1997, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:39-40).

Διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις παρατηρούνται συχνά στην ποιότητα του καθημερινού περιβάλλοντος (ενθάρρυνση σωστού τρόπου ζωής, έλεγχος στη χρήση τηλεόρασης, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες κλπ.). Αν και οι περισσότεροι γονείς θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη σχολική εργασία, οι γονείς των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων λόγω έλλειψης οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αδυνατούν να το κάνουν με επιτυχία (Duru-Bellat, M., 2004:40). Τούτο ισχύει ιδιαίτερω στην περίπτωση των ελληνικών οικογενειών των χαμηλότερων τάξεων, οι οποίοι αν και θέτουν ασυνήθιστα υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους σε σχέση με την αντικειμενική τους δυνατότητα, συχνά τους λείπουν τα απαραίτητα εφόδια για την υλοποίηση των υψηλών αυτών προσδοκιών (Κάτσικας, X., χ.χ.).

Ωστόσο, η επιλογή του κλάδου ή τύπου εκπαίδευσης στηρίζεται στις προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού και εν πολλοίς εξαρτάται από το συνειδητό ή λιγότερο συνειδητό υπολογισμό στη βάση της σχέσης «κόστους – οφέλους» και του κινδύνου ενδεχόμενης αποτυχίας. Έτσι, ανάλογα με τις διαφορετικές συνέπειες διαφορετικών επιλογών, οι οικογένειες σχεδιάζουν τις στρατηγικές τους (Goldthorp, J.H, 1996: 492-7; Duru-Bellat, M., 2004:41; Charlot, B., 2004:296). Πολλές έρευνες υποστηρίζουν την ιδέα του ενεργητικού ρόλου των δρώντων στις διαδικασίες λήψης απόφασης, καθώς δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση της επιλογής ή αυτο-επιλογής σε κρίσιμα μεταβατικά στάδια της μαθητικής διαδρομής. Ενώ οι προτιμήσεις των νέων δε διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική θέση της οικογένειας όταν οι επιδόσεις είναι υψηλές, εμφανίζονται αποκλίσεις όταν η επίδοση δεν είναι πάνω από το μέσο επίπεδο, με τους μαθητές από την εργατική τάξη να παρουσιάζονται λιγότερο

φιλόδοξοι. Έτσι, «Με ίσες προηγούμενες επιδόσεις, οι προερχόμενοι από την εργατική τάξη μαθητές είναι περισσότερο πιθανό να «αυτομειώνονται» από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αρνούμενοι να εισέλθουν σε αυτή παρά να υποτιμηθούν μετά την είσοδό τους ... με την εξωτερική ποινή της αποτυχίας στις εξετάσεις» (Bourdieu, P., & Passeron, J.C., 1990:153).

Οι διαφορετικές μορφές κοινωνικοποίησης, εξάλλου, προετοιμάζουν με ανόμοιο τρόπο το παιδί για να ανταπεξέλθει στα σχολικά του καθήκοντα. Έτσι, παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενθαρρύνουν το παιδί να αποκτήσει αυτονομία και αυτοέλεγχο, με δυνατότητες ελεύθερης εξερεύνησης του περιβάλλοντος ασκούν θετική επίδραση στη γνωστική του ανάπτυξη. Οι πρακτικές αυτές συνδέονται στενά με το κοινωνικοοικονομικό στάτους της οικογένειας και τον τρόπο πειθάρχησης των παιδιών. Εκτός αυτού, οι γονείς με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία μιας προσπάθειας περισσότερο στη δική τους δράση παρά σε εξωτερικούς παράγοντες ή στη μοίρα. Έτσι, έχοντας αποκτήσει ένα αίσθημα ελέγχου και αυτοπεποίθησης οι ίδιοι, τα μεταβιβάζουν και στα παιδιά τους με θετικές συνέπειες για τη σχολική τους πορεία (Duru-Bellat & van Zanten, 2000, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:36).

Άλλη σημαντική πρακτική, η οποία σχετίζεται με την απόκτηση ενός επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, σύμφωνα με τον Bernstein (1985) έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα για να επιχειρηματολογήσει, να διαπραγματευτεί ή να αναλύσει τις πράξεις του. Αυτές οι διαφορετικές κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας ταιριάζουν με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο (Bernstein, B., 1985). Συγκεκριμένοι τύποι γλωσσικής κοινωνικοποίησης φαίνεται να συνδέονται με ένα αίσθημα κατωτερότητας του παιδιού στο σχολείο, καθώς και με συγκεκριμένες δυσκολίες των παιδιών της εργατικής τάξης, αφού το σχολείο λειτουργεί στη βάση μιας λογικής ότι ένας συγκεκριμένος γλωσσικός κώδικας είναι κυρίαρχος. Αυτή η προσέγγιση όμως δεν εξηγεί ικανοποιητικά ανισότητες που εμφανίζονται στα μαθηματικά και που είναι εξίσου σημαντικές (Duru-Bellat, M., 2004:36-37).

Γενικότερα, ο παράγοντας που φαίνεται να παίζει μεγαλύτερο ρόλο στη σχολική επιτυχία, τουλάχιστον κατά τα πρώτα έτη φοίτησης, είναι οι διαφορετικές ικανότητες και ο βαθμός αυτοπειθαρχίας που έχει το παιδί αποκτήσει από την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια, παρά η διαφορά της κουλτούρας του σπιτιού με τη σχολική

(κυρίαρχη) κουλτούρα. Η επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στις επιδόσεις δεν αντανακλάται απόλυτα στη μετάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας. Άλλα μέσα μεταφοράς αυτής της επίδρασης είναι και οι διαφορετικές φιλοδοξίες των γονέων και οι στρατηγικές που επινοούν για την πραγματοποίηση αυτών των φιλοδοξιών. Σε κάθε περίπτωση, διαφορετική θα είναι η πολιτική για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αν αυτές αποδίδονται στις μορφές κοινωνικοποίησης της οικογένειας και διαφορετική όταν αποδίδονται στην επιβολή μιας αυθαίρετης κουλτούρας από το σχολείο (Duru-Bellat, M., 2004:38).

Πέραν όμως της προσπάθειας που καταβάλλουν οι γονείς προκειμένου να εξοπλιστεί το παιδί τους με τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στις σχολικές του υποχρεώσεις, συχνά προσπαθούν να ασκήσουν επιρροή στο σχολείο. Πάντοτε οι γονείς της μεσαίας τάξης είχαν περισσότερη επιδεξιότητα από τους γονείς των χαμηλότερων στρωμάτων σ' αυτόν τον τομέα, είτε με ατομική είτε με συλλογική δράση (Duru-Bellat, M., 2004:43-44). Για παράδειγμα, γονείς ανώτερου εκπαιδευτικού επιπέδου κατόρθωναν συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις, ιδιαίτερα εκείνες που στοχεύουν να κάνουν πιο ομοιόμορφο το αναλυτικό πρόγραμμα, πράγμα που έρχεται σε αντινομία με την επιδίωξη διακριτών κλάδων εκπαίδευσης (e.g. Kerckhof, Fogelman & Manlove, 1997:19).

Με το νέο πλαίσιο ταξικού ανταγωνισμού που δημιουργείται σε πολλές χώρες που έχουν θεσμοθετήσει την ελεύθερη επιλογή σχολείου και τη δημιουργία εκπαιδευτικών αγορών ευνοείται ακόμη περισσότερο η στρατηγική συμπεριφορά, ο βαθμός της οποίας ποικίλει ανάλογα με τα κεφάλαια (οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό κλπ.) που διαθέτει κάθε οικογένεια (Ball, S.J., 2003:18-24).

Έτσι, όσοι γονείς δεν επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση είτε λόγω οικονομικής αδυναμίας είτε επειδή δε θέλουν, παρεμβαίνουν συχνά για θεσμοθέτηση ισχυρών τμημάτων και για διαμόρφωση ορατής παιδαγωγικής με ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη όλο και πιο νωρίς στη μαθητική πορεία, προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη των φιλοδοξιών τους (Ball, S.J., 2003:74-75). Κι αυτό σε αντίθεση με τη θέση του B. Bernstein (1990:85) ότι μόνο οι γονείς της μεσαίας τάξης που απασχολείται στην παραγωγή επιθυμεί ορατή παιδαγωγική.

Όσον αφορά την ελεύθερη επιλογή σχολείου, οι στρατηγικές των γονέων μπορούν κατά την Van Zanten (2005:160) να διακριθούν σε τέσσερις τύπους: α) σύνδεση της

επιλογή κατοικίας με την επιλογή του σχολείου, β) επιλογή της ιδιωτικής εκπαίδευσης, γ) επιλογή στα πλαίσια της δημόσιας εκπαίδευσης και δ) «αποικισμός» σε τοπικά δημόσια σχολεία, με την προσπάθεια των γονέων για έλεγχο της λειτουργίας τους.

Πάντως, παρόλο που η πλειοψηφία της βιβλιογραφίας όσον αφορά τη γονική επιλογή προβάλλει το χρησιμοθηρικό κριτήριο στη λήψη αποφάσεων, ο S. Ball (2003) δείχνει ότι η επιλογή είναι μείγμα λογικής, αρχών και αξιών (κοινωνική δικαιοσύνη κλπ.), ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και προτιμήσεων του παιδιού και ιστορίας της κάθε οικογένειας (Ball, S., 2003:111-147).

Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής ενός καλύτερου σχολείου εξαρτάται κι από άλλες παραμέτρους, όπως είναι το κόστος μεταφοράς, οι κοινωνικές υποδομές στις εργατικές συνοικίες, η εντατικοποίηση της εργασίας κλπ. Έτσι, η κατανομή των «βιογραφιών» του χώρου και του χρόνου είναι ταξικά καθορισμένη, αφού η δυνατότητα μετακίνησης και ο διαθέσιμος χρόνος καθορίζονται από την κοινωνική τάξη του ατόμου και την κοινωνικά προσδιορισμένη μορφή οργάνωσης και επαναδιαμόρφωση των μεγαλουπόλεων, που ορίζουν τις κοινωνικές σχέσεις (Gewirtz, S.; Ball S.; & Bowe, R. 1996:52).

Το γενικό συμπέρασμα από τη συζήτηση που προηγήθηκε είναι ότι τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες, ίσως και σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι το άμεσο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή, αλλά κι αυτά είναι εν πολλοίς κοινωνικά καθορισμένα.

2.4 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στις εκπαιδευτικές ανισότητες

2.4.1 Η συνεισφορά των σχολικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες

Το σχολικό περιβάλλον ασκεί σημαντική επίδραση στη μάθηση και τη συμπεριφορά, πέραν της επίδρασης που ασκεί η κοινωνική καταγωγή του παιδιού και η αρχική του ικανότητα (Scheerens, 2000, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:47). Επιπλέον, οι μέτριοι και αδύνατοι μαθητές εμφανίζονται πιο ευαίσθητοι στις επιδράσεις του σχολείου, με συνακόλουθο αντίκτυπο στη τροφοδότηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Εκτός αυτού, το σχολικό πλαίσιο ευθύνεται περισσότερο για ανισότητες σε μαθήματα που σχετίζονται περισσότερο με το σχολείο (μαθηματικά, επιστήμες) απ' ότι στη γλώσσα, που στηρίζεται σε μια συνεχή

καθημερινή διαδικασία (Scheerens, 1992:70; Sammons, P., 1995:472; Duru-Bellat, M., 2004:47-48).

Σύμφωνα με τον OECD (2001:197) ποσοστό 36% της διακύμανσης της αναγνωστικής ικανότητας 15χρονων μαθητών αποδίδεται σε διαφορές ανάμεσα σε σχολεία. Επιπλέον, οι Heyneman & Loxley (1983:1.184) έδειξαν ότι στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες οι σχολικοί παράγοντες βαρύνουν περισσότερο από τους οικογενειακούς, σε αντίθεση με τις πιο πλούσιες, όπου ένα μίνιμουμ επίπεδο ποιότητας διασφαλίζεται σε όλα τα σχολικά πλαίσια κι έτσι υπάρχει μεγαλύτερη ομοιομορφία.

Το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο συνέβαλε ώστε να γίνουν γνωστοί οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Σταθερός έλεγχος από το διευθυντή, επικέντρωση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, αίσθημα ασφάλειας και τάξης, συχνή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών, σχολικό κλίμα, σαφείς κανονισμοί, ύπαρξη δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών, ειρηνική ατμόσφαιρα, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει ένα σύστημα κριτηρίων και αξιών κοινό σε όλη τη σχολική κοινότητα, είναι οι σπουδαιότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι έχουν επιβεβαιωθεί και από τα αποτελέσματα του PISA (OECD, 2010, Vol. IV:87-103).

Η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης εξηγεί από μόνη της ποσοστό 15-20% της διακύμανσης της αρχικής επίδοσης στη Γαλλία (Duru-Bellat, M., 2004:26), αλλά και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Sammons, P., 1995). Η εμπειρική έρευνα όμως δείχνει ότι το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν κατορθώνει να κλείσει το αρχικό χάσμα, αλλά ασκεί και συσσωρευτική επίδραση στις αρχικές ανισότητες των μαθητών. Επιπλέον, κατά τη μετάβαση των παιδιών στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η σταθερή συσσώρευση εκπαιδευτικών ανισοτήτων επιταχύνεται, έτσι που σε δύο μόνο χρόνια φοίτησης η κοινωνική ανισότητα που παράγεται ισοδυναμεί με όση έχει παραχθεί σε όλο το δημοτικό (Sammons, P., 1995, για το Η.Β., Duru-Bellat, M., 2002, για τη Γαλλία, as cited in Duru-Bellat, M., 2004: 26-27).

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν τη σημασία των σχολικών παραγόντων στην παραγωγή εκπαιδευτικής ανισότητας. Θα εξετάσουμε στη συνέχεια πρώτα την

επίδραση των οργανωσιακών ρυθμίσεων στις εκπαιδευτικές ανισότητες και μετά την επίδραση παραγόντων που αφορούν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης στην τάξη.

2.4.2 Η επίδραση των οργανωσιακών παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος

Οι οργανωσιακές ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ασκούν σημαντική επίδραση στις εκπαιδευτικές ανισότητες, παρά το γεγονός ότι συγκεκριμένες τάσεις στην εκπαίδευση όπως η μείωση του μειονεκτήματος από τα κορίτσια (που σε πολλές χώρες έχει τραπέι σε πλεονέκτημα) δεν έχουν, σε πολλές περιπτώσεις αντιστοιχία σε ορατές πολιτικές. Επιπλέον, μια πολιτική που έχει θετικά αποτελέσματα σε ένα πλαίσιο, μπορεί να μην είναι το ίδιο επιτυχής σε ένα άλλο (Duru-Bellat, M., 2004:67).

Κατά τους Muller & Karle (1993, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:68), οι διαφορές μεταξύ χωρών στην κλίμακα της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση αποδίδονται πρωτίστως στην οργανωσιακή μορφή του συστήματος και στον τρόπο χειρισμού της ροής των μαθητών μάλλον παρά σε καθαρά εθνικές ιδιαιτερότητες της ισχύος της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης.

Διεθνείς συγκρίσεις δείχνουν ότι μεγαλύτερη επέκταση σε ένα σύστημα δε σημαίνει αυτομάτως και λιγότερη ανισότητα, αφού οι πιο προνομιούχοι είναι αυτοί που επωφελούνται πρώτοι από τις νέες ευκαιρίες. Ύστερα, αν οι διαθέσιμοι πόροι είναι περιορισμένοι, μπορεί να καταλήγει σε μείωση της ποιότητας εκπαίδευσης και αύξηση της ανισότητας (Duru-Bellat, M., 2004:70). Εξάλλου, η παραπέρα ανάπτυξη της ανώτερης εκπαίδευσης ενδιαφέρει αυτούς που ήδη φοίτησαν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ πολιτικές διασφάλισης ότι όλοι φοιτούν σε ένα μίνιμουμ επίπεδο τείνει να ευνοεί την εργατική τάξη (Mingat & Sushaut, 2000, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:70). Διεθνείς έρευνες (Shavit & Blossfeld, 1993, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:69) δείχνουν επίσης ότι η κοινωνική ανισότητα επιμένει και απλώς μετατίθεται σε επόμενα σημεία μετάβασης.

Σύμφωνα με τον OECD (2010, vol. IV:34-39) το μέσο επίπεδο επιδόσεων στο PISA είναι συγκριτικά χαμηλότερο και οι κοινωνικές ανισότητες είναι πιο έντονες όπου κλάδοι ή τμήματα εκπαίδευσης υπάρχουν από τον πρώτο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή βασικά αναλυτικά προγράμματα προσφέρονται για μικρή μόνο χρονική περίοδο. Στη Βρετανία, εξάλλου, παιδιά με παρόμοιες επιδόσεις στην ηλικία

των 11 είχαν μεγαλύτερη πρόοδο στην ηλικία των 15 και μόνο με τη φοίτησή τους σε ακαδημαϊκά σχολεία, οποιαδήποτε κι αν ήταν η κοινωνική τους προέλευση, και χειρότερη αν πήγαιναν σε σύγχρονα δευτεροβάθμια σχολεία (Bourdieu, P., & Passeron, J.C., 1990:174). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της υπεραντιπροσώπησης μαθητών της εργατικής τάξης στα αδύνατα γκρουπ και της ποιότητας της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Εξάλλου, μεγαλύτερη κοινωνική ανισότητα αναμένεται όποτε οι προτιμήσεις της οικογένειας είναι αποφασιστικός παράγοντας επιλογής, παρά όταν η επιλογή στηρίζεται περισσότερο στις αποφάνσεις των εκπαιδευτικών, οπότε μειώνεται η σημασία του αυτο-αποκλεισμού (Duru-Bellat, M., 2004:74-75).

Παρόλα αυτά, έρευνες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι η *ενιαιοποίηση* του συστήματος δεν αντιστοιχεί σε ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αφού δεν προσφέρει πρόσβαση σε ίδιας ποιότητας εκπαίδευση, ούτε και καταλήγει σε συγκρίσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, πέραν μιας μακρύτερης περιόδου φοίτησης των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων. Τα παιδιά των μεταναστών εργατών φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από αυτή τη διαδικασία τα τελευταία χρόνια, παρόλο που δεν επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις μέχρι στιγμής (Ogbou, 1987; van Zanten, 1997, as cited in Van Zanten, 2005:159).

Σε αρκετές περιπτώσεις η ενιαιοποίηση έχει συνοδευτεί με διαφορετικές μορφές θετικής διάκρισης υπέρ των υποπρονομιούχων μαθητών. Αν και σε πολλές περιπτώσεις περιορίσει μερικές ορατές, υλικές αιτίες εκπαιδευτικής ανισότητας, στην πράξη έχουν επισημανθεί κάποια ανεπιθύμητα αποτελέσματα, λόγω της «ετικέτας», ειδικά όπου αυτή η πολιτική έχει εφαρμοστεί σε γεωγραφική βάση (Van Zanten, A., 2005:159). Επιπλέον, οι πολιτικές της ενιαιοποίησης και της θετικής διάκρισης συχνά εκλαμβάνονται ως απειλή ή εμπόδιο από τους γονείς της μεσαίας και ανώτερης τάξης πράγμα που οδηγεί στη φυγή τους (Parkin, 1974; Murphy, 1988, as cited in van Zanten, 2005:160; Ball, 2003:68).

Οι ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια του νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού λόγου περιλαμβάνουν πολιτικές όπως η *αποκέντρωση*, η *αυτονομία του σχολείου*, η *επιλογή σχολείου*, η *αποδοτικότητα και λογοδοσία*. Ένα σύνθημα αυτών των πολιτικών είναι το γεγονός της επιλεκτικής επικέντρωσης των σχολείων στους μαθητές οι οποίοι επιδέχονται ευκολότερα

βελτίωση των αποτελεσμάτων τους, με παράλληλη παραμέληση των μαθητών με δυσκολίες (Van Zanten, A., 2005:166).

Κατά τη S. Gewirtz (2001:124) διαμορφώνεται μια πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως εμπόρευμα, με το να αξιολογούνται ανάλογα με το τι μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο από οικονομική άποψη ή από άποψη αποτελεσματικότητας και φήμης. Σύμφωνα με τον M. Apple (2001) καταγράφεται ραγδαία αύξηση του ποσοστού της σχολικής αποτυχίας, των μαθησιακών δυσκολιών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων όπου υιοθετούνται τέτοιες μεταρρυθμίσεις.

Συχνά παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη μαθησιακή διαδικασία στην αύξηση των ποσοστών επιτυχίας στις εξετάσεις GCSE για παράδειγμα (Gillborn, D.; & Youndell, D., 2000:12). Ως συνέπεια του ανταγωνισμού για επιτελεσματικότητα, συχνά τα «αποτυχημένα» σχολεία, όπως για παράδειγμα στη Βρετανία, μπαίνουν σε καθεστώς «ειδικών μέτρων» με σκοπό τη βελτίωσή τους, ενώ αν δεν υπάρξει πρόοδος κλείνουν ή συγχωνεύονται με άλλα (Tomlinson, S., 2001: 53-55).

Η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της αποκέντρωσης ή καλύτερα ο «αποκεντρωμένος συγκεντρωτισμός» κατά τον Καλημερίδη (2012) ουσιαστικά επικεντρώνεται στον εξορθολογισμό του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω λιγότερων αλλά πιο συγκεκριμένων διοικητικών επιπέδων, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές περιφέρειες και τα σχολεία καλούνται μέσα σε συνθήκες υποχρηματοδότησης να εξασφαλίσουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, με συνέπεια την ενίσχυση των ανισοτήτων και την περικοπή κοινωνικών και εκπαιδευτικών παροχών. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που η συζήτηση τα τελευταία δύο χρόνια και στη χώρα μας για την αποκέντρωση της εκπαίδευσης και την αυτονομία της σχολικής μονάδας συνδυάστηκε με ταυτόχρονο κλείσιμο και συγχώνευση πολλών σχολικών μονάδων (Καλημερίδης, Γ., 2012).

Όσον αφορά την παραχώρηση αυτονομίας στο σχολείο, η συγκριτική έρευνα δε δίνει καθαρή σχέση μεταξύ μεγαλύτερης αυτονομίας και αποτελεσματικότητας και όλα εξαρτώνται από την περιοχή εφαρμογής της ελευθερίας επιλογών. Έτσι, η ύπαρξη κεντρικά καθορισμένων αναλυτικών προγραμμάτων είναι επιβεβλημένη, από τη στιγμή που αν αυτό δε συμβαίνει οι ανισότητες εντείνονται, μιας και η αυτονομία οδηγεί σε αλλαγές στο περιεχόμενο και σε τοπικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία. Σε

κάθε περίπτωση θα πρέπει να διασφαλίζεται ισότητα μεταξύ σχολείων από άποψη πόρων, ποιότητας της εκπαίδευσης και εγγραφών, τα οποία απαιτούν θετική διάκριση. Η Φινλανδία, που είναι από τις χώρες με την περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη, έχει σχετικά αυτόνομα και πλατιά όμοια σχολεία (Duru-Bellat, M., 2004:76-77). Παρόλα αυτά εκφράζονται σοβαρές αμφισβητήσεις (και μάλιστα με στοιχεία του ΟΟΣΑ) και για το βαθμό γενίκευσης του φινλανδικού συστήματος, αφού επισημαίνονται μεγάλες αποκλίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ διαφορετικών δήμων λόγω οικονομικών δυσχερειών σε πολλούς από αυτούς, ελλείψεις σε πιστοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό, κλείσιμο σχολείων στο βορρά και μεγάλη ανισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών μεταξύ βορρά και νότου, πράγμα που δείχνει ότι οι πολιτικές της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων συχνά οδηγούν και σε διαφοροποιημένες πολιτικές (Grubb, N., et. al., 2005: 32-35; Ylonen, A., 2009: 12-13).

Η περισσότερη αυτονομία στη σχολική μονάδα συνδέεται και με περισσότερη απαίτηση για αποδοτικότητα και λογοδοσία, οι οποίες ισοδυναμούν με μια στροφή από την αξιολόγηση της διαδικασίας στην αξιολόγηση του προϊόντος (Broadfoot, 1996, as cited in van Zanten, 2005:163). Όμως, ακόμη και σε περιπτώσεις που η αρνητική αξιολόγηση δε χρησιμοποιείται για την επιβολή ποινών στους εκπαιδευτικούς, πολλές φορές σε πολλούς δημιουργεί αίσθημα ενοχής και ιδιαίτερα σ' εκείνους που εργάζονται σε σχολεία αποτυχόντων, με επίπτωση στις σχολικές ανισότητες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει και επειδή ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες χωρίς την παράλληλη υποστήριξη, συνεργασία και την ύπαρξη γραφειοκρατικού ελέγχου (ό.π.:164). Εξάλλου, όπως συμβαίνει στην Αγγλία, η εξωτερική αξιολόγηση ωθεί τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν καλή εικόνα προς τα έξω, επικεντρώνοντας έτσι στην πρόοδο ορισμένων κατηγοριών μαθητών. Αγνοούν κατ' αυτόν τον τρόπο τους πιο αδύνατους μαθητές, οι οποίοι δεν επιδέχονται γρήγορη και αισθητή βελτίωση, με άμεση συνέπεια την ένταση των ανισοτήτων (Ball, S.J., 1997:330-1).

Μια άλλη σημαντική ρύθμιση του συστήματος, η οποία επιδρά στις εκπαιδευτικές ανισότητες, είναι η επιλογή σχολείου. Η ρητορική υπέρ της πολιτικής αυτής είναι ότι ο πρέπει να δοθεί στον καθένα το δικαίωμα για επιλογή, που μέχρι τώρα μπορούν να το ασκήσουν μόνο οι προνομιούχες οικογένειες, επειδή είναι πιο ελεύθερες να διαλέξουν πού θα μείνουν (Van Zanten, A., 2005:160). Αν η επιλογή είναι πολύ περιορισμένη, όπως σε συγκεκριμένα πειράματα στην Αμερική, με εθνικά κριτήρια ή

διευθετήσεις κλήρωσης, τότε η επιλογή σχολείου μπορεί να αποδειχτεί λιγότερο πολωτική από το σχολικό χάρτη. Από την άλλη, σε χώρες όπου εφαρμόζεται απόλυτα ελεύθερη επιλογή, αυτό γενικά οδηγεί σε μεγαλύτερο διαχωρισμό μεταξύ σχολείων (e.g. Karsten, 1994, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:77-78).

Η επανάληψη της τάξης ως πολιτική διαχείρισης της σχολικής αποτυχίας τείνει να οξύνει τις διαφορές στις επιδόσεις και τις κοινωνικές ανισότητες, δεδομένου ότι σύμφωνα με έρευνες (Crahay, 1996, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:81) οι μαθητές που επαναλαμβάνουν τάξη επιδεικνύουν λιγότερο ικανοποιητικές επιδόσεις και χαμηλότερο αυτοσυναίσθημα συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν επαναλάβει.

Όσον αφορά την επίδραση του μεγέθους της τάξης, ενώ συχνά έχει σχετικά μικρό αποτέλεσμα για αριθμό όχι μεγαλύτερο των 25 μαθητών (OECD, 2001:202-203; Hanushek, 1997, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:81), σημαντική μείωση του μεγέθους της τάξης που περιλαμβάνει πολύ μικρά παιδιά και πιο πολύ από τα λαϊκά στρώματα, μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.

Οι ρυθμίσεις για μαθητές με δυσκολίες μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) Στοχευμένα προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένους μαθητές με δυσκολίες και β) δράσεις που αφορούν μια ολόκληρη γεωγραφική περιοχή, όπου είναι συγκεντρωμένοι αρκετοί μαθητές με δυσκολίες (π.χ. “Title 1” από το 1965 και μετά στις ΗΠΑ, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία ή οι Εκπαιδευτικές Ζώνες Προτεραιότητας στη Γαλλία, Νέα Κοινοτικά Σχολεία στη Σκωτία). Η έρευνα δείχνει ότι στην καλύτερη περίπτωση καταφέρνουν να βελτιώσουν ελαφρώς μόνο τις επιδόσεις των αδύνατων μαθητών. Λόγοι όπως η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία, το στίγμα της ετικέτας, οι συνήθως πιο ταπεινοί μαθησιακοί στόχοι, η υπερσυνγκέντρωση μαθητών με προβλήματα, οι γονικές στρατηγικές και η μη επαρκής κινητοποίηση της κοινότητας επιδρούν αρνητικά και παρά τη θετική διάκριση στην κατανομή δράσεων και πόρων δεν επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Τέλος, ζητήματα διαχείρισης του χρόνου επίσης είναι καθοριστικά: είτε επιπλέον χρόνος προστίθεται, ο οποίος είναι λιγότερο παραγωγικός, είτε οι μαθητές απομακρύνονται από το συνηθισμένο πλαίσιο εργασίας τους και στερούνται επικερδούς χρόνου για εναλλακτικές δραστηριότητες που αποδεικνύονται λιγότερο αξιόλογες από άποψη μάθησης (Duru-Bellat, M., 2004:81-83).

Εξάλλου, αντλώντας από το εννοιολογικό πλαίσιο του B. Bernstein, οι S. Power & G. Whitty (2008) επισημαίνουν ότι οι διάφορες προσεγγίσεις αντιστάθμισης περικλείουν ανακατανομή των τιμών ταξινόμησης και περιχάραξης μεταξύ σχολείου, παιδιού, οικογένειας και κοινότητας. Οι παρεμβάσεις με ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη περιλαμβάνουν προγράμματα με μεγαλύτερη ένταση και έξτρα χρόνο. Όμως, είναι αμφίβολο αν απλώς περισσότερος χρόνος και ένταση φέρνει αποτέλεσμα, αφού είναι ακριβώς η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη που δίνει πλεονέκτημα στα παιδιά της μεσαίας τάξης, τα οποία αποκτούν τους κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης από το σπίτι. Απ' την άλλη, από μόνη της η χαλάρωση των συνόρων δεν επιφέρει πλεονέκτημα στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, αφού τα συγχωνευμένα προγράμματα κάνουν δύσκολη την απόκτηση των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης. Εν μέρει αυτό συμβαίνει γιατί η χαλάρωση της ταξινόμησης και περιχάραξης είναι επιφανειακή, αφού η κατανομή εξουσίας και ελέγχου στην ουσία δεν αλλάζουν. Εξάλλου, ο M. Young έχει τονίσει την ανάγκη για επέκταση της γνώσης των παιδιών των υποπρονομιούχων τάξεων πέραν του συγκεκριμένου και εμπειρικού επιπέδου (Young, M., 2008:2). Τέλος, οι παρεμβάσεις με ασθενή ταξινόμηση και ισχυρή περιχάραξη αφορούν τη διαπαιδαγώγηση ολόκληρου του παιδιού και της οικογένειάς του και συχνά αποτελούν αναπλαισιωμένες μορφές συμπεριφορισμού και θεραπευτικού τύπου παρεμβάσεις που υποστηρίζονται από τις θεωρίες του κοινωνικοπολιτιστικού μειονεκτήματος. Συμπερασματικά, όπως υποστηρίζουν οι Power & Whitty, η καθημερινή γνώση των μαθητών πρέπει να είναι το όχημα προς την αφηρημένη, ισχυρή γνώση (Power, S., et. al., 2008).

Τέλος, ανοιχτό παραμένει το ερώτημα κατά πόσο βοηθούν πολιτικές που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένους μαθητές μάλλον παρά σε συγκεκριμένη περιοχή, ή κατά πόσο είναι πιο αποτελεσματική η καταπολέμηση αυτού καθ' αυτού του κοινωνικού διαχωρισμού (ή τουλάχιστον της αλλαγής της σχολικής μείξης) μάλλον παρά οι παρεμβάσεις μετά το γεγονός για περιορισμό των αρνητικών συνεπειών (Duru-Bellat, M., 2004:83).

Η έρευνα γύρω από την πρώιμη φοίτηση – προσχολική εκπαίδευση δείχνει ότι το αντισταθμιστικό της αποτέλεσμα δεν είναι εξασφαλισμένο, αλλά εξαρτάται από την ποιότητα των προγραμμάτων, την έντασή τους και τη χρονολογία έναρξής τους. Πρώιμη έναρξη (από τα 3 έτη), εντατικές, πολυσυστημικές προσεγγίσεις φέρνουν

καλύτερα και πιο μακρόχρονα αποτελέσματα. Ακαδημαϊκά προγράμματα μέσα σε αρνητικό κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα μπορεί να κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό (Eurydice, 2009:38). Εξάλλου, η έρευνα της R. Marcon (2002) έδειξε ότι τα ακαδημαϊκά προσχολικά προγράμματα φέρνουν πιο άμεσα αποτελέσματα, αλλά έχουν μικρότερη χρονική επίδραση, ενώ τα αναπτυξιακά προγράμματα ή αυτά που συνδυάζουν αναπτυξιακές και ακαδημαϊκές προσεγγίσεις έχουν πιο μακρόχρονα αποτελέσματα, αφού τα παιδιά εμφανίζονται πιο έτοιμα μετά τη Δ' δημοτικού, όπου ενισχύεται η σημασία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Όσον αφορά τις διαφορές φύλου, τα κορίτσια υπερέχουν σ' όλες τις μετρήσεις, όμως αγόρια του αναπτυξιακού προγράμματος έτειναν να φτάσουν τα κορίτσια με το πέρασμα των ετών. Ίσως αυτό να σημαίνει ότι τα αγόρια λόγω της πιο καθυστερημένης ωρίμανσης απ' τα κορίτσια στην προσχολική ηλικία δεν ωφελούνται από ακαδημαϊκές προσεγγίσεις (Marcon, R., 2002).

Τέλος, η έρευνα των Reynolds, A., Temple, J., Robertson, D. & Mann, E. (2001) έδειξε και πιο μακροχρόνια επίδραση που φτάνει μέχρι την ενήλικη ζωή, αφού κατέγραψε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά νεανικών συλλήψεων. Όμως, το εύρημα ότι παρά τη μείωση του ποσοστού των συλλήψεων των νέων από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, αυτό παρέμεινε σε ψηλότερα επίπεδα απ' αυτά του γενικού πληθυσμού, δείχνει ότι από μόνη της η πρώιμη παρέμβαση δεν μπορεί να αντισταθμίσει τις αρνητικές επιδράσεις που παράγονται από τη συνεχόμενη έκθεση των παιδιών σε δυσμενή περιβάλλοντα. Επιπλέον, η ίδια έρευνα έδειξε ότι προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που επεκτείνονται μέσα στο Δημοτικό ενισχύσουν τις σχολικές επιδόσεις πέραν της λιγότερο εκτεταμένης παρέμβασης, πράγμα που δείχνει τη σημασία της συνέχειας των προγραμμάτων (Reynolds, et. al., 2001).

Συμπερασματικά, οι πολιτικές που σκοπεύουν να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο πρέπει να ανταποκρίνονται σε μεγάλη ποικιλία συμφερόντων, συγκλίνοντας σε έναν κοινό σκοπό που απαιτεί δράση σε όλα τα επίπεδα (οικογένεια, κοινότητα, σχολική τάξη, γενική οργάνωση του συστήματος).

2.4.3 Η επίδραση της σχολικής τάξης

Όποιες κι αν είναι οι διαφορές στη σχολική πορεία των μαθητών εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών τους με τους οικογενειακούς και κοινωνικούς παράγοντες, σε συνάρτηση με την επίδραση της δομής και οργάνωσης του σχολικού συστήματος, αυτές αρθρώνονται και βιώνονται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους.

Πρώτα πρώτα, σημαντική επίδραση ασκεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, καθώς έχει βρεθεί ότι η καθημερινή επαφή των αδύνατων και υποπρονομιούχων μαθητών με μαθητές πιο προσαρμοσμένους, με περισσότερο μορφωτικό κεφάλαιο και μεγαλύτερες φιλοδοξίες επιδρά θετικά στη μάθηση, τη συμπεριφορά και τις φιλοδοξίες των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων, ειδικά αν ο προνομιούχος πληθυσμός είναι η πλειοψηφία, ενώ οι δυνατοί μαθητές δε ζημιώνονται τόσο όσο ωφελούνται οι πρώτοι (OECD, 2001:198-199). Μάλιστα, σύμφωνα με τον OECD (2010, II:98), η επίδραση της κοινωνικής σύνθεσης της τάξης μπορεί να αποδεικνύεται πιο σημαντική κι από την κοινωνική προέλευση του παιδιού στη διαμόρφωση των επιδόσεών του.

Επιπλέον, σύμφωνα με αγγλικές μελέτες, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τόσο την προσέγγισή τους όσο και τους διδακτικούς στόχους ανάλογα με το υποτιθέμενο επίπεδο των μαθητών. Εκτός αυτού, ο διαχωρισμός συμβάλλει στον αυτοπροσδιορισμό και στη διαμόρφωση διακριτών κοινωνικών ταυτοτήτων, καθώς και στη δημιουργία νορμών ομάδας. Για παράδειγμα, στις αδύνατες ομάδες παρατηρείται βαθμιαία μείωση της προσοχής των μαθητών ή αυξημένη πίεση στους εκπαιδευτικούς για μείωση των απαιτήσεων (Gamoran, A., & Mare, R.D., 1989).

Επιπλέον, μια σειρά από επιχειρησιακά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι προσδοκίες, ο παραγωγικός χρόνος ενεργού συμμετοχής των μαθητών, η ποιότητα υλικού περιβάλλοντος και διδακτικού προσωπικού (εκτός από την αναλογία εκπαιδευτικού/μαθητών), που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο εμφανίζονται σε μικρότερο βαθμό, παρουσία των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, όταν αυτοί είναι η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού της τάξης (OECD, 2001:198; Willms & Somers, 2001, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:55-56).

Έρευνες, εξάλλου, έχουν δείξει (e.g. Thrupp, 1999; van Zanten, 2001, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:61) ότι το πραγματικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθώς είναι οι μαθητές αυτοί που υποχρεώνουν τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται σε αυτούς (Duru-Bellat, M., 2004:57).

Πάντως, σε ορισμένες χώρες (π.χ. Ολλανδία) εφαρμόζονται και πολιτικές θετικής διάκρισης επιχορηγώντας περισσότερο σχολεία που εγγράφουν περισσότερους μαθητές από χαμηλές κοινωνικές τάξεις ή εθνικές μειονότητες (Karsten, 1994, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:55-56), αν και είναι δύσκολο να πεισθούν οι πιο καλοί και έμπειροι εκπαιδευτικοί να πάνε σε δύσκολα σχολεία.

Οι αναπαραστάσεις και προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών για μαθητές ή ομάδες μαθητών διαφορετικής κοινωνικής ή εθνικής προέλευσης διαφέρουν σημαντικά. Συνεπώς, τμήματα ίσης ικανότητας που «ετικετάρονται» από την αρχή, λειτουργούν στη βάση της αυτο-εκπληρούμενης προφητείας. Έτσι, το ακαδημαϊκό επίπεδο επίδοσης, πέραν από αντανάκλαση πραγματικής ικανότητας, είναι επίσης το αποτέλεσμα συνδυασμού της με την επίδραση των προσδοκιών και των κρίσεων των άλλων. Παρόλα αυτά, οι διδακτικοί παράγοντες εμφανίζονται πιο ισχυροί από τους ψυχοκοινωνικούς (διαφορετικός βαθμός κοινωνικοποίησης, κανόνες ομάδας, προσδοκίες κλπ.) και άρα ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από την ετικέτα (Duru-Bellat, M., 2004:51-52). Εκτός αυτού, κατά τη Fuller οι αρνητικές ετικέτες μπορεί να έχουν ποικίλα αποτελέσματα, από την τέλεια απογοήτευση και παραίτηση μέχρι τη μεγαλύτερη επιμονή για επιτυχία (Haralambos & Holborn, n.d.). Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι πολλές φορές η κατηγοριοποίηση (και συνακόλουθα η ετικέτα) οδηγεί στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων όσον αφορά τη μέθοδο διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθηθεί, τους διδακτικούς στόχους ή τον κλάδο εκπαίδευσης (Postic, M., 1998:123).

Η θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» από την άλλη, δείχνει ότι οι έμμεσες προβλέψεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τις μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών τείνουν να πραγματοποιούνται ως αποτέλεσμα και μόνο της πρόβλεψης. Η αυτοεικόνα του μαθητή τείνει να διαμορφώνεται μέσω μιας διαδικασίας εσωτερίκευσης της προσδοκίας του εκπαιδευτικού (Φραγκουδάκη, Α., 1985:154). Οι μελέτες για την επιβεβαίωση και επικύρωση της θεωρίας της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, κατέδειξαν ότι η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία όχι μόνο συμβαίνει,

αλλά η μέση επίδρασή της είναι σημαντική. Ωστόσο, η θεωρία έχει δεχτεί και κριτικές όσον αφορά την εγκυρότητα του πειράματος, την ορθότητα της υπόθεσης και την κοινωνική σημασία της επίδρασης (Rosenthal, R., 1987:37-39). Άλλες μελέτες (e.g. Rogers, as cited in Haralambos & Holborn, n.d.) υποδεικνύουν μεν την ύπαρξη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας ως φαινομένου, αλλά όχι ως μιας αναπόφευκτης κατάστασης (Haralambos & Holborn, n.d.), ενώ η μετα-ανάλυση του Raudenbush (1984, as cited in Rosenthal, R., 1987:39) έδειξε ότι το φαινόμενο επιδρά μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν ήδη τους μαθητές και συνεπώς δεν έχουν διαμορφώσει άμεση άποψη για τους μαθητές από την άμεση εμπειρία τους. Έδειξε ακόμη μεγάλες διαφορές στο μέγεθος της επίδρασης ανάλογα με το χρόνο εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Εξάλλου, κατά τον M. Postic (1998) οι προσδοκίες επιδρούν περισσότερο στη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή και λιγότερο στην επίδοση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ανάλογα με το μαθητή που έχουν απέναντί τους, πιθανότατα παρέχουν ενισχύσεις στους καλούς και εκφράζουν δυσμενείς κρίσεις προς τους αδύνατους (Postic, M., 1998:121-122).

Επιπλέον, όταν πρόκειται να προσανατολίσουν τους μαθητές για τον τύπο εκπαίδευσης που θα ακολουθήσουν, τείνουν να υποστηρίζουν περισσότερο τους πιο φιλόδοξους μαθητές από τα μεσαία στρώματα, ακόμη κι αν έχουν μέτρια επίδοση, ενώ συνιστούν προσοχή στις περιπτώσεις των μαθητών από τα χαμηλά στρώματα. Από την άλλη, η έρευνα δε δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν διακρίσεις σε ίδιες συμπεριφορές μέσα στην τάξη ανάλογα με την κοινωνική προέλευση. Όμως οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε κριτήρια όπως *το φύλο, η εθνική ή κοινωνική ταυτότητα, η σωματική εμφάνιση, ο τρόπος που οι μαθητές ντύνονται ή μιλούν*, ακόμη ξανά και με αυξανόμενη ένταση σε κάθε διαδοχικό στάδιο του αναλυτικού προγράμματος σε δείκτες της εκπαιδευτικής κλίμακας (προηγούμενα αποτελέσματα αξιολόγησης, το τμήμα ικανότητας στο οποίο είχαν καταταγεί) (Dugu-Bellat, M., 2004:59).

Γενικά, οι προσδοκίες βασίζονται σε στερεοτυπικού χαρακτήρα νοητικές αναπαραστάσεις σχετικά με τον ιδανικό μαθητή, ή τους μαθητές που είναι γραπτό να επιτύχουν ή να αποτύχουν, και συνεπώς λειτουργούν στη βάση μιας πλατιάς εξηγητικής θεωρίας της σχολικής αποτυχίας. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποτιμούν την ικανότητα των παιδιών της εργατικής τάξης περιμένουν πιο

συχνά την αποτυχία τους και την αποδίδουν σε παράγοντες του οικογενειακού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, ενώ την αποτυχία των μαθητών των πιο προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων τείνουν να την αποδίδουν σε ψυχολογικά αίτια. Αυτό έχει επιπτώσεις στην αξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να βαθμολογούν αυστηρότερα τους μικρούς μαθητές της εργατικής τάξης που η πραγματική τους απόδοση είναι παρόμοια με αυτή των πιο προνομιούχων μαθητών (Duru-Bellat, M., 2004:60).

Εξάλλου, αμερικανική έρευνα δείχνει ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την ικανότητα των μαθητών καθορίζεται α) από την προηγούμενη επίδοσή τους, β) την κοινωνική τους θέση και γ) την επίδοσή τους τη στιγμή της κρίσης (Φραγκουδάκη, Α., 1985:99). Έτσι, σε κάθε επόμενη τάξη η ετικέτα μεταβιβάζεται μέσα από τη σκιαγράφιση του πορτρέτου του κάθε μαθητή από τον προηγούμενο δάσκαλο. Κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης λειτουργεί υποσυνείδητα ο μηχανισμός επιβεβαίωσης της αρχικής κρίσης και της επανάληψης της προσδοκίας, η οποία θα επιφέρει τη διαφορετική αντιμετώπιση κάθε μαθητή και η ετικέτα ενισχύεται. Από αυτό φαίνεται ο κίνδυνος που υπάρχει από τη χρήση σχολικών φακέλων (portfolios) που θα ακολουθούν το μαθητή σε όλη του τη σχολική διαδρομή (Postic, M., 1998:123-124).

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εξωτερικεύουν τις προσδοκίες και τα κριτήριά τους ώστε να είναι ξεκάθαρα ακόμα και σε μαθητές που η κοινωνική τους προέλευση είναι απομακρυσμένη από το σχολείο, αφού έχει παρατηρηθεί ότι αυτοί που είναι σε απόσταση από την κουλτούρα του σχολείου δυσκολεύονται στην κατανόηση των προσδοκιών του σχολείου (Duru-Bellat, M., 2004:60).

Κατά την Isabert Zamati απλά και μόνο με την αγνόηση της κοινωνικής ανισότητας ή την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας με όρους ατομικών ικανοτήτων οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν ασυνείδητα την κοινωνική ανισότητα (Isabert Zamati, V., 1985:498-499).

Άλλη κρίσιμη παράμετρος είναι η διαχείριση του χρόνου (Crahay, 2000, as cited in Duru-Bellat, 2004:52). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος καταφέρνει να μεγιστοποιεί το χρόνο ενεργητικής μάθησης των μαθητών του. Κατά τον Carrol (1963, as cited in Duru-Bellat, M., 2004:52-53) η ικανότητα των μαθητών δεν καθορίζεται από το

επίπεδο που μπορούν να φτάσουν, αλλά από το χρόνο για να το επιτύχουν. Έτσι, ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν το χρόνο είναι αποφασιστικός και για αποτελεσματικότητα και για δικαιοσύνη.

Σημαντική επίσης διάσταση αποτελεί και ο τρόπος που επιλέγεται, οργανώνεται, μεταδίδεται και αξιολογείται η επίσημη σχολική γνώση, πράγμα που παραπέμπει στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις πρακτικές αξιολόγησης (Blackledge, D. & Hunt, B., 2004:79). Σύμφωνα με τον Bernstein, ενώ τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων τάξεων είναι προσανατολισμένα προς τα εσωτερικά πεδία της γνώσης, τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν πιο εξωστρεφή προσανατολισμό και υπερεξαρτώνται από τα συγκεκριμένα και τοπικά πλαίσια, με περιορισμένη δυνατότητα μεταφοράς της γνώσης. Στηρίζονται έτσι περισσότερο στην πρακτικοβιωματική γνώση, ενώ η σχολική γνώση είναι περισσότερο εξειδικευμένη (Bernstein, B., 2000:19-20).

Το ερώτημα που γεννιέται είναι αν το σχολείο πρέπει να εγκαταλείψει τους στόχους της νοηματικής και γλωσσικής ευκρίνειας και να οδηγηθεί στην επιδίωξη περισσότερο χρηστικής αξίας γνώσης για την καθημερινή ζωή. Τότε όμως είναι σαν να στερούμε από τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων την ισχυρή γνώση που τόσο έχουν ανάγκη ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία (Young, M., 2007:236).

Επομένως, η περισσότερο ρεαλιστική λύση φαίνεται να είναι το κατάλληλο μείγμα σχολικής γνώσης, με αυξομείωση των τιμών της ταξινόμησης, η οποία δημιουργεί τους όρους και τις προϋποθέσεις για αυξομείωση των τιμών της περιχάραξης, πράγμα που μπορεί να λειτουργήσει έτσι ώστε να εισαχθούν βαθμιαία οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών τάξεων στα εσωτερικά πεδία της γνώσης. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την κατάλληλη κοινωνιολογική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιλέγουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (Λάμνιας, Κ., 1999:46-47, Λάμνιας-Τσατσαρώνη: 1998:80 & 1999:73-77).

Εξάλλου, σύμφωνα με τη Δ. Τσακίρη (1999) η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό είναι επιλεκτική γιατί είναι προϊόν του προσωπικού φαντασιακού του εκπαιδευτικού ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών του. Αυτή η αξιολόγηση εξαρτάται από τον κανόνα αναφοράς (επίπεδο, ρυθμός κλπ.) και από τη σημασία που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στη βαθμολογία. Σε τελική ανάλυση επέρχεται

ταύτιση του βαθμού με τις επιδόσεις ενώ στην πραγματικότητα είναι σχετικός. Σχετίζεται με το βαθμολογητή και την πρόθεσή του και τη χρονική περίοδο που βρίσκεται ο μαθητής. Ο μαθητής γίνεται αντικείμενο προς παρατήρηση, μέσα από τεστ, φύλλα ελέγχου, φακέλους κλπ. που αποσκοπούν απ' τη μια στην ανάγκη του συστήματος για καταγραφή και αρχειοθέτηση κι απ' την άλλη στην πειθάρχηση και ομογενοποίηση της προσωπικότητάς του. Τελικά υπάρχει ένα κοινωνικό φαντασιακό στοιχείο στη γραφή του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως μέσο ελέγχου και εξομάλυνσης (Τσακίρη, Δ., 1999:76).

Πάντως, η επίδραση των εκπαιδευτικών πρακτικών εξαρτάται από το συνδυασμό του συνόλου των πρακτικών και όχι από κάθε συγκεκριμένη πρακτική, μιας και καμία πρακτική δε φέρνει αποτέλεσμα από μόνη της. Επίσης, όπως και με τις σχολικές επιδράσεις, καμίας προσέγγισης η αποτελεσματικότητα δεν είναι ταυτόσημη με κάποια άλλη. Όλες οι έρευνες τονίζουν τη σημασία του χρόνου που οι μαθητές δουλεύουν ενεργά, τη σημασία παρακολούθησης της μάθησης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Η επίδραση των περισσότερων σχέσεων που έχουν ταυτοποιηθεί είναι επίσης συνέπεια των διαφορετικών τύπων μαθητών. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί για παράδειγμα είναι πιο απαιτητικοί με τους πιο προνομιούχους μαθητές, ενώ ενθαρρύνουν και αποφεύγουν την κριτική στους αδύνατους (Duru-Bellat, M., 2004:53).

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι δεν έχει αναγνωριστεί κάποια μέθοδος ή παιδαγωγική πρακτική εγγενώς αποτελεσματική ή αναποτελεσματική και τα πάντα εξαρτώνται από τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται. Ακόμη κι αν μια διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας τείνει να έχει διαπερατές και ανεπιθύμητες συνέπειες για τους μαθητές, δεν πρέπει να αποκλείονται όλες οι πλευρές τέτοιων προσεγγίσεων (Duru-Bellat, M., 2004). Κατά τον Crahay (2000, as cited in Duru-Bellat, M., 2004), η προσπάθεια προσαρμογής στο επίπεδο κάθε μαθητή μπορεί να φέρνει καλύτερα αποτελέσματα αν υπάρχει οργάνωση σε ευέλικτες ομοιογενείς ομάδες σε συνδυασμό με καλή διδασκαλία ή δίνονται λεπτομερή σχόλια γραπτώς ή ακόμη εξατομικεύονται οι οδηγίες.

Πάντως, ότι τείνει να διακρίνει τα μειονεκτούντα από τα προνομιούχα σχολεία είναι διαφορές που σχετίζονται περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες (πειθαρχία, έκθεση στη μάθηση, χρόνος που χάνεται στην τάξη, διοίκηση σχολείου κλπ.) και λιγότερο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η σημασία

που αποδίδουν στο σχολείο, η ώρα που ασχολούνται με τις κατ' οίκον εργασίες, οι απουσίες, η γονική καθοδήγηση. Τα σχολεία, έτσι, τείνουν να είναι πιο ανόμοια από τους μαθητές τους (Duru-Bellat, M., 2004:57).

2.5 Η έρευνα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση

Στη χώρα μας οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Π. Παπακωνσταντίνου, Θ. Μυλωνά, Μ. Ηλιού, Μ. Τζάνη κλπ.) δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, τόσο μεταξύ μαθητών διαφορετικών κοινωνικών ή εθνικών κατηγοριών, όσο και μεγάλη διαφορά στην προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών από περιοχή σε περιοχή, ο δε βαθμός σχολικής αποτυχίας είναι ιδιαίτερα υψηλός ((Φραγκουδάκη, Α., 1985:182-185).

Επιπλέον, σε έρευνα του Θ. Μυλωνά με γονείς μαθητών της ΣΤ' τάξης δημοτικού βρέθηκε ότι η σχολική πορεία του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες των γονέων για το μέλλον του παιδιού τους και τις στρατηγικές και πρακτικές της οικογένειας και ότι αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένες (Κάτσικας, Χ., χ.χ.).

Σε έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2008:13-20) χαρτογραφήθηκε ο βαθμός πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ σε έρευνα του ΟΕΕΚ – Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Κάτσικας, Χ., χ.χ.) χαρτογραφήθηκε ο βαθμός σχολικής διαρροής από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα από αυτές τις έρευνες είναι ότι υπάρχει μεγάλη γεωγραφική ανισοκατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Συγκεκριμένα βρέθηκαν μεγάλες διαφορές α) μεταξύ κέντρου και περιφέρειας, β) μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών και γ) μεταξύ φτωχών και πλούσιων περιοχών σε πολλούς Δήμους της χώρας. Ιστορικοί λόγοι, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ανάπτυξης, το είδος και η πυκνότητα του σχολικού δικτύου, είναι μερικοί από τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν με τοπικούς παράγοντες και αποτυπώνουν τις διαφορές στο χώρο. Ωστόσο, παρατηρείται και το παράδοξο η οικονομική ανάπτυξη μιας περιοχής να μη συμβαδίζει πάντοτε με ανάλογη εκπαιδευτική ανάπτυξη, όπως συμβαίνει σε πολλές τουριστικές περιοχές της χώρας. Μια πιο προσεκτική ματιά όμως στα δεδομένα δείχνει ότι τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο για τον τουρισμό είναι παιδιά που προέρχονται από αγροτικά και μικρομεσαία στρώματα, τα οποία απασχολούνται πολλές φορές με την προτροπή των

γονέων τους είτε σε οικογενειακές επιχειρήσεις είτε ως υπάλληλοι σε τουριστικές επιχειρήσεις αντί για το αβέβαιο μέλλον της εκπαίδευσης. Ξανά επαληθεύεται λοιπόν η υπόθεση της διαφορετικής επιλογής των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων στη βάση της σχέσης «κόστους – οφέλους» και του κινδύνου που συνεπάγεται κάθε επιλογή (Κάτσικας, Χ., χ.χ.).

Μια ιδιομορφία που έχει επισημανθεί σε σχέση με τον κοινωνικό καθορισμό των προσδοκιών και επιθυμιών είναι ότι στην Ελλάδα η προσδοκία των μαθητών της αγροτικής τάξης είναι για ανώτερες σπουδές, σύμφωνα με έρευνες. Το κίνητρο όμως για σπουδές βρέθηκε ότι είναι να εγκαταλείψουν οι νέοι το χωριό για ένα καλύτερο μέλλον στην πόλη. Εξάλλου και με στοιχεία της ΕΣΥΕ όπως και με την προσδοκία για σπουδές, η εκπροσώπηση των λαϊκών στρωμάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν πολύ μεγαλύτερη απ' ό τι στις δυτικές χώρες. Το φαινόμενο είναι πολύ παλιό, όπως αποδεικνύει και μια μελέτη του Κ. Τσουκαλά (Φραγκουδάκη, Α., 1985:186-188).

Ωστόσο, όπως διαπιστώνει η Α. Φραγκουδάκη, αυτή η υπερεκπρόσωση των λαϊκών τάξεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξηγείται αν σκεφτεί κανείς την έλλειψη τεχνικών & επαγγελματικών κατευθύνσεων στην εκπαίδευσή μας, τη μη εξασφάλιση επαγγελματικής απασχόλησης από το απολυτήριο της μέσης εκπαίδευσης και επιπλέον, παρατηρείται μεγάλη διαρροή όταν οι μαθητές φτάνουν στο πανεπιστήμιο. Εκτός αυτού, υπάρχει μεγάλη ανισοκατανομή μεταξύ των διάφορων σχολών, αφού αρκετές είναι οι σχολές με πολύ χαμηλό κύρος, όπου και φοιτούν πιο συχνά οι μαθητές των λαϊκών στρωμάτων, ενώ στις σχολές κύρους το ποσοστό εκπροσώπησης των χαμηλότερων στρωμάτων δεν αποκλίνει από τα διεθνή δεδομένα. Πολλά ανώτατα διπλώματα, άλλωστε, έρχονται να καλύψουν ανεπάρκειες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η χαμηλή συμμετοχή των γυναικών στις ανώτερες σπουδές λόγω κοινωνικών στερεοτύπων, σε σχέση με αυτή των δυτικών χωρών, αφήνει θέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για μαθητές από πιο χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Έτσι, στην πραγματικότητα δε συμβαίνει η ελληνική ανώτερη εκπαίδευση να είναι δημοκρατικότερη απ' αυτή των άλλων χωρών (όπ.π.:190-201).

Πάντως, η εικόνα που αποτυπώνεται στο διαγωνισμό του PISA του 2009 για την ελληνική εκπαίδευση δείχνει πως βρισκόμαστε ελαφρά κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ από πλευράς επιδόσεων, αλλά γύρω από το μέσο όρο από πλευράς σύνδεσης κοινωνικής προέλευσης και επίδοσης. Εξάλλου, ενώ βρισκόμαστε πάνω

από το μέσο όρο στην κοινωνική ανισότητα των οικογενειών, βρισκόμαστε κάτω του μέσου όρου στην επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στις επιδόσεις στο PISA. Αυτά τα δεδομένα μεταφράζονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ελαφρώς πιο δίκαιο από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, σε μια κοινωνία που υποβόσκει έντονη κοινωνική ανισότητα, με μικρότερη όμως αποτελεσματικότητα (OECD, 2010, II:31-32).

2.6 Η σχολική πορεία ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο – Η σχέση με τη γνώση

Από όσα συζητήθηκαν μέχρι τώρα, διαφάνηκε ότι η σχολική πορεία του καθενός παιδιού είναι τελικά συνάρτηση πολλαπλών αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των οποίων δομείται η ιδιαίτερη κοινωνική σχέση του παιδιού με τη γνώση. Αυτή η σχέση είναι επιπλέον και σχέση με το σχολείο, με την κοινωνία μέσα στην οποία υπάρχει η γνώση αυτή, με τους ενήλικους φορείς διαφορετικών τύπων γνώσης, αλλά και σχέση με την οποία το ίδιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του απέναντι σ' αυτή τη γνώση, στο σχολείο, στην κοινωνία και στους ενήλικους (Charlot, B., 2004:337). Αυτή η σχέση είναι που, σύμφωνα με τον Bernard Charlot (2002 & 2004), καθορίζει σε τελική ανάλυση την εξατομικευμένη σχολική διαδρομή καθενός παιδιού.

Η ευθύνη του σχολείου έγκειται μάλλον στην ανασυγκρότηση της σχέσης που έχουν ορισμένα παιδιά με τη γνώση. Οφείλει να οικοδομήσει αυτή τη σχέση, την οποία σήμερα αντιμετωπίζει ως έφεση κάποιων παιδιών για τη μάθηση (Charlot, B., 1999).

Πριν προχωρήσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, σκόπιμο είναι να περιγράψουμε τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μιας και από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί η έρευνά μας. Στο επόμενο κεφάλαιο, λοιπόν, θα αναλύσουμε την έννοια και τον τρόπο δημιουργίας των αναπαραστάσεων, ώστε να γίνει σύνδεση του θεωρητικού με το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

3.1 Συσχέτιση εκπ/κών ανισοτήτων και αναπαραστάσεων

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά το ζήτημα της διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων, από άποψη ιστορικοκοινωνική κι επιστημονική. Εξάλλου, στην ενότητα που αφορά τις επιδράσεις της σχολικής τάξης αναφέρθηκε ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να διαχειριστούν τις ανισότητες των μαθητών τους και ότι οι αναπαραστάσεις τους σχετικά με το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας είναι κρίσιμος παράγοντας, ο οποίος καθορίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Έτσι, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται με συντομία η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

3.2 Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων

3.2.1 Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Η «αναπαράσταση» ορίζεται από τον Κλήμη Ναυρίδη (1994:157) ως «ψυχική εικόνα στην οποία συσσωρεύεται η εμπειρία από τις κάθε είδους σχέσεις μας με το περιβάλλον και θεωρείται βασικό μέσο επικοινωνίας». Κατά τον Kaes R. (1968, όπ. αναφ. στο Ναυρίδη Κ., 1994:157) η αναπαράσταση είναι «*το αποτέλεσμα και η διαδικασία ψυχικής συγκρότησης του πραγματικού από μια ανθρώπινη ψυχική συσκευή*». Στον ορισμό αυτό ενυπάρχουν δύο αλληλεξαρτώμενες σημασίες: α) η ψυχική εικόνα του αντικειμένου και β) η διεργασία κατασκευής αυτής της εικόνας από το υποκείμενο. Το υποκείμενο συνθέτει τις αναπαραστάσεις του από πληροφορίες που συγκεντρώνει με τις αισθήσεις του, με ό,τι έχει συγκεντρώσει στη μνήμη του και από τις σχέσεις του με τους άλλους, μέσα από δι-υποκειμενικές καταστάσεις (Ναυρίδης, Κ., 1994:157-158).

Ο E. Durkheim διέκρινε τις αναπαραστάσεις σε «συλλογικές και «ατομικές» (Howarth, C., 2006:11), θέλοντας να προβάλλει την προτεραιότητα της κοινωνίας

έναντι της προσωπικότητας του ατόμου στη διαμόρφωση της αναπαράστασης (Ναυρίδης, Κ., 1994:165). Κατ' αυτόν, η συλλογική αναπαράσταση είναι ένα «κοινωνικό γεγονός» που μας επιβάλλεται, αμφισβητείται δύσκολα και χαρακτηρίζεται από μια ομοιομορφία ως προς τα αποτελέσματα, ενώ η ατομική αναπαράσταση είναι η προσωπική ερμηνεία που δίνει το κάθε ξεχωριστό άτομο (Howarth, C., 2006:11). Ωστόσο, έξι δεκαετίες αργότερα, ο Serge Moscovici στην κλασική μελέτη του για τις αναπαραστάσεις της Ψυχανάλυσης προσδιορίζει την αναπαράσταση ως «κοινωνική». Έτσι, διαμέσου του «κοινωνικού» συνδέεται το «συλλογικό» με το «ατομικό» (Ναυρίδης, Κ., 1994:166).

Ο S. Moscovici τονίζει ότι οι συλλογικές αναπαραστάσεις χαρακτηρίζουν τις πιο παραδοσιακές κοινωνίες, όπου υπάρχει μια σχετική ομοιομορφία στις γνώσεις και τις πεποιθήσεις και πολύ λίγες ευκαιρίες για έκφραση της ατομικότητας, για δημιουργική σκέψη και συμπεριφορά, σε αντίθεση με τις σύγχρονες κοινωνίες, όπου λόγω της ποικιλίας και διαφορετικότητας των ιδεών υπάρχει περισσότερος χώρος για κριτική, διαπραγμάτευση κι επιχειρηματολογία, με αποτέλεσμα τα συστήματα γνώσεων να είναι λιγότερο σταθερά (Howarth, C., 2006:11-12).

Ως εκ τούτου, η «θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων», με θεμελιωτή τον S. Moscovici, αποτελεί ένα πλαίσιο εννοιών και ιδεών για τη μελέτη ψυχολογικών φαινομένων στις σύγχρονες κοινωνίες και πρεσβεύει ότι τα κοινωνικά και ψυχολογικά φαινόμενα μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν θεωρηθούν ενσωματωμένα σε ιστορικές, πολιτισμικές και μακροκοινωνικές συνθήκες. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιχειρεί την υπέρβαση άλλων προσεγγίσεων της κοινωνικής ψυχολογίας που βασίζονται στο μεθοδολογικό ατομικισμό και στο λειτουργικό διαχωρισμό υποκειμένου και αντικειμένου (Farr, 1996, as cited in Wagner, W., et. al., 1999:95-96).

Σύμφωνα με τον S. Moscovici, η «κοινωνική αναπαράσταση» νοείται ως η συλλογική επεξεργασία ενός κοινωνικού αντικειμένου από την κοινότητα με σκοπό τη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας (Moscovici, S., 1963:251). Έτσι, το επεξεργασμένο αντικείμενο γίνεται κοινωνική πραγματικότητα χάρη στην αναπαράσταση που η κοινότητα έχει σχηματίσει γι' αυτό. Υποκείμενο και αντικείμενο δεν μπορούν να θεωρηθούν χωριστά, από λειτουργική άποψη (Moscovici, S., 1973:xi).

Επιπλέον, κατά τον S. Moscovici η κοινωνική αναπαράσταση είναι «σύστημα αξιών, ιδεών και πρακτικών με διπλή λειτουργία: πρώτον, δημιουργούν μια τάξη που επιτρέπει στα άτομα να προσανατολίζονται και να ελέγχουν τον υλικό και κοινωνικό τους κόσμο και δεύτερον, επιτρέπουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας παρέχοντάς τους έναν κώδικα περιγραφής και ταξινόμησης των διαφόρων όψεων του κόσμου και της ατομικής και συλλογικής τους ιστορίας» (Moscovici, S., 1973:xiii).

Πολύ περισσότερο από απόψεις ή στάσεις, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι σώματα γνώσεων ή θεωρίες που βοηθούν στην εξερεύνηση και οργάνωση της πραγματικότητας (Μαντόγλου, Α., 1997:14). Έχουν να κάνουν με την καθημερινή γνώση (τον «κοινό νο» και το σύνολο των ιδεών που δίνουν νόημα στις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις των ατόμων. Επιτρέπουν την κατηγοριοποίηση ανθρώπων ή αντικειμένων, τις συγκρίσεις και ερμηνείες των συμπεριφορών και την κατανόησή τους ως μέρος του κοινωνικού κόσμου (Moscovici, S., 1988:214).

Ο S.. Moscovici αρκέστηκε στην περιγραφή του όρου και δεν έδωσε συγκεκριμένο ορισμό της «κοινωνικής αναπαράστασης» δείχνοντας έτσι την πολυπλοκότητα που εμπεριέχει ο όρος. Ωστόσο, άλλοι συγγραφείς έδωσαν σαφείς ορισμούς, όπως αυτός που έδωσε η Jodelet (1991: as cited in Howarth, C., 2006): «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι εικόνες που συμπυκνώνουν πολλαπλά νοήματα που επιτρέπουν στους ανθρώπους να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει, κατηγορίες που υπηρετούν την ταξινόμηση συνθηκών, φαινομένων και ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρούμε, θεωρίες που μας επιτρέπουν να εξηγήσουμε γεγονότα σχετικά με αυτά. Όταν σκεφτόμαστε κοινωνικές αναπαραστάσεις ενσωματωμένες σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα της κοινωνικής μας ζωής, είναι όλα τα παραπάνω μαζί» (Howarth, C., 2006:4).

Κατά τον Moscovici για να χαρακτηριστεί μια αναπαράσταση «κοινωνική» πρέπει να ικανοποιεί τρία κριτήρια: α) το ποσοτικό, το οποίο αφορά το βαθμό διάδοσης της αναπαράστασης μέσα στην κοινότητα, β) το κριτήριο παραγωγής, κατά το οποίο η αναπαράσταση θεωρείται ως προϊόν και έκφραση ενός τρόπου κοινωνικής οργάνωσης και γ) το λειτουργικό, κατά το οποίο αναλύεται η συμβολή της αναπαράστασης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς κι επικοινωνίας (Ναυρίδης, Κ., 1994:166-167).

3.2.2 Περιεχόμενο και σχηματισμός κοινωνικών αναπαραστάσεων

Κάθε κοινωνική αναπαράσταση καθορίζεται από ένα περιεχόμενο και μια οργάνωση. Κατά τη D. Jodelet (1984, όπ. αναφ. στο Ναυρίδης, Κ., 1994), το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης περικλείει πληροφορίες, εικόνες, στάσεις, γνώμες κλπ., και εξαρτάται από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα στην κοινωνία. Επίσης, η κοινωνική αναπαράσταση έχει πάντοτε έναν συμβολικό χαρακτήρα. Άρα, η κοινωνική αναπαράσταση έχει εκτός από τον παραστατικό και το συμβολικό της χαρακτήρα (Ναυρίδης, Κ., 1994:167).

Τρεις είναι οι διαστάσεις που καθορίζουν το περιεχόμενο της αναπαράστασης: α) οι στάσεις, β) οι πληροφορίες και γ) το αναπαραστατικό πεδίο.

Η αναπαράσταση διαφέρει από τη γνώμη στο ότι κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο που λαμβάνει την ερώτηση, ενώ η γνώμη κατασκευάζεται σε σχέση με τον τρόπο που τίθεται ένα πρόβλημα. Το υποκείμενο επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα και αναδιατυπώνει τις ερωτήσεις ανάλογα με τη δυνατότητα απάντησής τους (Ναυρίδης, Κ., 1994:168). Άρα λοιπόν, το υποκείμενο κατασκευάζει με δημιουργικό τρόπο την αναπαράστασή του.

Η κοινωνική αναπαράσταση διαφέρει από τη *στάση*, στο ότι αυτή συνιστά τη μία από τις τρεις διαστάσεις της αναπαράστασης. Οι στάσεις έχουν δύο λειτουργίες: μία ρυθμιστική, η οποία κατευθύνει τη συμπεριφορά και μία συγκινησιακή, η οποία προέρχεται από την προσωπική και κοινωνική ιστορία του ατόμου (Ναυρίδης, Κ., 1994:171). Οι στάσεις συχνά υπηρετούν τρεις λειτουργίες: α) προσφέρουν μια στρατηγική για την εκτίμηση ενός αντικειμένου, β) οργανώνουν και οδηγούν μια σύνθετη συμπεριφορά απέναντι σε ένα αντικείμενο και μνήμη για τα γεγονότα και γ) χρησιμοποιούνται για να ορίσουν και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου (de Rosa, A., 1993:1). Για τον Palmonari (1989, as cited in de Rosa, A., 1993:3) γνώμες, στάσεις και στερεότυπα αποτελούν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η δεύτερη διάσταση, η *πληροφορία* αφορά την οργάνωση των γνώσεων που διαθέτει το υποκείμενο πάνω σε ένα θέμα. Μπορούμε να διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα γνώσης είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά σε σχέση με το βαθμό στερεοτυπίας ή προκατάληψης που περικλείει. Η *προκατάληψη* έχει την έννοια μιας κρίσης που

έρχεται πριν από τη γνώση και συντελεί στην προεξόφληση της απάντησης σε μια κατάσταση που το άτομο δε γνωρίζει επαρκώς (Ναυρίδης, Κ., 1994:171). Κατά τον R. Brown (1995) η προκατάληψη συνίσταται στο να έχει κάποιος υποτιμητικές στάσεις ή απόψεις, η έκφραση υποτιμητικών αισθημάτων ή η εκδήλωση εχθρικής ή ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μιας ομάδας, μόνο και μόνο διότι τυγχάνει να είναι μέλη αυτής της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Brown, R., 1995:8). Το στερεότυπο κατά το Moscovici συνιστά μια αποκρυστάλλωση στάσεων και γνώμων και περιέχει έντονη συναισθηματική φόρτιση, η οποία δημιουργεί γρήγορες απαντήσεις, ενώ κατά τον Bogardus αποτελεί μη επιστημονική γενίκευση που κάνει ένα άτομο ή ομάδα για ένα άλλο άτομο ή ομάδα, κατατάσσοντάς τα σε προκατασκευασμένες κατηγορίες (Ναυρίδης, Κ., 1994:171).

Η τρίτη διάσταση, τέλος, το πεδίο της αναπαράστασης (ή αναπαραστατικό πεδίο) είναι το σύνολο γνώμων της αναπαράστασης κι έχει κατασκευαστεί με βάση ένα κοινωνικό υπόδειγμα ή μια εικόνα (όπ.π.).

Η δόμηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων βασίζεται στη συλλογική «συμβολική αντιμετώπιση» (symbolic coping) από μια κοινωνική ομάδα ενός απειλητικού ή μη οικείου φαινομένου ή γεγονότος, μέσω δύο διαφορετικών διαδικασιών: της *επικέντρωσης ή αγκυροβόλησης* (anchoring) και της *αντικειμενοποίησης* (objectification). Έτσι, προκειμένου μια κοινωνική ομάδα να αποκτήσει βασική κατανόηση του μη οικείου φαινομένου χρειάζεται να το ονομάσει και να του αποδώσει χαρακτηριστικά τέτοια που να διευκολύνουν την επικοινωνία. Έτσι, επειδή το φαινόμενο στερείται αναπαράστασης, αφομοιώνεται από προηγούμενες αναπαραστάσεις (αγκυροβολεί) κι ερμηνεύεται με ήδη γνωστούς όρους. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται *αγκυροβόληση* (anchoring). Με την *αντικειμενοποίηση* (objectification) πάλι, η κοινωνικά αναπαριστώμενη γνώση αποκτά συγκεκριμένη μορφή, που σημαίνει την κατασκευή μιας εικόνας, μεταφοράς ή συμβόλου που έρχεται να καταστήσει το φαινόμενο οικείο και μέρος της κοινής λογικής της ομάδας (Wagner, W., 1999:97-99).

3.2.3 Οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περιλαμβάνουν δύο αντιφατικότητες: α) είναι ταυτόχρονα σταθερές και ευμετάβλητες, άκαμπτες και ευέλικτες και β) είναι

συναινετικές αλλά με μεγάλες διατομικές διαφορές. Αυτές οι αντιφάσεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων απορρέουν κατά τον J.C. Abric (1993:75) από τα δομικά χαρακτηριστικά τους.

Μεγάλος αριθμός ερευνητών (e.g. Abric, Flament κλπ.) συμφωνεί ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι οργανωμένες γύρω από έναν «κεντρικό πυρήνα» (central nucleus). Ο κεντρικός αυτός πυρήνας θεωρείται ότι αποτελείται από λίγα στοιχεία, τα οποία οργανώνουν την αναπαράσταση, της προσδίδουν τη σημασία της και μια σχετική σταθερότητα. Ο κεντρικός πυρήνας είναι επίσης ο χώρος της συναίνεσης γι' αυτήν την αναπαράσταση (Guimelli, C., 1993). Άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετική ορολογία. Ο Doise χρησιμοποιεί τον όρο «αρχές δημιουργίας θέσης» (position-generating principles), οι οποίες οργανώνουν συμβολικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στις κοινωνικές σχέσεις. Οι Mugny & Carugati κάνουν λόγο για έναν «σκληρό πυρήνα» (hard core), ο οποίος είναι οι διαχρονικοί προβληματισμοί για τις διατομικές διαφορές. Τέλος, η Jodelet μιλάει για «κομβικό εκπρόσωπο» (representative nodal) που αναφέρεται στην οργανωτική διάσταση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την ψυχική ασθένεια (Guimelli, C., 1993:85).

Πειραματικές μελέτες έδειξαν ότι τα στοιχεία που αποτελούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις διακρίνονται σε κεντρικά και περιφερειακά, όμως, μόνο το κεντρικό σύστημα (κεντρικός πυρήνας) είναι απαραίτητο για την ύπαρξη της κοινωνικής αναπαράστασης. Έτσι, αν υπάρξει αμφισβήτηση κάποιου στοιχείου του κεντρικού πυρήνα, τότε η αναπαράσταση καταρρέει, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με την αμφισβήτηση κάποιου περιφερειακού στοιχείου. Ως εκ τούτου, είναι μόνο το κεντρικό σύστημα, αυτό που κατασκευάζει το αναπαραστατικό πεδίο (όπ.π.:85-86).

Όσον αφορά το περιφερειακό σύστημα, αυτό είναι το απαραίτητο συμπλήρωμα του κεντρικού συστήματος και αποτελεί τη διεπαφή μεταξύ κεντρικού συστήματος και πραγματικότητας. Είναι ευαίσθητο στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Χάρη στην ευελιξία του επιτρέπει στον κεντρικό πυρήνα να προσαρμόζεται στις συνθήκες και τους περιορισμούς μιας συγκεκριμένης κατάστασης κι έτσι προστατεύει το κεντρικό σύστημα. Το περιφερειακό σύστημα ευθύνεται για τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου, με αποτέλεσμα τα άτομα που μοιράζονται την ίδια αναπαράσταση να παρουσιάζουν μια ελαφρά διαφορετική εικόνα και μια ποικιλία στην πρόσληψή της.

Ενώ ο ρόλος του κεντρικού συστήματος είναι κατεξοχήν κανονιστικός, το περιφερειακό σύστημα έχει πιο λειτουργικό ρόλο (Abric, J.C., 1993:76).

Η πιθανότητα μετασχηματισμού της αναπαράστασης εξαρτάται από το μετασχηματισμό του κεντρικού πυρήνα της ή όχι. Κατά τον Abric (1993) μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τύπους μετασχηματισμού της κοινωνικής αναπαράστασης: α) τον ανθεκτικό, κατά τον οποίο μεταβάλλονται τα περιφερειακά στοιχεία, β) τον προοδευτικό, όταν ενσωματώνονται στον κεντρικό πυρήνα νέα στοιχεία χωρίς όμως να καταργούνται βασικά χαρακτηριστικά του κεντρικού συστήματος και γ) το βίαιο, που συμβαίνει όταν οι νέες πρακτικές διαρρηγνύουν την κεντρική σημασιολόγηση της αναπαράστασης, λόγω αδυναμίας των αμυντικών μηχανισμών του περιφερειακού συστήματος να επιτελέσουν τη λειτουργία τους (Abric, J.C., 1993:77-78).

3.2.4 Μεθοδολογία εξέτασης των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Μεθοδολογικά, σε αντίθεση με τη θεωρία των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων η οποία εξετάζει τα φαινόμενα μόνο από την άποψη συγκεκριμένων πλευρών, π.χ. ως αξιολογήσεις ή ως γνώσεις, η προσέγγιση της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων επιτρέπει τη σύλληψη μακροκοινωνικών φαινομένων στην ιστορική τους ολότητα και δυναμική. Έτσι, επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει τα πολιτισμικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των ομάδων (Wagner, W., 1999:100).

Σύμφωνα με την Caroline Howarth (2006) ο ερευνητής θα πρέπει πάντοτε να θέτει τα κριτικά ερωτήματα: «ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας των κοινωνικών αναπαραστάσεων; Είναι η υποστήριξη ή η κριτική της κοινωνικής τάξης πραγμάτων; Είναι να διατηρηθεί αυτή η κοινωνική τάξη πραγμάτων ή να μετασχηματιστεί;» Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν τα εργαλεία να μελετήσουν τη νομιμοποίηση διαφορετικών σωμάτων γνώσεων και τις πιθανότητες αντίστασης, παρέχοντας κριτική ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων και ανισοτήτων που ζούμε κι ερευνούμε (Howarth, C., 2006:30).

Ο Abric (1994, όπ. αναφ. στο Μαντόγλου, Α., 1997) διακρίνει τις μεθόδους των κοινωνικών αναπαραστάσεων: α) σε μεθόδους συλλογής του περιεχομένου της αναπαράστασης και β) σε μεθόδους εντοπισμού της εσωτερικής της οργάνωσης. Μέθοδοι συλλογής περιεχομένου είναι οι *ερωτηματικές* (συνέντευξη, ερωτηματολόγιο

κλπ.) και *συσχετιστικές* μέθοδοι (συσχετιστικός χάρτης κλπ.). Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσει τις μεθόδους εντοπισμού των δεσμών μεταξύ των στοιχείων της αναπαράστασης (ζευγάρια λέξεων, σύγκριση κατά ζεύγη, σύνταξη συνόλου λέξεων) και μεθόδους ιεράρχησης των θεμάτων (διαδοχικά ιεραρχημένες επιλογές, διαδοχικές επιλογές σε ομάδες) (Μαντόγλου, Α., 1997:17).

Κατά τον Κ. Ναυρίδη, η ανίχνευση των αναπαραστάσεων συνήθως γίνεται μέσα από το λόγο του υποκειμένου που καλείται να μιλήσει στον ερευνητή απουσία του αντικειμένου της αναπαράστασης. Γι' αυτό οι συνήθειες μέθοδοι ανίχνευσης των αναπαραστάσεων είναι η συνέντευξη και η ανάλυση λόγου. Μπορεί όμως να χρησιμοποιούνται και μέθοδοι ανάλυσης μη λεκτικού υλικού. Αντιθέτως, οι στάσεις συνήθως διερευνώνται μέσα από ποσοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες, όπως οι κλίμακες στάσεων. Έτσι, η έρευνα των αναπαραστάσεων είναι κυρίως ποιοτική. Ενώ στην έρευνα στάσεων η επικέντρωση γίνεται σ' αυτά που εγκαλεί σε ένα άτομο η πραγματική ή υποθετική εμφάνιση του αντικειμένου, η αναπαράσταση κατασκευάζεται, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία. Στη μελέτη τους υπεισέρχονται τριών ειδών παράγοντες: παράγοντες που έχουν να κάνουν με το αντικείμενο, με το υποκείμενο και με τις ερευνητικές συνθήκες (Ναυρίδης, Κ., 1994:176).

3.2.5 Ο ρόλος και η σημασία των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Σαν συλλογικό προϊόν που είναι, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λειτουργούν στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και του προσανατολισμού της επικοινωνίας. Έχουν έναν τριπλό ρόλο: α) τη σημασιολόγηση της πραγματικότητας, β) την ενσωμάτωση νέων πληροφοριών και αντικειμένων σε ήδη γνωστά πλαίσια και γ) τη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, στην οποία αναγνωρίζεται μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Μαντόγλου, Α., 1997:14).

Το ενδιαφέρον είναι ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δεν πρέπει να θεωρούνται μόνο λεκτικός μηχανισμός ενεργούς απόδοσης νοήματος της κοινωνικής πραγματικότητας (Potter, J., & Litton, I., 1985:82) ή γνωστικές δομές που δίνουν νόημα στις πληροφορίες (Potter, J., & Wetherell, M., 1987:138). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις ξεπερνούν το γνωσιακό επίπεδο, καθώς μπορούν να είναι πολύ συγκεκριμένες και πραγματικές (Jovchelovitch, 2001:177). Σύμφωνα με τον S. Moscovici (1998:245) οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαπερνούν όλες τις πτυχές της

πραγματικότητας έτσι που μπορεί να θεωρηθεί ότι την αποτελούν. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις όχι μόνο επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές των ανθρώπων, αλλά αποτελούν μέρος αυτών των πρακτικών, που σημαίνει ότι η σημασία τους στη διαδικασία κοινωνικής κατασκευής νοήματος είναι μεγάλη (Howarth, C., 2006:17).

Ένα δεύτερο σημείο επισήμανσης είναι ο ανταγωνισμός διαφορετικών συστημάτων γνώσεων για την απόδοση νοήματος. Αυτό εγείρει ζητήματα νομιμοποίησης διαφορετικών συστημάτων γνώσεων. Διαφορετικά συστήματα γνώσεων καθίστανται ως νόμιμα σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, κάτι που έχει συνέπειες για παράδειγμα για το τι καθίσταται νόμιμη σχολική γνώση (όπ.π.). Η Howarth (2006:18-19) τονίζει ότι διαφορετικά θεσμικά πλαίσια και κοινωνικές σχέσεις αφήνουν διαφορετικές ευκαιρίες αντίστασης και απονομιμοποίησης μιας εκδοχής της πραγματικότητας.

Ο Moscovici έχει τονίσει ότι «η πραγματικότητα για το άτομο, εν πολλοίς καθορίζεται από το τι είναι κοινωνικά αποδεκτό ως πραγματικότητα» (Lewin, 1948:57). Επιπλέον, έχει αναγνωρίσει ότι αυτό που είναι αποδεκτό ως πραγματικότητα είναι υπό διαπραγμάτευση, λόγω διαφορετικών συσχετισμών δύναμης που υπάρχουν στην κοινωνία. (Howarth, C., 2006:19). Διαφορετικές αναπαραστάσεις ανταγωνίζονται μεταξύ τους κι έτσι αμύνονται, περιορίζουν ή αποκλείουν άλλες πραγματικότητες. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνδέονται με ζητήματα όπως το στίγμα, ο αποκλεισμός, η πιθανότητα αντίστασης μιας κοινωνικής ομάδας (Howarth, C., 2006:8-9). Όπως έχει τονίσει ο Moscovici «υπάρχει ένα είδος ιδεολογικής μάχης, μιας μάχης ιδεών» (Moscovici, S., 1998:403) στο χώρο των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Επομένως, η κατασκευή γνώσης είναι κάτι περισσότερο από διαδικασία δύο δρόμων. Οι Augoustinos & Walker (1995) τονίζουν ότι και οι επιστήμονες βασίζονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις κατά την επιστημονική τους εργασία για να κατασκευάσουν πραγματικότητα και να σημασιολογήσουν τη δραστηριότητά τους (Augoustinos, M., & Walker, I., 1995:161). Τόσο η καθημερινή γνώση όσο και η επιστημονική επηρεάζονται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Αυτό που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες είναι τα «διαφοροποιημένα κέντρα εξουσίας που ζητούν κυριαρχία και νομιμοποίηση»

(Duveen, 2000:9). Ως εκ τούτου, η νομιμοποίηση μπαίνει σε πιο σύνθετο πλαίσιο και σε μια κοινωνική δυναμική όπου διαφορετικές ομάδες προσπαθούν να επικρατήσουν. Έτσι, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις φέροντας μέσα τους το υβριδικό και πολυφασικό στοιχείο της σημασίας, απαιτούν διάλογο, επιχειρηματολογία και μερικές φορές αντίσταση. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει τουλάχιστον το δυναμικό να αγγίζει σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και να προτείνει πρακτικές λύσεις (Moscovici, S., & Marková, I., 1998:405).

Υπάρχουν μελέτες που δείχνουν πώς οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν να μετασχηματιστούν στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ώστε να καταπολεμηθούν «ηγεμονικές» αναπαραστάσεις που θα απειλούσαν την ταυτότητά τους και το εν δυνάμει μέλλον τους. Λόγω του ότι η αντίσταση αποτελεί μέρος της ταυτότητας και η ταυτότητα είναι εγγενώς κοινωνική, η αντίσταση πρέπει να αναπτύσσεται μέσα σε μια κοινότητα άλλων και μπορεί να είναι μόνο συλλογική πρακτική (Φρεϊρέ, Π., 1977). Έτσι, οι έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης σχετίζεται διαλεκτικά με την έννοια της κοινωνικής ταυτότητας. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας έχει να κάνει με εκείνες τις πλευρές της εικόνας του εαυτού που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει (Tajfel, H. & Turner, J., 1986:16), κοντολογίς εξαρτάται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του ατόμου. Χωρίς κατανόηση της κοινωνικής ταυτότητας είναι αδύνατο να εξηγηθεί πώς διαφορετικοί άνθρωποι χρησιμοποιούν τις αναπαραστάσεις για διαφορετικούς σκοπούς (Howarth, C., 2006:24).

Συμπερασματικά, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για να τοποθετηθούν, να απαιτήσουν κοινές ταυτότητες ή να αμυνθούν απέναντι σε πρακτικές περιθωριοποίησης και στιγματισμού τους. Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι λοιπόν έννοια πολλά υποσχόμενη όσον αφορά τη μελέτη των στάσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και στα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση γενικότερα.

3.3 Καθορισμός του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας

Είδαμε στην προηγούμενη ενότητα πώς κατασκευάζονται οι αναπαραστάσεις των υποκειμένων ή των ομάδων και τον τρόπο μελέτης τους. Η προβληματική της

παρούσας εργασίας παραπέμπει στη μελέτη των αναπαραστάσεων των δασκάλων για τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών τους, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο αυτές οι αναπαραστάσεις εμπεριέχουν στερεοτυπικές ιδέες ή προκαταλήψεις.

Όπως είπαμε παραπάνω, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών κατασκευάζονται κυρίως μέσα από την εμπειρία που αποκόμισαν ως μαθητές και ως εκπαιδευτικοί σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Με βάση αυτές τις αναπαραστάσεις δομούν μια προσωπική θεωρία, δηλαδή ένα θεωρητικό σύστημα παραδοχών, αξιών, στάσεων, αντιλήψεων, το οποίο συνήθως βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, λόγω του ότι διαμορφώθηκε με μη συστηματικό τρόπο (Βούλγαρης, Σ., 2003).

Αυτό που μας ενδιαφέρει δηλαδή είναι το πώς νοηματοδοτούν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο της διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών τους. Η ανάλυση που προηγήθηκε λοιπόν, μας παραπέμπει στην ποιοτική μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής του εμπειρικού υλικού την ημιδομημένη συνέντευξη.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η θεωρητική αναζήτηση που προηγήθηκε ανέδειξε αρκετές πτυχές του φαινομένου της διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων των μαθητών. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εξετάσει το φαινόμενο της διαφοροποίησης των επιδόσεων και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, μέσα από τα μάτια των άμεσα εμπλεκόμενων, των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε μια προσπάθεια συνάρθρωσης του υποκειμενικού στοιχείου με την αντικειμενική πραγματικότητα (Ναυρίδης, Κ., 1994:91).

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα σκοπό έχει τη «διερεύνηση των αναπαραστάσεων των Ελλήνων δασκάλων, όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων, προκειμένου να αναδειχτεί το σύστημα εκλογίκευσης και ερμηνείας το οποίο υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και σε ποιο βαθμό εντός αυτού του συστήματος εκλογίκευσης εμπλέκουν ή απεμπλέκουν τον εαυτό τους στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κι επιδόσεων».

Απώτερος σκοπός μέσα απ' αυτή τη διερεύνηση είναι να δειχθεί αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικές ανισότητες όπως αποτυπώνονται στα διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, οφείλονται σε πεποιθήσεις, στερεότυπα και αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Στον πυρήνα της διερεύνησης βρίσκεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό το σχολείο αμβλύνει ή αντίθετα επιτείνει με κάποιους τρόπους τις ανισότητες.

Διασφαλίζοντας τη συμβατότητα με το σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο καταλήγουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα (Robson, C., 2007:96), τα οποία διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιδρούν στις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών;
2. Πού και πώς αποδίδουν ευθύνες οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αποτυχία;

3. Εάν και σε ποιο βαθμό εντός του αναπαραστασιακού συστήματος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες και με ποιο τρόπο;

Η τελική διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε κατά τη διάρκεια της έρευνας, αφού αυτή χαρακτηρίζεται ως έρευνα με ευέλικτο σχέδιο (Robson, 2007:5).

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1 Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου είναι ζήτημα μεγάλης σημασίας σε μία έρευνα και σε μεγάλο βαθμό αυτή η επιλογή καθορίζεται από τους σκοπούς της (Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K., 2008). Η έρευνα που σχεδιάσαμε ενδιαφέρεται για τις αναπαραστάσεις των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων, τη δική τους ερμηνεία για την κοινωνική πραγματικότητα και τις δικές τους προσωπικές και συλλογικές εμπειρίες. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία, με έμφαση στις βιογραφίες των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, Θ., 2003).

Ως εναλλακτική του θετικιστικού επιστημονικού παραδείγματος πρόταση, οι ποιοτικές προσεγγίσεις ξεκινούν από την παραδοχή ότι τα άτομα κατασκευάζουν με ενεργό και εμπρόθετο τρόπο τον κοινωνικό τους κόσμο, κατασκευάζουν νοήματα μέσα από τη δράση τους και οι καταστάσεις είναι περισσότερο ρευστές και ευμετάβλητες παρά στατικές, η δε κοινωνική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη (Cohen, L.; et. al., 2008).

Επομένως, η ποιοτική ή ευέλικτου σχεδίου μεθοδολογία (Robson, C., 2007) ταιριάζει απόλυτα στη συνθετότητα του ζητήματος της διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών ως κοινωνικού φαινομένου και ειδικότερα στη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό. Όπως, άλλωστε, αναφέρθηκε στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, οι αναπαραστάσεις ανιχνεύονται συνήθως με ποιοτική μεθοδολογία και με βασικό εργαλείο τη συνέντευξη. Έτσι, ως μέθοδο συλλογής δεδομένων επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω των ευέλικτων χαρακτηριστικών της (Robson, C., 2007:321), αφού έχει τη μορφή συζήτησης κατά την οποία μας ενδιαφέρουν τα βιώματα, τα συναισθήματα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

διαφοροποίηση των επιδόσεων και τη σχολική επιτυχία και αποτυχία (Κοντόση, Κ., χ.χ.).

Προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα άνετο κλίμα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, έτσι ώστε οι συνεντευξιζόμενοι να ανοιχτούν και να μιλήσουν ελεύθερα. Σ' αυτό βοήθησε και η ισότιμη, συναδελφική σχέση που είχαμε με τους συμμετέχοντες και η απλή γνωριμία με αρκετούς από αυτούς, αλλά και η μακρόχρονη εμπειρία μας στο χώρο της εκπαίδευσης. Για την ακρίβεια των παραγόμενων δεδομένων, καταφύγαμε στη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (Robson, C., 2007:202).

Για τον έλεγχο μεροληψιών του ερευνητή, προσπαθήσαμε με αναστοχασμό να ελέγξουμε την πιθανότητα δικές μας αξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις να επηρεάζουν την ανάλυση των δεδομένων μας. Χρησιμοποιήσαμε αρκετές φορές τεχνάσματα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων του τύπου, «Αν κατάλαβα καλά, εννοείς ότι...», για να διασφαλίσουμε ότι πράγματι ερμηνεύσαμε σωστά τις απαντήσεις.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που τίθεται στην επιστημονική έρευνα είναι αυτό της γενικευσιμότητας. Για μια ποιοτική έρευνα γενίκευση δε σημαίνει τη μεταβίβαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε ευρύτερο πληθυσμό με σκοπό την παραγωγή νόμων, αλλά τη δυνατότητα να συγκριθούν και να μεταφραστούν σε μίαν άλλη κατάσταση. Προς αυτή την κατεύθυνση προσπαθήσαμε να παρέχουμε μια σαφή, λεπτομερή, σε βάθος περιγραφή, έτσι ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση με παρόμοιες καταστάσεις (Cohen, L., et. al, 2008:183).

4.2.2 Το δείγμα και η διεξαγωγή της έρευνας

Παραπάνω παραθέσαμε τους λόγους επιλογής της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείου της έρευνάς μας.

Διεξήχθησαν συνολικά δώδεκα συνεντεύξεις στο διάστημα Μαΐου – Ιουλίου του 2012. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων, αφού τους εξηγήθηκε ο λόγος της αναγκαιότητάς της μαγνητοφώνησης και πήραν διαβεβαίωση για διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των εγγραφών. Άλλωστε αυτό τέθηκε εξ αρχής ως όρος για τη συνεργασία μας. Η διάρκειά του κυμάνθηκε από 40 έως 60 λεπτά περίπου.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τον παράγοντα φύλο, την τάξη, τα έτη υπηρεσίας και την ηλικία, την οργανικότητα και τον τύπο του σχολείου και τα προσόντα τους. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται τα χαρακτηριστικά των συνεντευξιζόμενων.

	Φύλο	Οικογ. κατάσταση	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Τάξη	Οργανικό-τητα σχολείου	Επιπλέον Σπουδές
Δ1	Θ	Άγαμη	<30	6	Ε΄	12/θ. ΕΑΕΠ	Όχι
Δ2	Θ	Άγαμη	41-50	19	ΣΤ΄	10/θέσιο	ΜΔΔΕ
Δ3	Θ	Έγγαμη	41-50	26	ΣΤ΄	6/θέσιο	Μετ/χιακό
Δ4	Θ	Έγγαμη	31-40	10	Ε΄	8/θέσιο	Μετ/χιακό
Δ5	Θ	Άγαμη	<30	3	Ε΄ &	3/θέσιο	Όχι
Δ6	Α	Έγγαμος	>51	29	ΣΤ΄	12/θέσιο	Όχι
Δ7	Α	Έγγαμος	41-50	25	ΣΤ΄	7/θέσιο	Όχι
Δ8	Α	Έγγαμος	41-50	17	ΣΤ΄	10/θέσιο	Όχι
Δ9	Α	Άγαμος	31-40	8	Ε΄ & ΣΤ΄	4/θέσιο	Όχι
Δ10	Θ	Άγαμη	<30	5	Ε΄	12/θ. ΕΑΕΠ	Όχι
Δ11	Α	Έγγαμος	>51	34	Ε΄	7/θέσιο	Όχι
Δ12	Θ	Έγγαμη	41-50	12	Ε΄	8/θέσιο	Όχι

Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ανήκουν στον κλάδο των δασκάλων (ΠΕ70). Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια δεν επιλέχθηκαν, λόγω του εύρους που θα έπαιρνε η συγκεκριμένη έρευνα, αν και στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστούν τυχόν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ δασκάλων και άλλων ειδικοτήτων ή μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Οι λόγοι επιλογής των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων ήταν ότι σ' αυτές τις τάξεις δίνεται αριθμητική βαθμολογία δεκαβάθμιας κλίμακας, τα μαθήματα εξειδικεύονται και γίνονται περισσότερα και τα παιδιά έχουν πάρει εκπαίδευση κάποιων χρόνων και άρα και οι διαφορές αρχίζουν να φαίνονται περισσότερο και η επίδραση του παράγοντα σχολείου είναι πιο εμφανής.

Λόγω της συναδελφικής μας σχέσης και γνωριμίας με αρκετούς από τους συμμετέχοντες, η επιλογή του δείγματος ήταν πολύ εύκολη. Κανείς απ' όσους απευθυνθήκαμε δεν αρνήθηκε. Μάλιστα είχαμε εξασφαλίσει θετική απάντηση για συνεργασία κι από άλλους εκπαιδευτικούς, πέραν των δώδεκα οι οποίοι επιλέχθηκαν τελικά. Κάποιοι εκπαιδευτικοί προσφέρθηκαν και μας έφεραν σε επαφή και με άλλους ενδιαφερόμενους κι αυτό έκανε ακόμα πιο εύκολη υπόθεση την εξασφάλιση του δείγματος που χρειαζόμασταν (Cohen, L., et. al, 2008:173). Ως όρος για τη συνεργασία μπήκε η συναίνεση των υποψηφίων για μαγνητοφώνηση της συζήτησης.

Η διεξαγωγή κάθε συνέντευξης γινόταν σε χώρο και χρόνο της προτίμησης του εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου, ώστε να αισθάνεται πιο άνετα. Έτσι, ορισμένες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο σπίτι του συνεντευξιαζόμενου ή άλλου συμμετέχοντα, άλλες σε αίθουσα του σχολείου μας ή του σχολείου του και μόνο μία στο δικό μας χώρο.

Πριν αρχίσει η συνέντευξη δηλώνουμε το σκοπό της συνέντευξης κι ευχαριστούσαμε για την ανταπόκρισή τους, τονίζαμε ότι μας ενδιέφερε να μας εκθέσουν με ειλικρίνεια τις δικές τους απόψεις και όχι το τι πιστεύουν ότι είναι το γενικώς αποδεκτό γύρω από το θέμα, διαβεβαιώνοντας φυσικά για εμπιστευτικότητα, ανωνυμία και μη αναγνωρισιμότητα οποιουδήποτε στοιχείου τους στην έκθεσή μας (Cohen, L., et. al, 2008:99-101).

Πριν από τη συζήτηση οι συνεντευξιαζόμενοι συμπλήρωναν έντυπο ερωτηματολόγιο για άντληση των δημογραφικών δεδομένων της έρευνας. Κατόπιν προχωρούσαμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις γίνονταν με βάση εκ των προτέρων διαμορφωμένο Οδηγό συνέντευξης για να κατευθύνουμε τη συζήτηση στις πληροφορίες που αναζητούσαμε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αφήναμε τη συζήτηση να ξεφεύγει κάποιες φορές και να καταγράφονται παράπλευρες πληροφορίες, οι οποίες πρόσφεραν τελικά αρκετά αξιοποιήσιμο υλικό. Υπήρχε σ' αυτό όμως και η σκοπιμότητα της ελευθερίας στην έκφραση από την πλευρά των συμμετεχόντων.

Στο τέλος δίναμε ξανά ευχαριστίες για τη συνεργασία και τη βοήθεια που μας πρόσφεραν. Σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες σχολίασαν τη συνέντευξη ως θετική εμπειρία που τους έδωσε την ευκαιρία να δουν κάποια πράγματα μέσα από άλλο πρίσμα.

4.2.3 Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο ημιδομημένης συνέντευξης ελέγχθηκε και συζητήθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, έγιναν κάποιες διορθώσεις για να υπάρχει πλήρης συσχέτιση των ερωτήσεων με τα ερευνητικά ερωτήματα και κατόπιν δοκιμάστηκε σε μία πιλοτική συνέντευξη, από την οποία προέκυψαν κάποιες μικρές αλλαγές.

Δύο ερωτήσεις απευθύνθηκαν μόνο στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν εμπειρία από ολιγοθέσιο ή σχολείο με αναμορφωμένο πρόγραμμα. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις είναι εισαγωγικές κατά κάποιον τρόπο και σκοπεύουν να ανιχνεύσουν στάσεις κι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και το ρόλο τους σ' αυτό γενικά, οι οποίες επηρεάζουν ανάλογα και τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την εμπλοκή τους στη διαδικασία αναπαραγωγής των ανισοτήτων. Από αυτές προήλθε ο πρώτος θεματικός άξονας του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Οι υπόλοιποι τρεις θεματικοί άξονες προήλθαν από την επαναδιατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Έτσι, οι τέσσερις θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ανίχνευση αντιλήψεων για το επάγγελμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικώς (εισαγωγικές ερωτήσεις)
2. Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών
3. Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών
4. Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων βασιστήκαμε στους θεματικούς άξονες του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, αλλά χωρίσαμε κάθε θεματικό άξονα σε επιμέρους θεματικές ενότητες, ομαδοποιώντας τις ερωτήσεις ανά θέμα.

5.1 Ανίχνευση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και το ρόλο τους γενικώς (εισαγωγικές ερωτήσεις 1-4)

5.1.1 Πώς βιώνουν το επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εισαγωγικές 1-2)

Η στάση και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους και το σκοπό της εκπαίδευσης επηρεάζει αναγκαστικά και τις αναπαραστάσεις που έχουν για τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών κι αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τις πρακτικές τους, οι οποίες αμβλύνουν ή επιτείνουν τις σχολικές ανισότητες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι επέλεξαν συνειδητά το εκπαιδευτικό επάγγελμα, άλλοι ως πρώτη επιλογή κι άλλοι ως δεύτερη. Λέει χαρακτηριστικά ο Δ11: *«Βεβαίως ήταν επιλογή μου. Διότι αυτό το επάγγελμα για να πετύχεις πρέπει να το αγαπάς»*. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι την επηρέασε ο πατέρας της. Αυτό δείχνει ότι οι αξίες και τα πρότυπα της οικογένειας επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Υπήρξε όμως και μία εκπαιδευτικός η οποία δίνει τελείως αρνητική εικόνα για το επάγγελμα: *«Μπορώ να πω ότι υπήρξε η μεγαλύτερη απογοήτευση της ζωής μου»*, λέει η (Δ2).

Ωστόσο, είτε έχουν επιλέξει το επάγγελμα είτε όχι, ο βαθμός ικανοποίησής τους και η προσαρμοστικότητά τους στις αλλαγές ποικίλουν ευρέως. Κάποιες φορές νιώθουν ότι ο ρυθμός των αλλαγών είναι πολύ γρήγορος και η όποια αλλαγή είναι προς το χειρότερο: *«Ωσπου να ενσωματώσεις μια αλλαγή σου 'ρχεται η επόμενη»*, λέει η (Δ3). Σε κάθε περίπτωση όμως, ο ενθουσιασμός μειώνεται με την πάροδο των χρόνων, εξαιτίας της κούρασης από τις αλλαγές των συνθηκών και την αύξηση των απαιτήσεων. Σε όλα αυτά προστίθεται και επιπλέον άγχος από την οικονομική κρίση

και την αβεβαιότητα για το μέλλον. Ένας δάσκαλος δηλώνει ότι αποφοιτώντας είχε σκοπό να ιδιωτεύσει και κατά συνέπεια ο διορισμός στη δημόσια εκπαίδευση ήρθε ως αναγκαστική λύση.

Ωστόσο, για κάποιους, το αντίδοτο για ανανέωση και αφομοίωση των αλλαγών βρίσκεται σε μια ενεργό προσπάθεια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την οποία θεωρούν και καθήκον κάθε εκπαιδευτικού. Η Δ4 τονίζει χαρακτηριστικά ότι *«ο κάθε εκπ/κός, κάθε φορά θα πρέπει να μην αρκείται στο πτυχίο του, να προσπαθεί να κάνει και κάτι παραπάνω»*, ενώ ο Δ7 αισθάνθηκε την ανάγκη επιμόρφωσης.

Μία έκφραση αγωνίας και αισθήματος υποβάθμισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος δίνει η Δ2, παρουσιάζοντας την εικόνα στροφής που πραγματοποιείται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών και τη συνεπαγόμενη αλλαγή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, που δείχνει την προσπάθεια ευθυγράμμισης της εθνικής μας εκπαιδευτικής πολιτικής με την ευρωπαϊκή. *«Από δω και πέρα πιστεύω αυτό που θα ζούμε, θα είναι μια κατάσταση, περισσότερο στη λογική της αποτελεσματικότητας»*, τονίζει.

Όλοι πάντως παραδέχονται ότι βρίσκουν διαφορές σε σχέση με αυτό που προσδοκούσαν, που κυμαίνονται από μικρές έως πολύ μεγάλες και κάποιες φορές δείχνουν απροετοίμαστοι γι' αυτά που θα συναντήσουν.

5.1.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σκοπό της εκπαίδευσης και το ρόλο τους (εισαγωγικές 3-4)

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους προκρίνουν ως σκοπό της εκπαίδευσης περισσότερο την απόκτηση ευρύτερης παιδείας έναντι των εξειδικευμένων γνώσεων, η οποία θα συντελεί στη διάπλαση ενός ελεύθερα σκεπτόμενου δημοκρατικού πολίτη, που θα μπορεί να συνεργάζεται, με κριτική ικανότητα και ενεργητική στάση προς τη μάθηση. Κάποιοι δίνουν έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Να τι λέει η Δ4: *«να τα μάθει να μαθαίνουν, ν' ανατρέχουν σε πηγές, να μορφώνονται, αναπτύσσονται συναισθηματικά και να κοινωνικοποιούνται, να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους ... και ν' αναπτύξουν τις δεξιότητές τους»* (Δ4).

Η προτεραιότητα στη διαμόρφωση ήθους και χαρακτήρα για την αρμονική συνύπαρξη του αυριανού πολίτη στην κοινωνία διαπερνά τις απόψεις αρκετών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Δ7 *«Οι γνώσεις σήμερα είναι πολύ πιο εύκολες, μέσω, της Τεχνολογίας, μέσω του υπολογιστή, και δεν αποτελούν αυτοσκοπό για το*

σχολείο. Άρα λοιπόν μας μένει το έμφυχο υλικό, δηλαδή, η διαμόρφωση του ήθους, του χαρακτήρα» (Δ7).

Βέβαια, αρκετοί είναι αυτοί που δίνουν μεγάλη σημασία στην απόκτηση του σώματος των γνώσεων που θα καθιστά ικανό το άτομο να αντεπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις του κόσμου που θα συναντήσει. Όπως λέει η Δ3, *«Οφείλουμε να προετοιμάσουμε ένα παιδί να ζήσει σε μια ανταγωνιστική κοινωνία, να είναι προετοιμασμένος για το τι θα συναντήσει.»*

Η απόκτηση κριτικής ικανότητας για τη διαμόρφωση ελεύθερων, δημοκρατικών πολιτών διαπερνά το λόγο αρκετών εκπαιδευτικών του δείγματος. Ωστόσο δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις πιο ριζοσπαστικές απόψεις. Η Δ2 προκρίνει τη χειραφέτηση του ατόμου μέσω μιας ακαδημαϊκού τύπου γνώσης, *«που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, σε σχολεία πολυδύναμα, που δε θα είναι κομματιασμένα και σε σχολεία που θα μπορούν να είναι, να απευθύνονται σε όλους, προσφέροντάς τους τη γνώση και όχι τις λεγόμενες δεξιότητες»*.

Ο Δ8 αντιδιαστέλλει το σκοπό της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που *«θέλει ανθρώπους, ... να υπακούνε στα κελεύσματα της κάθε «άρχουσας» τάξης, να είναι προσαρμόσιμοι, να είναι ευέλικτοι»*, με αυτόν που οφείλουν να θέτουν οι δάσκαλοι, όπως λέει ο Δ8 να διαπλάσει ανθρώπους που *«να ανταποκρίνονται με επιτυχία, όχι σε ρόλους που άλλοι τους έχουν αναθέσει, αλλά σε ρόλους που οι ίδιοι επιλέγουν για τον εαυτό τους»*.

Σε συνάρτηση με την αντίληψη που έχουν για το σκοπό της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται το ρόλο του δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ως του βοηθού, υποστηρικτή και συμπαραστάτη παρά του μεταδότη γνώσεων. Αυτή η πλευρά του ρόλου μάλιστα τονίζεται περισσότερο από τις νεότερες δασκάλες παρά από τους άντρες και τις γυναίκες με περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας. *«...ξεφεύγοντας απ' τον παραδοσιακό ρόλο του εκπ/κού, που δεν είναι πλέον αυτός που τροφοδοτεί με γνώσεις τους μαθητές, αποσκοπεί στο να οδηγήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Δ4).*

Κάποιοι, ωστόσο, δείχνουν πιο μετριοπαθείς υποστηρίζοντας μια σύνθεση του ρόλου τροφοδότη και του ρόλου υποστηρικτή. Δύο απ' αυτούς προσθέτουν και την εξειδίκευση του ρόλου ανάλογα με τις προτιμήσεις και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Ο Δ9 σχολιάζει: *«...όσο αφορά τα μοντέλα που μας μαθαίνουν λέει ότι*

πρέπει να είμαστε οι εμψυχωτές. Και οι καθοδηγητές. Εμ... δεν είναι μόνο αυτό όμως, γιατί μες στην τάξη πρέπει να 'σαι κι ο πομπός τελικά γιατί υπάρχ... έρχονται και παιδιά που δεν ξέρουνε.».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει πάντως η άποψη ενός δασκάλου της έρευνάς μας ότι θα αργήσει πολύ ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα να πάρει το ρόλο του εμψυχωτή, αλλά και καλός τροφοδότης γνώσεων δεν υπήρξε ποτέ. Όπως λέει, «Προς το παρόν ας γίνουμε καλοί τροφοδότες, και για το μέλλον, έχει ο θεός!» (Δ8).

Άλλοι τάσσονται πιο ανοικτά υπέρ του παραδοσιακού ρόλου. Μία δασκάλα δηλώνει ότι όσες φορές πειραματίστηκε να δώσει τον πρώτο λόγο στα παιδιά απέτυχε: «...όσες φορές έχω προσπαθήσει λίγο να παραγκωνίσω τον εαυτό μου, να δώσω τον πρώτο λόγο στα παιδιά κι εγώ να μείνω πίσω, αθέατη, δεν είχαμε πολύ καλά αποτελέσματα.» (Δ12).

Μία δασκάλα, τέλος, όντας περισσότερο κριτική απέναντι στην υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αισθάνεται ότι στην πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία είναι σχεδόν διεκπεραιωτικός, διαιωνίζοντας τις σχολικές ανισότητες. Λέει η Δ2: «...είναι πράγματι ο δάσκαλος αυτός που καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία ή είναι το σπίτι; Πολλές φορές έχω την άποψη και την πεποίθηση ότι, στην τάξη λειτουργώ παράλληλα με το δάσκαλο του φροντιστηρίου.» (Δ2).

5.2 Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών (ερωτήσεις 5-18)

5.2.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών (ερωτήσεις 5-7, 11-14, 18)

Το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει το παιδί, το ίδιο το παιδί με τις ικανότητες και το χαρακτήρα του και το σχολικό περιβάλλον είναι οι παράγοντες που φαίνονται να κάνουν τις διαφορές, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας. «Βασικότετος παράγοντας είναι καταρχήν η ικανότητα του παιδιού. ... κι ο δεύτερος βασικός παράγοντας είναι η οικογενειακή του

κατάσταση. Τρίτος παράγοντας θεωρώ ότι είναι το σχολείο και το περιβάλλον του σχολείου και τάξη» (Δ9).

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας βλέπουν την οικογένεια ως το μεγαλύτερο παράγοντα διαμόρφωσης των διαφορών και ιδιαίτερα υπό την έννοια των πρακτικών κοινωνικοποίησης και του πολιτισμικού κεφαλαίου: «*Θεωρώ τα ερεθίσματα που έχει ο μαθητής καταρχήν από την οικογένειά του. Δηλαδή αν η οικογένεια, ωθεί το παιδί στη μόρφωση, αντιμετωπίζει με διαφορετικό μάτι το παιδί τη μόρφωση και το σχολείο, σε σχέση μ' ένα άλλο που έχει διαφορετικά ερεθίσματα, παρεμποδιστικά απ' τον οικογενειακό του περίγυρο*» (Δ4). Ακόμη κι όταν αναφέρονται στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο καταρχήν, στη συνέχεια αναφέρονται πιο πολύ στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Δ6, για τον τρόπο με τον οποίο δικαιολογεί την προτεραιότητα του πολιτισμικού έναντι του οικονομικού κεφαλαίου: «*Πιστεύω, ότι ο μορφωτικός παράγοντας περισσότερο, είναι σαν μια μεταδοτική ασθένεια. ... Αυτή η άμιλλα που υπάρχει, ακόμα και μες στα πλαίσια της οικογένειας. Δηλαδή, να πάω κάπου λίγο παραπάνω απ' τον πατέρα μου*». Ένας δάσκαλος (Δ9), ωστόσο, δεν προκρίνει κάποιον από τους δύο τύπους κεφαλαίου, αλλά βλέπει το συνδυασμό οικονομικού και πολιτισμικού κεφαλαίου ακόμη πιο ισχυρό.

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε ακραίες συμπεριφορές εκ μέρους των γονέων οι οποίες εμποδίζουν τη σωστή επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, προϋπόθεση σημαντική για μια καλή σχολική πορεία: «*... έχω τύχει να δω και ακρότητες. Δηλαδή γονείς που θέλουν το παιδί τους να είναι ο τέλειος μαθητής, και δεν αποδέχονται ας πούμε ούτε το λάθος ούτε τίποτα αλλά και το αντίθετο. Ε... την αδιαφορία, κατά κάποιον τρόπο*» (Δ5).

Όσοι αναφέρονται σε διαφορές στο επίπεδο επιδόσεων από σχολείο σε σχολείο, συνήθως τις αποδίδουν στη διαφορετική οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική ανάπτυξη της περιοχής του σχολείου. Ωστόσο, κάποιες φορές, αποδίδουν αυτές τις διαφορές και στον παράγοντα τύχη, δηλαδή στο γεγονός ότι σε μια τάξη μπορεί να τύχει να βρεθούν αρκετοί μαθητές χαμηλού ή αντίθετα υψηλού επιπέδου. Η Δ3 κάνει μια τέτοια διαπίστωση και συνεχίζοντας λέει ότι «*με το πέρασμα των χρόνων και με τη δομή της οικογένειας και της κοινωνίας να αλλάζει και να διαφοροποιείται, αυτά τα προβλήματα και πολλαπλασιάζονται και γίνονται πιο δύσκολα*» (Δ3).

Το αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι μόνο ένας δάσκαλος (Δ9) πρόταξε ως πρωταρχικό παράγοντα τη νοητική ικανότητα του παιδιού. Άλλοι εκπαιδευτικοί όμως δε θεωρούν ότι η ευφυΐα παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική πρόοδο, τονίζοντας ότι σ' αυτό συμβάλλει και η μη κατανομή στα τμήματα ανά επίπεδο ικανότητας. «... είναι αυτό που παθαίνουν οι αθλητές, που... σκέφτονται «είμαι πρώτος, είμαι φαβορί» και στο τέλος, ε... χάνουν, για κάποιο λόγο, δεν υπολογίζουν, ενδεχομένως τον αντίπαλο», λέει η Δ3 και καταλήγει ότι «το ίδιο το σύστημα τους κρατάει, κάποιες φορές, να μην φτάσουν στο στόχο τους». Άλλη μία δασκάλα απέδωσε πρωτίστως τις διαφορές στον παράγοντα παιδί δίνοντας περισσότερη έμφαση όμως πιο πολύ σε στοιχεία του χαρακτήρα του παιδιού. Η διαπίστωση όμως που κάνει είναι σημαντική στο σημείο που δείχνει ότι η κοινωνική θέση της οικογένειας δεν καθορίζει αυτόματα την αναπαραγωγή του κοινωνικού πλεονεκτήματος ή μειονεκτήματος, αφήνοντας χώρο για λιγότερο ντετερμινιστικές ερμηνείες.

«θα έλεγα το χαρακτήρα του κάθε παιδιού. Γιατί βλέπουμε και παιδιά από προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον τα οποία το θέλουνε, προχωρούνε, ή βλέπεις ακόμα και παιδιά από πολύ καλό οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία, δε, δε θέλουνε, ούτε μαθήματα, ούτε σχολείο, το βαριούνται, δεν τους ενδιαφέρει, άρα θα έλεγα πρώτα η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού» (Δ12).

Μία δασκάλα εκτός από την οικογένεια, ενοχοποιεί και το εκπαιδευτικό σύστημα στο βαθμό που ακολουθεί απλά μια εκσυγχρονιστικού τύπου λογική, για την καλλιέργεια ανισοτήτων.

Αξιοσημείωτο εύρημα, επίσης, είναι ότι μια δασκάλα με λίγα έτη υπηρεσίας μοιράζει την ευθύνη για τις ανισότητες μεταξύ οικογένειας και σχολείου, αναφερόμενη στο ρόλο του εκπαιδευτικού: «... ο σημαντικότερος, πιστεύω ο εκπ/κός και ο γονιός. Και οι δύο. Απλά ο εκπ/κός, έχει περισσότερη ευθύνη με την άποψη ότι είναι μέσα στην κατάσταση, και πρέπει να το ρυθμίζει λίγο αυτό, να μην εντείνει τις διαφορές» (Δ15).

Άλλοι παράγοντες που ακούγονται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών είναι οι δυσκολίες στη γλώσσα κυρίως, των αλλοδαπών, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι ανθρώπινες σχέσεις.

Σχετικά με το ερώτημα αν και κατά πόσο η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος επιδρά με κάποιον τρόπο στις εκπαιδευτικές ανισότητες,

όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας απαντούν θετικά και μάλιστα οι περισσότεροι θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι αναφέρονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λέγοντας ότι όπως είναι δομημένο διαιωνίζει και αυξάνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Μερικές από τις παθογένειες στις οποίες αναφέρονται συχνότερα είναι ο συγκεντρωτισμός, η ελλιπής επιμόρφωση, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, η επιλογή και πληθώρα της ύλης, τα γνωστικά αντικείμενα, η μη διαφοροποίηση της ύλης, οι υποδομές και οι δαπάνες για την εκπαίδευση και οι ελλείψεις σε υποστηρικτικές υπηρεσίες για ειδικές ομάδες πληθυσμού (αλλοδαπούς, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κλπ.).

Ο Δ9 προσθέτει την έλλειψη εθνικού σχεδιασμού για τα αναλυτικά προγράμματα, τη μη ανάδειξη και ενίσχυση των ταλέντων των μαθητών και προτείνει αναδιάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων, της ύλης και της κατανομής του χρόνου. Προτείνει επίσης ευρεία συμμετοχικότητα στον εθνικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών ανά περιοχή και πολλαπλό βιβλίο.

Ο Δ8 προτείνει ότι πρέπει να δοθεί περισσότερη ελευθερία στον εκπαιδευτικό για επιλογή και οργάνωση της ύλης, στα πλαίσια ενός πιο αποκεντρωμένου μοντέλου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επισημαίνει ότι αυτό συνεπάγεται και μεγαλύτερη ευθύνη από πλευράς εκπαιδευτικού. Θεωρεί όμως ότι τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις δεν τις θέλουν ούτε η πολιτεία ούτε οι εκπαιδευτικοί που φοβούνται την ευθύνη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αφήγηση ενός περιστατικού που είχε βιώσει ο ίδιος στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

«Κάποτε είχαμε πάει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Υπουργείο Παιδείας. Και τους είχαμε πει: «Σταματήστε να στέλνετε βιβλία. Κι αφήστε εμάς να επιλέξουμε», ... Η απάντηση που πήραμε ξέρεις ποια ήταν από έναν γενικό γραμματέα του υπουργείου; Σ' εμένα τον ίδιο το 'πε: «Πιτσιρίκο» μου λέει, τότε ήμουνα και νέος, πολύ νέος, «ξέρεις πόσα δισεκατομμύρια, διακινούνται γύρω απ' τα σχολικά βιβλία και τα σχολεία;» Είπα ένα ευχαριστώ, πήρα τα χαρτιά μου κι έφυγα. Η απάντηση με κάλυψε όμως».

Και πιο κάτω καταλήγει ο ίδιος εκπαιδευτικός συνδέοντας την ελευθερία του εκπαιδευτικού με περισσότερη λογοδοσία:

«Σ' ένα μοντέλο σαν αυτό που λέω εγώ, θα φταίμε εμείς οι ίδιοι. Και δε θα μπορείς να ρίζεις και πουθενά αλλού τις ευθύνες. Γιατί θα σου πει ο ίδιος, ο άλλος, «Εσύ δεν επέλεξες την ύλη; Εσύ δεν τη δίδαξες; Δικιά σου επιλογή δεν ήταν; Άρα εφόσον απότυχε, ποιανού είναι η αποτυχία;» Μπορείς να τη ρίζεις πουθενά αλλού; Ίσως γι' αυτό δεν τη θέλουν και πολλοί δάσκαλοι. Γιατί φοβούνται την ευθύνη» (Δ8).

Για αρκετούς εκπαιδευτικούς η ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη, ενώ η σπειροειδής διάταξη, που πολλές φορές καταλήγει και σε ανιαρή επανάληψη σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό, δε σώζει την κατάσταση. Ο ίδιος δάσκαλος αναφερόμενος στην πληθώρα της ύλης, τη θεωρεί ως αιτία για την έλλειψη χρόνου των παιδιών για άλλες δραστηριότητες: *«ένα παιδί στο γυμνάσιο, ενώ θα μπορούσε να έχει άλλες δραστηριότητες, καλλιτεχνικές, αθλητικές, αρχίζουν πλέον να στενεύουν τα περιθώρια, λόγω μαθημάτων και να μην εμπλέκεται σε τέτοιες διαδικασίες» (Δ7).* Ο Δ6 αφήνει υπονοούμενα για την αιτία της πληθώρας της ύλης: *«... μήπως βάζουμε πάρα πολλά, για να δυσκολέψουμε, επίτηδες. Να μην κάνω κρίση τώρα εδώ. Ας' το γιατί, έχω μια άποψη γιατί γίνεται!» (Δ6).* Ο ίδιος δάσκαλος προτείνει επανακαθορισμό των γνωστικών αντικειμένων και της ύλης λέγοντας ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα ευνοεί περισσότερο τα κορίτσια, γιατί στηρίζεται στα θεωρητικά μαθήματα και στην αποστήθιση: *«... το εκπ/κό μας σύστημα απευθύνεται κυρίως, σε θηλυκά μυαλά. Ζητά αποστήθιση.» (Δ6).*

Δύο δασκάλες μιλάνε συνολικότερα, για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η πρώτη τονίζει την ιεραρχικότητα όλων των συστημάτων και το διεκπεραιωτικό χαρακτήρα που παίρνει μέσα σ' αυτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η δεύτερη υποστηρίζει ότι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες επιδρούν πολύ περισσότερο στις εκπαιδευτικές ανισότητες απ' ό,τι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζει, επιδρά ίσως μόνο στο βαθμό που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες κι έλλειψη χρόνου ή μετάδοση πειθαρχημένου τρόπου σκέψης στα παιδιά. *«Γιατί αν είχαμε ένα σύστημα, το τέλειο σύστημα, που να μην επιδρά καθόλου στις εκπ/κές ανισότητες, δεν αλλάζει η επιρροή της κοινωνίας και της οικογένειας.» (Δ3).* Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η απάντηση της Δ1, η οποία ενώ δέχεται την επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος, στη συνέχεια φαίνεται να το απεμπλέκει από τις ευθύνες του: *«Η αλήθεια είναι ότι γενικά κατηγορούμε το εκπ/κό σύστημα και αποδίδουμε τις ευθύνες εκεί και οι άνθρωποι που βρίσκονται εκτός του εκπ/κού*

συστήματος, δεν μπορώ να πω ότι, βοηθούν τα παιδιά τους τουλάχιστον όσο μπορούν για να προχωρούν εύκολα» (Δ1).

Κάποιες φορές μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών θίγεται και η αναγκαιότητα συνεργασίας των υπευθύνων για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων με τους εκπαιδευτικούς της πράξης: «... πολλοί από αυτούς που είναι υπεύθυνοι, δεν έχουν καθίσει πολλά χρόνια στην τάξη.» (Δ6).

Άλλη ενδιαφέρουσα αιτιολόγηση του εύρους των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που υπάρχουν σε μια τάξη και αφορά σε οργανωσιακούς παράγοντες του συστήματος και υποστηρίχτηκε από τρεις διαφορετικούς εκπαιδευτικούς της έρευνας είναι και ο μη χωρισμός των τμημάτων σύμφωνα με το επίπεδο ικανότητας των παιδιών.

Μία δασκάλα κάνει λόγο και για την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ίδια αναφέρεται και στην ανάγκη σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού, χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό.

Στο ερώτημα αν το σχολείο καταφέρνει τελικά να μειώσει τις αρχικές ανισότητες, μόνο μία δασκάλα απαντάει θετικά με σιγουριά: «Σίγουρα το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες, και έτσι πρέπει να κάνει» (Δ4). Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, δεν πιστεύει ότι ο στόχος της μείωσης των αρχικών ανισοτήτων είναι εξασφαλισμένος. Άλλοι δηλώνουν ότι αυτό εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό σε μεγάλο βαθμό, άλλοι ότι κάποιες φορές μειώνονται και κάποιες αυξάνονται οι διαφορές και άλλοι ότι εξωγενείς παράγοντες υπονομεύουν την προσπάθεια που κάνει το σχολείο. Για τη Δ3 «ο εκπ/κός αν είναι λίγο ευαίσθητος και ασχοληθεί με κάθε μαθητή, ξεχωριστά, έχει μία ελπίδα να τις μειώσει λίγο, όχι να τις εξαφανίσει, αλλά μπορεί να επέμβει σ' αυτό» (Δ3), ενώ και η Δ10 δηλώνει ότι «...μπορεί και να, τις αυξήσει, μπορεί και να τις μειώσει. Είναι δηλαδή καθαρά στο, στο χέρι του εκπ/κού και του εκπ/κού συστήματος γενικότερα». Για τον Δ8 το περιθώριο παρέμβασης του εκπαιδευτικού, που έτσι κι αλλιώς είναι μικρό, εξαρτάται κι από τις αντικειμενικές συνθήκες που υπάρχουν έξω, στην κοινωνία. «Όχι, κι αν το πετυχαίνει το πετυχαίνει σε πολύ μικρό βαθμό. Ειδικά σε δύσκολες περιόδους όπως είναι η σημερινή, ο ρόλος του δασκάλου υποβαθμίζεται» (Δ8).

Δύο εκπαιδευτικοί, ένας άντρας και μία γυναίκα πιστεύουν ότι το σχολείο όχι μόνο συντηρεί, αλλά και αυξάνει τις αρχικές ανισότητες. Ο Δ6 υποδεικνύει και πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν, τονίζοντας και το συσσωρευτικό τους

χαρακτήρα: «Ένα άλλο σχολείο, με δεύτερο δάσκαλο μες στην τάξη, θα έκανε δουλειά καλύτερη πιστεύω. Θα τις μειώνει. Αυτό το σχολείο το δικό μας, τις αυξάνει. Κι εκεί που φαίνονται περισσότερο είναι όσο προχωράει, ο μαθητής. Σε μεγαλύτερες τάξεις» (Δ6).

Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή που δίνει η Δ2 για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες:

«...μέσα από την ίδια τη δομή, απ' αυτή τη λειτουργία την αποπνιχτική, που δεν αφήνει κανένα περιθώριο αυτονομίας στο δάσκαλο, απ' τη λειτουργία του διευθυντή κι η οργάνωση η οποία είναι για μένα άκρως συντηρητική, βαρετή, αποπνιχτική, ρουτινιάρικη, απ' το ίδιο το αναλυτικό το πρόγραμμα που συνεχώς αλλάζει γιατί θέλει ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών κι όμως παραμένει ίδια, απ' αυτή την ευκολία υιοθέτησής μας απ' την πλευρά των δασκάλων των όποιων καινοτομιών, αν είναι καινοτομίες τελικά» (Δ2).

Ο Δ9 εστιάζει στη διαφοροποιημένη επίδραση του εκπαιδευτικού στην επιλογή του επιπέδου των μαθησιακών στόχων, αλλά πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός βρισκόμενος σε διλημματική κατάσταση, πρέπει να επιλέξει πού θα ρίξει το βάρος. «... δεν ξέρω αν είναι και πολύ καλό, τα καλά καλά να τα κρατάς κάτω. Για να φτάσουν, οι πιο μέτριοι μαθητές τους καλούς. Δεν υπάρχει λύση στο πρόβλημα». Από την άλλη, ο Δ7 εστιάζει στη διαφοροποιημένη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές ως ρυθμιστή του εύρους των ανισοτήτων: «...ο παράγοντας δάσκαλος ... θα αφήσει, ή δε θα επιτρέψει, σε κάποια παιδιά να δείξουν το εγώ τους και σε κάποιους άλλους να μην εισπράξει την αδιαφορία τους» (Δ7).

Ωστόσο, ο Δ8, εκφράζοντας και μια απαισιοδοξία, υποστηρίζει ότι η καταπολέμηση της ανισότητας είναι προϊόν περισσότερο συλλογικής και όχι ατομικής δράσης του καθενός εκπαιδευτικού: «...για να μειώσεις τις ανισότητες, δε φτάνει ο κάθε δάσκαλος μόνος του. Πρέπει να δουλέψουν ομάδες. Πρέπει να δουλέψουν σχολεία, ολόκληρα προς αυτή την κατεύθυνση. Κι αυτό δεν είμαι σίγουρος ότι γίνεται ή ότι θα γίνει στο άμεσο μέλλον» (Δ8).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει μεγαλύτερη ελευθερία και στην επιλογή της ύλης και στην οργάνωση της διδασκαλίας του. «...ας, ξεφύγουμε λίγο απ' το άγχος της ύλης κι ας δούμε κι ότι, πώς θα φέρουμε όλα τα παιδιά σε κάποιο επίπεδο...» (Δ11). «...πρέπει να δοθεί και λίγο

μεγαλύτερη ελευθερία στο δάσκαλο, ... να μπορεί να έχει μια μεγαλύτερη ευελιξία στο πώς, πώς θα χειριστεί την κάθε ενότητα ή το κάθε μάθημα που πρέπει να κάνει» (Δ12).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι ανισότητες μπορούν να μειωθούν αν εγκαταλειφθούν οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας. «...οι δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να αρχίσουμε να κάνουμε πολύ περισσότερο στο σχολείο, είναι, ο βασικός μοχλός που θα βοηθήσει στη μείωση των ανισοτήτων, των επιδόσεων» (Δ10). Η εξατομικευμένη και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα Τμήματα Ένταξης και οι Τάξεις Υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρονται επίσης ως μέτρα αντιστάθμισης. Η Δ1, τέλος, αναφέρεται στην ανάγκη επιμόρφωσης των γονέων ως μοχλού μείωσης του χάσματος.

Όσον αφορά το ερώτημα αν και κατά πόσο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα επιδράσει με κάποιο τρόπο στις εκπαιδευτικές ανισότητες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας (8/12) πιστεύουν ότι αυτή θα συμβάλει στη μείωση των ανισοτήτων υπό όρους: Αν έχει ανατροφοδοτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα, αν συνοδεύεται από καθοδήγηση, αν γίνεται με όσο το δυνατόν αντικειμενικά κριτήρια και από εξειδικευμένους και έμπειρους στο αντικείμενο αξιολογητές, αν ο θεσμός του αξιολογητή δεν είναι μονοπρόσωπος και η διαδικασία σχεδιαστεί και οργανωθεί κατάλληλα, τότε έχει πιθανότητες να πετύχει. Μερικοί τη βλέπουν και σαν ένα μέσο αυτοεπιβεβαίωσης. Αρκετοί απ' αυτούς όμως δηλώνουν παράλληλα και τη δυσπιστία τους ότι το μέτρο θα εφαρμοστεί σωστά στην Ελλάδα. «Ξέρω ότι υπάρχουν αντικειμενικά, αντικειμενικοί τρόποι αξιολόγησης. Φοβάμαι όμως ότι αυτό δε θα συμβεί σ' εμάς εδώ. Κι εγώ έχω λόγο να φοβάμαι. Γιατί πόσα πράγματα έχουνε γίνει ορθά;», σχολιάζει η (Δ3). Ωστόσο, μία δασκάλα με λίγα έτη υπηρεσίας, φαίνεται να αποδέχεται και τον ενδεχόμενο τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης: «Θα επιδράσει σίγουρα θετικά, με την αξιολόγηση των εκπ/κών, αν γίνει έτσι όπως έχουμε ακούσει μέχρι τώρα, στα σχολεία θα παραμείνουν εκπ/κοί που πραγματικά αγαπάνε αυτό που κάνουν και τους αρέσει...» (Δ1).

Στον αντίποδα, τρεις εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο κριτικοί ως προς το μέτρο της αξιολόγησης. Η Δ2 η πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα αποτύχει, «Γιατί πάντοτε σε τέτοιες σχέσεις δασκάλου μαθητών θα υπάρχει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι αυτής της σχέσης που και δεν μπορεί να αξιολογηθεί και πάντοτε θα υπεκφεύγει ή δε θα μπορεί τέλος πάντων να, δε θα μπορεί να διαπιστωθεί», ενώ αν το κριτήριο είναι οι επιδόσεις των μαθητών, τη θεωρεί «μια εργαλειακού τύπου διαχειριστική λογική της

αξιολόγησης που πάλι δε θα έχει να προσφέρει ... στο θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων». Ο Δ11 τονίζει ότι η αξιολόγηση ίσως επιδράσει αρνητικά: «Μα, αν το κάνεις όπως το θέλει ο επιθεωρητής ή όπως το κάνει ο σύμβουλος, είναι, πρώτον δε θα σου βγει, δεύτερον τα παιδιά θα είναι, δε θα ανταποκριθούν, εκεί που πας να πετύχεις κάτι καλό για τον εαυτό σου θα σου βγει, θα σου γυρίσει μπουμέρανγκ, και, δε βοηθάει και καθόλου τα παιδιά.». Τη Δ12 τέλος, την αφήνει εντελώς αδιάφορη: «Δε νομίζω ότι η αξιολόγηση θα με κάνει να δώσω κάτι παραπάνω στα παιδιά απ' ότι δίνω τώρα.».

Όσον αφορά τις προβλέψεις τους για το μέλλον του ελληνικού σχολείου ως προς το ζήτημα της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αυτές εμφανίζονται να βρίσκονται σε ένα συνεχές, από πολύ απαισιόδοξες μέχρι πολύ αισιόδοξες. Αν βρίσκουν θετικά στοιχεία στο σημερινό σχολείο, τότε κάνουν θετική πρόβλεψη, ενώ αν επικεντρώνονται σε αρνητικά δεδομένα του παρόντος τείνουν να κάνουν αρνητική. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συνολικά τείνουν να είναι περισσότερο αισιόδοξοι.

5.2.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μοναδικότητα ή μη του σχολείου ως θεσμού προσφοράς ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (ερωτήσεις 15-17)

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απαντάει ότι το σχολείο μπορεί να πλαισιώνεται κι από άλλους θεσμούς, προκειμένου να ανταποκρίνεται στην απαίτηση για απόδοση ίσων ευκαιριών στους μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Δ9: «Αν το σχολείο, λειτουργούσε όπως θα έπρεπε δε θα 'χε ανάγκη άλλους θεσμούς. Όταν το σχολείο όμως δεν έχει ωδείο, όταν το σχολείο δεν έχει πολιτιστικό, θα πρέπει να συνεργαστεί και μ' αυτούς τους φορείς». Δύο εκπαιδευτικοί, ωστόσο, βλέπουν το σχολείο ως το μοναδικό θεσμό που οφείλει να επιτελέσει αυτόν το ρόλο. «... θεωρώ ότι δεν υπάρχει άλλος θεσμός στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή. Είναι ο μόνος που μπορεί να δώσει ίσες ευκαιρίες για μόρφωση των παιδιών» (Δ12). Για τη Δ2 «Το σχολείο βέβαια είναι εκπ/κός θεσμός αλλά είναι αντανάκλαση του ευρύτερου συστήματος».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ο Δήμος με διάφορα προγράμματα, διάφοροι φορείς που προσφέρουν εξωσχολικές δραστηριότητες στα παιδιά, η εκκλησία, βιβλιοθήκες, ο Σύλλογος Γονέων κάθε σχολείου, αν συνεργαστούν αρμονικά με το σχολείο μπορούν να βοηθήσουν.

Ο Δ8 μας δίνει περισσότερες ιδέες. Μιλάει για ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να γίνει υποχρεωτικά διετής και να προσανατολιστεί περισσότερο σε αναπτυξιακά προγράμματα, για απογευματινή υποστήριξη των μαθητών που έχουν ανάγκη, για σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, για επιμόρφωση ή επανεκπαίδευση στον εργασιακό χώρο και όπως καταλήγει ο Δ8, *«Όλα αυτά θέλουνε αρωγό μία πολιτεία, που έχει την επιθυμία να κάνει κάτι τέτοιο και που έχει και τις δυνατότητες, να κάνει κάτι τέτοιο. Είτε οικονομικές είτε τεχνικές είτε οτιδήποτε. Γι' αυτό θα 'ναι και δύσκολο να γίνει.»* (Δ8).

Ο Δ11 μεταξύ άλλων θίγει και την ανταγωνιστική συμπεριφορά των γονέων, η οποία λειτουργεί προς την αύξηση των ανισοτήτων. *«... η οικογένεια, μπορεί να βοηθήσει, γιατί, οπωσδήποτε συνεργαζόμαστε με τους γονείς και βλέπουμε, πόσο ανταγωνιστικοί είναι, πόσο διεκδικούν, πώς διεκδικούν τα πάντα για τον εαυτό τους ή για το παιδί τους και για τους άλλους τίποτα. Άρα λοιπόν έτσι χάνεται, χάνονται οι ίσες ευκαιρίες»* (Δ11).

Μεταξύ των μέτρων που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να βοηθηθεί το σχολείο στην παροχή ίσων ευκαιριών είναι η επιμόρφωση, οι υποδομές, η βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η αλλαγή φιλοσοφίας της πολιτείας για την εκπαίδευση, τα ειδικά τμήματα για ειδικές κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού, η παράλληλη στήριξη, ο χωρισμός σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο ικανότητας, η υποστήριξη του σχολείου από εξειδικευμένους επιστήμονες, η συνεργασία του σχολείου με φορείς, η αλλαγή του συστήματος επιλογής υποψηφίων στα παιδαγωγικά τμήματα.

Η προσφορά δραστηριοτήτων δωρεάν στα παιδιά μέσα στο σχολείο (ξένες γλώσσες, κομπιούτερ, μουσική κλπ) είναι άλλη μία ενδιαφέρουσα πρόταση προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών. *«... να προσφέρει στους μαθητές διάφορες δραστηριότητες δωρεάν, να μη χρειάζεται δηλαδή να πληρώνει κάθε οικογένεια ξεχωριστά»* (Δ1).

Η αλλαγή της κοινωνικής δομής είναι προϋπόθεση για την αλλαγή και του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών, σύμφωνα με τη Δ2: *«Αν δεν αλλάζουνε ... οι δομές δε θα αλλάξει και το εκπ/κό σύστημα».*

Ο σωστός σχεδιασμός και προγραμματισμός των μεταρρυθμίσεων και η άμβλυση του ανταγωνισμού στην κοινωνία εμφανίζονται στο λόγο του Δ11: *«να μην*

ε... ανακοινώνει προγράμματα, θέσεις και αλλαγές του ποδαριού, και παν' απ' όλα, ε, η ίδια η κοινωνία να μην είν' ανταγωνιστική».

Τέλος, για τον Δ9 οι ίσες ευκαιρίες δεν μπορούν να επιτευχθούν, εφόσον μοιράζονται άνισες θέσεις: *«Αν και ίσες ευκαιρίες κοινωνιολογικά δε στέκει. Θέλουμε ίσες ευκαιρίες για όλους, για να μοιραστούμε άνισες θέσεις. Η κοινωνική ελίτ δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες, για να μην τις κλέψουν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η ίση ευκαιρία μπορεί να υπάρξει όταν μιλάμε για ίσες θέσεις» (Δ9).*

5.2.3 Οι εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών τους (ερωτήσεις 8-10)

Από την καταγραφή των εμπειριών των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας, όπως μας τις καταθέτουν οι ίδιοι, οι μαθητές με ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις είναι περισσότερο πιθανό να προέρχονται από ξένη χώρα ή να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και άλλα μαθησιακά προβλήματα νοητικής φύσης. *«Οι μαθητές που, έχω αντιμετωπίσει με χαμηλές επιδόσεις κυρίως είναι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα, αφενός μεν και αφετέρου είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Κυρίως αυτοί έχουν χαμηλές επιδόσεις» (Δ4).*

Αρκετές είναι και οι περιπτώσεις Ελλήνων μαθητών με χαμηλή επίδοση που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (χειρώνακτες εργάτες και αγρότες), αλλά συγκριτικά λιγότερο συχνά απ' ότι οι αλλοδαποί. *«... οι γονείς ήταν αγρότες, δεν ήταν οι γονείς που θα ήταν πάνω απ' τα παιδιά, με την έννοια 'Διάβασες; τα 'κανες τα μαθήματά σου;» (Δ5).*

Αρκετές φορές τα προβλήματα των Ελλήνων μαθητών/τριών εμφανίζονται και με λιγότερη ένταση, ειδικά αν έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό, εύρημα ενδεικτικό της σημασίας της προσχολικής αγωγής. Να τι λέει ο Δ8: *«... σπάνια θα δεις μαθητή Έλληνα, ειδικά απ' αυτά που έχουνε πάει παιδικό και στο νηπιαγωγείο να 'ναι κάτω απ' το 50. Ακόμα και μαθητές με τις χειρότερες επιδόσεις, σπάνια θα πέσουν κάτω απ' το 40%» (Δ8).* Συνεχίζοντας ο ίδιος δάσκαλος αναφέρει ότι στις περιπτώσεις με πολύ έντονη απόκλιση στην επίδοση των Ελλήνων μαθητών/τριών θα υπάρχουν βαθύτερα αίτια. *«Προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, μπορεί να επηρεάζουν το παιδί, διαζύγια, θάνατοι στην οικογένεια, κτλ., κτλ. Περιπτώσεις που και το ίδιο το παιδί, έχει κάποια νοητική υστέρηση ή κάποια μαθησιακή δυσκολία» (Δ8).*

Το απομακρυσμένο κοινωνικό περιβάλλον αναφέρεται ως άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των παιδιών. Παρόλα αυτά η σχολική τους πορεία δεν είναι απόλυτα προδιαγεγραμμένη, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός εκμεταλλευτεί τα ταλέντα τους.

Από την άλλη πλευρά, χαμηλές επιδόσεις, αν και πολύ λιγότερες, αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς και σε παιδιά των μεσοστρωμάτων. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο σε παράγοντες που έχουν σχέση με το ίδιο το παιδί, με την ανατροφή του από την οικογένεια και τις σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο.

«Δεν είναι πάντα το οικογενειακό περιβάλλον άσχημο. Στέκεται σ' ένα επίπεδο. Απλά, το παιδί έτυχε να μην έχει μια ευφυΐα, ένα δείκτη νοημοσύνης όσο και τα υπόλοιπα» (Δ11).

«Περιπτώσεις παιδιών με ανώτερο κοινωνικό επίπεδο, και βιοτικό επίπεδο, να το πούμε έτσι, παιδιά δικηγόρων, γιατρών κτλ., θα έλεγα ότι είναι τα καλομαθημένα. Και τα παιδιά που δημιούργησαν τις περισσότερες φορές προβλήματα. Στα σχολεία. Και με τη συμπεριφορά τους αλλά και με την επίδοσή τους» (Δ7).

Όσον αφορά την εικόνα των παιδιών με χαμηλή επίδοση, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας περιγράφουν αυτά τα παιδιά είτε να είναι αθόρυβα και αποσυρμένα, με ψυχολογικά προβλήματα είτε υπερκινητικά και ενοχλητικά μέσα στην τάξη, ενίοτε καλά προσαρμοσμένα κοινωνικά αλλά να έχουν χάσει τελείως την επαφή με τα μαθήματα. Σε όλες τις περιπτώσεις το μαθησιακό τους επίπεδο βρίσκεται σε ασυμφωνία με το ηλικιακό τους επίπεδο και συχνά φτάνουν να μην αποκτήσουν ούτε τις βασικές δεξιότητες. *«Παιδιά με δυσκολία προσαρμογής συνήθως στις μεγάλες τάξεις, δηλαδή δύσκολα, υπερκινητικά και στο άλλο άκρο τα παιδιά τα αποσυρμένα, τα πολύ σιωπηρά. Αυτά δηλαδή είναι τα χαρακτηριστικά τους, τα παιδιά των χαμηλών επιδόσεων ας πούμε» (Δ2).*

Όσον αφορά την απόδοση της χαμηλής επίδοσης των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας την αποδίδουν στο χαμηλό νοητικό επίπεδο, στις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες του παιδιού, στην αδιαφορία του για τα μαθήματα, στην έλλειψη πολιτιστικών ερεθισμάτων, στην έλλειψη βοήθειας και ελέγχου από την

οικογένεια και στην περίπτωση των αλλοδαπών στις δυσκολίες που έχουν με τη γλώσσα.

Ως προς το ζήτημα της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, το ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δηλώνουν ότι έχουν κάνει και κάνουν συνειδητές προσπάθειες, άλλοι περισσότερες άλλοι λιγότερες, να μειώσουν το χάσμα μεταξύ των μαθητών/τριών τους. Αυτοί οι οποίοι δηλώνουν ότι έχουν κάνει πολύ λίγα πράγματα προς αυτή την κατεύθυνση επικαλούνται την ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών και ορίων των προσωπικών τους δυνατοτήτων. Το ενδιαφέρον είναι ότι αναγνωρίζουν το μερίδιο ευθύνης τους. *«Δεν μπορώ να πω ότι έκανα πάρα πολλά πράγματα, δεν είχα το χρόνο να, να αφιερώσω. Είναι εκεί που λες ότι, έχεις ευθύνη που καίγεται ένα παιδί. Έχει ο εκπ/κός την ευθύνη»*, παραδέχεται ο (Δ9).

Οι πρακτικές που δηλώνουν ότι έχουν εφαρμόσει είναι κατά κύριο λόγο η εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η αφιέρωση περισσότερου χρόνου σε όσα παιδιά έχουν ανάγκη. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατ' αποκλειστικότητα ή σε συνδυασμό με την εξατομικευμένη χρησιμοποιείται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων αρκετά συχνά, αν και σε μικρότερο βαθμό από την εξατομικευμένη διδασκαλία. Περισσότερο πιθανό είναι να χρησιμοποιηθεί από νεότερους εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από την έρευνά μας. *«Ε, προσπάθησα όσο μπορώ να το, να του κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία, να το εντάξω σε μια ομάδα μαθητών οι οποίοι, έχουν ... καλύτερο επίπεδο έτσι ώστε να μπορεί να συνεργάζεται και να παίρνει απ' αυτούς»* (Δ10).

Η ψυχολογική υποστήριξη και ενίσχυση του παιδιού με διάφορες τεχνικές, ως στρατηγική βελτίωσης των επιδόσεών του, μόνη της ή παράλληλα με εξατομικευμένη διδασκαλία έχει εφαρμοστεί από αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. *«Πρώτα προσπαθούσα να προσεγγίσω το μαθητή, εγώ προσωπικά. Να συζητήσω μαζί του, να εξηγήσω πώς πρέπει να το κάνει κι όχι ότι το 'χει καταλάβει λάθος, ότι δεν πειράζει, το 'κανε λάθος, αλλά θα το βελτιώσει, του έδειχνα μια εμπιστοσύνη, εμ... ώστε να νιώθει κι αυτό πιο καλά.»* (Δ5).

Η αξιοποίηση τυχόν άλλων ταλέντων των παιδιών έχει εφαρμοστεί επίσης από κάποιους εκπαιδευτικούς ως όχημα για τη βελτίωση και των επιδόσεών τους:

«...κάποια απ' αυτά εκμεταλλευόμενα το ταλέντο τους, κατάφερα ν' ανεβάσω το επίπεδό τους» (Δ8).

Σε μία περίπτωση η ύπαρξη Τμήματος Ένταξης στο σχολείο και η κατάλληλη συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού με το δάσκαλο της κανονικής τάξης λειτούργησε θετικά. *«θεωρώ ότι ήταν καθοριστική, η σημασία της, της δικιάς σου, δηλαδή της εξατομικευμένης εκπ/σης που είχε εκείνη τη χρονιά το παιδί. Εγώ έκανα πολύ λιγότερα πράγματα. Η δεύτερη ευκαιρία του 'δωσε την ευκαιρία. Να, πλησιάσει πιο πολύ με τ' άλλα παιδιά» (Δ9).*

Ως προς την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, αυτή φαίνεται ότι είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση που η χαμηλή επίδοση δεν οφείλεται σε εξωσχολικούς παράγοντες. *«... πώς να παρέμβεις σ' ένα παιδί που προέρχεται από διαλυμένη οικογένεια, με χίλια δυο προβλήματα, τι, να πας να του φτιάξεις το σπίτι; Να του φτιάξεις την οικογένεια; Να του βρεις αντικαταστάτη για το γονιό που πέθανε; Ή για τον, για τον πατέρα που πάει το βράδυ και δέρνει τη μάνα του;» (Δ8).*

Άλλο ενδιαφέρον εύρημα μέσα από τις συνεντεύξεις είναι και το γεγονός ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε ποιες περιπτώσεις θα ρίξουν περισσότερο το βάρος και τείνουν να επιλέγουν αυτές στις οποίες υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας. *«Στην ε... η περίπτωση του αγοριού, επειδή είναι λίγο πιο, έτσι, εύκολο να, αντιμετωπιστεί, ε... του αφιέρωσα πάρα πολύ χρόνο...» (Δ3).*

Στον αντίποδα τώρα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έχουν εμπειρίες και από μαθητές με εξαιρετικές επιδόσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι αυτές οι περιπτώσεις παιδιών προέρχονταν από εύπορους ή πιο συχνά ακόμα από μορφωμένους γονείς. Ωστόσο δε λείπουν και οι αναφορές, αν και λιγότερες, παιδιών από χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, των οποίων όμως οι γονείς έδιναν έμφαση στη σωστή διαπαιδαγώγηση και τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και αλλοδαπών. Λέει χαρακτηριστικά ο Δ8: *«... είχαν την τύχη, να έχουν γονείς που ακόμα κι αν οι ίδιοι, δεν είχαν ψηλό επίπεδο, ήθελαν ψηλό επίπεδο για τα παιδιά τους. Στερούνταν οι ίδιοι δηλαδή για να βοηθήσουν τα παιδιά τους».*

Ο χαρακτήρας και το ήθος είναι άλλη μία προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας, που πολλές φορές συναντάται περισσότερο σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με τον Δ7: *«... όταν υπάρχουν αρχές, από την οικογένεια στο παιδί, κι ένα σωστό ήθος, αυτά τα παιδιά είναι αυτά που ξεχωρίζουν. ... εδώ θα σου έλεγα ότι έχω*

συναντήσει, σ' όλα αυτά τα χρόνια, αυτά τα παιδιά να είναι από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Δηλαδή να είναι παιδιά αγροτών, αλλά και παιδιά υπαλλήλων. Δημοσίων υπαλλήλων» (Δ7). Αρκετές φορές παρατηρούνται υψηλές επιδόσεις και ανάμεσα σε αλλοδαπούς: «Και είχα και παιδιά αλλοδαπών με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις. Και Ελληνάκια και αλλοδαπά Αλβανάκια» (Δ8).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τα περιγράφουν είτε να είναι παιδιά με έντονη προσωπικότητα, ευστροφία και μνημονικές ικανότητες είτε να είναι παιδιά προσηλωμένα στο στόχο, πειθαρχημένα και με έντονο το πνεύμα του ανταγωνισμού. «Ε... αυτό το παιδί είχε, την ικανότητα να θυμάται. Θυμόταν απίστευτα πράγματα.» (Δ3). «... ήταν παιδιά, που αισθάνονταν άσχημα όταν δεν απέδιδαν στο μάθημα, από νωρίς είχαν βάλει στόχους στη ζωή τους...» (Δ8).

5.3 Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών (ερωτήσεις 19-25)

5.3.1 Οι αντιλήψεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία (ερωτήσεις 19-25)

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει κυρίως ένα μοίρασμα της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, λιγότερες, όπου το βάρος της ευθύνης πέφτει μόνο στην οικογένεια ή μόνο στο σχολείο. «...δεν υπάρχει βοήθεια από το σπίτι, και ίσως καμιά φορά, κακώς τώρα που το λέω αλλά, ορισμένα παιδιά, παρουσιάζοντας πολύ μεγάλες αδυναμίες, στα μαθήματα, δίνουν την εντύπωση στο δάσκαλο ότι είναι χαμένη υπόθεση. Και από κει και πέρα, κι ο ίδιος ο εκπ/κός, δεν προσπαθεί ιδιαίτερα...» (Δ12).

Η έλλειψη πειθαρχίας είναι ένας βασικός λόγος για να αποτύχει ένα παιδί στο σχολείο και σ' αυτό ευθύνονται τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια. Η Δ3 έχει την αίσθηση ότι σήμερα τα παιδιά πειθαρχούν λιγότερο: «Νομίζω, μπορεί να κάνω λάθος, δεν ξέρω, αλλά θεωρώ, ότι, τα παιδιά πειθαρχούν λιγότερο. Επομένως εμείς δεν τους

έχουμε δώσει, τη γνώση του τι χρειάζεται η πειθαρχία. Μπορεί και το σχολείο, μπορεί κι η οικογένεια, δεν μπορώ να το ξέρω αυτό.»

Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι φαίνεται να αποδίδουν ένα μερίδιο ευθύνης, έστω μικρότερο και στο παιδί. *«Καλώς ή κακώς όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι. Δεν έχουν τις ίδιες δημιουργικές ικανότητες. Δεν έχουν την ίδια δυνατότητα επεξεργασίας γνώσεων, δεν είν' το ίδιο αποδοτικοί. Πάντα, πάντως, σίγουρα, πρώτα φταίει το σχολείο κι ο δάσκαλος, μετά το οικογενειακό περιβάλλον και τελευταίος ο ίδιος ο μαθητής» (Δ8).*

Ένας δάσκαλος επιρρίπτει ευθύνες και στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται μονομερώς στα θεωρητικά μαθήματα. *«Το εκπ/κό σύστημα της χώρας, ... απευθύνεται κυρίως σε... θηλυκά μυαλά. Το κορίτσι μπορεί αποστηθίζει. Μπορεί να χειρίζεται καλύτερα το λόγο. ... Δηλαδή, το ότι αποτυχαίνουν, κάποιοι μαθητές, θα πρέπει να προβληματίσει, τους υπεύθυνους του εκπ/κού συστήματος» (Δ6).*

Μία δασκάλα βάζει το θέμα σε άλλη διάσταση, λέγοντας ότι η αποτυχία με την αυστηρή έννοια του όρου αρχίζει και φαίνεται στο γυμνάσιο, όταν αρχίζει και η σχολική διαρροή. Αλλά στο δημοτικό ήδη το παιδί έχει χαρακτηριστεί κι έχουν μπει οι βάσεις για τη σχολική του αποτυχία ή επιτυχία. Ωστόσο τα κριτήρια αξιολόγησης στο δημοτικό δεν είναι καθαρά κριτήρια επίδοσης. Να τι μας λέει: *« Πρώτα κριτήρια είναι περισσότερο ηθικού τύπου: ποιο είναι το καλό παιδί, ποιο είναι το συμμορφωμένο παιδί, ποιο είναι το κακό παιδί, ποιο είναι το ζωηρό παιδί, ποιο δεν ακούει. Κι εδώ έπεται ότι τα κριτήρια αυτά είναι αξιολογικά, θα είναι και κριτήρια που δεν έχουνε, δεν είναι αντικειμενικά.» (Δ2).*

Όσον αφορά τα συναισθήματα που γεννάει η σχολική αποτυχία στους εκπαιδευτικούς, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ομολογούν ότι στεναχωριούνται, αισθάνονται ότι απέτυχαν οι ίδιοι, ότι απειλείται η φήμη τους και οι περισσότεροι κάνουν φιλότιμες προσπάθειες για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Απλά κάποιοι προσπαθούν να δουν τα πράγματα λίγο πιο ρεαλιστικά, ότι κάποιοι θα αποτύχουν. *«Φυσικά, δεν αισθάνεται κανείς ευχάριστα όταν αποτυγχάνουν οι μαθητές του. Βέβαια, σκέφτεται και λίγο ρεαλιστικά και λέει ότι κάποιοι δε θα μπορέσουν να πιάσουν το στόχο.» (Δ11).* Κάποιες φορές το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας με την πάροδο του χρόνου τείνει να φυσικοποιείται και επινοούνται διάφορα συστήματα εκλογίκευσης προς αυτή την κατεύθυνση. *«Παλιότερα αισθανόμουν πολύ άσχημα. Τα*

τελευταία δύο με τρία χρόνια, το θεωρώ πια σαν μια φυσιολογική εξέλιξη. Κάποια παιδιά θ' αποτύχουν.» (Δ12). Ορισμένες φορές οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρκούνται στην επιβεβαίωση των προβλέψεών τους. «Σαν την Κασσάνδρα [αισθάνεται]. Δηλαδή το βλέπεις ότι θα... κάνεις πολύ λίγα, γιατί είναι, γιατί σε τρώει η καθημερινότητα, και τελικά λες «αυτό το παιδί θα αποτύχει» και μετά από λίγ... τελικά, αποτυγχάνει. Απλά επιβεβαιώνεσαι» (Δ9).

Από την άλλη, καθόλου δε σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι το ίδιο ευαίσθητοι. Υπάρχουν αρκετοί οι οποίοι βλέπουν τα πράγματα πιο πρακτικά και πιο ψυχρά, όπως μαρτυρεί και ο Δ6. «Και πας να συζητήσεις ένα θέμα και βάζουνε, 'Μα! μου μειώθηκε ο μισθός'».

Όσον αφορά προτάσεις για τη μείωση του ποσοστού της σχολικής αποτυχίας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε στοχευμένα, καλά οργανωμένα προγράμματα όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα Τμήματα Ένταξης και οι Τάξεις Υποδοχής, την αφιέρωση περισσότερου χρόνου στα παιδιά που κινδυνεύουν, στη διασφάλιση ενός επιπέδου εκπαίδευσης για όλους, στα αναλυτικά προγράμματα, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την αποφυγή της προκατάληψης.

«Μια καλή περίπτωση θα ήταν να γίνεται ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο, όχι με την έννοια που γίνεται τώρα, δηλαδή, μου περισσεύουν δυο ώρες ας κάνω ενισχυτική για να περάσουν.» (Δ1).

«Να βάλουμε ένα μίνιμουμ, επίπεδο, για το μέχρι ποιο, πρέπει να 'ναι το επίπεδο της, της κάθε τάξης, και θα πρέπει να φροντίσουμε όλα τα παιδιά να περνάνε πάνω απ' αυτόν τον, τον πήχη.» (Δ9).

«...οι δάσκαλοι του δημοτικού, θα πρέπει να είμαστε σε μία συνεργασία, γιατί όταν υπάρχει μία συνέχεια, και δεν είμαστε προκατελημμένοι ... αν πλησιάσουμε τα παιδιά, θα πάρουμε και τα αντίστοιχα αποτελέσματα» (Δ7).

Ο χωρισμός των παιδιών σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο ικανότητας προτείνεται από δύο εκπαιδευτικούς. «Πρέπει να γίνονται κάποια τεστ στα παιδιά και να τα χωρίζουμε ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο, με τις ικανότητες, με τις δεξιότητες, κάποια παιδιά που είναι από το μέτριο και κάτω, μαζί» (Δ12).

Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι η σχολική αποτυχία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί αν δεν υπάρξουν δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. «Όσο λοιπόν αυτό το εκπ/κό σύστημα δεν αλλάζει, καλλιεργεί τον

ανταγωνισμό για μία θέση στο πανεπιστήμιο, που ο τελικός δρόμος ας πούμε οδηγεί στις πανελλήνιες εξετάσεις, δε νομίζω ότι μπορεί να αλλάξει αυτό...» (Δ2).

Η ανάγκη για μια ολιστική και κατάλληλα σχεδιασμένη αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας υποστηρίζεται από τον Δ11: «...οικογένεια, κοινωνία, σχολείο πολιτεία, έτσι; αναλυτικά προγράμματα, τρόποι δουλειάς, όταν όλα αυτά γίνονται πάντα με πειραματισμούς και με δουλειές του ποδαριού, πρέπει οπωσδήποτε να το δούμε συνολικά το θέμα».

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας παραδέχεται ότι η οργάνωση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη σχολική αποτυχία. Ως διαστάσεις αυτής της ανεπαρκούς οργάνωσης αναφέρονται η γενικότερη λειτουργία του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η πληθώρα της ύλης, η έλλειψη υποδομών, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, η έλλειψη ευελιξίας, η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρεί και ο Δ9, «Μία κακή οργάνωση στη σχολική μονάδα, με κακές υποδομές, δασκάλους κουρασμένους και απογοητευμένους απ' το επάγγελμά τους, και ταυτόχρονα χωρίς σχεδιασμό, συμβάλλει στη σχολική αποτυχία» (Δ9).

Οι μικτής ικανότητας τάξεις αποτελεί ένα ακόμα οργανωσιακό στοιχείο που συμβάλλει στη σχολική αποτυχία, για κάποιους εκπαιδευτικούς. «Θεωρητικά εμείς έχουμε υποτίθεται στην Ελλάδα σχολείο μεικτών τάξεων. Με τη λογική ότι σε μία τάξη ας πούμε καλοί και κακοί μαθητές, μέτριοι κι αδύνατοι, όμως: θα μπορούσαν να διαχωριστούν ας πούμε αν είμαστε σ' ένα άλλο σύστημα, κι αυτό ευνοεί τη μάθηση» (Δ2).

Ο Δ8 διατυπώνει την άποψη ότι το σχολείο είναι καλά οργανωμένο, απλά δεν έχει ως στόχο τη μείωση της σχολικής αποτυχίας. «Το ερώτημα είναι ότι τα σχολεία και η πολιτεία θέλουν να οργανωθούνε προς την πλευρά της μείωσης των ανισοτήτων; Δεν είμαι και τόσο σίγουρος. Ίσως βολεύει κάποιους αυτές οι ανισότητες, να συνεχίσουν να υπάρχουν» (Δ8).

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται να συμβάλλει πολύ στην καλή οργάνωση του σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. «... κακά τα ψέματα το σχολείο οργανώνεται ανάλογα με το διευθυντή του» (Δ8).

Μία δασκάλα θεωρεί ότι οι οργανωσιακοί παράγοντες δε συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, αλλά αυτή εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό. «Το σχολείο

είναι καλά οργανωμένο, από κει και πέρα είν' ο δάσκαλος τι θα κάνει μέσα στην τάξη. Και πώς θα χειριστεί κάποια πράγματα» (Δ12).

Όσον αφορά τα σχολεία με ιδιαίτερη οργανωσιακή δομή (ολιγοθέσια σχολεία ή ΕΑΕΠ), οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας οι οποίοι εργάζονταν σε τέτοια σχολεία ή είχαν προηγούμενη εμπειρία από αυτά δήλωσαν τα εξής:

Για τη δασκάλα (Δ5) η οποία δούλευε σε ολιγοθέσιο δεν υπάρχουν πρόσθετες δυσκολίες εκτός από το γεγονός ότι λόγω του περιορισμένου αριθμού του προσωπικού η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πιο επιβεβλημένη για το ξεπέρασμα τυχόν προβλημάτων. Αντιθέτως ο δάσκαλος (Δ9) δηλώνει ότι το ισχύον πρόγραμμα σπουδών δε βοηθάει για εξατομίκευση της διδασκαλίας, γι' αυτό και το ποσοστό επιτυχίας σε ΑΕΙ από τους μαθητές που έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσια είναι χαμηλό. *«Δεν είναι τυχαίο που δεν περνούν πολλά παιδιά στα ΑΕΙ από ολιγοθέσια σχολεία» (Δ9).*

Οι τρεις δασκάλες οι οποίες έχουν εμπειρία από αναμορφωμένο πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) συμφωνούν ότι τα νέα αντικείμενα και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στα παιδιά και της συνεργασίας στο σχολείο, οπότε θα βελτιωθούν και οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα. Από την άλλη διαπιστώνουν προβλήματα στην εφαρμογή του νέου σχολείου, τα οποία δημιουργούν άγχος, σύγχυση και έλλειψη ευελιξίας. Η Δ1 λέει συγκεκριμένα: *«Το αρνητικό κατά τη γνώμη μου είναι ότι όταν έχεις ξεκινήσει τη μέρα σου κι έχεις πει ότι εγώ που είμαι δάσκαλος της τάξης θ' ασχοληθώ μ' αυτό το πράγμα στη γλώσσα κι αυτό στα μαθηματικά, χρειάζεται να το διακόψεις δύο και τρεις φορές για να μπει ενδιάμεσα κάποια ειδικότητα» (Δ1).* Και η Δ3 σχολιάζοντας την παρουσία υπερβολικά μεγάλου αριθμού προσωπικού λέει ότι *«... έφτασαν Χριστούγεννα και δεν είχαν μάθει τα ονόματα των ειδικοτήτων που έμπαιναν μέσα στη... στην τάξη» (Δ3).*

Όσον αφορά το στάδιο της μαθητικής σταδιοδρομίας το οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως πιο καθοριστικό για το μέλλον του παιδιού, η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί ότι η πρώτη βαθμίδα και ειδικότερα οι μικρότερες τάξεις είναι το πιο καθοριστικό στάδιο, *«...γιατί μετά τα κενά, σπάνια καλύπτονται, 100%, νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικές οι τρεις πρώτες τάξεις του σχολείου» (Δ3).*

Δύο εκπαιδευτικοί εκτός από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού αναφέρονται και στην προσχολική αγωγή κι ένας κατ' αποκλειστικότητα. Όπως λέει ο Δ7, *«... η*

προσχολική ηλικία δίνει κάποια πράγματα τα οποία, σήμερα εμείς τα θεωρούμε αυτονόητα.». Κάποιοι εκπαιδευτικοί εκτός από τις πρώτες τάξεις αναφέρουν ως καθοριστικές και κάποια από τις μεγαλύτερες, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη γιατί τα παιδιά εισάγονται σ' αυτό που θα ακολουθήσει στα επόμενα στάδια.

Ωστόσο, σε δύο περιπτώσεις αναφέρεται και η αντίληψη ότι το μέλλον του παιδιού καθορίζεται αργότερα, όταν αρχίζει ο λεγόμενος διαχωρισμός ή ακόμα αργότερα, όταν το παιδί επιλέγει το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Ο Δ9 διατυπώνει μια άποψη για το στάδιο στο οποίο θα πρέπει να γίνεται ένας πρώτος διαχωρισμός: «Στα σχολικά χρόνια, αν θα 'πρεπε να κάνεις μια πρώτη επιλογή, θεωρώ ότι η πρώτη επιλογή θα 'πρεπε να γίνει στο τέλος της Γ΄ γυμνασίου. Οι προηγούμενες εκπ/κές βαθμίδες θα 'πρεπε να είναι γενικής παιδείας».

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως να αποφεύγουν να επιλέξουν συγκεκριμένες τάξεις υπό το βάρος της ευθύνης που συνεπάγεται η επιλογή τους: «... δεν παίρνω αυτές τις τάξεις του δημοτικού. Το αποφεύγω», λέει η Δ2 αναφερόμενη στις μικρές τάξεις του δημοτικού. Τέλος, μία δασκάλα δήλωσε ότι δεν μπορεί να ξεχωρίσει καμία τάξη γιατί όλες έχουν τις ιδιαιτερότητές τους.

5.4 Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 26-34)

5.4.1 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 26-29)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά αυτός ο στόχος θεωρούν ότι δεν είναι εκ των προτέρων εξασφαλισμένος. Για παράδειγμα η Δ1 μας λέει ότι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την προσπάθεια του δασκάλου: «... είναι αυτός που καλείται να τις διαχειριστεί πρώτος απ' όλους, αλλά πιστεύω ότι εδώ μπαίνει και το ζήτημα τι δυνατότητες αφήνουν και στον εκπ/κό και οι γονείς και η κοινωνία για να τις διαχειριστεί» (Δ1).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παίξει πιο πρωταγωνιστικό ρόλο, ώστε να ελπίζει σε κάποιο αποτέλεσμα. «... εξαρτάται από πώς ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του και πώς μπορεί να σταθεί κριτικά

απέναντι στον εαυτό του και όχι απλά να βλέπει το ρόλο του διεκπεραιωτικά. Στο ότι κάνω ό,τι μου λέει το βιβλίο» (Δ2).

Η καταλληλότητα των προτύπων που περνάει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά είναι μια άλλη διάσταση του ρόλου του η οποία αναφέρεται ότι ασκεί επίδραση στις εκπαιδευτικές ανισότητες. «Πιστεύω ότι ο δάσκαλος είναι πραγματικά ο χαρακτηριστικός παράγοντας, είναι αυτός που εμπνέει το παιδί, αυτός ο οποίος ε... το παιδί θα δημιουργήσει τη δική του εικόνα, σαν πρότυπο, ή σαν πρότυπο για αποφυγή» (Δ7).

Οι περισσότεροι φαίνεται να προσπαθούν να αμβλύνουν το χάσμα μέσω ενός δημοκρατικού μοντέλου παιδαγωγικής σχέσης, «... προσπαθώντας να κοινωνικοποιήσουν τα παιδιά να τα κάνουν ομάδα, να λειτουργήσουν σε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα ή τέλος πάντων να μην έχουμε αποκλεισμούς» (Δ9).

Στο ερώτημα του τι πρέπει να προσέχει ο εκπαιδευτικός ώστε να λειτουργεί εξισωτικά, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στη διάγνωση των ανισοτήτων και τη συνεχή παρακολούθηση του έργου του, στην επιλογή του πού θα ρίξει το βάρος, στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, την ενθάρρυνση. Η επιλογή ποικιλίας στόχων είναι το σημείο στο οποίο επικεντρώνεται η Δ4: «... βασικά όλο το παιχνίδι γίνεται γύρω απ' τους στόχους μας. Να μην είναι μόνο απόδοσης κι επίδοσης, αλλά να 'ναι και κοινωνικής ενσωμάτωσης και ε...να 'χει και πιο κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά η στοχοθέτησή μας» (Δ9).

Από την άλλη, μία δασκάλα διατυπώνει την άποψη ότι η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε καλούς και κακούς γίνεται έτσι κι αλλιώς, είτε προσπαθούμε να την εμποδίσουμε είτε όχι. «Όλοι έχουνε μία αντίληψη τελικά, καλλιεργείται μες στην τάξη το ποιος είναι ο καλός μαθητής και ποιος δεν είναι.» (Δ2).

Σχετικά με το ρόλο της βαθμολογίας και της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας στην πλειοψηφία τους παραδέχονται ότι δεν είναι ποτέ αντικειμενική και ότι ένας βαθμός δε δίνει σαφείς πληροφορίες στο μαθητή. Αρκετοί είναι αυτοί που προτείνουν την περιγραφική αξιολόγηση κατ' αποκλειστικότητα ή παράλληλα με την αριθμητική βαθμολογία, καθώς και τη διαμορφωτική αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια του έργου τους. Η Δ4 βλέπει μια αντιφατικότητα στη σχέση μεθόδων διδασκαλίας και τρόπου αξιολόγησης λέγοντας: «Όταν θέλουμε να μιλάμε για

μαθητοκεντρικές μεθόδους, και ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δε συνάδει».

Ωστόσο, μέσα από το λόγο της Δ2 σχολιάζεται αρνητικά η περιγραφική αξιολόγηση.

«Η περιγραφική αξιολόγηση που κάποτε τέθηκε ήταν αυθαίρετη. Δεν μπορείς δηλαδή να, μέσα σε δύο, σε μία φράση ας πούμε τεσσάρων σειρών να συνοψίσεις την προσωπικότητα ενός παιδιού. Γιατί συνήθως η προσωπικότητα στιγματίζεται κι όχι την επίδοση» (Δ2).

Μερικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η βαθμολογία είναι ένα κίνητρο, αλλά τονίζουν και τον κίνδυνο να καταλήξει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα για το μαθητή. *«Η βαθμολογία είναι ένα κίνητρο, το οποίο, παλιότερα θα έλεγα ότι ήτανε, ένας ε... μία δικλείδα, με την οποία ο δάσκαλος είχε στα χέρια του ένα εργαλείο για να αξιολογήσει τον μαθητή, αλλά και για να τιμωρήσει θα έλεγα ... σε ορισμένες περιπτώσεις τον μαθητή» (Δ7).*

Πάντως, κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι στην Ελλάδα, τουλάχιστον στο δημοτικό, η βαθμολόγηση είναι υπέρμετρα επιεικής. Η Δ2 λέει σχετικά: *«... στα πλαίσια που γίνεται τώρα η βαθμολογία και ιδιαίτερα στο δημοτικό είναι καθαρά επιφανειακός. Βγάζουμε 90% των μαθητών ας πούμε με άριστα. Πηγαίνουν στο γυμνάσιο με άριστα. ... Όλα με 10. Δεν υπάρχει δηλαδή σύστημα αξιολόγησης».* Για τον Δ7, ο τρόπος βαθμολόγησης είναι ενδεικτικός του επιπέδου στο οποίο επιθυμεί να κρατήσει ο εκπαιδευτικός την τάξη του. Λέει ο Δ7: *«...είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα η αξιολόγηση, για, κάποιιο δάσκαλο πόσο βάζεις ψηλά τον πήχη, ή πόσο θέλει να έχει χαμηλά το επίπεδο της τάξης του».* Ο Δ8 σχολιάζοντας το λόγο για τον οποίο υπάρχει αυτή η ελαστικότητα, παρατηρεί ότι οι γονείς δίνουν πολύ περισσότερη σημασία στη βαθμολογία απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που ξέρουν ότι σε τελευταία ανάλυση η βαθμολογία *«δε σημαίνει και τόσο πολλά όσα της αποδίδουμε».*

Ωστόσο, μέσα από το λόγο κάποιων εκπαιδευτικών, ακόμα κι αυτών που δηλώνουν ότι η βαθμολόγηση είναι πολύ επιεικής, ακούγεται και η πρόταση για κατάργηση της βαθμολογίας, λόγω των αρνητικών επιπτώσεων που έχει. *«Αν είναι η αξιολόγηση να χαρακτηρίζει και να ταξινομεί ανθρώπους για μένα να πάψει να υπάρχει» (Δ2).*

Ο Δ6 προτείνει το διαχωρισμό της επιλογής των σημαιοφόρων από τη βαθμολογία της Ε΄ τάξης. Όπως λέει χαρακτηριστικά, «δεν είναι περισσότερο πατριώτης, αυτός που είναι πιο έξυπνος, ή πιο μελετηρός από τον άλλον, που, δε διαβάξει, δεν είναι μελετηρός πολύ, ή του αρέσουν άλλα πράγματα» (Δ6).

Πάντως, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να πιστέψουν ότι μπορεί τα παιδιά και ειδικά οι γονείς να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη βαθμολογία, πολύ μεγαλύτερη απ' ό,τι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της αποδίδουν. «Δεν το... δεν... πίστευα ότι, δεν ενδιαφέρει τόσο πολύ τα παιδιά. Τελικά ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι είναι αδύναμοι, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και προσβάλλονται, όταν πάρουν έναν χαμηλό βαθμό.» (Δ12).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας για τον ιδανικό μαθητή. Για αρκετούς απ' αυτούς είναι αυτός που του αρέσει να μαθαίνει, να αναζητά τη γνώση, που έχει άποψη, κριτική σκέψη. Μερικοί εκπαιδευτικοί μας λένε ότι δεν είναι απαραίτητα ο άριστος μαθητής, ούτε ο πιο συμμορφωμένος. «Πολλές φορές δεν είναι ο μαθητής που γράφει τα καλύτερα διαγωνίσματα. Πολλές φορές δεν είναι καν αυτό που λέμε το «καλό παιδί» μες στην τάξη. Αυτοί είναι οι πιο, σε εισαγωγικά οι πιο «ενδιαφέροντες» μαθητές» (Δ8). Αυτοί οι μαθητές κατά τον Δ8 «ρωτάνε συνέχεια. Και κυρίως λένε τη μαγική λέξη, 'γιατί'».

Για άλλους είναι ο μαθητής που συνδυάζει τη γνώση με το ήθος. «Ιδανικός μαθητής, για μένα χαρακτηρίζεται ο μαθητής ο οποίος, είναι ένα σύμπλεγμα θα έλεγα, και γνώσεων, αλλά και σαν παρουσία ολοκληρωμένη, με το χαρακτήρα, τον σωστό, με ήθος. Να διεκδικεί, να θέλει, να μάθει το κάθε τι το καινούριο» (Δ7). Για κάποιους είναι ο τέλεια συμμορφωμένος μαθητής, που προσπαθεί αλλά όχι απαραίτητα ο άριστος. «Αυτός που έχει σεβασμό, όχι βέβαια μόνο σ' εμένα, γενικά, ε... αυτός που έχει ενταχθεί, στο σύνολο, που σέβεται τους συμμαθητές του, το χώρο τον οποίο βρίσκεται, δεν είναι απαραίτητα ο καλός μαθητής, ο άριστος» (Δ5).

Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν μπορούν να ορίσουν τον ιδανικό τύπο μαθητή. Η Δ2 δυσκολεύεται να μας τον ορίσει. Στο τέλος όμως δηλώνει πιο μαθητή θα προτιμούσε. «Ιδανικός μαθητής ας πούμε, ιδανικός! Πάλι δε μ' αρέσει η λέξη, θα ήταν αυτός που θα με προκαλούσε, αν μπορεί να γίνει αυτό, που θα μου έθετε καίρια ερωτήματα ώστε να με κάνει κι εμένα να αρχίσω να, να διαπιστώνω τις ελλείψεις μου». Και ο Δ6 δυσκολεύεται, λέγοντας ότι κάθε παιδί έχει τη δική του προσωπικότητα.

«Όλοι οι μαθητές της τάξης. Εξαρτάται τι εννοούμε με το 'ιδανικός'. Όλοι οι μαθητές μου ιδανικοί είναι. Εγώ τα λατρεύω όλα τα παιδιά, γιατί κάθε ένα είναι ο δικός του χαρακτήρας» (Δ6).

5.4.2 Τα βιώματα των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες (ερωτήσεις 30-34)

Στο ερώτημα κατά πόσο η βαθμολόγηση τους δημιουργεί κάποιο προβληματισμό, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από έναν δηλώνουν ότι προβληματίζονται. Οι λόγοι γι' αυτόν τον προβληματισμό είναι τα συναισθήματα που δημιουργεί η βαθμολογία στα παιδιά, η ετικέτα, αν θα δημιουργήσει κίνητρο ή απογοήτευση, η απονομή δικαιοσύνης, η αποτύπωση σε έναν αριθμό της όλης εικόνας των μαθητών/τριών. *«Εμένα μου δημιουργεί το πιο οδυνηρό, το πιο δύσκολο κομμάτι, στη δουλειά μου. Δε μου είναι εύκολο να ζυγίσω την επίδοση κάθε παιδιού. Με δυσκολεύει πάρα πολύ να βαθμολογήσω» (Δ3).*

Πολλές φορές ο προβληματισμός για την ψυχολογία των παιδιών φέρνει επιεική βαθμολογία. *«Γιατί πολλές φορές μια χαμηλή βαθμολογία, μπορεί ένα παιδί να το κάνει να εγκαταλείψει την προσπάθεια» (Δ8).*

Μέσα από το λόγο του Δ8 αποκαλύπτονται και οι πιέσεις που ασκούνται συχνά στους εκπαιδευτικούς από τους γονείς και ειδικότερα από τις μητέρες σχετικά με τη βαθμολογία του παιδιού τους. *«Όταν ήμουν πιο νέος δάσκαλος, με ενδιέφερε και τον αντίκτυπο που είχε η βαθμολογία στους γονείς. Σκεφτόμουν την αντίδραση των γονιών. Τώρα πια καθόλου.» (Δ8).*

Όσον αφορά τον τρόπο που βαθμολογούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, έχει ενδιαφέρον ότι όλοι ανεξαιρέτως βαθμολογούν κι άλλα πράγματα εκτός από την επίδοση. Η προσπάθεια, η συνέπεια, η ειλικρίνεια, η καλή συμπεριφορά, η καθημερινή παρουσία μέσα στην τάξη, η συνεργασία, είναι αρετές οι οποίες εκτιμώνται πολύ θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Εκτός αυτού, φαίνεται να μετρούν πολύ και την ψυχολογία του παιδιού, γι' αυτό βαθμολογούν με επιείκεια, υπό το βάρος των πιέσεων και των γονέων, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 7-10 ή ακόμη και 8-10. Να τι λέει ο Δ6: *«...κυριαρχεί το 10 και το 9. Στις μεγάλες τάξεις. Λοιπόν, ίσως αυτό το κάνουμε, για να ηρεμήσουμε, από την πίεση των γονιών. Είναι και σωστό κατά*

τη γνώμη μου. Γιατί εδώ, έρχεται και όλο το πλέγμα των ερωτήσεων που μου 'κανες να ωριότερα. Και την προσπάθεια του μαθητή θα πρέπει να βαθμολογήσουμε».

Λίγο διαφορετικά βαθμολογεί ο Δ9, ο οποίος τοποθετεί τους μαθητές του σ' ένα συνεχές, ανάλογο με τη σειρά-θέση που καταλαμβάνουν μέσα στην τάξη από την άποψη της επίδοσης. «...αξιολογώ τον καλύτερο και τον... και τον χειρότερο μαθητή της τάξης και μέσα σε όλους αυτούς βάζω όλα τα σκαλοπάτια» (Δ9). Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι φροντίζουν για την απονομή δικαιοσύνης. «...προσπαθώ να μην αδικήσω κανέναν. Ούτε τον καλό, ούτε τον... αυτόν που προσπαθεί» (Δ5).

Ως προς τη σταθερότητα ή μη των κριτηρίων βαθμολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι αυτά εξειδικεύονται ανάλογο με τον κάθε μαθητή. «Ένα παιδί το οποίο, έχει μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιο μάθημα, εκεί θα έχει άλλα κριτήρια στο μυαλό σου, και, σ' ένα τεστ αξιολόγησης που θα βάλεις θα πρέπει να υπάρχουν οι ανάλογες ασκήσεις για να μπορέσει να γράψει» (Δ7).

Το επίπεδο της τάξης είναι ακόμη ένα μέτρο σύμφωνα με το οποίο θα βαθμολογηθεί ο κάθε μαθητής: «...η διακύμανση στην αξιολόγηση, σίγουρα διαφέρει και με βάση το επίπεδο και της τάξης» (Δ7).

Ακόμα και η πίεση ενός δύσκολου γονιού μπορεί κάποιες φορές να αποφέρει μια πιο επιεική βαθμολογία, για κάποιο μαθητή, όπως λέει η Δ12: «έχω λίγο τροποποιήσει μερικές φορές τα κριτήρια όταν ξέρω εκ των προτέρων, ότι έχω ν' αντιμετωπίσω έναν πολύ ιδιότροπο γονιό».

Ωστόσο, αρκετοί δηλώνουν ότι φροντίζουν να βαθμολογούν αξιοκρατικά, εκτός από περιπτώσεις που αφορούν σε ειδικές κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού. Η Δ3 τονίζει: «όταν πάρουν ένα βαθμό λιγότερο απ' το διπλανό τους ξέρουν γιατί τον πήραν» (Δ3).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους δηλώνουν ότι τροποποιούν πρακτικές, μέσα και μεθόδους, όταν διαπιστώνουν ότι δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας. Συνήθως επιμένουν στο αντικείμενο που δεν κατανόησαν οι μαθητές, το προσφέρουν με πιο απλό τρόπο, το συνδέουν περισσότερο με την καθημερινή πρακτικοβιωματική γνώση, εφαρμόζουν περισσότερο συνεργατικές μεθόδους κι εξατομικευμένη διδασκαλία, φροντίζουν να βελτιώσουν το κλίμα της τάξης. «Βεβαίως, όταν βλέπεις ότι τα παιδιά κάπου δεν, δεν μπορούν να συμβαδίσουν

με τις λεγόμενες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο δάσκαλος, πρέπει να βρεις εναλλακτικούς τρόπους, να το περάσεις.» (Δ11).

Η μείωση των προσδοκιών μπορεί να έρχεται ως απόρροια της μη επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η Δ3 ομολογεί: «Πολλές φορές έριξα τα στάνταρντ μου, το τι περιμένω απ' αυτά τα παιδιά, ξεκίνησα από πιο χαμηλά, έφτασα κάπου και ξαναξεκίνησα πάλι από χαμηλά».

Μερικοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια στρατηγική επανάληψης κι επανελέγχου για διάγνωση των αιτίων της αποτυχίας, πριν προβούν σε κάποια τροποποίηση των πρακτικών τους, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερη εξοικείωση με ασκήσεις, εξατομίκευση ή μείωση του επιπέδου των στόχων. «Η ο δάσκαλος έχει βάλει αυστηρά κριτήρια, ή θα πρέπει, οι μαθητές του να ακολουθήσουν κάποια άλλη στρατηγική, να τους εξοικειώσει πολύ καλύτερα με ασκήσεις, ενδεχομένως, κάποιους αδύνατους μαθητές, σε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας, ακόμα και φροντιστηριακό μάθημα» (Δ7).

Μερικές φορές μπορεί να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι τόσο σύνθετες κάποιες έννοιες που δε γίνεται να απλοποιηθούν περισσότερο. «... λέω 'πόσο πιο απλά ας πούμε να τα κάνω', στην ΣΤ' δημοτικού όταν έχεις να κάνεις με τόσο σύνθετα ας πούμε θέματα» (Δ2).

Ένας δάσκαλος δηλώνει ότι η παρέκκλιση από τον προγραμματισμό του για ενασχόληση με μαθητές που δεν κατέκτησαν κάποιο στόχο εξαρτάται και από τις αντικειμενικές συνθήκες που αντιμετωπίζει στην τάξη του. «Αν... αν σε βοηθάν τα χαρακτηριστικά της τάξης, μπορείς να το κάνεις. ... Αν είναι οι δυο-τρεις, θα βρεις το χρόνο να τους βοηθήσεις. Εξαρτάται απ' τον αριθμό τους. Κι από το πόσο χρόνο μπορείς να ξεκλέψεις απ' τους καλούς μαθητές» (Δ8).

Στο ερώτημα αν και κατά πόσο έχουν ανανεώσει πρακτικές ή απόψεις με την πάροδο των χρόνων, όλοι φαίνεται να συμφωνούν ότι κάτι έχουν αλλάξει. Αρκετοί είναι αυτοί, κυρίως οι πιο παλιοί που ξεκίνησαν την καριέρα τους με πιο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που δηλώνουν ότι προσπάθησαν και υιοθέτησαν νέες μεθοδολογίες και καινοτομίες, πράγμα που το βρίσκουν ως φυσική συνέπεια της συνεχούς εξέλιξης των κοινωνικών συνθηκών. «Δεν μπορεί να είσαι ο ίδιος, όταν όλα γύρω σου αλλάζουν», λέει ο Δ7.

Αρκετοί παραδέχονται ότι αλλάζουν με την εμπειρία. Μια πιο προσωπική σχέση με τα παιδιά, μεγαλύτερη ελαστικότητα στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, απλούστευση του προς μάθηση γνωστικού αντικειμένου, λιγότερες κατ' οίκον εργασίες, λιγότερη αυταρχικότητα και χαμηλότερες προσδοκίες είναι μερικές πρακτικές που σχετίζονται με μεγαλύτερη εμπειρία. *«Αυτό που άλλαξα περισσότερο ήταν οι απαιτήσεις που έχω από κάθε μαθητή είναι ανάλογες με αυτό που μπορεί να κάνει ... στα πρώτα μου χρόνια, έδινα πολύ περισσότερη δουλειά, στο σπίτι. Τώρα, ελάχιστη. Γίνεται πολύ περισσότερη δουλειά στο σχολείο» (Δ3).*

Από την άλλη πλευρά, ο Δ9 παραδέχεται ότι η πείρα πολλές φορές μπορεί να οδηγήσει σε πιο πρόχειρο σχεδιασμό της διδασκαλίας, λέγοντας, *«Η εμπειρία με κάνει να κάνω λίγο χειρότερο μάθημα απ' ό,τι όταν έκανα νεότερος. Και αναγκάζομαι να τροποποιήσω εκείνη τη στιγμή τον τρόπο διδασκαλίας».* Με τα χρόνια η εμπειρία υποκαθιστά τη δύναμη και τον ενθουσιασμό, όμως για τον Δ8 και τα δύο βοηθάνε, ανάλογα με την περίπτωση. Λέει ο Δ8: *«Σ' άλλες περιπτώσεις ένας νεαρός δάσκαλος θα 'ναι πιο αποτελεσματικός, και σ' άλλες περιπτώσεις ένας έμπειρος δάσκαλος, θα βοηθήσει περισσότερο».*

Πάντως, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές εν πολλοίς καθορίζονται από τους μαθητές τους οποίους έχει κάθε φορά απέναντί του ο εκπαιδευτικός. *«Ε... είναι δεύτερη χρονιά που έχω πέμπτη, πέμπτη κι έκτη μαζί, ωστόσο ακολουθώ εντελώς διαφορετική, προσέγγιση στα μαθήματα, με την πρώτη χρονιά. Παρατηρώ αδυναμίες μου, αλλά, βέβαια, δεν είναι μόνο αυτό, είναι ότι, με κατευθύνουν κι οι ίδιοι οι μαθητές» (Δ5).*

Ενδιαφέρον έχουν οι απόψεις της Δ2 και του Δ11 σχετικά με το βαθμό υιοθέτησης καινοτομιών και σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, γιατί ξεφεύγουν λίγο από την κυρίαρχη ιδέα της τάσης για εκσυγχρονισμό. Η Δ2 τονίζει ότι δεν παίζουν ρόλο οι μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά η ισχυρή, ακαδημαϊκή γνώση: *«Αυτά που φάνηκαν ότι θα μειώσουν τις ανισότητες ή τις διαφορές, μπορώ να πω τώρα μετά από σχεδόν είκοσι χρόνια, ότι καλός δάσκαλος, ότι καλός δάσκαλος! είναι αυτός που μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη με τις γνώσεις του» (Δ2).* Κι ο Δ11 συστήνει να υπάρχει κάποιο μέτρο στην υιοθέτηση καινοτομιών: *«Όχι ... στο όνομα αυτών των αλλαγών να χάνουμε την ουσία. Γιατί όπως είπαμε νωρίτερα, στην δευτεροβάθμια εκπ/ση ή στην τριτοβάθμια τα πράγματα δεν έχουν αλλάξει. Εκεί δεν, δε χωράνε καινοτομίες» (Δ11).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση

Η έρευνα αυτή είχε σκοπό μέσα από τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κι επιδόσεων των μαθητών/τριών, να αναδείξει το σύστημα εκλογίκευσης κι ερμηνείας αυτών των διαφορών. Από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε μια μεγάλη ποικιλία αντιλήψεων, στάσεων, ερμηνειών, βιωμάτων κι εμπειριών των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση, που παρόλο που δεν μπορούν εύκολα να βγουν γενικεύσιμα συμπεράσματα λόγω της περιορισμένης έκτασης της έρευνας, ωστόσο φωτίζουν αρκετές πτυχές του προς διερεύνηση φαινομένου.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες, οι οποίες αντιστοιχούν στους τέσσερις θεματικούς άξονες που πραγματεύτηκε αυτή η έρευνα. Τη συζήτηση αυτή ακολουθεί η εξαγωγή των γενικότερων συμπερασμάτων, καθώς και προτάσεις και ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση.

6.1.1 Η παράσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας από τον εκπαιδευτικό

Στο κεφάλαιο για τη μελέτη των αναπαραστάσεων ειπώθηκε ότι κάθε αναπαράσταση περικλείει τρεις διαστάσεις: α) τις στάσεις, β) την πληροφορία και γ) το πεδίο αναπαράστασης (Ναυρίδης, Κ., 1994:170), οργανώνεται δε γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα ο οποίος προσδίδει στην αναπαράσταση τη σημασία της (Guimelli, C., 1993:85-86).

Έχοντας κατά νου λοιπόν το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τις αναπαραστάσεις και τα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από τον πρώτο θεματικό άξονα που πραγματεύθηκε η έρευνά μας, μπορούμε να πούμε ότι ο κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και του ρόλου του εκπαιδευτικού φαίνεται να συντίθεται από τα ακόλουθα στοιχεία: Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνειδητά το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Το σχολείο εκτός του ότι μεταδίδει βασικές γνώσεις, διαμορφώνει ήθος και χαρακτήρα, προετοιμάζει το μαθητή για την ενήλικη

ζωή και οφείλει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεταδίδει γνώσεις, αλλά και να βοηθά, να υποστηρίζει και να εμπνέει του μαθητές στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Οι όποιες διαφοροποιήσεις που διαμορφώνονται από τα προσωπικά βιώματα κι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, την προσωπική τους εμπλοκή, τις ιδεολογικοπολιτικές τους τοποθετήσεις, τις πληροφορίες που διαθέτουν, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους αποτελούν τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης.

Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα προκύπτει κατ' άρδην μια θετική στάση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απέναντι στο διδασκαλικό τους ρόλο, αφού οι περισσότεροι επέλεξαν συνειδητά το επάγγελμά τους. Ωστόσο, παράγοντες όπως είναι η ίδια η φύση του διδασκαλικού επαγγέλματος που επιβάλλει πολλές φορές την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, η απαίτηση για συνεχείς αλλαγές, οι παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος και η ελλιπής πολλές φορές προετοιμασία των εκπαιδευτικών γι' αυτό που θα αντιμετωπίσουν κατά την ανάληψη του ρόλου τους, μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους.

Εκτός αυτού, η συσσώρευση κούρασης με την πάροδο του χρόνου και οι αυξανόμενες απαιτήσεις για την άσκηση του ρόλου τους φαίνεται να επιδρούν καταλυτικά στις στάσεις των αρχαιότερων. Από την άλλη, ορισμένοι αντιδρούν στο συναισθηματικό τους άδειασμα επιζητώντας την ανανέωση μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εξάλλου, μέσα από το λόγο ορισμένων βγαίνει κι ένα αίσθημα υποβάθμισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και των νεοφιλελεύθερων τάσεων ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, εύρημα που έχει καταγραφεί από τη διεθνή έρευνα (Van Zanten, A., 2005:157). Άλλος λόγος έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης, ο οποίος αποκαλύπτεται μέσα από τις συνεντεύξεις είναι και η μη παραχώρηση ουσιαστικής αυτονομίας πάνω στην οργάνωση κι επιλογή της ύλης και τη διδασκαλία, πράγμα που οδηγεί στη βίωση του ρόλου τους ως διεκπεραιωτικού.

Πάντως, το γεγονός ότι ο βαθμός ικανοποίησης που αποκομίζουν οι ερωτηθέντες καταγράφεται σε ένα συνεχές και ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο αισιόδοξοι, πιο πρσαρμοσμένοι και ανοιχτοί σε αλλαγές και καινοτομίες ενώ οι αρχαιότεροι περισσότερο απογοητευμένοι, πιο κριτικοί και πιο

κλειστοί σε προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις ενισχύει την άποψη του σταδιακού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας (Postic, M., 1998:133-4).

Όσον αφορά τη διάσταση της πληροφορίας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι διαθέτουν ένα σώμα γνώσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων γύρω από την εκπαιδευτική λειτουργία. Για το σκοπό της ανάλυσης, οι συμμετέχοντες μπορούν να ταξινομηθούν ως προς την αναπαράσταση του εκπαιδευτικού ρόλου με βάση τη διάσταση παραδοσιακός – προοδευτικός. Όσοι κλείνουν προς τον παραδοσιακό τύπο του ρόλου, τείνουν να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μεταδότης της γνώσης και των ισχυρών προτύπων μέσα από τα οποία ο μαθητής θα οικοδομήσει το χαρακτήρα του, ενώ η διδασκαλία τους απευθύνεται στο μέσο μαθητή της τάξης. Προβάλλεται επίσης η ανθρωπιστική παιδεία έναντι της χρηστικής αξίας της γνώσης. Όσοι υποστηρίζουν τον προοδευτικό τύπο τάσσονται υπέρ ενός ρόλου βοηθού και συμπαραστάτη στην οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή μέσα από κονστрукτιβιστικά, συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας, διαφοροποιούν περισσότερο συχνά τη διδασκαλία τους και τονίζουν τη σημασία των Νέων Τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης.

Ωστόσο, πρέπει να ειπωθεί ότι στην πράξη δεν υπάρχουν αμιγείς τύποι και η όποια κατηγοριοποίηση γίνεται για το σκοπό της ανάλυσης. Άλλωστε, μπορεί να υποστηρίζουν την προοδευτική παιδαγωγική αλλά δεν είναι σίγουρο ότι την υιοθετούν ολοκληρωτικά και στην πράξη, καθώς οι αντιστάσεις που δημιουργούνται από τις παραδοσιακές «κρυσταλλώσεις» που υπάρχουν στο παιδαγωγικό πεδίο μπορεί να λειτουργούν παρεμποδιστικά στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών (Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α., 1999:73). «Προς το παρόν ας γίνουμε καλοί τροφοδότες, και για το μέλλον, έχει ο θεός!», επισημαίνει ένας εκ των ερωτηθέντων. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε και το πολυσύνθετο του εκπαιδευτικού ρόλου, μιας και ορισμένοι έχουν την αίσθηση ότι δεν επωφελούνται όλες οι κατηγορίες των μαθητών από τις ενεργητικές μεθόδους απόκτησης της γνώσης κι αυτό υποστηρίζεται κι από ορισμένες έρευνες (Postic, M., 1998:73-4).

Μια άλλη διάσταση με βάση την οποία μπορεί να συγκριθεί το δείγμα της έρευνάς μας είναι ο πολιτικός ρόλος του εκπαιδευτικού (όπ. π.:129). Με βάση αυτή τη διάσταση, οι εκπαιδευτικοί είτε τείνουν να δίνουν έμφαση στην ηθική προσαρμογή των μαθητών με τη διαμόρφωση ήθους και χαρακτήρα, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία θα ζήσουν είτε τονίζουν το

χειραφετικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει η σχολική γνώση με τη μεσολάβηση εκπαιδευτικών με περισσότερα περιθώρια δράσης. Η δεύτερη κατηγορία είναι εκπαιδευτικοί με περισσότερη κριτική διάθεση και περισσότερα έτη υπηρεσίας, εύρημα που φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική καριέρα (Huberman, M., 1989, as cited in Postic, M., 1998:134).

Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την εκπαιδευτική τους λειτουργία αναπόφευκτα επηρεάζουν και τις αναπαραστάσεις τους για τις διαφορές των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών τους κι επομένως επιδρούν και στις πρακτικές τους.

6.1.2 Παράγοντες διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων

Ο «κοινός νους», θα λέγαμε, των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας περιλαμβάνει ως παράγοντες διαφοροποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων κι επιδόσεων των μαθητών την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, την ατομικότητα του παιδιού και το σχολείο, παράγοντες τους οποίους οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν διεξοδικά κι έχουν ερευνηθεί επιστημονικά εκτενώς, όπως φάνηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να διαθέτουν αρκετές πληροφορίες πάνω στο ζήτημα της διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών.

Ωστόσο, από τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις μπορούμε να πούμε ότι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική ανισότητα σε μεγάλο βαθμό είναι δομημένες από στερεότυπες απόψεις, έτσι που να εμφανίζεται το κοινωνικοπολιτιστικό έλλειμμα και το φυσικό χάρισμα ως λανθάνουσα έκφανση διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Οι απόψεις τους αυτές είναι απόρροια βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες, όπως: Η οικογένεια πάσχει (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά) και γι' αυτό αναμένεται το παιδί να μην πάει καλά στο σχολείο. Το παιδί δεν έχει τις απαραίτητες νοητικές ικανότητες ή δεν προσαρμόζεται στους σχολικούς κανόνες, δεν προσπαθεί και γι' αυτό έχει χαμηλή επίδοση.

Το ότι τόσο η οικογένεια, όσο και η ατομικότητα καθενός μαθητή επιδρούν στη σχολική του σταδιοδρομία δε χωράει αμφισβήτηση. Αυτό, άλλωστε, αναλύθηκε διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Ωστόσο, υπάρχουν και παιδιά εργατών και αγροτών ή και μεταναστών τα οποία παρά τις δύσκολες συνθήκες στις

οποίες ζουν πηγαίνουν καλά στο σχολείο και υπάρχουν παιδιά με καλές οικογενειακές προϋποθέσεις που αποτυγχάνουν. Τέτοιες περιπτώσεις, άλλωστε, αναφέρθηκαν και μέσα από τις συνεντεύξεις της έρευνάς μας. Επομένως, η καταγωγή του μαθητή δεν προεξοφλεί και τη σχολική του πορεία, η οποία είναι εξατομικευμένη και εξαρτάται από την κοινωνική σχέση του μαθητή με τη γνώση (Charlot, B., 2004:335), όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού πάλι, όπως είναι η νοητική ικανότητα, ο βαθμός σχολικής προσαρμογής, τα κίνητρα και οι φιλοδοξίες όπως ήδη αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά προσδιορισμένα (Φραγκουδάκη, Α., 1985:93-94). Όμως, το στερεότυπο δημιουργείται από τη στιγμή που υπεργενικεύεται ή υπεραπλουστεύεται ένα σύνθετο φαινόμενο όπως είναι εν προκειμένω η εκπαιδευτική ανισότητα, εξαιτίας της ανάγκης των ανθρώπων για κατηγοριοποίηση, με σκοπό να νοηματοδοτήσουν τον κοινωνικό κόσμο που τους περιβάλλει. Σχηματίζεται εντός του κοινωνικού πλαισίου και οι κοινωνικές του συνέπειες είναι μεγάλες, μιας και διαθέτει συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση, γι' αυτό και συνιστά κοινωνική αναπαράσταση (Δραγώνα, Θ., 2007:14).

Έχοντας κατά νου τις παραπάνω επισημάνσεις και τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, μπορούμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δείχνει να υπεραποδίδει τις διαφορές των επιδόσεων στην οικογένεια. Σε αρκετά λιγότερο βαθμό αποδίδονται οι διαφορές στο παιδί ή το σχολείο. Επιπλέον, επικεντρώνοντας στην οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν προτεραιότητα στο πολιτισμικό κεφάλαιο έναντι του οικονομικού, επισήμανση που επιβεβαιώνει και η διεθνής έρευνα (Φραγκουδάκη, Α., 1985:66-67). *«Πιστεύω, ότι ο μορφωτικός παράγοντας περισσότερο [επηρεάζει], είναι σαν μια μεταδοτική ασθένεια»*, σχολιάζει ένας εκ των συμμετεχόντων. Το εύρημα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, μιας και το σχολείο είναι προσανατολισμένο στη γνώση. Ο επαγγελματικός τους ρόλος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν περισσότερο τα χαρακτηριστικά της οικογένειας τα οποία θεωρούν ότι διευκολύνουν την παιδαγωγική σχέση. Έτσι, το αναπαραστατικό τους πεδίο όσον αφορά τον παράγοντα οικογένεια συντίθεται από στοιχεία όπως: *πνευματικά ερεθίσματα, σημασία στη σχολική γνώση, συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, βοήθεια στα μαθήματα*. Δίνουν έμφαση, επομένως, στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στις στρατηγικές της οικογένειας και τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο, διαστάσεις

που όπως ήδη ειπώθηκε ασκούν σημαντική επίδραση στη μάθηση (Duru-Bellat, M., 2004:38-39).

Εκτός του ότι υπεραποδίδονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες στον παράγοντα οικογένεια, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μη συνδέουν την οικογένεια με την κοινωνική δομή, αφού δεν αναφέρονται ρητώς στην κοινωνική τάξη της οικογένειας. Έτσι όμως είναι σαν να επιρρίπτεται στην οικογένεια και επιπλέον ευθύνη που δεν της ανήκει, αφού η κοινωνική ανισότητα είναι εγγενές χαρακτηριστικό του καπιταλιστικού συστήματος (Charlot, B., 2004:185).

Μία επιπλέον όψη του κοινωνικοπολιτιστικού μειονεκτήματος, όπως αποκαλύπτεται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, είναι και η υπεραπόδοση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην κοινωνική δομή, από ορισμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λαμβάνουν έτσι ντετερμινιστικού τύπου θέσεις, ως προς την επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Τέτοιες αναπαραστάσεις βασίζονται στην αντίληψη ότι αν δεν αλλάξει η δομή της κοινωνίας, οι όποιες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα δε θα επιφέρουν κανένα αποτέλεσμα στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Όμως, όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό μέρος, οι συγκριτικές μελέτες έχουν δείξει ότι η ειδική επίδραση που ασκεί το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στις εκπαιδευτικές ανισότητες ποικίλλει δραματικά από χώρα σε χώρα (OECD, II, 2010:52). Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Α. Φραγκουδάκη (1985:84), η εκπαιδευτική ανισότητα υπήρχε και στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, κι αυτό αποδεικνύει την ανάγκη μεταρρυθμίσεων και στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια άλλη άποψη η οποία περικλείει αρκετή στερεοτυπία είναι αυτή που θέλει τους αλλοδαπούς μαθητές να υστερούν σε απόδοση, λόγω γλωσσικών δυσκολιών, μιας και αυτή η κατηγορία μαθητών δεν αντιμετωπίζει επιπλέον δυσκολίες εκτός από αυτές που προέρχονται από την κοινωνική τους προέλευση (Duru-Bellat, M., 2004:35). Συνήθως όμως, λόγω άλλων οικογενειακών δυσκολιών και λανθασμένων διδακτικών χειρισμών, η διγλωσσία, ενώ θα μπορούσε να συνιστά πλεονέκτημα, μετατρέπεται σε μειονέκτημα. Άλλωστε, μέσα και από τις συνεντεύξεις της έρευνάς μας αναφέρθηκαν και περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών που αρίστευσαν. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν περισσότερο συχνά την αποτυχία ενός αλλοδαπού μαθητή παρά την επιτυχία του.

Όσον αφορά τις φυσικές ικανότητες του παιδιού, αν και οι εκπαιδευτικοί δεν τις αναφέρουν συχνά ως καθοριστικό παράγοντα, η πίστη στο φυσικό χάρισμα εμφανίζεται μέσα από περιγραφές συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών, όπως: *«και σε άλλο οικογενειακό περιβάλλον να ζούσε, με λιγότερο μορφωμένους γονείς, μπορεί να είχε λιγότερα ερεθίσματα, αλλά σίγουρα η μνήμη του θα είχε συγκρατήσει πάρα πολλά πράγματα»* ή *«είχε πολύ υψηλό I.Q., ήταν έξυπνο παιδί»*. Μιλάνε με τόση σιγουριά που δείχνουν να υποστηρίζουν αδιαπραγμάτευτα την πίστη τους αυτή.

Από την άλλη, ένας λόγος για τον οποίο συχνά δεν προτείνεται η φυσική ευφυΐα ως καθοριστικός παράγοντας διαφοροποίησης των επιδόσεων είναι η έλλειψη διαχωρισμού σε επίπεδα ικανότητας. Αυτή η τοποθέτηση δε φαίνεται να απέχει από την πραγματικότητα, μιας και όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, σε εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται στο διαχωρισμό από πολύ νωρίς στη μαθητική σταδιοδρομία, οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι μεγαλύτερες (OECD, IV, 2010:34-39). Βέβαια, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η πίστη ότι περισσότερος χρόνος θα εξοικονομείτο για όλους για την ανάπτυξη του δυναμικού τους. Σημαντική ένδειξη γι' αυτό αποτελεί και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πολιτική προτείνεται κι από εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξέθεσαν αρκετά ριζοσπαστικές απόψεις.

Από την άλλη, οι αντιξοότητες με τις οποίες καθημερινά έρχονται οι εκπαιδευτικοί σε επαφή, μέσα σε ετερογενείς, πολυπολιτισμικές τάξεις στις οποίες καλούνται να διδάξουν χωρίς να είναι σε αρκετές περιπτώσεις προετοιμασμένοι κατάλληλα να αντιμετωπίσουν τις νέες συνθήκες, οδηγούν στη διαμόρφωση αναπαραστάσεων με κεντρικό στοιχείο το διαχωρισμό. Ως αποτέλεσμα αυτού, τείνουν να εκλείπουν παντελώς από το αναπαραστατικό τους πεδίο διαστάσεις όπως το στίγμα, η υπερπροσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών και η μείωση των προσδοκιών, παράγοντες που όπως αναδείξαμε στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας επιδρούν ανασταλτικά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που γίνονται σε τμήματα αδύνατων μαθητών (Duru-Bellat, M., 2004:81-83). Κάποιοι έχουν αντιληφθεί την ανάγκη προσαρμογής των διδακτικών τους πρακτικών στις νέες απαιτήσεις και προσπαθούν να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία και ομαδοσυνεργατικά μοντέλα. Άλλοι όμως φαίνεται να εμμένουν στην παραδοσιακή διδασκαλία με μια απεύθυνση στο μέσο όρο της τάξης είτε επειδή συλλαμβάνουν τη σχολική τάξη ως αδιαφοροποίητο σύνολο, έχοντας στο μυαλό τους την

αναπαράσταση μιας τάξης από το παρελθόν είτε γιατί δε θέλουν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, με τον οποίο είναι εξοικειωμένοι κι αισθάνονται σιγουριά. Έτσι, δεν είναι παράξενο που χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα για το διαχωρισμό σε τμήματα ικανότητας δηλώσεις όπως: *«είναι μαθητής με πολλές ελλείψεις αυτός του 2. Κι αυτός του 10, έχει κατακτήσει την ύλη της τάξης του. Λοιπόν: πού θα απευθύνεται το μάθημά σου, στη μέση; στο 6;»*. Όμως, μέτρα όπως: ολιγομελή τμήματα, καθιέρωση ενός μέγιστου αριθμού μαθητών/τριών με προβλήματα μέσα σε κάθε τάξη, ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, θετική διάκριση για ομάδες πληθυσμού σε κίνδυνο, μπορεί να είναι πιο επωφελή για τους αδύνατους μαθητές από το διαχωρισμό τους, αφού έτσι δε στερούνται της ευκαιρίας να αλληλεπιδράσουν με καλύτερους και πιο προσαρμοσμένους μαθητές.

Όσον αφορά το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, από την παρουσίαση των δεδομένων των συνεντεύξεων φαίνεται ότι παρόλο που αυτός ο παράγοντας δεν αναφέρεται κατ' αρχήν ως βασικός, όλοι συμφωνούν ότι επιδρά στις εκπαιδευτικές ανισότητες λιγότερο ή περισσότερο και ότι το σχολείο οφείλει να αμβλύνει τις ανισότητες. Εκεί που διαφοροποιείται το δείγμα είναι στο αν και κατά πόσο επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος. Έτσι, υπάρχει η θετική άποψη ότι το σχολείο λειτουργεί εξισωτικά και η αρνητική που τονίζει τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου. Ανάλογα με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, την ιδεολογικοπολιτική του τοποθέτηση και τα προσωπικά του κίνητρα ο κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί τη μια θέση ή την άλλη.

Έτσι, όσοι θεωρούν ότι το σχολείο λειτουργεί εξισωτικά τείνουν να εμφανίζονται αισιόδοξοι, τόσο για τα αποτελέσματα του σχολείου όσο και για το μέλλον της εκπαίδευσης. Γι' αυτό κάποτε μιλούν με αρκετή σιγουριά, σα να μη θέλουν να ακούσουν ότι το σχολείο μπορεί να διαιωνίζει τις ανισότητες. *«Σίγουρα το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες, και έτσι πρέπει να κάνει»*, σχολιάζει χαρακτηριστικά μια δασκάλα. Άλλες φορές πάλι υιοθετούν αμυντική στάση, ρίχνοντας όλη την ευθύνη στην οικογένεια, απενοχοποιώντας παράλληλα το σχολείο: *«Η αλήθεια είναι ότι γενικά κατηγορούμε το εκπ/κό σύστημα και αποδίδουμε τις ευθύνες εκεί και οι άνθρωποι που βρίσκονται εκτός του εκπ/κού συστήματος, δεν μπορώ να πω ότι, βοηθούν τα παιδιά τους τουλάχιστον όσο μπορούν για να προχωρούν εύκολα»*.

Από την άλλη, όσοι υιοθετούν τη δεύτερη άποψη, δείχνουν γενικά πιο απαισιόδοξοι τόσο για την έκβαση της προσπάθειας του σχολείου στη μείωση των

εκπαιδευτικών ανισοτήτων όσο και για το μέλλον της εκπαίδευσης. Κι αυτοί όμως έχουν την τάση να απολυτοποιούν τις θέσεις τους, αποκλείοντας τη δυνατότητα του σχολείου για καταπολέμηση των ανισοτήτων, όταν για παράδειγμα λένε: *«Σαφώς τις αναπαράγει και τις αυξάνει, τις κοινωνικές ανισότητες»*.

Στην πραγματικότητα και οι δύο θέσεις χαρακτηρίζονται από αρκετή στερεοτυπία, αφού αφενός όπως φάνηκε και στο θεωρητικό μέρος, το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί συσσωρευτικά, αυξάνοντας την αρχική ανισότητα των μαθητών (Duru-Bellat, M., 2004:26-27) και αφετέρου η κοινωνική αναπαραγωγή δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, στο σημείο που οι συγκριτικές μελέτες δείχνουν πολύ μεγάλη απόκλιση στο βαθμό της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών χωρών του ΟΟΣΑ (OECD, II, 2010:52).

Πάντως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φάνηκε μέσα από το λόγο τους ότι είναι γνώστες τόσο των παθογενειών του εκπαιδευτικού μας συστήματος οι οποίες φέρονται να εντείνουν τις διαφορές, όσο και των αναγκών των μαθητών τους, κάνοντας και ενδιαφέρουσες επισημάνσεις πάνω στα αναλυτικά προγράμματα (έλλειψη κριτικής σκέψης, δύσκολη γλώσσα κτλ.), τις μεθόδους διδασκαλίας (εσαγωγή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συνεργατικής μάθησης κτλ.) και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. συγκεντρωτισμός) και κάνουν συνειδητές προσπάθειες για τη μείωση των διαφορών.

Βέβαια, είναι γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό το εξισωτικό ιδεώδες συνυπάρχει μαζί με την ιδέα του διαχωρισμού στο λόγο όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών αλλά ακόμη και του ίδιου εκπαιδευτικού. Ενώ δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συνεργατικά μοντέλα και προσπαθούν να ενσωματώσουν τους πιο αδύνατους μαθητές μπορεί να προτείνουν το χωρισμό σε τμήματα ικανών και αδυνάτων. Αυτό εύκολα εξηγείται αν σκεφτούμε ότι συχνά αδυναμίες των εκπαιδευτικών, εσωτερικά κίνητρα και συμφέροντα μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τις ιδεολογικοπολιτικές τους τοποθετήσεις, παραλλάσσοντας τη μορφή της αναπαράστασής τους. Ως αποτέλεσμα, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών τους τείνουν να συντίθενται από τελείως αντιφατικά στοιχεία.

Άλλο στοιχείο του αναπαραστατικού πεδίου των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών είναι και το άνοιγμα του

σχολείου στην κοινότητα, μαζί με την ιδέα της υποστήριξής του στην προσπάθειά του να αποδώσει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο μπορεί να πλαισιώνεται κι από άλλους θεσμούς, αναφερόμενοι στην τοπική κοινωνία. Αυτό ίσως δείχνει ότι η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στην ιδέα της χαλάρωσης των συνόρων μεταξύ σχολείου και κοινότητας έχει αποδώσει καρπούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εμφανίζονται και αντιστάσεις μέσα στο λόγο τους όπως: «...δεν υπάρχει κάτι άλλο πέρα από το σχολείο». Πέρα από αυτήν όμως την κοινωνικοποίηση η οποία έχει περάσει μέσα από διαδικασίες αρχικής κατάρτισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπου προβάλλεται η απαίτηση για «ένα σχολείο δημοκρατικό, ανοιχτό στην κοινωνία», αυτή η συνειδητοποίηση της ανάγκης υποστήριξης του σχολείου στην προσπάθειά του για επίτευξη ισότητας πηγάζει αναμφίβολα και από πραγματικές ελλείψεις και αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, την ετερογένεια και πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου δημόσιου σχολείου, καθώς και από τους όρους που έχουν διαμορφωθεί μέσα στη σημερινή αστική κοινωνία. Ωστόσο, η θέση που ακούστηκε από έναν συμμετέχοντα ότι «*Η ίση ευκαιρία μπορεί να υπάρξει όταν μιλάμε για ίσες θέσεις*» είναι ορθή, από τη στιγμή που το καπιταλιστικό σύστημα δεν έχει πραγματοποιήσει τη δική του υπόσχεση για ίσες ευκαιρίες. Γιατί δε συζητάμε βέβαια για ίσα αποτελέσματα που θα σήμαινε πραγματική ισότητα (Charlot, B., 2004:203).

Τέλος, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου ως μέσου για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συντίθενται από αρκετές πληροφορίες σχετικά με το τι συνιστά μια αποδεκτή αξιολόγηση, η οποία έχει στόχο τη μείωση των διαφορών των μαθητών (ανατροφοδοτική, μη τιμωρητική, από συλλογικά όργανα, συνδεδεμένη με την επιμόρφωση, συνολική αξιολόγηση όλου του συστήματος κτλ.). Από την άλλη πλευρά, διαφάνηκαν αντιστάσεις, στο βαθμό που κάποιοι εκπαιδευτικοί προεξοφλούν την αποτυχία του μέτρου, προβάλλουν μια ουδέτερη στάση λέγοντας για παράδειγμα: «*Δε νομίζω ότι η αξιολόγηση θα με κάνει να δώσω κάτι παραπάνω στα παιδιά απ' ότι δίνω τώρα*» ή εκφράζουν δυσπιστία για τους πραγματικούς στόχους της αξιολόγησης. Βέβαια, η ανάμνηση του επιθεωρητισμού η οποία είναι υπαρκτή στους πιο παλιούς και ανιχνεύεται και μέσα από το λόγο τους, το πελατειακό σύστημα στο οποίο στηρίζεται το ελληνικό κράτος και γενικότερα ο αναξιόπιστος χαρακτήρας του με την έλλειψη αξιοκρατίας να κυριαρχεί σε όλους τους τομείς του δημόσιου βίου, είναι

στοιχεία που αυξάνουν την καχυποψία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι βλέπουν να απειλείται η αυτοεικόνα τους και η επαγγελματική τους ταυτότητα. Ωστόσο, όσοι διαθέτουν θετική αυτοαντίληψη όσον αφορά τη διδακτική τους ικανότητα φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, βλέποντάς την ως ευκαιρία επιβεβαίωσης της αυτοεικόνας τους, παρότι μπορεί να σπεύδουν να αρνηθούν αυτό τους το κίνητρο: «*Ε, δεν μου αρέσει που δεν έχω αξιολογηθεί ποτέ. Όχι γιατί θέλω να ξεχωρίζω, αλλά γιατί, θέλω να έχω την ικανοποίηση ότι αυτό που κάνω, πιάνει τόπο*». Άλλοτε πάλι μπορεί να υιοθετούν και τον τιμωρητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, επιδιώκοντας να πάρουν αποστάσεις από συμπεριφορές απεμπλοκής των εκπαιδευτικών από το διδασκαλικό τους ρόλο.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η εφαρμογή της αξιολόγησης στα πλαίσια εγκαθίδρυσης ενός κλίματος νέου δημόσιου μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης για επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, όχι μόνο δε θα μειώσει, αλλά αναμένεται να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες (Apple, M., 2002:309-313). Πολύ θετικότερη επίδραση προς την κατεύθυνση της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα είχε μια επιμορφωτική εκστρατεία, σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο, με σκοπό την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στα σχολεία προς την κατεύθυνση της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και τη μείωση του σχολικού αποκλεισμού (Ευσταθίου, M., 2010:146-7).

Πάντως, ενδιαφέρον θα ήταν να βλέπαμε πώς θα διαμορφώνονταν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας, δεδομένου ότι αυτή τη στιγμή δεν υπάρχει η εμπειρία της εφαρμογής. Εναλλακτικά, στα πλαίσια ενός άλλου ερευνητικού σχεδίου θα μπορούσε να προταθεί να σχολιαστούν συγκεκριμένες μορφές αξιολογικών διαδικασιών, ώστε να βγουν πιο ξεκάθαρα συμπεράσματα όσον αφορά τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αξιολόγησης στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Γεγονός είναι, επίσης, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε συλλαμβάνει το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως σύνθετο και πολυπαραγοντικό, όπως φάνηκε τουλάχιστον ότι είναι στο θεωρητικό μέρος της έρευνάς μας, αφού λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που το συνέλαβαν στη σφαιρικότητά του. Οι περισσότεροι εστιάζουν

σε ορισμένους μόνο παράγοντες και αγνοούν τους υπόλοιπους, οι δε προτάσεις τους για τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επικεντρώνονται είτε σε βελτιώσεις μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα είτε σε αλλαγές στην κοινωνική δομή. Όπως είδαμε όμως και στο θεωρητικό μέρος, το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων χρειάζεται μια συνολική αντιμετώπιση, προκειμένου οι όποιες μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα να φέρουν επιθυμητό αποτέλεσμα (Duru-Bellat, M., 2004:91). Από την άλλη, η καταπολέμηση μόνο της κοινωνικής ανισότητας, όπως συνέβη στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, χωρίς τον πραγματικό εκδημοκρατισμό του σχολείου δεν εξαλείφει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, Α., 1985:84).

Θα μπορούσε ίσως να υποθέσει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν δομήσει τις αναπαραστάσεις τους από την εμπειρία τους και μόνο, αλλά τουλάχιστον οι νεότεροι και αρκετοί από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς δεν είναι ότι δεν έχουν λάβει κάποια κοινωνιολογική γνώση είτε στην αρχική τους κατάρτιση είτε σε επιμορφώσεις. Οπωσδήποτε όμως χρειάζεται να διερευνηθεί στα πλαίσια κάποιας άλλης έρευνας α) αν και κατά πόσο η κοινωνιολογική γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της επαγγελματικής τους κατάρτισης είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και β) μέσα από ποιους δρόμους αυτή αλληλεπιδρά με τα βιώματά τους, τις επαγγελματικές εμπειρίες τους και τα κίνητρά τους για να διαμορφώσουν την αναπαράστασή τους για το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Συνοψίζοντας τη συζήτηση αυτής της ενότητας θα λέγαμε ότι ο κεντρικός πυρήνας των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών συντίθεται από τα στοιχεία του κοινωνικοπολιτιστικού μειονεκτήματος, των φυσικών χαρισμάτων και της παράλληλης απενοχοποίησης ως ένα βαθμό του σχολείου για τις εκπαιδευτικές ανισότητες των μαθητών/τριών, ενώ οι συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τις διαφορές, η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας τους και οι ιδεολογικοπολιτικές τους τοποθετήσεις είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που εξατομικεύουν τη μορφή αυτών των αναπαραστάσεων, με αποτέλεσμα να καταγράφεται μια ποικιλία διαφοροποιήσεων στις απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών τους. Έτσι, η σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των αδύνατων ή υποπρονομιούχων μαθητών συνυπάρχει με την τάση διαχωρισμού τους, η αποδοχή της αξιολόγησης συνυπάρχει με την αποδοχή της υπό όρους ή την απόλυτη

απόρριψή της και η πίστη στον εξισωτικό χαρακτήρα του σχολείου συνυπάρχει με τον αναπαραγωγικό.

6.1.3 Η απόδοση ευθυνών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών

Ως προς το ζήτημα της ευθύνης για τη σχολική αποτυχία, λαμβάνοντας υπόψη την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, μπορούμε να πούμε ότι όπως και στο ζήτημα της διαφοροποίησης των επιδόσεων των μαθητών, το οποίο εξετάσαμε στην αμέσως προηγούμενη ενότητα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας συντίθενται κατά μεγάλο μέρος από τις ίδιες στερεότυπες αντιλήψεις περί του κοινωνικοπολιτιστικού μειονεκτήματος και του βιογενετικού ντετερμινισμού. Επίσης, κι εδώ συνυπάρχει στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών το στοιχείο της κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης των αδύνατων και υποπρονομιούχων μαθητών με το στοιχείο του διαχωρισμού τους σε ειδικά τμήματα. Όλες αυτές οι διαστάσεις συζητήθηκαν εκτενώς στην προηγούμενη ενότητα, γι' αυτό και δε θα αναφερθούμε πολύ εδώ.

Αξίζει να αναφέρουμε όμως το γεγονός ότι μια μειοψηφία μόνο των συμμετεχόντων συνέδεσε το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας με την κοινωνική δομή, ενώ με μεγαλύτερη ευκολία φαίνεται να αποδίδεται η ευθύνη στην οικογένεια. Όμως, η σχολική αποτυχία επιτελεί κοινωνική λειτουργία, αφού δεν επαρκούν για όλους οι συγκριτικά λιγότερες θέσεις που προσφέρονται για τα διανοητικά επαγγέλματα. Απλά στις μέρες μας, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, τα κράτη προσπαθούν να μειώσουν, εφαρμόζοντας πολιτικές, το ποσοστό της απόλυτης αποτυχίας, η οποία αποτελεί και σκάνδαλο, φροντίζουν όμως να υπάρχει μια σχετική αποτυχία με τη μορφή της διοχέτευσης και του προσανατολισμού των μαθητών σε διακριτούς κλάδους εκπαίδευσης ή διακριτά προγράμματα σπουδών, τα οποία οδηγούν σε ξεχωριστούς επαγγελματικούς προορισμούς, αναπαράγοντας την κοινωνική διαίρεση της εργασίας (Charlot, B., 2004:189). Γι' αυτό και ο χωρισμός σε τμήματα ικανότητας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τη σχολική αποτυχία, από τη στιγμή που διαφορετικό τμήμα σημαίνει διαφορετικές προσδοκίες, διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους, διαφορετικό επόμενο στάδιο εκπαίδευσης και διαφορετικό τελικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Υπ' αυτήν την έννοια, σαφώς η πολιτεία δεν επιθυμεί τη μείωση της σχολικής αποτυχίας,

τουλάχιστον της σχετικής. Η άποψη αυτή, άλλωστε, εκφράστηκε μέσα από κάποιες συνεντεύξεις: *«Ίσως βολεύει κάποιους αυτές οι ανισότητες, να συνεχίσουν να υπάρχουν»*, σχολιάζει ένας εκ των συμμετεχόντων. Επομένως, με το να μεταβιβάζουμε την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στο ίδιο το άτομο ή την οικογένειά του είναι σαν να αγνοούμε το γεγονός ότι η κοινωνία είναι διαιρεμένη σε τάξεις με πολύ διαφοροποιημένη κατοχή οικονομικού, πολιτισμικού, συναισθηματικού και κοινωνικού κεφαλαίου για τη διεκδίκηση της σχολικής επιτυχίας (Ball, S.J., 2003:109) κι αυτό συνιστά κατάφωρη αδικία.

Πάντως, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι σε αντίθεση με τις αναπαραστάσεις σχετικά με τους παράγοντες διαφοροποίησης των επιδόσεων, όπου δεν αποδίδεται σημαντική βαρύτητα στο σχολικό παράγοντα, στις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία, το σχολείο φαίνεται να καταλαμβάνει σημαντική θέση, αφού παρατηρείται ένα μοίρασμα της ευθύνης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο και μάλιστα αρκετοί είναι αυτοί που αναφέρθηκαν μόνο στο σχολείο. Φαίνεται λοιπόν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό θεωρούν φυσικό να διαφέρουν οι μαθητές τους ως προς τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, αφού δεν έρχονται στο σχολείο εξοπλισμένοι με τις ίδιες ικανότητες και δεξιότητες, ούτε και ξεκινούν από την ίδια αφετηρία, ωστόσο δεν ακούν τόσο εύηχα τον όρο «σχολική αποτυχία». Ίσως ο όρος να προκαλεί από μόνος του έντονη αρνητική συναισθηματική φόρτιση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν την αποτυχία των μαθητών τους και δική τους αποτυχία. Απόδειξη αυτού είναι το γεγονός ότι όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, η σχολική αποτυχία δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Αισθάνονται ότι απειλείται η επαγγελματική τους αυτοεικόνα και η φήμη τους ως δάσκαλοι. *«Προβληματίζομαι γιατί η επιτυχία ή όχι ενός μαθητή έχει να κάνει και με την, φήμη του δασκάλου.»*, σχολιάζει ένας εκπαιδευτικός.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διατηρήσουν αλώβητη την αυτοεικόνα τους προσπαθούν να εκλογικεύσουν την κατάσταση και να αποδεχτούν ως φυσικό το γεγονός ότι κάποιοι μαθητές θα αποτύχουν, λέγοντας για παράδειγμα ότι δεν αρέσουν σε όλους τα ίδια πράγματα και ότι μπορεί να επιτύχουν σε άλλους τομείς. Μπορεί επίσης να αρκούνται στην πρόβλεψη της αποτυχίας κάποιου μαθητή νιώθοντας «σαν την Κασσάνδρα», όπως λέει χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός, μένοντας έτσι ουσιαστικά σε αδράνεια και παραμελώντας τους αδύνατους μαθητές.

Άλλες φορές πάλι μένουν αδρανείς με τη θεώρηση και μόνο του αδύνατου μαθητή ως χαμένη περίπτωση. Βλέπουμε λοιπόν ότι πολλές φορές η προσδοκία του εκπαιδευτικού υπό τη μορφή «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αποτελεί τροχοπέδη στην όποια προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Δεν είναι λίγες τότε οι φορές που οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται και αντικειμενικές δυσκολίες, όπως η πληθώρα της ύλης, η πολυπληθής τάξη, η έλλειψη υποδομών κτλ. για να δικαιολογήσουν την παραμέληση των αδύνατων μαθητών, χωρίς να σημαίνει βέβαια ότι τέτοιοι παράγοντες δεν είναι υπαρκτοί και δεν ευνοούν τη σχολική αποτυχία.

Μερικές φορές οι συμμετέχοντες σε μία συνέντευξη προκειμένου να αποστασιοποιηθούν από μια συγκεκριμένη αναπαράσταση την παρουσιάζουν ως ισχυρισμό ή συμπεριφορά άλλων προσώπων (Φίγγου, Ε., 1999:229). Έτσι, συχνά οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν στάσεις και συμπεριφορές άλλων συναδέλφων τους με σκοπό να εκφράσουν τη διαφοροποίησή τους από αυτές, όπως για παράδειγμα: «*Και πας να συζητήσεις ένα θέμα και βάζουνε, 'Μα! μου μειώθηκε ο μισθός'*». Τέτοιες δηλώσεις επιτελούν διπλή λειτουργία. Από τη μια επιτυγχάνεται η διαφοροποίηση των συμμετεχόντων από μια αναπαράσταση με αρνητικό περιεχόμενο κι από την άλλη μας δίνουν την πληροφορία ότι υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι όχι μόνο δεν προσπαθούν για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας, αλλά λειτουργούν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα με ψυχρά, υπολογιστικά κριτήρια. Επομένως, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε σοβαρά ζητήματα όπως η σχολική αποτυχία. Η ύπαρξη τέτοιων αρνητικών στάσεων στους εκπαιδευτικούς συνδέεται ίσως με έναν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης που αποκομίζουν από το επάγγελμα και το ρόλο τους για πολλούς και διάφορους λόγους που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συμφωνούν με την άποψη ότι η οργάνωση του σχολείου επιδρά με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στη σχολική αποτυχία. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετές πληροφορίες όσον αφορά τους κρίσιμους οργανωσιακούς παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν. Μεταξύ αυτών, εξέχουσα θέση φαίνεται να έχει ο παράγοντας διευθυντής. Ενώ ο διευθυντής αναφέρεται από τη βιβλιογραφία γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο ως σημαντικός παράγοντας (OECD, IV, 2010:99-102), ωστόσο η έμφαση που αποδίδεται από τους συμμετέχοντες σε αυτόν τον παράγοντα δείχνει ίσως ότι έχουν δομήσει στο μυαλό τους μια αναπαράσταση του διευθυντικού

ρόλου η οποία βασίζεται μάλλον στη νεοφιλελεύθερη αντίληψη περί «ηγεσίας» στο πλαίσιο των αρχών του ΝΔΜ που θέλει το διευθυντή να είναι ο «χαρισματικός» ηγέτης – φορέας εισαγωγής καινοτομιών (Διαμαντής, Κ., 2011), η ψυχή του σχολείου, υποβαθμίζοντας το ρόλο των άλλων συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας. Φαίνεται λοιπόν ότι η νεοφιλελεύθερη αντίληψη περί ηγεσίας έχει αποτυπωθεί ως αναπαράσταση σε αρκετούς εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, η συχνή απόδοση κατηγοριών στην ύλη των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να υποδεικνύει πραγματικές αδυναμίες τους. Έρευνες πάνω στα σχολικά εγχειρίδια όπως αυτές των Κουλαϊδή & Δημόπουλου (2010:51-121), μπορούν να δώσουν χρήσιμα συμπεράσματα προς αυτή την κατεύθυνση. Ως γνωστόν, το διδακτικό βιβλίο θεωρείται βασικός πολιτισμικός αναμεταδότης (Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ., 2010:51), ειδικά στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, όπως κατέδειξαν οι συνεντεύξεις φαίνεται να δεσμεύονται σε μεγάλο βαθμό από το βιβλίο μην αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία για διαφοροποιημένες προσεγγίσεις, εμμένοντας μάλλον σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Από την άλλη, η συχνή επισήμανση αδυναμιών στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα μπορεί να σημαίνει εκτός των άλλων και την υπόρρητη δήλωση: «Δεν έχω τα κατάλληλα εργαλεία, γι' αυτό δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα για να αντιμετωπίσω τη σχολική αποτυχία». Ένδειξη γι' αυτό είναι το γεγονός ότι άλλοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αποδίδουν τόση σημασία στην ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου, δείχνοντας ότι αισθάνονται πιο ελεύθεροι στην επιλογή στόχων και δραστηριοτήτων. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να αναγνωστεί και η όποια άλλη απόδοση ευθυνών σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκτός δηλαδή από πραγματική δυσκολία που δημιουργείται από έναν αντικειμενικό παράγοντα, μπορεί να αποτελεί και αφορμή για δικαιολόγηση της μη ανάληψης επαρκούς δράσης.

Με αφορμή τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από εναλλακτικές μορφές σχολικών μονάδων όπως είναι το ολιγοθέσιο σχολείο και το σχολείο με αναμορφωμένο πρόγραμμα σε σχέση με τη σχολική αποτυχία, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι η αναπαράστασή τους δομείται από τα εξής στοιχεία:

α) Η σχολική αποτυχία στα ολιγοθέσια σχολεία ευνοείται βασικά από την έλλειψη διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες αυτού του τύπου σχολείου και την έλλειψη υποστήριξης του εκπαιδευτικού στο έργο του.

β) Αντίθετα, η εισαγωγή νέων αντικειμένων στο νέο σχολείο θεωρείται, ειδικά από τους νεότερους, ότι θα συμβάλει θετικά στη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Από την άλλη, οι νέες συνθήκες εργασίας που επιβάλλει το αναμορφωμένο πρόγραμμα απαιτεί αλλαγές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και μια προσαρμογή σε μια πιο σύνθετη σχολική δομή η οποία φαίνεται αρκετά δυσκολότερη για τους παλαιότερους.

Ως προς το ολιγοθέσιο σχολείο θα λέγαμε ότι κάποια διαφοροποίηση του προγράμματός του σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία κρίνεται επιβεβλημένη, φτάνει να διασφαλίζεται ότι δεν καταλήγουμε σε αναλυτικό πρόγραμμα χαμηλότερης ποιότητας, το οποίο θα εντείνει τις ανισότητες, ενώ πράγματι ο εκπαιδευτικός σε αυτές τις δομές, όπως τουλάχιστον λειτουργούν στην Ελλάδα, μένει ουσιαστικά χωρίς υποστήριξη. Όσον αφορά τα σχολεία με αναμορφωμένο πρόγραμμα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε καινοτομίες, ειδικά οι νεότεροι και υπάρχει η πίστη για μείωση της σχολικής αποτυχίας, καθώς και αισιοδοξία για ξεπέραςμα των όποιων δυσκολιών στην εφαρμογή του. Συνεπώς, από τις απόψεις που εξέθεσαν οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε σχολεία με εναλλακτική δομή φαίνεται να καταγράφονται ως στοιχεία του αναπαραστατικού τους πεδίου η προσαρμογή και διαφοροποίηση του προγράμματος και η υποστήριξη, πλαισίωση του εκπαιδευτικού από εξειδικευμένο προσωπικό, ως όροι για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Τέλος, φαίνεται πως οι δάσκαλοι θεωρούν ως το σημαντικότερο στάδιο για το μέλλον ενός παιδιού την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα τις πρώτες τάξεις, αφού δίνουν έμφαση στο ξεκίνημα του παιδιού στο σχολείο. Από την άλλη, όσοι αναφέρουν ως καθοριστικές και τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού πιστεύουν ότι εκεί αρχίζουν και εξειδικεύονται τα γνωστικά αντικείμενα και συνηθίζουν τα παιδιά σε ότι θα ακολουθήσει στα επόμενα στάδια. Στη βάση του καλού ξεκινήματος οφείλεται και η αναφορά κάποιων εκπαιδευτικών και στην προσχολική εκπαίδευση.

Ωστόσο, η άποψη η οποία εκφράζεται από μια μειοψηφία εκπαιδευτικών ότι το μέλλον του παιδιού κρίνεται αργότερα, στηρίζεται στην ιδέα ότι ουσιαστικά ο διαχωρισμός και η σχολική διαρροή, καθώς και η επιλογή επαγγέλματος γίνονται αργότερα. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός της επέκτασης της εκπαίδευσης στην πρώτη τουλάχιστον βαθμίδα στο σύνολο σχεδόν του μαθητικού πληθυσμού, η άποψη αυτή φαίνεται να ευσταθεί, αφού ο προσανατολισμός σε διαφοροποιημένα προγράμματα εκπαίδευσης, ο οποίος λαμβάνει χώρα αργότερα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

οδηγεί ή δεν οδηγεί στην ανώτατη εκπαίδευση κι από κει σε συγκεκριμένες ευκαιρίες απασχόλησης. Από την άλλη, μπορεί να ειπωθεί ότι μέχρι να φτάσει το παιδί στην Γ΄ Γυμνασίου, πολλές φορές έχουν συσσωρευτεί ήδη τόσο πολλά μαθησιακά κενά με συνακόλουθη μείωση της αυτοεικόνας, που ο προσανατολισμός σε προγράμματα και κλάδους εκπαίδευσης με ταπεινότερους στόχους έρχεται ως φυσικό επακόλουθο όλων των προηγούμενων και πολλές φορές συμβαίνει τα παιδιά αυτά να αυτο-αποκλείονται (Bourdieu, P., & Passeron, J.C., 1990:153; Ball, S.J., 2003:92).

Θα είχε ενδιαφέρον, ωστόσο, στα πλαίσια μιας άλλης εργασίας να συγκριθούν οι αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με το στάδιο εκπαίδευσης που θεωρούν ως πιο καθοριστικό για το μέλλον ενός παιδιού. Ίσως οι άνθρωποι υποκινούμενοι από την ανάγκη κατασκευής μιας θετικής αυτοεικόνας να έχουν την τάση να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στο αντικείμενο της αρμοδιότητάς τους παρά σε άλλα. Γεγονός είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκρίνουν το στάδιο που αντιστοιχεί στην ηλικιακή ομάδα που καλούνται να διαχειριστούν στα πλαίσια του έργου τους. Από την άλλη, το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν συστηματικά, όπως δηλώνουν, να επιλέξουν συγκεκριμένες τάξεις τις οποίες θεωρούν καθοριστικές, υποδεικνύει ίσως και μια τάση αποφυγής της ευθύνης από μέρους τους για τη σχολική αποτυχία.

6.1.4 Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές ανισότητες

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι ο κεντρικός πυρήνας της κοινωνικής αναπαραστάσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ρόλο τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες συντίθεται κατά βάση από την ιδέα του εξισωτισμού κι αυτό αναμφισβήτητα είναι πολύ αισιόδοξο μήνυμα. Ωστόσο, δε θεωρούν ότι ο στόχος της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι εκ των προτέρων εξασφαλισμένος, ούτε και πιστεύουν στον ίδιο βαθμό όλοι ότι επιτυγχάνεται η μείωση των ανισοτήτων από το σχολείο. Έτσι, άλλοι τονίζουν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, απεμπλέκοντας μάλλον το ρόλο του εκπαιδευτικού από τη διαχείριση των διαφορών, άλλοι υπερασπιζόμενοι το σχολείο και αποσυνδέοντας μάλλον τα μαθησιακά αποτελέσματα από την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος δε θέλουν να αποδεχθούν το γεγονός ότι το σχολείο κάποιες φορές μπορεί να διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες και άλλοι

εμφανίζονται να εμπλέκουν περισσότερο τον εκπαιδευτικό, όταν λένε ότι η μείωση των διαφορών των μαθητών εξαρτάται από τον ίδιο. Βλέπουμε λοιπόν ότι άλλοτε οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την εμπλοκή τους στη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών τους κι άλλες φορές απεμπλέκουν το ρόλο τους επιρρίπτοντας ευθύνες στη δομή της κοινωνίας ή κρατώντας μια αμυντική στάση υπέρ του σχολείου.

Ένας τρόπος δικαιολόγησης της αδυναμίας του εκπαιδευτικού να δράσει εξισωτικά είναι ο ισχυρισμός ότι η πολιτεία του έχει αναθέσει ρόλο διεκπεραιωτή, όπως ήδη σχολιάστηκε και στην πρώτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο ούτε στη διαμόρφωση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων, ούτε έχει δοθεί αρκετή αυτονομία στα σχολεία, αφού το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν να τους δοθεί περισσότερη ελευθερία για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. *«Αυτή τη στιγμή ο δάσκαλος, είν' ο τελευταίος τροχός της αμάξης στα σχολεία μέσα. Πρέπει να γίνει ο πρωταγωνιστής»*, σχολιάζει ένας εκπαιδευτικός. Ωστόσο, μερικές φορές η έννοια του όρου «αυτονομία», όπως αυτή εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς, μάλλον φαίνεται να ταυτίζεται με την εικόνα της νεοφιλελεύθερης εκδοχής της αυτονομίας του σχολείου, όπως έχει εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικά συστήματα της δυτικής Ευρώπης, κι αυτό διότι τείνει να συνδέεται με την απαίτηση για λογοδοσία. *«Δώσ' του την ευθύνη της τάξης του, ας τονα μόνο του να επιλέξει τι θα διδάξει, πώς θα το διδάξει, και τότε αξιολόγησέ τον αν ήταν η επιλογή του πετυχημένη ή όχι.»*, σχολιάζει ένας εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά. Επομένως, το ζήτημα είναι να δοθεί στον εκπαιδευτικό πραγματική ελευθερία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού του έργου, ώστε να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πάντως, σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί οι ίδιοι να αυτοδεσμεύονται και να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλία, ρίχνοντας περισσότερο το βάρος στην τακτοποίηση των τυπικών υποχρεώσεων που έχουν αναλάβει στα πλαίσια του ρόλου τους (π.χ. να βγάλουν κάποια ύλη) με σκοπό να προστατεύσουν τον εαυτό τους από μια πραγματική ή και φανταστική πολλές φορές απειλή. Ένδειξη γι' αυτό αποτελεί το γεγονός ότι άλλοι συμμετέχοντες έδειξαν να αισθάνονται αρκετή ελευθερία στο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

Πάντως, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τις πρακτικές που βοηθούν στην άμβλυνση των διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών, πράγμα που φανερώνει κατοχή

επαρκούς ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και ότι αρκετοί από αυτούς αναλαμβάνουν ενεργό δράση υπέρ των μειονεκτούντων μαθητών, στοιχεία ενθαρρυντικά. Έτσι, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους τρόπους εμπλοκής τους στις ανισότητες των μαθητών τους συντίθενται από στοιχεία όπως είναι *η διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών, η παρακολούθηση του έργου τους, η απλοποίηση του γνωστικού αντικειμένου, η σύνδεσή του με την καθημερινή πρακτικοβιωματική γνώση, η διαφοροποίηση κι εξατομίκευση της διδασκαλίας, η διάθεση πρόσθετου χρόνου διδακτικής υποστήριξης, η επανάληψη, η ενθάρρυνση, το κλίμα συνεργασίας, η καταλληλότητα των προτύπων που μεταβιβάζουν στους μαθητές.* Όλοι θεωρούν, εξάλλου, αυτονόητη την τροποποίηση των πρακτικών τους αν δεν επιτυγχάνονται τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι οι περισσότεροι είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι στην κατεύθυνση της υποστήριξης των πιο αδύνατων και υποπρονομιούχων μαθητών και δεν έχουν ως πρώτο μέλημα να βγάλουν απλά την ύλη.

Από την άλλη, κάποιες φορές η μη επίτευξη των στόχων μπορεί να συνεπάγεται και μείωση των προσδοκιών τους, θέτοντας πιο ταπεινούς στόχους, στοιχείο που αποδεικνύει ότι το επίπεδο των στόχων είναι προϊόν διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Duru-Bellat, M., 2004:57), όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος. Επιπλέον, η ίδια η φύση του γνωστικού αντικειμένου μπορεί να συνιστά πηγή δυσκολίας στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για απλοποίησή του, προκειμένου να αφομοιωθεί από τους μαθητές. Αυτό ίσως να σημαίνει και ότι πολλές έννοιες είναι πάνω από το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Κάποιες άλλες φορές δηλώνουν ότι αντικειμενικοί παράγοντες δεν τους επιτρέπουν να προβούν σε παρεκκλίσεις από το σχεδιασμό τους, ενώ το κάνουν όταν τα χαρακτηριστικά της τάξης βοηθούν. Ενώ η επίκληση αντικειμενικών δυσκολιών μπορεί κάποτε εκτός από πραγματική κατάσταση να είναι και μια στρατηγική απεμπλοκής του εκπαιδευτικού, η θεσμοθέτηση ενός μέγιστου αριθμού παιδιών με μαθησιακά προβλήματα ανά τμήμα και η μείωση της αναλογίας εκπαιδευτικού/μαθητών θα έδινε κάποια λύση (Duru-Bellat, M., 2004:81).

Αρκετές αντιφάσεις και ιδεολογικά διλήμματα φαίνεται να περικλείουν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από το λόγο τους σε αρκετές περιπτώσεις εμφανίζονται να δείχνουν υψηλό βαθμό επιμέλειας όσον αφορά τη βαθμολόγηση των

μαθητών τους με το να δίνουν έμφαση στην απονομή δικαιοσύνης ή και να εκφράζουν τον έντονο προβληματισμό τους όταν βαθμολογούν. Σε πολλές περιπτώσεις, άλλωστε, σχολιάζουν αρνητικά το γεγονός ότι η βαθμολόγηση είναι πολύ επιεικής. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αντί για τη συλλογή πληροφοριών στα πλαίσια της αξιολόγησης για την καλύτερη υποβοήθηση του μαθητή στη μάθηση, συχνά στηρίζονται σ' αυτές, μάλλον χωρίς να το συνειδητοποιούν, για να κατηγοριοποιήσουν το μαθητή, ενισχύοντας έτσι το ρόλο του επιλογέα του εκπαιδευτικού συστήματος (Postic, M., 1998:124), στάση που ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί, όπως άλλωστε εξέφρασαν και ρητώς στις συνεντεύξεις, χρησιμοποιούν κι άλλα κριτήρια, εκτός της επίδοσης, όπως η προσπάθεια, η συνέπεια, η ειλικρίνεια, η καλή συμπεριφορά, η καθημερινή παρουσία μέσα στην τάξη, η συνεργασία. Όλοι, εξάλλου, έχουν κατά νου ένα μέτρο, μια ιδανική μαθητική συμπεριφορά όταν αξιολογούν (Haralambos & Holborn, n.d.) κι αυτό το μέτρο όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά του μαθητή της μεσαίας τάξης: *ερευνά, του αρέσει να μαθαίνει, έχει άποψη, διαθέτει κριτική σκέψη, είναι καλό παιδί*. Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που κρατούν αμυντική στάση, λέγοντας είτε ότι όλοι είναι ιδανικοί είτε ότι εξαρτάται πώς ορίζουμε τον ιδανικό μαθητή. Υποθέτουμε πως είτε δε θέλουν να παραδεχτούν ότι ξεχωρίζουν ένα συγκεκριμένο τύπο μαθητή, αισθανόμενοι ότι απειλούνται, είτε ότι δεν έτυχε να προβληματιστούν ποτέ πάνω σ' αυτό το ζήτημα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προβληματίζονται σκεπτόμενοι και τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει μια αρνητική βαθμολογία για την ψυχολογία του μαθητή, αν θα λειτουργήσει ένας συγκεκριμένος βαθμός ως κίνητρο ή αποθάρρυνση, πώς θα αποτυπώσουν την εικόνα του μαθητή με έναν μόνο αριθμό. Όλα αυτά τα διλήμματα στην πραγματικότητα μπορεί να είναι και φανταστικοί φόβοι, οι οποίοι εγγράφονται στο κοινωνικό φαντασιακό των εκπαιδευτικών (Τσακίρη, Δ., 1999:65). Αν σε όλα αυτά συνυπολογιστεί η επιδίωξη ενθάρρυνσης του αδύνατου μαθητή και η αποφυγή των πιέσεων των γονέων, ειδικά στην Ε΄ Δημοτικού που κρίνεται και ποιοι θα είναι οι σημαιοφόροι, μαζί με την πεποίθησή τους ότι η βαθμολογία δε σημαίνει και πολλά πράγματα μπορεί να ερμηνευτεί η ελαστικότητα των εκπαιδευτικών στη βαθμολόγηση. Είναι φανερό λοιπόν ότι η βαθμολογία εκλαμβάνεται ως μια κατάσταση καθρέφτη, όπου η επιτυχία του μαθητή αποτελεί και

επιτυχία του εκπαιδευτικού (Τσακίρη, Δ., 2007:19). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να διαφυλάξουν την αυτοεικόνα τους και να αποφύγουν ίσως και την ευθύνη απονομής δικαιοσύνης μπορεί να προτείνουν την κατάργηση της υπουργικής απόφασης για την επιλογή σημαιοφόρων ή άλλοτε να υποκύπτουν στις γονεϊκές πιέσεις, βαθμολογώντας τους μαθητές ελαστικά. Έτσι όμως δημιουργείται πρόσθετη πηγή ανισότητας, αφού οι γονείς, και ιδιαίτερα οι μητέρες της μεσαίας τάξης, έχουν πολύ μεγαλύτερες δυνατότητες παρεμβάσεων στο σχολείο από τους γονείς των κατώτερων τάξεων (Ball, S.J, 2003:96). Από τη μια λοιπόν λειτουργούν εξισωτικά διαμέσου της ενθάρρυνσης των αδύνατων μαθητών κι από την άλλη ενισχύουν τις ανισότητες με το να υποκύπτουν στις πιέσεις γονέων με υψηλότερο κοινωνικό κεφάλαιο.

Επομένως, δεν είναι καθόλου παράξενο που αντιφατικά στοιχεία συνυπάρχουν στο πεδίο της αναπαράστασης σχετικά με τη βαθμολόγηση των μαθητών. Έτσι, πολλές φορές η επιμέλεια για αξιοκρατία συνυπάρχει ως στοιχείο μαζί με την παραβίασή της προς όφελος του αδύνατου μαθητή. Η άποψη ότι η βαθμολόγηση είναι αδικαιολόγητα επιεικής συνυπάρχει με την πρόταση για κατάργησή της για αποφυγή της κατηγοριοποίησης. Τα σταθερά κριτήρια βαθμολόγησης υπονομεύονται μπροστά στην επιδίωξη ενθάρρυνσης ή στις γονεϊκές πιέσεις.

Ένα άλλο στοιχείο της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολογική διαδικασία είναι το γεγονός ότι μέσα από το λόγο τους προβάλλεται περισσότερο η παιδαγωγική της λειτουργία και πολύ λιγότερο η κοινωνική λειτουργία της επιλογής. Γι' αυτό σε μεγάλο βαθμό αγνοείται από τους εκπαιδευτικούς ο ταξινομητικός της χαρακτήρας, ενώ σχολιάζεται πολύ περισσότερο η μορφή που πρέπει να παίρνει η αξιολόγηση. Έτσι, συχνά ο προβληματισμός σταματάει στο αν και κατά πόσο η βαθμολόγηση πρέπει να είναι αριθμητική ή περιγραφική ή να υπάρχει συνδυασμός, κάτι που υποδεικνύει και μια αρκετά στενή αντίληψη περί αξιολόγησης που περιορίζεται στη βαθμολογία, παραβλέποντας το γεγονός ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας. Ωστόσο, κάποιοι μιλάνε και για την ανάγκη διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια του έργου τους, πράγμα που φανερώνει ότι αρκετοί είναι αυτοί που διαθέτουν μια πιο πλατιά αναπαράσταση της αξιολόγησης και αναγνωρίζουν την ανάγκη της παρακολούθησης του έργου τους.

Εξάλλου, όσοι απορρίπτουν την αριθμητική βαθμολογία υποστηρίζουν ότι αυτός ο τύπος αξιολόγησης δεν ταιριάζει στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας. Πράγματι, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο του B. Bernstein (1975) μπορούμε να πούμε ότι η αριθμητική βαθμολογία αντιστοιχεί σε μια ορατή παιδαγωγική, όπου έχουμε περισσότερο μεθόδους μετάδοσης της γνώσης ενώ η περιγραφική μορφή αξιολόγησης αντιστοιχεί σε μια αόρατη παιδαγωγική, όπου κυριαρχούν οι μέθοδοι απόκτησης της γνώσης (Bernstein, B., 1975:31-33). Ενώ μπορεί να ισχύουν, πράγματι, οι δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχολογία του παιδιού από μια αρνητική αριθμητική βαθμολογία, καθώς και η δημιουργία εξωτερικών κινήτρων και μόνο, όταν μιλάμε για αξιολόγηση στα πλαίσια μιας αόρατης παιδαγωγικής σημαίνει την αξιολόγηση ολόκληρης της προσωπικότητας του παιδιού (όπ.π.: 32), πράγμα που δεν αποτρέπει, με λεπτότερους ίσως τρόπους, την κατηγοριοποίηση και το στιγματισμό του μαθητή, όπως εύστοχα επισημάνθηκε σε κάποια συνέντευξη. Εκτός αυτού, ορατός είναι πάντοτε ο κίνδυνος, οι αναλυτικές περιγραφές των επιδόσεων ενός μαθητή και η αρχειοθέτησή τους σε φακέλους (portfolios) να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς που να μεταβιβάζεται η ετικέτα στα επόμενα στάδια εκπαίδευσης, σταθεροποιώντας έτσι τη χαμηλή θέση του μαθητή στην ιεραρχία της τάξης (Postic, M., 1998:123-124). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μάλλον επικεντρώνονται στα πιο επουσιώδη στοιχεία του ζητήματος της αξιολόγησης παρά στο σκληρό πυρήνα της που είναι ο επιλεκτικός της χαρακτήρας. Παρόλα αυτά, η άποψη που εκφράστηκε ότι η κατηγοριοποίηση σε καλούς, μέτριους και κακούς μαθητές γίνεται έτσι κι αλλιώς μέσα στην τάξη μέσα από λεπτούς και δυσδιάκριτους τρόπους, είτε την επιδιώκουμε είτε όχι, είναι κάτι που ισχύει, πράγμα που σημαίνει την ανάγκη καταβολής μεγάλης προσπάθειας από τον εκπαιδευτικό και αναστοχαστική διάθεση και ικανότητα, ώστε να μην την ενισχύει.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά επικεντρώνονται υπερβολικά στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών τους, ωστόσο, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, αρκετές φορές δοκιμάζουν έκπληξη όταν βλέπουν τους γονείς και τα παιδιά να αποδίδουν μεγάλη σημασία, περισσότερη απ' όση αποδίδουν οι ίδιοι, στη βαθμολογία. Το γεγονός αυτό ίσως φανερώνει και μια έλλειψη αληθινής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας και αναγνώρισης των συναισθημάτων των παιδιών και των γονέων.

Τέλος, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε καινοτομίες, όπως επισημάναμε πιο πάνω. Ωστόσο, το γεγονός ότι συστήνεται προσοχή από ορισμένους ώστε η τάση για μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες να μην ξεφεύγουν από κάποιο μέτρο, εφόσον από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πέρα υπερισχύουν οι παραδοσιακές μέθοδοι δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένδειξη αντίστασης και μόνο στην αλλαγή. Είναι και σωστή αυτή η άποψη, από τη στιγμή που αν δεν υπάρχει και μία συνέχεια στην εκπαίδευση, κάποιοι μαθητές, όπως συζητήθηκε και στο θεωρητικό μέρος, και συνήθως οι λιγότερο προνομιούχοι, όταν θα φτάσουν στα κρίσιμα σημεία μετάβασης θα βρεθούν χωρίς τα απαραίτητα εφόδια της δυνατής, ακαδημαϊκής γνώσης (Young, M., 2007:236).

Γενικά, φαίνεται ότι καθώς προχωράει στην καριέρα του και αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός ρέπει προς μια πιο προσωπική σχέση με τα παιδιά, λιγότερη αυστηρότητα η οποία έχει να κάνει και με το αν ο εκπαιδευτικός έχει δικά του παιδιά ή όχι, λιγότερες κατ' οίκον εργασίες, χαμηλότερες προσδοκίες, περισσότερες τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα με την πάροδο των χρόνων. Ωστόσο, μερικές φορές η απόκτηση μεγαλύτερης εμπειρίας μπορεί να οδηγεί και σε προχειρότερο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Όλα αυτά τα δεδομένα αποδεικνύουν το σταδιακό χαρακτήρα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Postic, M., 1998:133-4). Το αν και κατά πόσο θα συνεχίσει κατά τη διάρκεια της καριέρας του να εμπλέκεται σε μια προσπάθεια μείωσης των διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών του εξαρτάται από τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει, την αρχική του εκπαίδευση και την ύπαρξη ή όχι ενός συστήματος διαρκούς επιμόρφωσης και υποστήριξης στο έργο του.

6.2 Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι αναπαραστάσεις των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα, ρευστότητα και αντιφάσεις τόσο μεταξύ των διαφορετικών συμμετεχόντων όσο και μέσα στο λόγο του ίδιου ατόμου. Η προσωπική ιστορία του καθενός, οι εμπειρίες και τα βιώματά του και οι ιδεολογικοπολιτικές του πεποιθήσεις αλληλεπιδρούν με την κοινή λογική της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν για να διαμορφώσουν αυτή τη

διαφοροποίηση εντός του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζουν κι εργάζονται. Ειδικότερα, καταλήγουμε στα παρακάτω συμπεράσματα, για καθένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε αυτή η έρευνα:

6.2.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιδρούν στη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κι επιδόσεων των μαθητών/τριών τους, καταλήγουμε στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα:

1. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να υπεραποδίδουν τη διαφοροποίηση των επιδόσεων περισσότερο στο οικογενειακό κι ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (κοινωνιολογικός ντετερμινισμός), λιγότερο στον ατομικό παράγοντα (βιογενετικός ντετερμινισμός) και ακόμη λιγότερο στο σχολικό περιβάλλον.

2. Αρκετοί από αυτούς που δίνουν έμφαση στον οικογενειακό παράγοντα τείνουν να τον εξετάζουν χωρίς να τον συνδέουν με την ευρύτερη κοινωνική δομή, αφού δεν αναφέρονται ρητώς στην κοινωνική τάξη που ανήκει η οικογένεια.

3. Δίνουν προτεραιότητα στο πολιτισμικό κεφάλαιο έναντι του οικονομικού και στην κοινωνική σχέση της οικογένειας με τη γνώση, δείχνοντας ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά της οικογένειας τα οποία θεωρούνται ότι διευκολύνουν την παιδαγωγική σχέση.

4. Η πίστη στα φυσικά χαρίσματα αποκαλύπτεται περισσότερο μέσα από περιγραφές των εμπειριών των εκπαιδευτικών παρά με ρητή αναφορά σε αυτά.

5. Δείχνουν ότι έχουν σαφή εικόνα των παθολογιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι οποίες ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Όμως, οι αναπαραστάσεις τους για το ρόλο του σχολείου στη διαφοροποίηση των σχολικών επιδόσεων περικλείουν μια σειρά από αντιφατικά στοιχεία. Έτσι, ο εξισωτικός χαρακτήρας του σχολείου συνυπάρχει με τον αναπαραγωγικό και η απαίτηση για ενσωμάτωση των αδύνατων και υποπρονομιούχων μαθητών συνυπάρχει με το διαχωρισμό τους σε τμήματα ικανότητας.

6. Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι το σχολείο χρειάζεται υποστήριξη κι από άλλους θεσμούς, προκειμένου να αποδώσει ίσες ευκαιρίες.

7. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ως μέσο μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά άλλοι την απορρίπτουν τελείως κι άλλοι αποδέχονται και τον τιμωρητικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, λόγω του γεγονότος ότι στερούνται προσωπικής εμπειρίας από την εφαρμογή συγκεκριμένων νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών μεταρρυθμίσεων, όπως η αξιολόγηση και λογοδοσία, θα ήταν ενδιαφέρον, στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις τους μετά την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να προταθούν συγκεκριμένες ρυθμίσεις και να ανιχνευτεί η αντίδραση των εκπαιδευτικών σε αυτές. Ίσως, τότε, να έβγαιναν πιο σαφή συμπεράσματα, όσον αφορά τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις για το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

8. Οι περισσότεροι δε συλλαμβάνουν την εκπαιδευτική ανισότητα ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, αλλά εστιάζουν περισσότερο στους παράγοντες που ικανοποιούν την προσωπική τους θεωρία. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κοινωνιολογική γνώση, αλλά χρειάζεται να διερευνηθεί στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας: α) αν και κατά πόσο αυτή η γνώση είναι προς τη σωστή κατεύθυνση και β) μέσα από ποιους τρόπους η γνώση αυτή συμπλέκεται με τα προσωπικά βιώματα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για να διαμορφωθούν οι αναπαραστάσεις τους.

6.2.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για τους παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών τους καταλήγουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα:

1. Οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις συντίθενται από τις ίδιες στερεότυπες αντιλήψεις περί κοινωνικοπολιτιστικού ελλείμματος και φυσικών χαρισμάτων, όταν αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία, απενοχοποιώντας σε αρκετά μεγάλο βαθμό το σχολείο. Ενώ όμως μπορεί να θεωρούνται φυσιολογικές οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, η έννοια της σχολικής αποτυχίας, λόγω και της αρνητικής της χροιάς, εκλαμβάνεται πιο συχνά ως αποτυχία του ίδιου του σχολείου.

2. Δείχνουν ότι γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τους οργανωσιακούς σχολικούς παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτυχία. Ωστόσο, ως ένα βαθμό οι

αναπαραστάσεις τους φαίνεται να περικλείουν στοιχεία του νεοφιλελεύθερου λόγου, όπως συμβαίνει με το ρόλο του διευθυντή και την έννοια της αυτονομίας, τα οποία δε συμβιβάζονται με το εξισωτικό ιδεώδες. Εκτός αυτού, η απαίτηση για ενσωμάτωση των αδύνατων και υποπρονομιούχων μαθητών συνυπάρχει με το διαχωρισμό τους κατά επίπεδο ικανότητας στις αναπαραστάσεις τους.

3. Από την άλλη, δείχνουν ότι γνωρίζουν τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες μειώνεται το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας και αρκετοί κάνουν συνειδητές προσπάθειες για τη μείωσή της. Άλλοι, όμως, δηλώνουν ότι στεναχωριούνται μεν, αλλά παραμένουν αδρανείς ή κάνουν πολύ λίγα πράγματα και άλλοι αντιμετωπίζουν πολύ ψυχρά την αποτυχία των μαθητών/τριών τους, λόγω της έλλειψης κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης.

4. Η εκλογίκευση της σχολικής αποτυχίας συχνά γίνεται διαμέσου της αναφοράς στην κοινωνική δομή, στις παθολογίες του εκπαιδευτικού συστήματος (ιδιαίτερα στα διδακτικά εγχειρίδια) και σε αντικειμενικές δυσκολίες (έλλειψη χρόνου κλπ).

5. Η προσαρμογή και διαφοροποίηση του προγράμματος για να απαντά στις ανάγκες του κάθε τύπου σχολείου και η υποστήριξη – πλαισίωση του εκπαιδευτικού από άλλους ειδικούς αναφέρονται ως παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

6. Οι περισσότεροι θεωρούν το ξεκίνημα του παιδιού στο σχολείο και το στάδιο της μετάβασης στο Γυμνάσιο (Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη) ως τα πλέον καθοριστικά για το μέλλον ενός παιδιού. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στο έργο με το οποίο ασχολούνται καθημερινά για να ενισχύσουν την αυτοεικόνα τους, θα ήταν ενδιαφέρον στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας να συγκριθούν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω σε αυτό το ζήτημα.

6.2.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν και κατά πόσο αναγνωρίζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές ανισότητες, καταλήγουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα:

1. Η κοινωνική αναπαράσταση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το ρόλο τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες περιέχει ως κεντρικό στοιχείο την ιδέα του εξισωτισμού κι αυτό αναμφισβήτητα είναι πολύ αισιόδοξο μήνυμα. Ωστόσο, ο στόχος της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δε θεωρείται εκ των προτέρων εξασφαλισμένος, ούτε και υπάρχει στον ίδιο βαθμό η πίστη για επίτευξή του.

2. Από την άλλη, κάποιες φορές απεμπλέκουν το ρόλο τους επιρρίπτοντας ευθύνες στη δομή της κοινωνίας ή κρατώντας αμυντική στάση υπέρ του σχολείου.

3. Γνωρίζουν τις πρακτικές που βοηθούν στην άμβλυνση των διαφορών στις επιδόσεις των μαθητών, πράγμα που φανερώνει κατοχή επαρκούς ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και αρκετοί αναλαμβάνουν ενεργό δράση υπέρ των μειονεκτούντων μαθητών, στοιχεία ενθαρρυντικά.

4. Επιζητούν να τους δοθεί περισσότερη ελευθερία για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Ωστόσο, συχνά η έννοια του όρου «αυτονομία» φαίνεται να ταυτίζεται με τη νεοφιλελεύθερή της εκδοχή. Το ζητούμενο είναι να τους δοθεί πραγματική ελευθερία, ώστε να δράσουν εξισωτικά. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί σήμερα κυριαρχούνται από ένα αίσθημα υποβάθμισης του έργου τους, λόγω της οικονομικής κρίσης και της προσπάθειας επιβολής νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων. Πάντως, σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί η επίκληση της έλλειψης ελευθερίας και η αναφορά σε αντικειμενικές δυσκολίες, εκτός από πραγματικότητα να είναι κι ένας τρόπος απεμπλοκής από την ανάληψη επαρκούς δράσης.

5. Πολλές αντιφάσεις υπάρχουν στο λόγο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αξιολόγηση και βαθμολόγηση των μαθητών/τριών τους, έτσι που η παιδαγωγική, υποστηρικτική για τη μάθηση πλευρά της αξιολόγησης συνυπάρχει με την επιλεκτική της πλευρά.

6. Πάντως, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί, συνειδητά ή ασυνείδητα όταν βαθμολογούν έχουν πάντα ως μέτρο μια ιδανική μαθητική συμπεριφορά που ταιριάζει περισσότερο στα χαρακτηριστικά του μαθητή της μεσαίας τάξης.

7. Σε κάθε περίπτωση, η βαθμολογία εκλαμβάνεται ως μια κατάσταση καθρέφτη, όπου η επιτυχία του μαθητή αποτελεί και επιτυχία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούν πιο ελαστικά τους μαθητές.

8. Προβάλλεται περισσότερο η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης και πολύ λιγότερο η κοινωνική λειτουργία της επιλογής. Γι' αυτό σε μεγάλο βαθμό αγνοείται από τους εκπαιδευτικούς ο ταξινομητικός της χαρακτήρας, ενώ σχολιάζεται πολύ περισσότερο η μορφή που πρέπει να παίρνει η αξιολόγηση.

9. Καθώς προχωράει στην καριέρα του και αναπτύσσεται επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός ρέπει προς μια πιο προσωπική σχέση με τα παιδιά, λιγότερες κατ' οίκον εργασίες, χαμηλότερες προσδοκίες, περισσότερες τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα.

10. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο ενθουσιασμό και αισιοδοξία, μεγαλύτερη διάθεση για αλλαγές και εμπιστοσύνη σε μεταρρυθμίσεις, ενώ οι παλιότεροι έχουν περισσότερη κριτική διάθεση απέναντι στις προτεινόμενες καινοτομίες. Όμως, το θετικό συμπέρασμα που βγήκε από τις συνεντεύξεις είναι ότι θεωρούν υποχρέωσή τους τη συνεχή ενημέρωση και επιζητούν την επιμόρφωση.

6.3 Προτάσεις

Συνδέοντας τα ευρήματα της έρευνάς μας κι έχοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνάς μας καταλήγουμε στις εξής προτάσεις:

Πρώτον, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχουν επαρκή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, οι αναπαραστάσεις τους γύρω από το φαινόμενο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας περικλείουν σε μεγάλο βαθμό στερεότυπες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί μέσω της συμπλοκής της κοινωνιολογικής τους γνώσης με την προσωπική θεωρία που έχουν αναπτύξει μέσα στο χώρο που ζουν κι εργάζονται, υπό την επίδραση του ρόλου που τους έχει ανατεθεί. Είναι επομένως ανάγκη να προστεθούν στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περισσότερα κοινωνιολογικά γνωστικά αντικείμενα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται καλύτερα να διαχειριστούν την κοινωνική ανισότητα στη διδακτική τους πράξη.

Δεύτερον, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν και συλλογική δράση και μέσα από τις συνδικαλιστικές τους ενώσεις και μέσα στα σχολεία για ουσιαστική αντίσταση απέναντι σε μεταρρυθμίσεις στη δημόσια εκπαίδευση που

σκοπεύουν να μετασχηματίσουν το σχολείο από δημόσιο ίδρυμα σε σχολείο-επιχείρηση. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την ενεργό συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και των γονέων κάθε σχολείου στην κατεύθυνση της μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του κάθε είδους αποκλεισμού. Από την άλλη, η πολιτεία οφείλει να παραχωρήσει περισσότερη, αλλά πραγματική ελευθερία στα σχολεία, ώστε να ενδυναμωθούν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να επικεντρώνονται στα πραγματικά προβλήματα της κοινωνίας.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον στα πλαίσια μιας άλλης έρευνας να γίνει σύγκριση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της πρώτης βαθμίδας με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στο ζήτημα που πραγματεύθηκε αυτή η εργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abric, J.C. (1993). Central System, Peripheral System: their functions and roles in the dynamics of social representations, *Papers on Social Representations*, 2 (2): 75-78.

Althusser, L. (2008). *Louis Althusser on Ideology. Radical Thinkers*, London: Verso.

Αρανίτου, Β., Παπαβλασόπουλος, Ε. & Σπουρδαλάκης, Μ. (2011). Από την πολυεπίπεδη διακυβέρνηση στο Μνημόνιο: Το “χρονικό” μιας προαναγγελθείσας κρίσης». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 134 Α-Β .

Apple, M. (2001). Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education, *Comparative Education*, 37 (4): 409-423.

Apple M. (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Augoustinos, M. and Walker, I. (1995). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. London: Sage.

Ball, S.J. (1997). Good School / Bad School: paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3): 317-336.

Ball, S.J. (2003). *Class strategies and Education Market: the middle classes and social advantage*. New York & London: RoutledgeFalmer.

Ball, S.J. (2005). The SERA LECTURE 2004. Education Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review*, 37(1), 4-16.

Ball, S. J. (2008). *The education debate* . Bristol: The policy press.

Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy* , 24 (1).

Ball, S.J. (2010). Teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

- Ball, S.J. & Yudell, D. (2007). *Hidden privitisation in public education*. London: Institute of Education, University of London.
- Ballantine, J. (1989). *The sociology of education*, New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs.
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible, *Educational Studies*, 1(1): 23-41.
- Bernstein, B. (1985). A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability, Στο: Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, 433-465. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bernstein, B., (1990). *Class, Codes and and Control, Volume IV. The structuring of Pedagogic Discourse*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B., (2000). *Pedagogy, Symbolic control and Identity : Theory, research, critique*, revised edition, New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Blackledge, D., & Hunt, B., (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Μεταίχμιο*: Αθήνα.
- Boyer, R. (1996). State and Market. Anew engagement for the twenty-first century? In Boyer, R. and Drache, D. (Eds), *States Against Markets*. The limits of globalization, London: Routledge.
- Βούλγαρης, Σ. (2003). Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων. Διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm (16/4/2012).
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C., (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications: London.
- British Educational Research Association (n.d.). *Social inequality: can schools narrow the gap?*, UK, Kirstin Kerr and Mel West. Διαθέσιμο στο: <http://www.bera.a.uk/system/files/insight2-web.pdf>.

- Brown, P. (2000). Globalisation of Positional Competition. *Sociology*, 34(4): 633-654.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2 (1): 141-179.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: It's Social Psychology*, Oxford: Blackwell.
- Carter, D.S.G.; & O'Neill, M.H. (1995). *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*, Brighton: Falmer.
- Charlot, B., (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μετάφρ. Μ. Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Charlot, B., (2004). *Το σχολείο αλλάζει*, μετάφρ. Ε. Μποναφάτου & Ν. Παπαγεωργίου, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Συγγραφέων Καθηγητών.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Γρόλλιος Δ.Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2004). «Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 129: 91-106.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός διϊσμός και πολιτική αλλαγή στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Διαμαντής Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: μια κριτική προσέγγιση, *Θέσεις*, 117. Διαθέσιμο στο: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1162&Itemid=29.
- Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις, *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>.
- Dahredorf, R. (2002). *Τα μονοπάτια από την ουτοπία*, Μόσχα: Praxis.

De Rosa, A.S. (1993). Social Representations and Attitudes: Problems of coherence between the theoretical definition and procedure of research, *Papers on Social Representations*, 2 (3): 1-192.

Dimaras, A. (1978). The movement for reform: A historical perspective, *Comparative Education Review*, 22 (1).

Duru-Bellat, M., (2004). *Social inequality at school and educational policies*, Paris: UNESCO, IIEP.

Duru-Bellat, M., (2008). Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited?. *Journal of Education Policy*, 23 (1): 81-95.

Duveen, G. (2000). Introduction: The power of ideas. In G. Duveen (Ed) *Social Representations: Studies in Social Psychology*, Cambridge: Polity Press.

European Commission (1995). white paper on education and training teaching and learning towards the learning society. Διαθέσιμο στο: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

European Commission (2006). Ανακοίνωση με τίτλο « Αποδοτικότητα και ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» [COM (2006) 481]. Διαθέσιμο στο: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_el.htm.

EACEA; Eurydice (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe, Brussels: Eurydice. Διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf.

Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*, Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Gamoran, A.; & Mare, R.D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5): 1146-1183.

Gewirtz, S. (2001). *The managerial school. Post-welfarism and social justice in education*, New York & London: Routledge.

Gewirtz, S.; Ball S.; & Bowe, R. (1996). *Markets, choice and equity in education*, Buckingham: Open University press.

Giddens, A. (1996). Χρόνος και χώρος στην κοινωνική θεωρία. Στο *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Νήσος: 497-514.

Gillborn, D. & Youndell D. (2000). *Rationing education. Policy, practice reform and equity*. Buckingham: Open University press.

Goldthorpe, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3): 481-505.

Grubb N. et al. (2005). *Equity in education. Thematic review: country note Finland*, Paris: OECD.

Guimelli, C. (1993). Concerning the Structure of Social Representations, *Papers on Social Representations*, 2 (2): 85-92.

Haralambos & Holborn, (n.d.). *Sociology: Themes and perspectives*, 4th Edition. Διαθέσιμο στο:

<http://www.educ.utas.edu.au/users/pthrosse/Ed4-99/HaraHolborn.htm>

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88 (6): 1162-1194.

Howarth, C., (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory, *British journal of social psychology*, 45 (1): 65-86.

Isambert-Jamati, V. (1985). Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα. Στο: Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, 493-518. Αθήνα: Παπαζήση.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (σημειώσεις), Μυτιλήνη, αυτοέκδοση. Διαθέσιμο στο: <http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEIS.iosifidis.doc>.

Jensen, A. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39: 1-123.

Jovchelovitch, S. (2001). Social Representations, Public Life, and Social Constructionism. In Deaux, K. and Philogene, G. (Eds) *Representations of the Social*, Oxford: Blackwell Publishers.

Καζαμιάς, Α., Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Μέγας Σείριος.

Καλημερίδης, Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση του σχολείου, *Θέσεις*, 119. Διαθέσιμο στο: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1184&Itemid=29

ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2008). *Φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα.

Karlsen G. (2000). Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education, *Journal of Education Policy*, 15 (5): 525-538.

Κάτσικας, Χ. (χ.χ.). *Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας. Σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση;* Διαθέσιμο στο: <http://katsikas.8k.com/articles/artro3.html>.

Kerckhoff, A.C.; Fogelman, K. & Manlove, J. (1997). Staying ahead: the middle class and school reform in England and Wales, *Sociology of Education*, 70 (1): 19-35.

Κοντόση Κ., (χ.χ.). Η σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Ερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών Τ.Ε.Ε. σχετικά με τους παράγοντες που την ενισχύουν. Διαθέσιμο στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf.

Κουλαϊδής Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Β. Κουλαϊδής &

Α.Τσατσαρώνη (επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, 51-121. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαϊδής, Β., & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάμνιαν, Κ. (2000). Η κοινωνική συγκρότηση των νοηματικών προσανατολισμών των μαθητών και ο μύθος των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, *Μέντορας* (2): 32-49.

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης (1ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102 (5): 73-80.

Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης (2ο μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 104 (1): 70-77.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict*, New York: Harper and Row.

Μαντόγλου, Α. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις της εξέγερσης του Πολυτεχνείου, *Ψυχολογία*, 4 (1): 13-31.

Μαρκαντωνάτου, Μ. (2011). Κράτος και νέο δημόσιο μάνατζμεντ: η προνοιακή απορρύθμιση μέσα από την επιχειρηματική διακυβέρνηση, τις «καλές πρακτικές» και την ISO-προτυποποίηση, *Θέσεις*, 116.

Ματθαίου, Δ. (2002). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης. Τομ. Ι: Θεωρήσεις και ζητήματα*, Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

Ματθαίου, Δ. (2005). Το Πανεπιστήμιο σε μεταλλαγή. Ο αναγνωστικός κώδικας της Νέας Δεξιάς και η μάχη των λέξεων. Στο Γράβαρης, Δ., Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική - Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα, Σαββάλας: 292-317.

Ματθαίου, Δ. & Ρουσσάκης, Γ. (χ.χ.). *Η Ελληνική εκπαίδευση τριάντα χρόνια μετά την ένταξη*. Διαθέσιμο στο: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A1104.pdf>.

Macris, V., (2011). The ideological conditions of social reproduction, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 9 (1). Διαθέσιμο στο:

<http://www.jceps.com/PDFs/09-1-02.pdf>.

Marcon, R. (2002). Moving up the grades relationship between preschool Model and Later School Success. *Early Childhood & Practice*, 4 (1). Διαθέσιμο στο: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>.

Maroy C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39 (1).

Μηλιός, Γ. (1997). *Τρόποι παραγωγής και μαρξιστική ανάλυση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions, *Annual Review of Psychology*, 14: 231-260.

Moscovici, S. (1973). Introduction. In C. Herzlich, *Health and Illness: A social psychological analysis*, London: Academic Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, 18: 211-250.

Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed) *The psychology of the social*, Cambridge: Cambridge University Press.

Moscovici, S., & Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture and Psychology*. 4(3): 371 - 410.

Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.

Νασιάκου, Μ., (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*, τόμ. 1, Γενική Ψυχολογία, 2^η έκδοση, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ναυρίδης, Κ., (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήση.

OECD, (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (II)*. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (IV)*. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.

Orivel, F. (2004). Preface. In M. Duru-Bellat, *Social inequality at school and educational policies*, Paris: UNESCO, ΙΙΕΡ.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο - Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπάνης, Ε., & Γιαβρίμης, (χ.χ.). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Διαθέσιμο στο:

http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm (10/10/2011).

Parsons, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία. Στο Φραγκουδάκη, Αν., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, 249-280. Αθήνα: Παπαζήση.

Postic, M. (1998). *Η μορφωτική σχέση*, μετάφρ. Δ. Τουλούπης, Αθήνα: Gutenberg.

Potter, J., & Litton, I. (1985). Some problems underlying the theory of social representations, *British Journal of Social Psychology*, 24: 81 - 90.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*, London: Sage.

Reynolds, A., Temple, J., Robertson, D. & Mann, E. (2001). Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest. A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools, *American Medical Association*, 285, (18). Διαθέσιμο στο: <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=193816>.

Robson, C., (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, 2η έκδοση συμπληρωμένη, Αθήνα: Gutenberg.

Rosenthal, R., (1987). Pygmalion Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, 16 (9): 37-41. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/1175728>.

Σβορώνος, Ν. (2004). *Το Ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, Αθήνα: Πόλις.

Σταμέλος, Γ., & Δακοπούλου, Α., (2007). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years, *British Educational Research Journal*, 21 (4): 465-485.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: research, theory and practice*, London: Cassell.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment, *Sociology*, 35 (4): 893-912.

Tomlinson S. (2001). *Education in a post-welfare society*, Buckingham: Open University Press.

Τσακίρη, Δ. (1999). Το φανταστικό διακύβευμα στον σχολικό έλεγχο: σκιαγράφηση μιας προσέγγισης, *Νέα Παιδεία*, 92.

Τσακίρη, Δ. (2007). Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία, *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*, 39, Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall.

Taylor, S. Risvi, F., Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*, London: Routledge.

Ylonen, A. (2009). The Reinvention of the Comprehensive School System in Finland: how do market-oriented reforms impact upon equity and equality of opportunity?, *Forum*, 51 (1): 9-24. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2009.51.1.9>.

Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*, London: Routledge.

Young, M. (2010). Alternative Educational Futures for a Knowledge Society. *European Educational Research Journal*, 9 (1): 1-12.

Van Zanten, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2): 107-124.

Van Zanten, A., (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies, *European Educational Research Journal*, 4, (3).

Φίγγου, Ε. (2007). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους πρόσφυγες και για την «προκατάληψη» σε δύο «μικτές» κοινότητες της Θεσσαλονίκης, *Ψυχολογία*, 6 (2): 227-235.

Φραγκουδάκη, Α., (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.

Φρεϊρέ, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετάφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.

Wagner, W.; Duveen, G.; Farr, R.; et. Al. (1999). Theory and method of social representations, *Asian Journal of Social Psychology*, 2: 95-125.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

Σχέδιο Συνέντευξης

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιδρούν στις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών;
2. Πού και πώς αποδίδουν ευθύνες οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αποτυχία;
3. Εάν και σε ποιο βαθμό εντός του αναπαραστασιακού συστήματος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται η εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες και με ποιο τρόπο;

Θεματικοί άξονες

A) Ανίχνευση αντιλήψεων για το επάγγελμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικώς (εισαγωγικές ερωτήσεις)

B) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών

Γ) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών

Δ) Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες

A) Ανίχνευση αντιλήψεων για το εκπ/κό επάγγελμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικώς (Εισαγωγικές ερωτήσεις)

1. Ήταν επιλογή σου να γίνεις εκπαιδευτικός;
2. Είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως το είχες φανταστεί πριν το διορισμό σου;
3. Ποιος κατά τη γνώμη σου πρέπει να είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή;

4. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη γνώμη σου;

B) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών

5. Πού οφείλεται κατά τη γνώμη σου η μεγάλη διαφορά που παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθητών, τόσο μεταξύ διαφορετικών σχολείων, όσο και μέσα στην ίδια τάξη;
6. Επομένως, ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες;
7. Ποιος νομίζεις ότι είναι ο σημαντικότερος από αυτούς τους παράγοντες;
8. Μπορείς να θυμηθείς κάποια χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή σου με πολύ χαμηλή επίδοση; Τι χαρακτηριστικά είχε; Από τι περιβάλλον προερχόταν;
9. Πώς είχες αντιμετωπίσει το πρόβλημα;
10. Μπορείς να θυμηθείς κάποια χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή σου με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις; Τι χαρακτηριστικά είχε; Από τι οικογενειακό περιβάλλον προερχόταν;
11. Η δομή κι ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επιδρά στις εκπαιδευτικές ανισότητες; Με ποιο τρόπο;
12. Πιστεύεις τελικά ότι το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες ή τις αυξάνει; Με ποιους τρόπους;
13. Τι μπορεί να γίνει ώστε το σχολείο να λειτουργεί μειώνοντας τις αρχικές ανισότητες;
14. Η προωθούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πώς νομίζεις ότι θα επιδράσει στις εκπαιδευτικές ανισότητες;
15. Πιστεύεις ότι το σχολείο είναι ο μόνος θεσμός που οφείλει να φροντίζει για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση;
16. Ποιοι άλλοι θεσμοί εκτός του σχολείου νομίζεις ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν ώστε να δίνονται στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για μόρφωση;
17. Τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει ώστε να βοηθηθεί το σχολείο στην παροχή ίσων ευκαιριών;
18. Τι προβλέπεις για το σχολείο του αύριο πάνω στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

Γ) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών

19. Τι νομίζεις ότι φταίει και αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές;
20. Πώς αισθάνεσαι όταν αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές σου;
21. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει για να μειωθεί το ποσοστό των μαθητών που αποτυγχάνουν;
22. Πιστεύεις ότι ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη σχολική αποτυχία; Αν ναι, πώς;
23. Εργάζεσαι σε ολιγοθέσιο σχολείο. Υπάρχουν τυχόν πρόσθετες δυσκολίες σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών;
24. Εργάζεσαι σε ένα σχολείο με αναμορφωμένο πρόγραμμα. Βλέπεις κάποια διαφορά προς το καλύτερο, ή και προς το χειρότερο, σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία, όπως τα ξέρουμε;
25. Ποια βαθμίδα ή τάξη πιστεύεις ότι είναι η πιο καθοριστική για το μέλλον του παιδιού;

Δ) Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες

26. Ποιος νομίζεις ότι είναι ο ρόλος που παίζει ο εκπαιδευτικός στις εκπαιδευτικές ανισότητες;
27. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσέχει, ώστε να λειτουργεί μειώνοντας τις ανισότητες;
28. Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος της βαθμολογίας και γενικότερα της αξιολόγησης των μαθητών;
29. Για σένα ποιος είναι ο ιδανικός μαθητής;
30. Προβληματίζεσαι όταν βαθμολογείς;
31. Εσύ πώς βαθμολογείς;
32. Ποια κριτήρια χρησιμοποιείς; Είναι τα κριτήρια σταθερά για όλους τους μαθητές ή υπάρχει διαφοροποίηση;
33. Τροποποιείς τις διδακτικές σου πρακτικές όταν διαπιστώνεις ότι οι μαθητές σου δεν έχουν την αναμενόμενη απόδοση; Με ποιο τρόπο;
34. Έχεις εντοπίσει να έχεις κάνει αλλαγές στις πρακτικές σου, αλλά και στις απόψεις σου με το πέρασμα των χρόνων;

Ερώτηση κλεισίματος της συνέντευξης

35. Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο που δε θίξαμε πάνω στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2^ο : ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α.Α. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ: 4

Χώρος συνέντευξης: Γραφείο διδασκόντων του σχολείου της
Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 40'

Ατομικά στοιχεία:

Οικογ. Κατάσταση: Έγγαμη

Έτη υπηρεσίας: 10

Ηλικία: 31-40 έτη

Επιπλέον προσόντα: Μεταπτυχιακό

Οργανικότητα σχολείου: 8/θ.

Τάξη: Ε΄

ΣΥΝ. 1, 2, ... : (Συνεντευκτής) Φωκίων Στέκας

Δ4 : Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού, έγγαμη, 10 έτη υπηρεσίας, 31-40 ετών, Ε΄ τάξη, 8/θ.

-Λοιπόν. Είχες επιλέξει να γίνεις εκπ/κός;

-Ναι. Από... μπορώ να πω και από το δημοτικό ακόμα όταν ήμουν μαθήτρια ήθελα πάρα πολύ, να γίνω δασκάλα. Και το πραγματοποίησα, με πολύ διάβασμα.

-Τώρα είναι το επάγγελμα όπως το 'χες φανταστεί, πριν διοριστείς; Ή τα βρίσκεις κάπως διαφορετικά τα πράγματα;

-Σε, πάνω σε ποιο τομέα; Διαφορετικά;

-Ε, σε... στα πάντα.

-Το επάγγελμα, καταρχήν εμένα μ' αρέσει πάρα πολύ ν' ασχολούμαι με τα παιδιά. Εεε... κατά συνέπεια, αυτή τη στιγμή θεωρώ ότι κάνω αυτό που πραγματικά ήθελα στη ζωή μου, όποιες δυσκολίες τις αντιμετωπίζω είτε στο, στη διδακτική διαδικασία είτε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη, ε... θεωρώ ότι το επάγγελμα είναι αρκετά καλό.

Και βεβαίως ο κάθε εκπ/κός, κάθε φορά θα πρέπει να μην αρκείται στο πτυχίο του, να προσπαθεί να κάνει και κάτι παραπάνω. Να επιμορφώνεται και να κάνει τη

δουλειά του ακόμα καλύτερη. Δηλαδή μπορεί να μην υπάρξουν στα σχολεία μας όλα τα... τα απαραίτητα, υλικοτεχνική υποδομή, τεχνολογικά μέσα, εμείς πρέπει να τα ξεπερνάμε αυτά, μη στεκόμαστε σ' αυτό και να προσπαθούμε να, προσφέρουμε ό,τι καλύτερο για τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Που αν μεθαύριο θα είναι οι μελλοντικοί πολίτες. Της κοινωνίας μας.

-Και ποιος κατά τη γνώμη σου είναι ο... ο σκοπός της εκπ/σης στη σύγχρονη εποχή;

-Σκοπός της εκπ/σης! Ο σκοπός της εκπ/σης με δεδομένο ότι τα παιδιά είναι οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας μας, σε συνέχεια αυτού που είπα προηγουμένως, η εκπ/ση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, όπως είπα και πριν. Και να τους, όχι να τους δώσει γνώσεις γιατί δεν είμαστε στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας, να τα μάθει να μαθαίνουν, ν' ανατρέχουν σε πηγές, να μορφώνονται, αναπτύσσονται συναισθηματικά και να κοινωνικοποιούνται, να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους, τώρα συμμαθητές τους αύριο συνάνθρωποί τους στην κοινωνία, και ν' αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους. Αν η εκπ/ση καταφέρει να τα πετύχει όλ' αυτά, θεωρώ ότι έχει πετύχει το στόχο της.

-Και ο ρόλος του εκπ/κού στη μαθησιακή διαδικασία;

-Ο ρόλος του εκπ/κού στη μαθησιακή διαδικασία, πάλι, θα αναφερθώ σ' αυτό που είπα πριν, ξεφεύγοντας απ' τον παραδοσιακό ρόλο του εκπ/κού, που δεν είναι πλέον αυτός που τροφοδοτεί με γνώσεις τους μαθητές, αποσκοπεί στο να οδηγήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Να ανακαλύπτει τη γνώση, ο μαθητής. Έτσι ώστε μελλοντικά να μπορεί να βρίσκει ως εργαζόμενος τα μέσα και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στη ζωή του. Ουσιαστικά δηλαδή το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας. Ο τρόπος που ο μαθητής μαθαίνει να εργάζεται στο σχολείο θα τον βοηθήσει μεθαύριο που θα βγει στην κοινωνία ν' αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, να μαθαίνει, να εργάζεται, να ζει.

-Αρα θα πρέπει να προετοιμάζεται για την ζωή, την ενήλικη.

-Βεβαίως. Το σχολείο τα προετοιμάζει, τους προετοιμάζει τους μαθητές μ' αυτό το σκοπό.

-Μάλιστα. Και πού οφείλεται κατά τη γνώμη σου, η μεγάλη διαφορά που παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθητών, τόσο, από σχολείο σε σχολείο όσο και μέσα στην ίδια τάξη; Και δε μιλάμε μόνο για, τραβηγμένες περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπ/κές ανάγκες, αλλά κι εκεί που, βλέπεις θα μπορούσε κάποιο παιδί, να πάει καλά, ε... μπορεί να έχει ασυνήθιστα χαμηλή επίδοση.

-Όσον αφορά από σχολείο σε σχολείο, οι διαφορές. Καταρχήν κάθε σχολείο, δραστηριοποιείται μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο. Που σημαίνει ότι, ε... κάποιες τοπικές κοινωνίες είναι πιο αναπτυγμένες από κάποιες άλλες. Κατά συνέπεια και τα σχολ... κάποια σχολεία, εξ ανάγκης, βρίσκονται σ' ένα χώρο που είναι πιο ανεπτυγμένος. Άρα δίνει διαφορετικά ερεθίσματα στα παιδιά του. Που φοιτούν, σ' αυτά τα σχολεία.

Ε... τώρα: Όσον αφορά μέσα στο ίδιο σχολείο. Οι διαφορές που παρουσιάζονται στην επίδοση των μαθητών. Είναι πολλοί οι λόγοι. Μπορεί να οφείλεται στο... στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών του. Όταν οι γονείς είναι μορφωμένοι και επιζητούν τη μόρφωση για τα παιδιά τους εννοείται πως και το παιδί, θα είναι σ' ένα, άλλο επίπεδο σε σχέση με γονείς οι οποίοι δεν μορφώνονται, είναι χαμηλής στάθμης κοινωνικοοικονομικής, κατά συνέπεια έχουμε διαφορά στην επίδοση των μαθητών.

Επίσης, διαφορά οφείλεται, ε... η διαφορά στην επίδοση των μαθητών μπορεί να οφείλεται, ε... να είναι πολιτισμικές, οι διαφορές, δηλαδή, μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετική εθνικότητα, ε... Βουλγαράκια, Αλβανάκια που φοιτούν στις ίδιες τάξεις με τα Ελληνόπουλα, ακριβώς επειδή δεν ξέρουν και τη γλώσσα, προφανώς, δυσκολεύονται και στα μαθήματα. Έχουν διαφορετική επίδοση.

Και επίσης υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως είπαμε και προηγουμένως, που επίσης έχουν διαφορά στις επιδόσεις.

Τώρα ο δάσκαλος ο οποίος αντιμετωπίζει όλη αυτή την κατάσταση μέσα σε μία τάξη, οφείλει να αμβλύνει, με κάποιους τρόπους, θα βρει ο ίδιος, τις ανισότητες αυτές έτσι ώστε να επιτύχει τους στόχους του σε μία τάξη. Δεν ξέρω αν σας κάλυψα.

-Ναι. Ποιον παράγοντα θεωρείς ως πρώτο, ως πρωταρχικό, που κάνει αυτές τις διαφορές;

-Τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών ως πρώτο παράγοντα; Θεωρώ τα ερεθίσματα που έχει ο μαθητής καταρχήν από την οικογένειά του. Δηλαδή αν η οικογένεια, ωθεί το παιδί στη μόρφωση, αντιμετωπίζει με διαφορετικό μάτι το παιδί τη μόρφωση και το σχολείο, σε σχέση μ' ένα άλλο που έχει διαφορετικά ερεθίσματα, παρεμποδιστικά απ' τον οικογενειακό του περίγυρο.

-Ναι. Και πώς το εννοείς, δηλαδή, όσον αφορά τη βοήθεια στα μαθήματα, στενά ή ευρύτερα, διάφορα πνευματικά ερεθίσματα;

-Ε... ναι. Αναφέρομαι στη μόρφωση. Δηλαδή στα πνευματικά ερεθίσματα, ναι. Η αξία που δίνουν οι γονείς στη μόρφωση. Πώς δηλαδή γαλουχούν το παιδί τους από μικρό. Το στρέφουν να διαβάσει ένα βιβλίο; Του τονίζουν την αξία του να μορφωθεί;

Είναι οι ίδιοι μορφωμένοι; Διαβάζουν οι ίδιοι βιβλία; Επιζητούν οι ίδιοι τη μόρφωσή τους; Δηλαδή δν μπορούμε να πούμε στο παιδί «διάβασε» και ως γονείς, να μη διαβάζουμε, να μην ασχολούμαστε ποτέ με τη γνώση. Οι γονείς, κατά πρώτον είναι, ε... τα πρότυπα των παιδιών τους και στη συνέχεια, τα παιδιά έρχονται στο σχολείο και βλέπουν το χώρο του σχολείου και στη συνέχεια επικοινωνούν και με τους δασκάλους.

-Γιατί αποτυγχάνουνε κάποιοι μαθητές;

-Θεωρώ ότι η αποτυχία των μαθητών, αφενός μεν έχει σχέση και μ' αυτό που είπα προηγουμένως, με τα ερεθίσματα που ξεκινούν απ' την οικογένεια, και στη συνέχεια, παίζει ρόλο και το σχολείο, ε... ο τρόπος που οι δάσκαλοι προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές στη γνώση. Δηλαδή πρέπει και το εκπ/κό προσωπικό να επιμορφώνεται, και να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις οι οποίες είναι επίκαιρες. Να μη στρέφει τους μαθητές σε παραδοσιακές μεθόδους. Δηλαδή πρέπει το σχολείο να έχει άμεση σχέση με την κοινωνία. Να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της κοινωνίας.

-Ναι. Και άρα...

-Δεν είναι ξεκομμένο το σχολείο απ' την κοινωνία. Το σχολείο, από το σχολείο βγαίνουν πολίτες που μεθαύριο θα καλύψουν θέσεις της κοινωνίας. Δεν μπορεί το σχολείο να 'ναι ξεκομμένο απ' την κοινωνία, να μην ανοίγεται στην κοινωνία. Είναι, υπάρχει ένα, υπάρχει μία σχέση, εκροών-εκροών, εισροών μάλλον, εισροών και εκροών του σχολείου στην κοινωνία κι αντίστροφα.

-Ναι. Και άρα κάπως έτσι εμπλέκεται κι ο εκπ/κός.

-Βεβαίως. Κι ο εκπ/κός θα πρέπει κάθε φορά, παίζει βασικό ρόλο. Να είναι έτοιμος. Να τα αντιμετωπίζει αυτά και να, κι αυτό επηρεάζει άμεσα την επίδοση του μαθητή. Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει, αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος, στα πλαίσια του σχολείου κάτι δεν έχει κάνει καλά. Κάτι δεν έχει κάνει σωστά.

-Μπορείς να θυμηθείς κάποια χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή με ιδιαίτερα χαμηλή επίδοση; Τα χαρακτηριστικά του, από τι περιβάλλον προερχόταν;

-Οι μαθητές που, έχω αντιμετωπίσει με χαμηλές επιδόσεις κυρίως είναι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα, αφενός μεν και αφετέρου είναι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Κυρίως αυτοί έχουν χαμηλές επιδόσεις.

-Ναι. Διαφορετικής εθνικότητας...

-Ναι. Τα Ελληνόπουλα, ε... μόνο στην περίπτωση που... όπως είπα και πριν η οικογένειά τους δεν στρέφεται προς τη, προς την γνώση. Δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθήματα. Αλλά και πάλι όμως όταν ο δάσκαλος προσπαθεί να επικοινωνήσει μ' αυτούς τους μαθητές και τους εξηγεί, τους προσεγγίζει και προσπαθεί να τους δώσει τη γνώση, όχι σαν κάτι αναγκαστικό, σαν κάτι που θα τους ωφελήσει, μελλοντικά, πιστεύω ότι παίζει, μπορεί να βάλει ένα λιθαράκι, σ' αυτά τα παιδιά. Δηλαδή μπορούν να εξελιχθούν διαφορετικά σε σχέση με τα παιδιά που είναι διαφορετικής εθνικότητας κι έχουν πάρα πολλά προβλήματα ξεκινώντας απ' τη γλώσσα, ή σε σχέση με τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

-Αρα έχει περιθώριο ο εκπ/κός να αλλάξει κάπως την πορεία τους.

-Βεβαίως έχει.

-Ναι. Εσύ πώς έχεις αντιμετωπίσει, αυτά τα προβλήματα; Με ποιες πρακτικές...

-Ναι. Καταρχήν, ε... στην τάξη μου χρησιμοποιώ τις ομάδες διδασκαλίας, που σημαίνει ότι οι μαθητές με διαφορετικές γνωστικές και μαθησιακές ικανότητες αναγκάζονται, ε... όχι με την έννοια, του ότι κάνουν κάτι, χωρίς να το θέλουν, αλλά κατανοώντας τι σημαίνει συνεργασία, συνεργάζονται στα πλαίσια της ομάδας, επιμερίζουν τις εργασίες τους, βοηθούν ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα μαθητές που δεν έχουν τόσο καλή σχολική επίδοση, να βοηθούνται απ' την ομάδα, να συμμετέχουν στο βαθμό που μπορούν, και εν τέλει, να... να συμβαδίζουν κατά κάποιον τρόπο με τους υπόλοιπους μαθητές. Να μην είναι περιθωριοποιημένοι δηλαδή μες στην... στα πλαίσια της τάξης, της σχολικής αίθουσας.

Και επίσης, με εξατομικευμένη διδασκαλία. Ε... σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ε... έχω διαφορετικές προσδοκίες. Μπορεί να... ας πούμε στην ανάγνωση να μην τους δώσω όλο το μάθημα, να τους δώσω ένα κομματάκι, μια παραγραφή. Να μην ασχοληθούν με όλες τις ασκήσεις, να ασχοληθούν με μία ασκησούλα ή να τους δώσω κάτι άλλο. Μ' αυτόν τον τρόπο.

Πάντως πρέπει να ενταχθούν. Δεν μπορεί να μείνουν ανένταχτοι, γιατί όπως είπα και στην αρχή, το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας και μεθαύριο στην κοινωνία αυτοί οι άνθρωποι θα είναι πολίτες. Δεν μπορεί να περιθωριοποιούνται, και να μην αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο, ή να μη στηρίζονται στις δυνάμεις τους. Αυτό που μπορούν θα κάνουν.

Και θα επιβραβευστούν γι' αυτό που θα καταφέρουν, ας μην είναι στο βαθμό που θα το καταφέρουν οι υπόλοιποι μαθητές μες στην τάξη.

-Άρα, ε... πώς αισθάνεσαι όταν αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές σου;

-Θεωρώ ότι, επειδή δε μ' αρέσει ν' αποτυγχάνουν οι μαθητές μου γιατί θεωρώ ότι όταν αποτυγχάνουν οι μαθητές μου, έχω... έχουν αποτύχει οι δικές μου μέθοδοι.

Προσπαθώ να βρω άλλους τρόπους. Να πετύχουν κάτι. Να καταφέρουν κάτι. Ανάλογα με τις προσδοκίες που έχω απ' τους μαθητές μου. Δηλαδή δεν το αφήνω αυτό. Δε δέχομαι ότι, υπάρχει αποτυχία. Θα προσπαθήσω με άλλο τρόπο. Κάτι θα καταφέρω.

Και το σχολείο δεν έχει να κάνει μόνο, με τη γνώση, έχει να κάνει και με τη συμπεριφορά. Ας πούμε κάποια στιγμή όταν δίναμε βαθμούς στο προηγούμενο τρίμηνο ήρθε κάποιος γονέας μιας μαθήτριας η οποία, δεν ήταν καλή, δεν είχε καλή επίδοση κι άρχισα να του εξηγώ ότι έχει δυσκολίες. Και αφού τελείωσα μου λέει: «Εμένα μ' ενδιαφέρει να είναι καλό παιδί. Καλό παιδί είναι;» Λέω «Είναι». Τότε μου λέει «εγώ είμ' εντάξει». Δηλαδή παίζει ρόλο όχι μόνο η γνώση, και η συμπεριφορά στο σχολείο.

-Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει, ώστε να μειωθεί το ποσοστό των μαθητών με αποτυχία;

-Να υπάρχουν κατάλληλες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου. Δηλαδή, έχοντας διαγνώσει οι δάσκαλοι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, να υπάρξει συζήτηση στο Σύλλογο Διδασκόντων και να βρεθούν τρόποι παρέμβασης ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, έτσι ώστε ν' αντιμετωπίζω, δηλαδή ας πούμε, όταν ένα σχολείο έχει μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, προβλέπεται Τμήμα Ένταξης, όταν ένα σχολείο έχει παιδιά με ειδικές ανάγκες προβλέπεται Τάξη Υπ..., συγνώμη, όταν έχει... όταν έχουμε αλλοδαπούς μαθητές προβλέπεται Τάξη Υποδοχής, όταν έχουμε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουμε Τμήμα Ένταξης, δηλαδή με κατάλληλες παρεμβάσεις, να μειώνεται η σχολική αποτυχία.

-Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας, συμβάλλει στη σχολική αποτυχία;

-Ο τρόπος οργάνωσης! Εεε... Ο τρόπος δηλαδή που ενεργούν οι δάσκαλοι, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες;

-Το σχολείο όπως είναι οργανωμένο. Με τους κανόνες του, με τις... με τα μαθήματα, τα διαλείμματα, τα προγράμματα, όλα αυτά όπως είναι η ρουτίνα του σχολείου.

-Θεωρώ ότι το σχολείο, δεν έχει ξεφύγει σε μεγάλο βαθμό απ' την παραδοσιακή διδασκαλία δηλαδή, και ίσως αυτό παίζει ρόλο στη σχολική αποτυχία.

Ε... επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι κι η επιμόρφωση των δασκάλων. Που δεν υπάρχει στο βαθμό που θα έπρεπε να υπάρχει. Τα κίνητρα για να επιμορφωθούν οι εκπ/κοί, που επίσης δεν υπάρχουν. Θεωρώ δηλαδή ότι η αρχή της κοινωνίας είναι η εκπαίδευση και μέχρι τώρα, εγώ προσωπικά, δεν έχω δει τα κατάλληλα κίνητρα, ή τα κατάλληλα εκπ/κά προγράμματα, που θα παρακινήσουν τους εκπ/κούς να γίνουν επαγγελματίες εκπ/κοί. Άλλο είναι να αρκούμαστε στο πτυχίο ας πούμε, ενός παιδαγωγικού τμήματος, κι άλλο είναι οι ίδιοι να προσπαθούμε ως εκπ/κοί, να δούμε τι ελλείψεις πρέπει να προσφέρουμε παραπάνω στους μαθητές μας; Μήπως πρέπει κι εμείς να έχουμε κάτι παραπάνω ερεθίσματα; Να επιμορφωθούμε παραπάνω, να αντιμετωπίσουμε τέτοιες καταστάσεις; Δηλαδή είναι και από μέρους της πολιτείας, ευθύνη και των ίδιων των εκπ/κών η ευθύνη.

Άρα κατά συνέπεια παίζει ρόλο η οργάνωση του σχολείου. Στη σχολική αποτυχία. Και για να υπάρξει οργάνωση που δεν οδηγεί στη σχολική αποτυχία, θα πρέπει να υπάρχουν όλα αυτά που είπα πριν. Οργανωμένη εκπαίδευση.

-Ωραία. Η δομή και ο τρόπος οργάνωσης του εκπ/κού συστήματος επιδρά στις εκπ/κές ανισότητες; Όπως είναι διαρθρωμένο το εκπ/κό σύστημα σε βαθμίδες, όπως το ξέρουμε στην Ελλάδα. Και ο τρόπος διοίκησης, ας πούμε. Αυτό επιδρά με κάποιο τρόπο στις εκπ/κές ανισότητες;

-Θεωρώ ότι επιδρά στις εκπ/κές ανισότητες. Θεωρώ ότι επιδρά, ναι. Πρέπει να υπάρξουν κατάλληλα προγράμματα έτσι ώστε, να μην υπάρξουν, και ν' αντισταθμιστούν όλ' αυτά που είπα προηγουμένως. Δηλαδή, οι μαθητές που έχουν δυσκολίες απ' όποια μεριά κι αν προέρχονται, είτε είναι αλλοδαποί, είτε είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε είναι καθ' εαυτού κοινοί Έλληνες μαθητές, και να είναι έτσι διαρθρωμένο το εκπ/κό μας σύστημα που να αντιμετωπίζει ταυτόχρονα όλα αυτά.

-Ναι. Εννοείς δηλαδή να υπάρχουνε, ειδικά τμήματα...

-Όλα, όλα, όλα. Αυτά είναι απαραίτητα. Κι αυτό σημαίνει βέβαια και κονδύλια στην εκπ/ση. Όλα. Και ειδικότητες στην εκπ/ση και κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπ/κοί, όλ' αυτά.

-Ωραία.

-Κι εκπ/κά προγράμματα, τα πάντα. Και αναλυτικά προγράμματα, όλα. Και σχολικά εγχειρίδια κατάλληλα... Γιατί κι αυτά ας πούμε τα σχολικά εγχειρίδια

παίζουν σημαντικό ρόλο. Ε... όταν είναι... οι ασκήσεις είναι μόνο, ε... για μαθητές οι οποίοι έχουν... είναι, μορφωμένοι, γνωστικά, και δεν είναι... δεν υπάρχουν ασκήσεις ας πούμε για παιδιά που έχουν λιγότερες ικανότητες, κι αυτό παίζει ρόλο. Κι αυτό συμβάλλει. Στη σχολική ανισότητα. Και στις επιδόσεις των μαθητών.

-Πώς τα βρίσκεις τα βιβλία;

-Θεωρώ ότι δεν υπάρχουν μόνο τα βιβλία. Δεν αρκούν μόνο τα βιβλία. Θα πρέπει να υπάρχουν κι άλλα ερεθίσματα στους μαθητές. Δεν μπορούμε να κλεινόμαστε μόνο σ' ένα βιβλίο. Πρέπει ο δάσκαλος να, διερευνά τις ανάγκες των μαθητών του κάθε φορά στην τάξη και να τους δίνει διαφορετικά ερεθίσματα. Ξεφεύγουμε απ' το βιβλίο. Πολλές φορές μπορεί να φέρουμε ένα δικό μας κείμενο. Κάτι που ταιριάζει στις ανάγκες των μαθητών μας. Όλα αυτά παίζουν ρόλο κι ο δάσκαλος πρέπει κάθε φορά να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του. Δεν είναι όλοι οι μαθητές ίδιοι,, ούτε στο ίδιο τάξη, και ούτε στην ίδια χρονιά. Δηλαδή μπορεί ένας δάσκαλος να παίρνει ίδια τάξη κάθε χρονιά και να 'χει διαφορετικούς μαθητές ως προς τις ικανότητές τους, προς τις ανάγκες τους, ως προς τις προσδοκίες που έχει απ' αυτούς.

-Άρα χρειάζεται μια προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών,

-Βέβαια.

-Και θεωρείς ότι ο δάσκαλος έχει το περιθώριο επιλογής.

-Έχει το περιθώριο. Και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευέλικτο. Και μπορεί να κάνει πράγματα και να αφήνει πράγματα. Να κάνει ασκήσεις στο βιβλίο και να αφήνει ασκήσεις, να βάζει άλλα. Να κάνει ερεθίσματα. Να δίνει ερεθίσματα στους μαθητές του. Να ξεκινάει από μία επέτειο που έχει μια μέρα, παγκόσμια ημέρα του βιβλίου ή του νερού ή, και να κάνει κάτι άλλο, μια μέρα. Έχει αυτή την ευελιξία και πρέπει να το κάνει. Να ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια των βιβλίων.

-Τα βιβλία όπως είναι βοηθούν;

-Αν δίνουν τέτοια ερεθίσματα;

-Αν βοηθούν, ναι, ή επιδέχονται βελτίωση.

-Πάντα υπάρχει το καλύτερο. Πάντα υπάρχει περιθώριο για το καλύτερο, αλλά τα βιβλία αυτά που έχουμε τώρα δίνουν ερεθίσματα. Έχουν και παραπομπές και σε ιστοσελίδες και σε βιβλιογραφία. Δίνουν. Αλλά, πρέπει να υπάρχει και διάθεση από μέρους του εκπ/κού για να το κάνει και πρέπει να υπάρχει και χρόνος. Γι' αυτό μας κυνηγάει η ύλη πολλές φορές και λέμε να βγάλουμε την ύλη, πρέπει να υπάρχει συγκεκριασμός εκεί.

-Τη βρίσκεις αρκετή την ύλη;

-Σε κάποια μαθήματα είναι αρκετή. Αλλά αν λάβουμε υπόψη μας ότι στόχος μας δεν είναι και να γεμίσουμε με γνώσεις τα κεφάλια των μαθητών, αλλά τους δείξουμε και πώς πρέπει να μαθαίνουν, πολλές φορές, μπορούμε να σκεφτούμε ότι, ας μάθουν και κάτι λιγότερο, ας σπάσουμε και... ας μη φτάσουμε και στο τέλος του βιβλίου, ας τους δώσουμε και κάποια ερεθίσματα, να κάνουν κάποια project, ε... ν' ασχοληθούν και με κάτι άλλο, να βγουν απ' τα στενά πλαίσια του βιβλίου, να βγουν να επικοινωνήσουν και με την τοπική κοινωνία, να κάνουν και κάποιες μικρές έρευνες, κι ας μη φτάσουμε και στο τέλος του βιβλίου.

-Μάλιστα. Είπαμε προηγουμένως για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Μπορείς να θυμηθείς κάποια περίπτωση μαθητή με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις;

-Ναι. Ναι. Έχω και μαθητές οι οποίοι, και είχα και στο παρελθόν και έχω και τώρα, μαθητές οι οποίοι έχουν πολύ καλές επιδόσεις.

-Αυτοί τι χαρακτηριστικά έχουν; Από τι περιβάλλον προέρχονται;

-Ναι. Είναι μαθητές που προέρχονται κυρίως από περιβάλλον γονέων μορφωμένων, με πανεπιστημιακά πτυχία, ε... και γονείς όπως είπα και στην αρχή, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην αξία της γνώσης, της μάθησης. Που ασχολούνται με τη γνώση.

-Τελικά πιστεύεις ότι το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες, αυτές που παρουσιάζονται στην πρώτη δημοτικού ή τις αυξάνει;

-Σίγουρα το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες, και έτσι πρέπει να κάνει, ε... στην πρώτη δημοτικού ο δάσκαλος οφείλει να διερευνήσει τις ανισότητες αυτές, και στη συνέχεια με κατάλληλες παρεμβάσεις να τις μειώσει. Και στις επόμενες τάξεις, οι επόμενοι δάσκαλοι, σίγουρα, σίγουρα το επιτυγχάνει αυτό το σχολείο.

-Και με ποιους τρόπους μπορεί να το κάνει;

-Με κατάλληλες παρεμβάσεις ε... και με τις Τάξεις Υποδοχής, τα Τμήματα Ένταξης που είπαμε προηγουμένως, την εξατομικευμένη διδασκαλία, με μεθόδους διδασκαλίας. Είτε είναι εξατομικευμένη είτε είναι ομαδοσυνεργατική, με όλα αυτά.

-Η προωθούμενη αξιολόγηση του εκπ/κού, πώς νομίζεις ότι θα επιδράσει στις σχολικές ανισότητες;

-Θεωρώ, ότι επειδή ακριβώς η αξιολόγηση, δεν έχει σε καμία περίπτωση, είτε είναι των εκπ/κών είτε είναι των μαθητών, δεν έχει σε καμία περίπτωση τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά ο στόχος της είναι πάντα η βελτίωση της δουλειάς που γίνεται, και στόχος της είναι να μας δείξει πού υστερούμε έτσι ώστε να βελτιωθούμε, κατά

συνέπεια, σίγουρα η αξιολόγηση, πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση των εκπ/κών, με κατάλληλους... με κατάλληλους τρόπους, επιστημονικούς, εε... στόχος μας είναι πάντα η βελτίωση της δουλειάς μας, και βεβαίως αυτό στη συνέχεια θα μειώσει τη σχολική, τις σχολικές ανισότητες. Διότι ένας δάσκαλος ο οποίος έχει επιμορφωθεί, και ξέρει πού βαδίζει, μπορεί στη συνέχεια να κάνει τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Γιατί, αυτά που μαθαίνει, τα μεταφέρει στην τάξη του, στη δουλειά του στη συνέχεια. Και μπορεί να κάνει κατάλληλες παρεμβάσεις, επιστημονικές και ν' αντιμετωπίσει μ' επιστημονικό τρόπο τις ανισότητες των μαθητών του στη συνέχεια. Δεν πρέπει να τη φοβόμαστε την αξιολόγηση! Αρκεί να γίνει βέβαια με σωστό τρόπο. Κι από προσωπικό που θα είναι κατάλληλα επιμορφωμένο γι' αυτό το σκοπό.

-Δηλαδή τι δεν πρέπει να γίνει;

-Να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Να μην έχει παρεμποδιστικό χαρακτήρα. Δηλαδή να επηρεάσει και τη μισθολογική εξέλιξη των εκπ/κών, είτε την εξέλιξη τη βαθμολογική τους, αυτά πρέπει να είναι ξεκομμένα. Ε... να είναι καθαρά στο επίπεδο το επαγγελματικό του. Τα εφόδιά του για να κάνει τη δουλειά του.

-Ανατροφοδοτική.

-Ανατροφοδοτική, έτσι. Να λειτουργεί μεταγνωστικά. Ως μεταγνώση. Να βλέπει πού υστερεί και να βελτιώνεται.

-Ποια βαθμίδα ή τάξη πιστεύεις ότι είναι πιο καθοριστική για το μέλλον ενός παιδιού;

-Βαθμίδα εκπ/σης; Θεωρώ ότι η αρχή γίνεται από την πρωτοβάθμια εκπ/ση. Και όλες οι αλλαγές πρέπει να ξεκινήσουν από κει. Να υπάρχουν γερές βάσεις εκεί, και σιγά σιγά το παιδί να ανέρχεται στις βαθμίδες της εκπ/σης με εφόδια. Το δημοτικό θεωρώ ότι είναι, η κυριότερη βαθμίδα που πρέπει να είναι οργανωμένη καταρχήν, όχι ότι οι άλλες δεν πρέπει, κι οι άλλες πρέπει, αλλά οι αλλαγές πρέπει να γίνονται από την πρωτοβάθμια εκπ/ση.

-Ποια τάξη είναι η σημαντικότερη;

-Όλες οι τάξεις είναι σημαντικές. Ξεκινώντας απ' την πρώτη δημοτικού καταρχήν υπάρχουν και διαφορετικές ανάγκες σε κάθε τάξη. Ξεκινώντας απ' την πρώτη δημοτικού, όλες οι τάξεις είναι σημαντικές. Η κάθε μία έχει τις δικές της ανάγκες. Όλα αυτά είναι συνυφασμένα. Το ένα συνδέεται με το άλλο. Η επιμόρφωση των εκπ/κών, που στη συνέχεια θα γίνουν καλύτεροι στη δουλειά τους, και οι τάξεις που θα... που φοιτούν οι μαθητές η κάθε μία έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες και τη δική της σημαντικότητα. Και η αρχή πάντα από την πρωτοβάθμια εκπ/ση.

-Ο ρόλος που παίζει ο εκπ/κός στις εκπ/κές ανισότητες ποιος είναι;

-Πολύ σημαντικός, ο ρόλος του εκπ/κού στις εκπ/κές ανισότητες. Ε... καταρχήν πρέπει να τις αμβλύνει, με κατάλληλες παρεμβάσεις. Όπως είπα και προηγουμένως. Να τις διαγνώσει, ότι υπάρχουν καταρχήν, δηλαδή τι μαθητές έχει μες στην τάξη του, έχει αλλοδαπούς μαθητές; Έχει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες; Ε... έχει μαθητές με χαμηλή επίδοση, που οφείλεται στην κοινωνικοοικονομική τους προέλευση; Στο περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν; Κι ανάλογα, να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει.

-Ναι. Τι πρέπει να προσέχει, ώστε να λειτουργεί εξισωτικά;

-Καταρχήν θα πρέπει να μπορεί να δει αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί έχουν αποτέλεσμα. Δηλαδή έχει πρόθεση να αμβλύνει τις εκπ/κές ανισότητες. Τα καταφέρνει; Δηλαδή οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, έχουν αποτελέσματα; Θα πρέπει να, να εφαρμόσει και την αξιολόγηση. Στη διδακτική διαδικασία. Κι όχι την τελική αξιολόγηση μόνο με την έννοια των βαθμών που είναι ποσοτική έκφραση ας πούμε, της επίδοσής τους. Αλλά να εφαρμόσει και διαμορφωτική αξιολόγηση, δηλαδή, να παρατηρεί τους μαθητές του μες στην τάξη, κατά τη διάρκεια, της διδασκαλίας, και με το πέρασμα των ημερών, των μηνών κλπ., βελτιώνονται αυτοί οι μαθητές; Μειώνονται αυτές οι ανισότητες; Αλλιώς πρέπει ν' αλλάξει μεθόδους. Να βρει άλλους τρόπους. Όλα αυτά παίζουν ρόλο.

-Ο ρόλος της βαθμολογίας και γενικότερα της αξιολόγησης των μαθητών, ποιος είναι; Σε σχέση πάντα με τις ανισότητες;

-Λοιπόν, ε... παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Καταρχήν εγώ θεωρώ ότι ο τρόπος που βγαίνει η βαθμολόγηση δεν είναι ο... δεν ενδείκνυται, στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι καθαρά ποσοτική έκφραση της επίδοσης των μαθητών, η οποία δεν τους προσφέρει κάτι αυτή τη στιγμή. Με ποια έννοια: Αν, όπως είπα και προηγουμένως, σκεφτούμε ότι η αξιολόγηση έχει στόχο να δούμε πού υστερούν οι μαθητές, ποιες είναι οι αδυναμίες τους και να βελτιωθούν, ένα 8, ένα 9 ή 10, απλώς δείχνει ότι αυτός ο μαθητής είναι καλός ή κακός. Εννοώ ότι δε... είναι μειωμένων ικανοτήτων, μαθησιακών. Από κει και πέρα όμως, δεν βοηθάει τους μαθητές. Δηλαδή θεωρώ ότι πρέπει, ο δάσκαλος να κάνει κατάλληλες παρεμβάσεις και κατά τη διάρκεια όπως είπα προηγουμένως. Να χρησιμοποιεί εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Να παρατηρεί το μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ε... τη συμπεριφορά του. Δεν παίζει ρόλο μόνο η επίδοσή του στα μαθήματα. Παίζει ρόλο η συμπεριφορά, η επικοινωνία με τους άλλους μαθητές, η συμμετοχή του στις ομαδικές εργασίες, όλα

αυτά, δεν αντανακλώνται σε μια ποσοτική έκφραση, ένα 8 ή 9. Πρέπει να υπάρχει και περιγραφική αξιολόγηση. Δηλαδή θέλουμε... πρέπει, πρέπει, ν' αλλάξουμε τρόπο αξιολόγησης.

Άλλωστε, αυτός ο τρόπος τώρα, το 8 ή 9, εντάσσεται περισσότερο στα μιγεβιοριστικά πλαίσια και στην παραδοσιακή διδασκαλία. Όταν θέλουμε να μιλάμε για μαθητοκεντρικές μεθόδους, και ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δε συνάδει.

-Μάλιστα. Προβληματίζεσαι όταν βαθμολογείς;

-Βεβαίως προβληματίζομαι, γιατί όπως είπα και προηγουμένως το 8, το 9 ή το 7, ουσιαστικά, κατά κάποιο τρόπο ετικετοποιεί κιόλας το μαθητή. Και του δημιουργεί και άσχημα συναισθήματα πολλές φορές γιατί θεωρεί κάποιος πήρε 8 ας πούμε, πιθανόν, δεν έχει ικανότητες. Μπορεί να θεωρήσει για τον εαυτό του ότι «δεν έχω ικανότητες». Ενώ δεν είναι έτσι. είναι πολύ παρακινδυνευμένο, να δίνουμε στους βαθμούς, στους μαθητές βαθμούς. Κάποιος αξίζει το 8, κάποιος αξίζει το 9, κάποιος αξίζει το 10. Ουσιαστικά, κατά κάποιο τρόπο θέτουμε το μαθητή σε στενά πλαίσια. Και είναι πολύ άσχημο αυτό, και βεβαίως και προβληματίζομαι και κάθε εκπ/κός πρέπει να προβληματιστεί.

-Πώς βαθμολογείς; Με τι κριτήρια;

-Δε, για να είμαι έτσι... ειλικρινής, ακριβώς επειδή είπα προηγουμένως, προβληματίζομαι, με τον τρόπο αυτό αξιολόγησης ποτέ δεν λαμβάνω υπόψη μόνο τις γνωστικές ικανότητες ενός παιδιού. Βαθμολογώ λαμβάνοντας υπόψη και τη συμπεριφορά του μαθητή και την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του στα πλαίσια των ομάδων, ε... και λαμβάνοντας υπόψη τις δεξιότητές του και τη συνέπεια του και την ειλικρίνειά του, στις... και στη σχέση με μένα, ως δασκάλα, και στη σχέση με τους συμμαθητές του, όλα αυτά παίζουνε ρόλο. Όλα αυτά παίζουνε ρόλο.

Κι αυτό βέβαια πρέπει να γίνει, ε... και σε συνεργασία με τους γονείς, να γίνει κατανοητό, γιατί πολλές φορές οι γονείς χρησιμοποιούν τους βαθμούς κι ως μέσο προβολής. Να καταλάβουν τι σημαίνει βαθμολογία και να ωθούν τους μαθητές, τα παιδιά τους στην προσπάθεια κι όχι να πάρουμε ένα 9 ή 10 κι είμαστε εντάξει.

-Τα κριτήρια είναι σταθερά για όλους τους μαθητές ή διαφοροποιούνται και ανάλογα με το μαθητή;

-Παίζει ναι. Παίζουν ρόλο κι οι προσδοκίες. Ε... όταν ένας μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες ή είναι διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικής προέλευσης, βεβαίως, θα είμαι πιο επιεικής. Θα είμαι πιο επιεικής. Δηλαδή έχει να κάνει και με τις

προσδοκίες που έχω για τους μαθητές η βαθμολόγηση. Η βαθμολόγηση σίγουρα έχει να κάνει, έχει σίγουρα σχέση και με τις προσδοκίες που έχω από κάθε μαθητή. Δηλαδή όταν ένας μαθητής είναι χαμηλών ικανοτήτων, δεν θα βαθμολογηθεί με τα κριτήρια που θα βαθμολογηθεί ένας μαθητής που έχει υψηλή επίδοση. Θα είμαι πιο επιεικής. Και πάντα βέβαια όπως είπα και προηγουμένως δε θα σταθώ μόνο στο γνωστικό κομμάτι. Παίζουν ρόλο, κι ο συναισθηματικός τομέας του μαθητή κι ο ψυχοκινητικός του τομέας.

-Τροποποιείς τις διδακτικές σου πρακτικές, όταν διαπιστώνεις ότι οι μαθητές σου δεν έχουν την αναμενόμενη απόδοση; Και με ποιους τρόπους;

-Ναι. Βέβαια πρέπει να γίνεται αυτό. Ε... δε στεκόμαστε ποτέ στα στενά πλαίσια του βιβλίου, ε... προσπαθώ να δίνω ερεθίσματα στους μαθητές μου πέρα από τα, από τα συνηθισμένα, και κυρίως χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες, ε... και βλέποντας ανάλογα, όπως είπα και προηγουμένως, όταν δεν έχουν αποτέλεσμα οι μέθοδοι που χρησιμοποιώ, χρησιμοποιώ κι άλλες μεθόδους. Και κυρίως στα πλαίσια των ομάδων πάντα. Αναθέτω και ομαδικές δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές που έχουν χαμηλές ικανότητες να συνεργάζονται, και να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Δηλαδή, και μεθόδους και μέσα. Πρέπει να συνδυάζονται οι μέθοδοι της διδασκαλίας με τα υλ... με την υλικοτεχνική υποδομή. Κι όταν βλέπουμε ότι δεν έχουν αποτέλεσμα οι μέθοδοι που χρησιμοποιούμε, αλλάζουμε τις μεθόδους.

-Έχεις εντοπίσει να 'χεις κάνει αλλαγές στις πρακτικές σου αλλά και στις απόψεις σου, με το πέρασμα των χρόνων;

-Όσον αφορά, ποιο πράγμα;

-Αν έχεις επισημάνει να 'χεις κάνει αλλαγές στις διδακτικές σου πρακτικές αλλά και στις απόψεις σου.

-Αλλαγές στις δικές μου πρακτικές ε... κάνω ανάλογα με τις προσδοκίες που έχω από τους μαθητές μου. Ανάλογα με το αν έχω μαθητές υψηλών μαθησιακών ικανοτήτων ή μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είτε, μαθητές από με διαφορετικές εθνικότητες είτε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Εμ... αυτός είναι ο λόγος που μπορώ να αλλάξω τις τεχνικές μου και πάντα προσπαθώ ν' ανταποκρίνονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιώ με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Να εντάσσω ας πούμε στη σύγχρονη εποχή τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπ/ση. Ε... να ανταποκρίνεται αυτό που προσπαθώ να δώσω στους μαθητές στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία βρισκόμαστε. Αυτό. Προσπαθώ δηλαδή και να επιμορφώνομαι.

-Ναι. Πιστεύεις ότι το σχολείο είναι ο μόνος θεσμός που οφείλει να φροντίζει για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση; Ή μπορεί να βοηθηθεί κι από άλλους θεσμούς;

-Ε... αυτό τώρα δεν το έχω καταλάβει ακριβώς, τι ρωτάει.

-Δηλαδή, το σχολείο παλεύει για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση σ' όλα τα παιδιά. Είτε προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα είτε έχουνε όλα τα εφόδια. Ε... είναι ο μόνος θεσμός που μπορεί να βοηθήσει, που μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες, ή μπορεί να πλαισιωθεί κι από άλλους θεσμούς;

-Ας πούμε οι μαθητές του δημοτικού ταυτόχρονα με το σχολείο αν έχουν κι από άλλους θεσμούς; Το σχολείο μπορεί να πλαισιωθεί κι από άλλους φορείς, και να συμβάλει μ' αυτό τον τρόπο στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων των μαθητών, με δεδομένο ότι ζει, το σχολείο σε εισαγωγικά «ζει» και δραστηριοποιείται στα πλαίσια μιας κοινωνίας, κι οφείλει ν' ανοίξει τις πόρτες του σ' αυτή την κοινωνία, στην οποία δραστηριοποιείται, μπορεί σε συνεργασία και με τον τοπικό Δήμο, με διάφορα προγράμματα που υπάρχουν σ' αυτόν, και στα οποία μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, σε συνεργασία με το σχολείο και να επιτευχθούν, αυτοί οι στόχοι.

Ή και με το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων που συνεργάζεται με το σχολείο, κάποια προγράμματα μπορούν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, ε... και στα πλαίσια της εκπ/σης ίδιας πάλι με προγράμματα που αναλαμβάνουν οι εκπ/κοί. Ελπίζω να καλύφθηκε η απάντηση.

-Ωραία. Τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει ώστε να βοηθηθεί το σχολείο στην παροχή ίσων ευκαιριών; Δηλαδή αλλαγές, που πρέπει να γίνουνε.

-Το βασικότερο θεωρώ ότι είναι η επιμόρφωση των εκπ/κών. Δηλαδή να στελεχώνεται το εκάστοτε σχολείο, από εκπ/κούς, ε... που μορφώνονται. Που επιζητούν οι ίδιοι δια βίου επιμόρφωση. Είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί οι εκπ/κοί που είναι μορφωμένοι μπορούν ανά πάσα στιγμή ν' αντιμετωπίζουν καταστάσεις. Με επιστημονικό τρόπο.

-Κάτι άλλο που δεν θίξαμε πάνω σ' αυτό το θέμα, και θα ήθελες να επισημάνεις;

-Αυτό που θα 'θελα να πω είναι ότι εύχομαι, να αποδοθεί στην πρωτοβάθμια εκπ/ση η αξία που της αρμόζει, στην Ελλάδα. Γιατί πραγματικά μέχρι σήμερα, δε νομίζω ότι έχει επιτευχθεί αυτό. Από σε όλες τις ε... σε όλους τους τομείς. Και από άποψη άποψη, επιμόρφωσης των εκπ/κών και από άποψη σχολικών εγχειριδίων και

από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, όλα αυτά. Και αναλυτικών προγραμμάτων, όλα. Μια κοινωνία που στηρίζεται σε μορφωμένους ανθρώπους σίγουρα προοδεύει. Και το σχολείο, κατά κύριο λόγο συμβάλλει, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Το δημοτικό, στην αρχή και στη συνέχεια οι υπόλοιπες βαθμίδες της εκπ/σης. Να δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να μορφώνονται. Ανεξάρτητα τι θα κάνουν μετά το πανεπιστήμιο. Είναι διαφορετικά να, να ψάχνει κάποιος για εργασία και να είναι απόφοιτος πανεπιστημίου και διαφορετικά να μην έχει τελειώσει το λύκειο ας πούμε, ή να μην έχει τα κατάλληλα ερεθίσματα. Και από το οικογενειακό τους περιβάλλον, και στις περιπτώσεις που δε γίνεται αυτό να γίνεται στο σχολείο.

-Ευχαριστώ για τη συνεργασία.

-Να 'σαι καλά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3^ο : ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Γεια σας. Ονομάζομαι Φωκίων Στέκας. Είμαι συνάδελφος δάσκαλος, διευθυντής στο 7^ο Δημοτικό του Κιάτου και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας κάνω μια έρευνα με θέμα τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τα βιώματα των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Θα ήθελα να μου απαντήσετε σε μια σειρά από ερωτήσεις καταθέτοντας ελεύθερα τις απόψεις και την εμπειρία σας σχετικά με το θέμα. Μ' ενδιαφέρουν αυτά που πραγματικά πιστεύετε κι αισθάνεστε πάνω στο θέμα και όχι ό,τι νομίζετε ότι είναι το κοινώς αποδεκτό. Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας.

Η ταυτότητα του δείγματος

- Δ1 : Δασκάλα, άγαμη, 6 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε΄ τάξη, 12/θ ΕΑΕΠ.
Δ2 : Δασκάλα, ΜΔΔΕ, άγαμη, 19 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ΄ τάξη, 10/θ.
Δ3 : Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού, έγγαμη, 26 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ΄ τάξη, 6/θ.
Δ4 : Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού, έγγαμη, 10 έτη υπηρεσίας, 31-40 ετών, Ε΄ τάξη, 8/θ.
Δ5 : Δασκάλα, άγαμη, 3 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη, 3/θ.
Δ6 : Δάσκαλος, έγγαμος, 29 έτη υπηρεσίας, >51 ετών, ΣΤ΄ τάξη, 12/θ.
Δ7 : Δάσκαλος, έγγαμος, 25 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ΄ τάξη, 7/θ.
Δ8 : Δάσκαλος, έγγαμος, 17 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ΄ τάξη, 10/θ.
Δ9 : Δάσκαλος, άγαμος, 8 έτη υπηρεσίας, 31-40 ετών, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη, 4/θ.
Δ10 : Δασκάλα, άγαμη, 5 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε΄ τάξη, 12/θ ΕΑΕΠ.
Δ11 : Δάσκαλος, έγγαμος, 34 έτη υπηρεσίας, >51 ετών, Ε΄ τάξη, 7/θ.
Δ12 : Δασκάλα, έγγαμη, 12 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, Ε΄ τάξη, 8/θ.

A) Ανίχνευση αντιλήψεων για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και το ρόλο του εκπαιδευτικού γενικώς (εισαγωγικές ερωτήσεις)

1. Ήταν επιλογή σου να γίνεις εκπαιδευτικός;

- Δ1 : ναι, ήταν μέσα στις πρώτες μου επιλογές γι' αυτό ή κάποιο άλλο που έχει σχέση με την εκπαίδευση
Δ2 : υπήρξε η μεγαλύτερη απογοήτευση της ζωής μου γιατί, δεν είναι μια δουλειά που επιθυμούσα γιατί δεν ταίριαζε στην ψυχοσύνθεσή μου και δεν ανταποκρινότανε στα... στα θέλω μου
Δ3 : Ναι. Δεν ήταν τυχαίο.
Δ4 : από το δημοτικό ακόμα όταν ήμουνα μαθήτρια ήθελα πάρα πολύ, να γίνω δασκάλα
Δ5 : Ναι.
Δ6 : Ναι. Το επέλεξα. Το επέλεξα, μου άρεσε αυτή η δουλειά
Δ7 : Ναι, βεβαίως. Ήταν η... πρώτη μου επιλογή, δεν είχα μεγάλες βλέψεις, εγώ δεν έδωσα πανελλήνιες εξετάσεις, πήγα από Τεχνικό Λύκειο, με βαθμολογία.

- Δ8 : το επάγγελμα του εκπ/κού ήταν δεύτερη επιλογή μου. Την πρώτη επιλογή, δεν μπόρεσα να την πετύχω λόγω προβλήματος στα μάτια. Γιατί είχα μυωπία.
- Δ9 : Ήταν δεύτερη επιλογή μου. Η πρώτη μου επιλογή όμως ήταν η Νομική.
- Δ10 : Ναι, ήταν επιλογή μου, παρά τις αντιρρήσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος.
- Δ11 : Ναι. Βεβαίως ήταν επιλογή μου. Διότι αυτό το επάγγελμα για να πετύχεις πρέπει να το αγαπάς.
- Δ12 : Όχι, με επηρέασε από πολύ μικρή ηλικία ο πατέρας μου που 'τανε δάσκαλος.
- 2. Είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως το είχες φανταστεί πριν το διορισμό σου;**
- Δ1 : Πριν, φανταζόμουν ότι υπήρχαν ιδανικές συνθήκες - τελικά από την πρώτη μου εμπειρία, την πρώτη φορά σε τάξη διαπίστωσα ότι τα πράγματα δεν είν' έτσι όπως τα περίμενα κι έτσι όπως τα παρουσίαζαν στο πανεπιστήμιο - η πλειοψηφία των σχολείων δυστυχώς δεν είναι έτσι όπως την έχουμε στο μυαλό μας, το κράτος δε δίνει την απαραίτητη προσοχή που χρειάζεται στα σχολεία
- Δ2 : τη δεκαετία του '80 που βίωσα εγώ, μπορώ να πω ότι διένυε τη χρυσή εποχή του, μπορούσες σχετικά εύκολα να βρεις δουλειά, να πληρωθείς, αρκετά συντηρητικό - μεσολάβησε ένα διάστημα δυσκολιών γιατί τότε καθυστέρησαν πάρα πολύ οι διορισμοί, - το σχολείο της κρίσης δηλαδή μετά το 2009 και το 2008, είναι τελείως διαφορετικό, Γιατί, μετά τα τελευταία χρόνια, με όλη αυτή τη νέα πολιτική του νέου σχολείου, ήτανε κλειδί η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή στα σχολεία. Και για μένα δημιουργήθηκε μια τεράστια ψαλίδα, ένα χάσμα, χάσμα του προσανατολισμού, ανάμεσα σ' αυτούς που τελικά θα θεωρούνταν οι δάσκαλοι ας πούμε της πράξης κι αυτοί που θα εκτελούσανε και σ' ανάμεσα σ' αυτούς που θα διοικούσανε. Από δω και πέρα πιστεύω αυτό που θα ζούμε, θα είναι μια κατάσταση, περισσότερο στη λογική της αποτελεσματικότητας.
- Δ3 : Όχι ακριβώς αλλά δεν απέχει και πάρα πολύ, με την πάροδο του χρόνου πολλά πράγματα αλλάζουν, συνήθως προς το χειρότερο - και τα παιδιά είναι διαφορετικά κι είναι φυσικό αυτό, γιατί εξελίσσονται μαζί με την κοινωνία, αλλά και οι συνθήκες δουλειάς είναι διαφορετικές, Ωσπου να ενσωματώσεις μια αλλαγή σου 'ρχεται η επόμενη
- Δ4 : κάνω αυτό που πραγματικά ήθελα στη ζωή μου - ο κάθε εκπ/κός, κάθε φορά θα πρέπει να μην αρκείται στο πτυχίο του - μπορεί να μην υπάρξουν στα σχολεία μας όλα τα... τα απαραίτητα, εμείς πρέπει να τα ξεπερνάμε αυτά
- Δ5 : Σίγουρα άλλη αντίληψη έχεις πριν διοριστείς, γιατί, το επάγγελμα του εκπ/κού το βιώνεις ως μαθητής, αρχικά. Αλλά, δεν διαπιστώνω ότι έχω μετανιώσει κάτι, τώρα. Ίσα ίσα που, μ' αρέσει κι ανακαλύπτω κι απ' τη σκοπιά του εκπ/κού πλέον κάποια πράγματα.
- Δ6 : Κάπως έτσι φανταζόμουνα, διαφορές τεράστιες όχι. - Εκεί που παρατηρείς και βλέπεις με το πέρασμα των χρόνων, είναι ότι, τα χρόνια βαραίνουν. - Και οι απαιτήσεις είναι περισσότερες, η κοινωνία αλλάζει, τα παιδιά κι αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με τα παιδιά που, γνώρισα εγώ όταν πρωτομπήκα στην εκπ/ση - Και το γεγονός ότι περνάμε και κάποια κρίση οικονομική τώρα ως χώρα σε κάνει, να φοβάσαι ακόμη περισσότερο μήπως μείνεις περισσότερα χρόνια απ' ότι πρέπει, και, απογοητεύεσαι λιγάκι - Στα άλλα, ήξερα ότι θα, αντιμετωπίζω παιδιά κι εμένα αυτό το παιχνίδι μου άρεσε, δηλαδή μου αρέσει πολύ.

- Δ7 : Σίγουρα, περνώντας τα χρόνια, άλλαξαν. Άλλαξαν και οι τρόποι διδασκαλίας, άλλαξε και το μοτίβο του δασκάλου, στο σχολείο - δε θα έλεγα άγχος, θα έλεγα ότι μου πρόσθεσε, την ευθύνη, να ζητήσω επιμόρφωση
- Δ8 : λόγω του ότι στη σχολή είχαμε κάνει, αρκετά μεγάλο αριθμό πρακτικών, ξέραμε λίγο πολύ πώς ήταν. Πιστεύω ότι, ανταποκρινόταν σε αρκετά μεγάλο βαθμό - δεν επαληθεύτηκαν όλα σε μεγάλο βαθμό αλλά, είμαι αρκετά ικανοποιημένος
- Δ9 : Δε φανταζόμουν να σώνει και καλά ότι θα διοριστώ. Προτιμούσα να ιδιωτεύω, διορίστηκα εξ ανάγκης. Το πτυχίο του εκπ/κού το ήθελα σαν μια διασφάλιση, σε περίπτωση που δεν πήγαιναν καλά τα πράγματα.
- Δ10 : Βρήκα διαφορές. Κάποια καλύτερα, κάποια χειρότερα. Όχι χειρότερα, πιο δύσκολα στο κομμάτι το παιδαγωγικό.
- Δ11 : Πολλά πράγματα τα είχαμε φανταστεί αλλιώς, αλλά στη πορεία δε μας βγήκαν. Άλλωστε, γι' αυτό, κάναμε κι αγώνες, αλλά, όπως και να 'ναι, σκοπός μας και στόχος μας είναι να το παλέψουμε για το καλό των παιδιών.
- Δ12 : Όχι. Έχω αντιμετωπίσει ... δυσκολίες που δεν περίμενα ότι θα τις αντιμετωπίσω, δεν είχα βέβαια ιδιαίτερα προβλήματα ποτέ, αλλά γενικά το θεωρούσα πιο εύκολο απ' ότι είναι. - γενικά μεταφέρω όποιο πρόβλημα, στο σπίτι, και μου δημιουργεί και περισσότερο άγχος και μου καταναλώνει και κάποιο χρόνο

3. Ποιος κατά τη γνώμη σου πρέπει να είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή;

- Δ1 : «να δημιουργεί» άτομα τα οποία θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, να διαμορφώσουν συμπεριφορά, χαρακτήρα, βασικά εφόδια για το μέλλον τους - κάποια μαθήματα έτσι όπως γίνονται στο σχολείο, και τα βιβλία έτσι όπως είναι δομημένα δεν βοηθούν σ' αυτό, να δώσουν εφόδια στα παιδιά, βγάζει άτομα τα οποία, έχουν παρωπίδες
- Δ2 : ακριβώς να μην είναι εκπ/ση, αλλά να είναι μια γνώση χειραφετικού χαρακτήρα, που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, σε σχολεία πολυδύναμα, προσφέροντάς τους τη γνώση και όχι τις λεγόμενες δεξιότητες.
- Δ3 : να προετοιμάσει έναν πολίτη του κόσμου, Οφείλουμε να προετοιμάσουμε ένα παιδί να ζήσει σε μια ανταγωνιστική κοινωνία, να είναι προετοιμασμένος για το τι θα συναντήσει, πρέπει να ισορροπήσουμε ανάμεσα στο συναίσθημα και στη σκληρότητα ας πούμε που θα ζήσει
- Δ4 : η εκπ/ση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, όχι να τους δώσει γνώσεις γιατί δεν είμαστε στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας, να τα μάθει να μαθαίνουν
- Δ5 : Η αγωγή, και η παιδεία πρώτα απ' όλα. - στόχος να γίνεται στους μαθητές όχι η γνώση ... αλλά, ... να γίνουν πρώτα σωστοί άνθρωποι
- Δ6 : Να βγάλει πολίτες που να μπορούν να συνεργάζονται. Για να βελτιώσουμε λίγο την κοινωνία μας. Να βγάλει πολίτες, που να ακούει ο ένας τον άλλον. Δηλαδή δημοκρατικούς πολίτες.
- Δ7 : Οι γνώσεις σήμερα είναι πολύ πιο εύκολες, μέσω της Τεχνολογίας, μέσω του υπολογιστή, και δεν αποτελούν αυτοσκοπό για το σχολείο. Άρα λοιπόν μας μένει το έμφυχο υλικό, δηλαδή, η διαμόρφωση του ήθους, του χαρακτήρα.
- Δ8 : Να δημιουργεί ελεύθερους ανθρώπους. Ανθρώπους που να σκέφτονται, ελεύθερα - η εκπ/ση σήμερα αυτό, δεν το πετυχαίνει - θέλει ανθρώπους - να υπακούνε στα κελεύσματα της κάθε «άρχουσας» σε εισαγωγικά τάξης, να

είναι προσαρμόσιμοι, να είναι ευέλικτοι - Τώρα εμείς τι θέλουμε σαν δάσκαλοι; Να βγάζουμε ανθρώπους να ανταποκρίνονται με επιτυχία, όχι σε ρόλους που άλλοι τους έχουν αναθέσει, αλλά σε ρόλους που οι ίδιοι επιλέγουν για τον εαυτό τους - Και κυρίως να τους μάθουμε αυτό, να γίνουν άνθρωποι, να αγαπάν αυτό που κάνουν - Πρέπει ο ίδιος ο εκπ/κός, να εμπλακεί πολύ περισσότερο, σε επίπεδο αποφάσεων και επιλογής της ύλης - Δεν θέλει το κράτος να έχει ο εκπ/κός ένα τέτοιο ρόλο. Και δυστυχώς φοβάμαι πως, ούτε και πολλοί εκπ/κοί θέλουν, ... δε βλέπουν το νόημα σ' αυτό. - το οικονομικό είναι ένα καλό κίνητρο, που σίγουρα όλοι οι άνθρωποι θα το 'θελαν. Αλλά δεν είναι το μοναδικό. Ο δάσκαλος πρέπει να νιώσει ότι το κράτος τον εμπιστεύεται, του δίνει περιθώρια ελευθερίας, ώστε ο ίδιος ν' αποφασίζει, και στο κάτω κάτω, να κριθεί κι από τ' αποτέλεσμα της δουλειάς του

Δ9 : Πρέπει να έχει τέσσερις βασικούς άξονες: ο πρώτος άξονας πρέπει να είναι η εκπ/ση. Η βασική εκπ/ση του παιδιού. Θεωρώ ότι στο δημοτικό υπερεξειδικεύουμε τα παιδιά. - ο δεύτερος είναι η κοινωνικοποίηση - Τρίτο, είναι η παιδεία - Στην τέχνη, στην κουλτούρα, στον πολιτισμό, στην ιστορία, στην κοινωνιολογία, που δυστυχώς δεν παρέχεται απ' το δημοτικό μας σχολείο - ο τέταρτος άξονας είναι η δημιουργία του πολίτη. Ενός υγιώς σκεπτόμενου πολίτη.

Δ10 : να εκπαιδεύει τους μαθητές σε πολλά κομμάτια και τομείς, να συνεργάζονται, να μάθουν πώς θα μαθαίνουν, να έχουν μια θετική άποψη για τη ζωή και να βρίσκουν λύσεις στα όσα προβλήματα θ' αντιμετωπίζουν

Δ11 : Ο στόχος, πρέπει να 'ναι πολύπλευρος. Δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Να δούμε και το παιδί. Πρέπει να στοχεύει στο να βγει ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος.

Δ12 : θα πρέπει να δίνει κίνητρα στα παιδιά ν' αναζητούνε μόνα τους τη γνώση, να τους αρέσει να μαθαίνουν, να τους αρέσει να προχωρούν, ... να μάθει στα παιδιά να φέρονται. Τα παιδιά σήμερα δεν ξέρουν να φέρονται, δεν ξέρουν να μιλάνε ευγενικά, δεν ξέρουν πώς να, πως θα σταθούνε σε κάποιες καταστάσεις. Απ' τα βασικά φυσικά ν' αποκτήσουνε και κάποιες γνώσεις.

4. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη γνώμη σου;

Δ1 : είναι ο οδηγός του παιδιού, ο βοηθός, τα παιδιά και οι γονείς να δείχνουν εμπιστοσύνη στον εκπ/κό

Δ2 : είναι πράγματι ο δάσκαλος αυτός που καθορίζει τη μαθησιακή διαδικασία ή είναι το σπίτι; στην τάξη λειτουργώ παράλληλα με το δάσκαλο του φροντιστηρίου

Δ3 : Πολύπλοκος. - θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό να κρατήσω ήρεμους τους μαθητές, ... χαρούμενους ... και σε δεύτερη φάση προσπαθώ να τους μάθω πράγματα

Δ4 : ξεφεύγοντας απ' τον παραδοσιακό ρόλο του εκπ/κού, που δεν είναι πλέον αυτός που τροφοδοτεί με γνώσεις τους μαθητές, αποσκοπεί στο να οδηγήσει τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Να ανακαλύπτει τη γνώση, ο μαθητής

Δ5 : Βοηθός, υποστηρικτής, συμπαραστάτης στα παιδιά, όχι του μεταδότη των γνώσεων, να τα καθοδηγεί

Δ6 : Ο ρόλος του εκπ/κού είναι, να είναι δίπλα στο παιδί. Να πάμε να βρούμε τη μάθηση, το αντικείμενο της μάθησης παρέα. Περισσότερο να είναι μπροστά τα παιδιά κι ο δάσκαλος να κατευθύνει. - Είναι αδύνατο να τα ξέρει ο

- δάσκαλος όλα. Μαθαίνει κι από τους ίδιους τους μαθητές. - ο δάσκαλος πρέπει να μάθει να ακούει, περισσότερο
- Δ7 : κυρίαρχος θα έλεγα. Είναι αυτός ο οποίος διαμορφώνει συνειδήσεις, που πλάθει ένα εύπλαστο, πλάσμα, το παιδί - ο ρόλος του δασκάλου είναι πρότυπο
- Δ8 : πρώτα πρώτα πρέπει να 'ναι υποστηρικτικός για το παιδί - Να του δώσει τη γνώση έτοιμη, σε κάποια παιδιά αποδίδει. Αλλά δεν αποδίδει σ' όλα τα παιδιά. - Ο ρόλος του πρέπει να 'ναι, όχι πια, ... απλά του τροφοδότη, αλλά αυτουνού που βοηθάει το παιδί να επεξεργάζεται, γνώσεις. Θα 'ταν ο ιδανικός ρόλος αυτός. Προς το παρόν ας γίνουμε καλοί τροφοδότες, και για το μέλλον, έχει ο θεός!
- Δ9 : όσο αφορά τα μοντέλα που μας μαθαίνουνε λέει ότι πρέπει να είμαστε οι εμπνευστές. Και οι καθοδηγητές. - δεν είναι μόνο αυτό όμως, γιατί μες στην τάξη πρέπει να 'σαι κι ο πομπός τελικά γιατί έρχονται και παιδιά που δεν ξέρουνε, Πρέπει να 'σαι κι αυτός που δίνει τη βασική γνώση ώρες ώρες.
- Δ10 : Βοηθητικός καθοδηγητικός: Θα πρέπει να μάθει τα παιδιά τρόπους, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα καθημερινά προβλήματα μέσα από δραστηριότητες.
- Δ11 : Ο ρόλος του εκπ/κού, πρέπει να 'ναι καθοδηγητικός κατά βάση, να μη δίνει πάντα έτοιμη τη γνώση αλλά να βοηθάει στην ανακάλυψη της γνώσης, να 'ναι συνεργάτης και τα παιδιά να μπορούν να συνεργάζονται μαζί του. Ούτε να φοβούνται ούτε να δέχονται παθητικά τα πάντα. Γιατί πρέπει να γίνεται ανοιχτός διάλογος. Σύμφωνα βέβαια με τους κανόνες του διαλόγου, πρέπει εκεί να παρεμβαίνει καθοριστικά, ώστε όλα τα παιδιά να είναι μέσα στη διαδικασία της μάθησης.
- Δ12 : είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του εκπ/κού, εμ, όσες φορές έχω προσπαθήσει λίγο να παραγκωνίσω τον εαυτό μου, να δώσω τον πρώτο λόγο στα παιδιά, ... δεν είχαμε πολύ καλά αποτελέσματα. Πρέπει καταρχήν ο εκπ/κός να τους κινήσει το ενδιαφέρον. Κι από κει και πέρα να τους μεταδώσει και τη γνώση.

B) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών/τριών

5. Πού οφείλεται κατά τη γνώμη σου η μεγάλη διαφορά που παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθητών, τόσο μεταξύ διαφορετικών σχολείων, όσο και μέσα στην ίδια τάξη;

- Δ1 : στο πώς μεγαλώνει το παιδί μέσα σε μια οικογένεια και τα ερεθίσματα που παίρνει απ' αυτήν, στο διαφορετικό επίπεδο ζωής κιόλας
- Δ2 : Πιστεύω ότι είναι θέμα σπιτιού, δηλαδή κατά πόσο το περιβάλλον του σπιτιού είναι συμβατό με τη γλώσσα του σχολείου, όχι ακριβώς το σπίτι, με το σπίτι εννοώ, το σύνολο σπίτι, δηλαδή τις αξίες της κάθε οικογένειας, την κοινωνική θέση, την κοινωνική τάξη, ε... και την υλική φιλοδοξία, προπάντων. - είναι αυταπάτη να νομίζουμε ότι είμαστε οι δάσκαλοι. Δεν ξέρω αν υπάρχουνε, οι λεγόμενοι νοητικοί παράγοντες αν παίζουν κάποιο ρόλο - είτε υπάρχει ο παράγοντας νοημοσύνη ή όχι, ... και ανεξάρτητα από το ποια είναι η προσωπικότητα ή τι κάνει ο δάσκαλος μες στην τάξη, τ' αποτελέσματα ... δεν είναι ... άμεσα το αποτέλεσμα των πράξεων του δασκάλου.
- Δ3 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό θεωρώ ότι είναι τυχαίο - με τη δομή της οικογένειας και της κοινωνίας να αλλάζει και να διαφοροποιείται, αυτά τα προβλήματα και πολλαπλασιάζονται και γίνονται πιο δύσκολα - η οικονομική κρίση είναι κάτι που δημιουργεί άσχημη συμπεριφορά - πολλά παιδιά θεωρούν ότι είναι, απομονωμένα απ' την οικογένειά τους - όπως η κοινωνία διαφοροποιείται και

αλλάζει κι εξελίσσεται, έτσι εξελίσσονται και τα παιδιά διαφοροποιούνται και αλλάζουν. Αλλάζουν και τα προβλήματά τους. Αλλάζει και ο τρόπος που τα αντιμετωπίζουμε

- Δ4 : α) από σχολείο σε σχολείο: κάποιες τοπικές κοινωνίες είναι πιο αναπτυγμένες από κάποιες άλλες
- β) μέσα σε μια τάξη: στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών του – μορφωτικό επίπεδο γονιών - να είναι πολιτισμικές, οι διαφορές, δηλαδή, μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετική εθνικότητα, επειδή δεν ξέρουν και τη γλώσσα - μαθησιακές δυσκολίες - ο δάσκαλος οφείλει να αμβλύνει τις ανισότητες
- Δ5 : Σημαντικό ρόλο πιστεύω ότι παίζει το κοινωνικό επίπεδο, σ' ένα χωριό οι στόχοι, τα κριτήρια των παιδιών είναι διαφορετικά, απ' ότι τα παιδιά που γνώρισα σε κάποια πόλη - η οικογένεια, δηλαδή τι, προσδοκά κάθε γονιός για το παιδί του, πώς θέλει να το δει, οι αξιώσεις που έχει, βέβαια έχω τύχει να δω και ακρότητες, γονείς που θέλουν το παιδί τους να είναι ο τέλειος μαθητής αλλά και το αντίθετο, την αδιαφορία
- Δ6 : δεν προερχόμαστε όλοι από το ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Από την ίδια οικογένεια - το ενδιαφέρον της οικογένειας - επιπλέον είναι ότι, υπάρχουνε γονείς ... που βοηθούν τα παιδιά τους με διάφορους τρόπους. Με ιδιαίτερα μαθήματα και ως εκ τούτου είναι φυσικό αυτά τα παιδιά, που προετοιμάζονται και περισσότερο στο σπίτι, να έχουν άλλη εικόνα στο σχολείο - Από σχολείο σε σχολείο τώρα αλλιώς ας πούμε θα είναι μια περιοχή, όπου ζουν πλούσιοι άνθρωποι και αλλιώς είναι μια περιοχή, όπου, τα παιδιά είναι φτωχά.
- Δ7 : ανάλογα την κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση, το βιοτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη που ανήκει η κάθε περιφέρεια, αν είναι σχολείο της πόλης, του χωριού, αλλά ακόμα και μέσα στην ίδια την πόλη υπάρχουν σχολεία, κατά περιφέρειες ζώνες - στις αγροτικές περιοχές, στα χωριά, παρότι η τεχνολογία υπολείπεται θα έλεγα των σχολείων της πόλης, τα παιδιά κάνουν προσπάθεια, να, δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους - Κάποια σχολεία ξεχωρίζουν γιατί, ενδεχομένως έχουν συσσωρευτεί μέσα σ' αυτό κάποιες μονάδες θα έλεγα, μαθητές δηλαδή από βιοτικό επίπεδο γονέων αρκετά υψηλό - από γονείς κατώτερου επιπέδου, κι εκεί ξεχωρίζουν μονάδες μαθητών - με την βοήθεια του δασκάλου, στο να ομαδοποιήσει μία τάξη, να μην λειτουργεί μεμονωμένα με μονάδες μαθητών
- Δ8 : δεν έχουν ούτε κοινή καταγωγή, ούτε προέρχονται από ίδιες οικογένειες, άρα λογικό είναι να υπάρχουν ανισότητες - Αυτό που είναι παράλογο είναι το εύρος των ανισοτήτων. Και το κυριότερο είναι ότι το σχολείο, δε μικραίνει το εύρος των ανισοτήτων. Τις διαιωνίζει αυτές τις ανισότητες. - Το «φτωχότερο» σε εισαγωγικά παιδί, φτωχότερο σε υλικό, σε εμπειρίες, σε υποστήριξη, μόνο το μυαλό του μπορεί να εκμεταλλευτεί και τις ικανότητές του - η ίδια μας η κοινωνία, γεννάει ανισότητα
- Δ9 : Βασικότετος παράγοντας είναι καταρχήν η ικανότητα του παιδιού - ο δεύτερος βασικός παράγοντας είναι η οικογενειακή του κατάσταση (Και στο εκπ/κό και στο οικονομικό) - Τρίτος παράγοντας θεωρώ ότι είναι το σχολείο και το περιβάλλον του σχολείου και τάξη
- Δ10 : αυτό συμβαίνει λόγω προηγούμενων εμπειριών των μαθητών, οικογενειακού περιβάλλοντος, κοινωνικού, φιλικού, Λόγω διαφορετικών καθημερινών συνθηκών - θα πρέπει, και ο δάσκαλος να έχει ένα ρόλο, ώστε να εντάξει όλους τους μαθητές σε μια διαδικασία τρόπου σκέψης, είτε με

- εξατομικευμένη διδασκαλία, να συνεργάζεται μαζί με άλλους, έτσι ώστε να μπορεί να παίρνει από ένα μαθητή που έχει μεγαλύτερες προσλαμβάνουσες
- Δ11 : Έχει να κάνει με το δείκτη ευφυΐας του παιδιού, έχει να κάνει με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον απ' το οποίο προέρχεται, απ' το οικογενειακό περιβάλλον απ' το οποίο προέρχεται, ένα παιδί μπορεί να 'χει τις δυνατότητες αλλά, να μη βοηθιέται, απ' την άλλη μεριά, μπορείς να δεις παιδιά τα οποία είναι λιγότερο ευφυή από κάποια άλλα, που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, κι επειδή έχουν την κατάλληλη βοήθεια να φαίνονται καλύτερα
- Δ12 : πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και, η ανάμιξη, η επιλογή των γονιών στην ε... μόρφωση των παιδιών τους - Υπάρχουν όμως και γονείς οι οποίοι αδιαφορούνε. Εκεί το παιδί αδιαφορεί κι αυτό. Γιατί η συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη δεν αλλάζει ανάμεσα στα παιδιά. - είναι πολύ σημαντικός κι ο ρόλος στο σπίτι, για να προχωρήσει το παιδί στο σχολείο

6. Επομένως, ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες;

- Δ1 : Η οικογένεια, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το επάγγελμα των γονιών
- Δ2 : το θέμα οικογένεια - και το ίδιο το εσωτερικό του εκπ/κού συστήματος συμβάλλει στην καλλιέργεια των ανισοτήτων - το αναλυτικό το πρόγραμμα, το οποίο μοιάζει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, ... και αρκετά δύσκολο, ειδικά στις μεγάλες τάξεις - Νομίζω ότι ο δάσκαλος τελικά μένει μετέωρος και μπορώ να πω συμπιεσμένος, με πολλαπλό τρόπο - Παρόλα αυτά, η δουλειά μας είναι δουλειά της «κλειστής πόρτας» - δεν πιστεύω ότι ο δάσκαλος μπορεί να παρέμβει σήμερα ουσιαστικά
- Δ3 : οικονομικοί παράγοντες - Οικογενειακοί παράγοντες - σχέσεις ανθρώπινες - Παίζει το ρόλο της (η ευφυΐα), αλλά δε νομίζω ότι παίζει πρωταρχικό ρόλο, ... στο να κάνει εύκολα κάποια πράγματα, αλλά το σύστημα το ίδιο, επειδή δεν τα ξεχωρίζει αυτά τα παιδιά, τους κρατάει, κάποιες φορές, να μην φτάσουν στο στόχο τους
- Δ4 : κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών, πνευματικά ερεθίσματα, πολιτισμικές διαφορές, μαθησιακές δυσκολίες, ανάπτυξη τοπικών κοινωνιών
- Δ5 : είναι η οικογένεια, και το σχολείο - Όταν, ένας γονιός μπαίνει στη διαδικασία να συγκρίνει, τους βαθμούς του παιδιού του με τους βαθμούς κάποιου άλλου παιδιού, ε... τότε αυτό αμέσως καλλιεργεί στο μαθητή τον ανταγωνισμό - Μετά έρχεται ο εκπ/κός, ο οποίος, κατά τη γνώμη μου πρέπει να εξηγήει κάθε φορά με ποια κριτήρια βαθμολογεί - Και ο εαυτός μας - κάτι άλλο που, θεωρώ σημαντικό στις ανισότητες είναι οι αλλοδαποί μαθητές, ε... γιατί αυτοί ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και κοινωνικές και μαθησιακές, είναι θέμα γλώσσας - Όταν ένα παιδί πηγαίνει ας πούμε τις πρώτες τάξεις, στη χώρα του, και μετά έρχεται εδώ, ε, τότε, δυσκολεύεται αρκετά, μέχρι να... συνηθίσει.
- Δ7 : σίγουρα, είναι, ο οικογενειακός, είναι ο δάσκαλος, αλλά είναι και θα έλεγα, ευρύτερα το σχολείο, ένας μεγάλος παράγοντας, Κάποια λειτουργούν επιεικέστερα με την έννοια ότι, χαρίζουν την αξιολόγηση, τη βαθμολογία έτσι, σε μαθητές οι οποίοι είναι ένα επιπέδου, ενός επιπέδου πιο χαμηλού από κάποιους άλλους αλλά, στην περιοχή δεν υπάρχει μέτρο σύγκρισης, μέτρο αξιολόγησης για να δουν το καλύτερο. Κι αυτό συνεχίζεται, έτσι; όχι μόνο στο δημοτικό, αλλά και στο γυμνάσιο - έχει να κάνει και, με μια κλειστή κοινωνία, και έχει να κάνει και με τις γνωριμίες των γονέων, και πολλών άλλων

παραγόντων για να αξιολογηθεί το παιδί, από τους καθηγητές του -_Δεν έχει να κάνει μόνο με την κοινωνική ανισότητα, αλλά έχει να κάνει και ε... με το χαρακτήρα των παιδιών, Κάποια παιδιά, πραγματικά, μπορεί να ανήκουν σε κάποιο χαμηλό επίπεδο, κοινωνικό επίπεδο, παιδιά εργατών, παιδιά μεταναστών, αλλά να έχουμε πάρει θεαματικά αποτελέσματα

- Δ10 : το κοινωνικό περιβάλλον, το οικογενειακό, το φιλικό, το συναισθηματικό κομμάτι του παιδιού
- Δ12 : γνωστικές δυνατότητες του κάθε παιδιού, η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού, οικογενειακό περιβάλλον

7. Ποιος νομίζεις ότι είναι ο σημαντικότερος από αυτούς τους παράγοντες;

- Δ1 : Οι γονείς, η συμπεριφορά των γονιών, συγκεκριμένα, Δε νομίζω ότι παίζει τόσο σημαντικό ρόλο η μόρφωση
- Δ2 : ως πρώτο θεωρώ την οικογένεια, μάλλον θα έλεγα πιο ουσιαστικά την τάξη της οικογένειας, δηλαδή το πού ανήκει κοινωνικά κι ακόμα καλύτερα ποια φιλοδοξία, έτσι; και ποια προσωπικότητα έχει καλλιεργήσει στα παιδιά
- Δ3 : Είναι η οικογένεια και η οικονομική κατάσταση αυτής - όταν ένα παιδί βλέπει τη μητέρα του ή τον πατέρα του να διαβάζει έστω κι εφημερίδα, δεν μπορεί, θα πάρει ένα, βιβλίο να διαβάσει
- Δ4 : τα ερεθίσματα που έχει ο μαθητής καταρχήν από την οικογένειά του, αν η οικογένεια, ωθεί το παιδί στη μόρφωση
- Δ5 : ο σημαντικότερος, πιστεύω ο εκπ/κός κι ο γονιός. Και οι δύο. Αλλά ο εκπ/κός, έχει περισσότερη ευθύνη με την άποψη ότι είναι μέσα στην κατάσταση, και πρέπει να το ρυθμίζει λίγο αυτό, να μην εντείνει τις διαφορές.
- Δ6 : Πιστεύω, ότι ο μορφωτικός παράγοντας περισσότερο, είναι σαν μια μεταδοτική ασθένεια - Αυτή η άμιλλα που υπάρχει, ακόμα και μες στα πλαίσια της οικογένειας. Δηλαδή, να πάω κάπου λίγο παραπάνω απ' τον πατέρα μου
- Δ7 : ο παράγοντας οικογένεια, οι μορφές κοινωνικοποίησης συγκεκριμένα
- Δ8 : η κοινωνική δομή
- Δ9 : η νοητική ικανότητα του παιδιού
- Δ10 : οι... εμπειρίες που κουβαλάει από πριν. Πριν έρθει στο σχολείο. Γιατί πάνω κει θα πατήσει κι ο δάσκαλος, γενικότερα απ' το περιβάλλον του.
- Δ11 : το υγιές οικογενειακό περιβάλλον
- Δ12 : θα έλεγα το χαρακτήρα του κάθε παιδιού. Γιατί βλέπουμε και παιδιά από προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον τα οποία το θέλουνε, προχωρούνε, ή βλέπεις ακόμα και παιδιά από πολύ καλό οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία, δε, δε θέλουνε, ούτε μαθήματα, ούτε σχολείο...

8. Α. Μπορείς να θυμηθείς κάποια χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή σου με πολύ χαμηλή επίδοση; Τι χαρακτηριστικά είχε;

- Δ1 : ένα αγοράκι - μόνο μπορεί να συλλαβίσει μικρές λέξεις, δεν μπορεί να γράψει τίποτα, δε θυμάται καν τα γράμματα, τα μπερδεύει, κάποιες φορές έρχεται δε θυμάται καν τα γράμματα, τα μπερδεύει, κάποιες φορές έρχεται χωρίς τίποτα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι συνεχώς αφηρημένος, δείχνει ότι δεν ενδιαφέρεται, έρχεται μόνο για να παίξει
- Δ2 : παιδιά τελείως αποσυρμένα, παιδιά σιωπηλά, ανύπαρκτα μες στην τάξη, παιδιά χωρίς προσωπικότητα, παιδιά με ψυχολογικά προβλήματα, παιδιά με δυσκολίες - Παιδιά με δυσκολία προσαρμογής συνήθως στις μεγάλες τάξεις, δηλαδή δύσκολα, υπερκινητικά - προβάλλω ως πρώτο όρο το

- συναισθηματικό, δηλαδή ταυτόχρονα συνοδεύω τα προβλήματα τα μαθησιακά ... με προβλήματα συμπεριφοράς
- Δ3 : α) Ναι, φετινής μου μαθήτριας - απόλυτα εσωστρεφές, πολύ δύσκολα μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί της, ασχολείται μόνο με ό,τι, αυτή θεωρεί σημαντικό, αθόρυβη, στην αρχή δεν ξέραμε αν έχει φωνή
β) το αγόρι είναι κοινωνικά, στην προσαρμογή του με τους συμμαθητές του, ... φυσιολογικό, παιδί - η ικανότητά του ... να μαθαίνει πράγματα, πρέπει να είναι χαμηλή, δεν μπορεί να πειθαρχήσει, Θέλει συνέχεια να βγει έξω, είναι στην ΣΤ΄ και δεν μπορεί να φτιάξει μια πρόταση
- Δ4 : α) κυρίως είναι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα - μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες - Κυρίως αυτοί έχουνε χαμηλές επιδόσεις.
β) Τα Ελληνόπουλα ... μόνο στην περίπτωση που η οικογένειά τους δεν στρέφεται προς τη γνώση - Δεν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθήματα, αλλά μπορούν να εξελιχθούν διαφορετικά σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες, όταν ο δάσκαλος ... τους προσεγγίζει και προσπαθεί να τους δώσει τη γνώση, όχι σαν κάτι αναγκαστικό
- Δ5 : είχα μία μαθήτρια που, ήταν αδύνατη, στα μαθήματα, συνήθως είναι και διστακτικά αυτά τα παιδιά, δε σηκώνουν το χέρι, είναι πολύ δειλά
- Δ6 : α) Τα τελευταία χρόνια που έχουμε παιδάκια από την Αλβανία, έχουμε τέτοια παραδείγματα. Ή από άλλες χώρες. - Έχουμε παιδάκια που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα οι γονείς καλά. Οπότε είναι φυσιολογικό και λογικό και τα ίδια να μην μπορούν να χειριστούν το λόγο. Αν συνοδεύεται κι από κάποιο μικρό πρόβλημα δυσλεξίας, ή άλλης μαθησιακής δυσκολίας, περιπλέκει ακόμα περισσότερο τα πράμα.
β) και Ελληνάκι τώρα που, είχε κάποια προβλημάκια - Δεν τον βοηθούσε τόσο, το νοητικό του επίπεδο - όμως αυτό που μπορούσε, το έκανε. Και εντυπωσιάζομαι τώρα που, δεν τα κατάφερνε τόσο στα γράμματα. Βλέπω όμως ότι έχει γίνει κουρέας, έχει πελάτες, χαιρετάει κλπ. - Κάποια προβλήματα νοητικής φύσης τα είχε. Δεν τα έβλεπα στους γονείς αυτά. Μπορεί να έχουν να κάνουν και μ' άλλα ζητήματα, ξέρω γω τι έγινε στη γέννα, τι έγινε δώθε κείθε
- Δ7 : τρία παιδιά μεταναστών, ήρθαν στο σχολείο στην Ελλάδα στην τρίτη δημοτικού, υπολείπονται, γιατί δεν είχαν και την ανάλογη οικογενειακή βοήθεια, μέσα από την ομάδα, δουλεύουν
- Δ8 : α) πριν από λίγα χρόνια ήμουν πάνω στο οροπέδιο, του Νευροκοπίου, στη Δράμα. Κι είχαμε κάποια παιδιά, τα οποία ήταν κυριολεκτικά, τα χωριά που ζούσαν, ήταν κυριολεκτικά ξεκομμένα απ' τον κόσμο - τα παιδιά αυτά από την κοινωνία, η μόνη τους τροφοδότηση, το μόνο feedback που είχαν, από εμπειρίες όλες ήταν απ' την τηλεόραση - Είχαμε παιδιά με πολύ χαμηλό επίπεδο, σε ορισμένες όμως περιπτώσεις είχαμε παιδιά με φοβερό ταλέντο
β) Στην πόλη έχω γνωρίσει πολλούς μαθητές με πολύ χαμηλό επίπεδο. Κάποιοι απ' αυτούς ήταν αλλοδαποί, όχι όλοι - σπάνια θα δεις μαθητή Έλληνα, ειδικά απ' αυτά που έχουνε πάει παιδικό και στο νηπιαγωγείο να 'ναι κάτω απ' το 50. Ακόμα και μαθητές με τις χειρότερες επιδόσεις, σπάνια θα πέσουν κάτω απ' το 40%. Δεν υπάρχουν περιπτώσεις κάτω από κει; Υπάρχουν, αλλά πια είναι περιπτώσεις που μιλάμε πια για... άλλα προβλήματα
- Δ9 : α) μια Αλβανιδούλα - ήταν αδύνατο να κάνει οτιδήποτε. Το οικογενειακό περιβάλλον δεν ασχολιόταν, η μικρή δεν είχε ασχοληθεί ποτέ, με δυσκολία

μιλούσε Ελληνικά, προφανώς στο σπίτι μιλούσανε μόνο Αλβανικά, δεν μπόρεσε να μάθει ούτε την προπαίδεια.

β) παιδί που ήταν από διαλυμένη οικογένεια, - ζούσε με τη μητέρα του, το παιδί είχε πάρα πολλά προβλήματα

Δ10 : υπήρχανε γενικότερα προβλήματα, ε... ειδικής αγωγής περισσότερο, ήθελε ιδιαίτερη μεταχείριση και καθοδήγηση, πράγμα το οποίο δεν είναι και τόσο εύκολο σε μια τάξη με 25 παιδιά, Δεν του ήταν ούτε εύκολο να επικοινωνήσει με τους άλλους συμμαθητές του

Δ11 : Μαθητές με πολύ χαμηλή επίδοση βεβαίως, είχαμε, έχουμε και θα έχουμε - Αλλά, το παιδί έτυχε να μην έχει μια ευφυΐα, ένα δείκτη νοημοσύνης όσο και τα υπόλοιπα

Δ12 : Αγόρι, πριν δυο χρόνια στην Β' δημοτικού - για μένα εμφανέστατα είχε μαθησιακές δυσκολίες, δεν μπορούσε να γράψει καθόλου, ξεχνούσε γραμματάκια, διάβαζε, ε...όχι συλλαβιστά, κι ένα βήμα πιο πίσω από το συλλαβιστά, δημιουργούσε μια αναστάτωση στην τάξη, οι γονείς, δεν το παραδέχονταν. Θεωρούσαν ότι η δασκάλα της πρώτης, ε...δεν είχε προσφέρει στο παιδί αυτό που έπρεπε κι ότι με τον κατάλληλο δάσκαλο το παιδί θα έπαιρνε τα πάνω του

Β. Από τι οικογενειακό περιβάλλον προερχόταν;

Δ1 : προέρχεται από άλλη χώρα, από την Αλβανία, οι γονείς του είναι στη δουλειά τις περισσότερες ώρες

Δ2 : δεν είναι απαραίτητα παιδιά χαμηλών στρωμάτων. Συνήθως είναι τα περισσότερα οι αλλοδαποί. Για τους αλλοδαπούς το θεωρούμε δεδομένο, ειδικά αν έχουν έρθει κι έχουν κατευθείαν ενσωματωθεί στις μεγάλες τάξεις. Είναι και πολλές φορές παιδιά από, ας το πούμε από συνηθισμένα σπίτια. Αν και σε λιγότερο βαθμό.

Δ3 : α) με πολλά προβλήματα οικογενειακά, ζει με την αδερφή της, σε σπίτι της Πρόνοιας γιατί είναι προϊόν αιμομιξίας με τον ... πατέρα

β) οι γονείς του δεν έχουνε... κάποιο πτυχίο ή, τίποτ' άλλο είν' οι άνθρωποι, εργάτες, πολύ λίγο πρέπει να, να ασχολούνται μαζί του

Δ4 : κυρίως είναι μαθητές διαφορετικής εθνικότητας, που δε γνωρίζουν τη γλώσσα - μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες - Τα Ελληνόπουλα ... μόνο στην περίπτωση που η οικογένειά τους δεν στρέφεται προς τη γνώση

Δ5 : οι γονείς ήταν αγρότες, δεν ήταν οι γονείς που θα ήταν πάνω απ' τα παιδιά

Δ6 : β) ανεκτό, καλό. Ο πατέρας υπάλληλος στο νοσοκομείο - Η μάνα κι αυτή δούλευε σε διάφορες δουλειές. Κάποια στιγμή κατάφερε να γίνει δημόσιος υπάλληλος κι αυτή.

Δ7 : οι γονείς εργάζονται καθημερινά (μετανάστες), δεν έχουν μεγαλύτερα αδέρφια να τους προσέχουν, να έχουν την επιμέλεια λίγο

Δ8 : α) κάτοικοι ορεινού χωριού

β) Κάποιοι απ' αυτούς ήταν αλλοδαποί, όχι όλοι - σπάνια θα δεις μαθητή Έλληνα, ειδικά απ' αυτά που έχουνε πάει παιδικό και στο νηπιαγωγείο να 'ναι κάτω απ' το 50

Δ9 : α) Χαμηλότατο επίπεδο, απ' τις οικογένειες με παρατημένα παιδιά

Δ10 : Δασκάλα, άγαμη, 5 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε' τάξη, 12/θ ΕΑΕΠ.

Δ11 : Δεν είναι πάντα το οικογενειακό περιβάλλον άσχημο. Στέκεται σ' ένα επίπεδο. Είναι όμως και πολλές φορές το οικογενειακό περιβάλλον άσχημο

Δ12 : μοναχοπαίδι, ο μπαμπάς είχε μορφωτικό επίπεδο, ήτανε μηχανικός σε έργα, ... η μητέρα οικιακά αλλά ήταν εύπορη οικογένεια, υπερπροστατευτικό, κλειστό περιβάλλον, οτιδήποτε γινόταν, έφταιγαν οι άλλοι

9. Πώς είχες αντιμετωπίσει το πρόβλημα;

Δ1 : Τον έχω πάρει κάποιες φορές ξεχωριστά όταν έχω κάποια κενά, να ξεκινήσουμε κάποια πράγματα απ' την αρχή, ακόμη κι απ' την πρώτη δημοτικού - εξακολουθεί να έχει πολλά κενά

Δ2 : Εγώ δεν έχω εφαρμόσει ποτέ εξατομικευμένη διδασκαλία! Δεν έχω ζητήσει βοήθεια από σχολικούς συμβούλους. Προσπαθώ να μην τους εντείνω το αίσθημα μειονεξίας και να προσπαθήσω να καταλάβω ή να τους δείξω και δεν μπορεί, κάπου κι αυτοί, σε κάτι, σε κάποιο πράγμα θα 'ναι καλοί. Η πρώτη μου φροντίδα είναι να τα βάζω με μένα, όταν απογοητεύομαι μάλλον τ' αφήνω τα πράγματα στη μοίρα τους - Δε νομίζω ότι είναι εύκολο να τα βοηθήσεις, ο ρυθμός είναι εξοντωτικός, Κι ίσως αυτή η υπερβολική ας πούμε, το υπερβολικό τρέξιμο να 'ναι κι ένα τρέξιμο απέναντι σε μία εικόνα που έχουμε αφήσει για τον εαυτό μας ότι είμαστε καλοί δάσκαλοι.

Δ3 : β) Στην ... περίπτωση του αγοριού επειδή είναι λίγο πιο, έτσι, εύκολο να, αντιμετωπιστεί, του αφιέρωσα πάρα πολύ χρόνο, ε... σε διαλείμματα, μετά το μάθημα, αλλά κι εκεί δεν ανταποκρίθηκε όσο εγώ περίμενα ... όταν κάναμε πολύ πιο απλά πράγματα ας πούμε της Β', της Γ' δημοτικού, ... δεν ασχολιόταν δηλαδή στο σπίτι εκτός, σχολείου

Δ4 : χρησιμοποιώ τις ομάδες διδασκαλίας, με αποτέλεσμα μαθητές που δεν έχουν τόσο καλή σχολική επίδοση, να βοηθούνται απ' την ομάδα - με εξατομικευμένη διδασκαλία - σε κάποιους μαθητές, οι οποίοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, ... έχω διαφορετικές προσδοκίες - Και θα επιβραβευτούν γι' αυτό που θα καταφέρουν

Δ5 : Πρώτα προσπαθούσα να προσεγγίσω το μαθητή - Να συζητήσω μαζί του, να εξηγήσω πώς πρέπει να το κάνει κι όχι ότι το 'χει καταλάβει λάθος - του έδειχνα μια εμπιστοσύνη ώστε να νιώθει κι αυτό πιο καλά - προσπαθούσα να την κάνω να έχει θάρρος - Βέβαια σ' αυτούς τους μαθητές δεν πρέπει να 'χουμε υψηλές απαιτήσεις. Πρέπει να... βάζουμε κάτι λιγότερο ώστε να το πετύχουν - όχι κάτι ιδιαίτερο... Αλλά παρόλα αυτά πέτυχε.

Δ6 : ο μαθητής θέλει αγάπη - ό,τι μπορούσε και το κατάφερνε, γινόταν αντικείμενο χειροκροτήματος μέσα στην τάξη - κάνεις εκεί που τα είν' τα υπόλοιπα στην Ε' και έγραφαν το τεστ, εκείνος θα 'κανε μια πρόσθεση, μια αφαίρεση, αυτά που μπορούσε να καταφέρει - να φύγει το παιδί από το σχολείο, και να 'χει πάρει μια χαρά

Δ7 : Μέσα από την ομάδα, του δίνεις τη δυνατότητα, ακόμα και το παιδί το οποίο δεν έχει πολλές δυνατότητες, να πάρεις και κάτι απ' αυτό

Δ8 : κάποια απ' αυτά εκμεταλλευόμενα το ταλέντο τους, κατάφερα ν' ανεβάσω το επίπεδό τους. Κάποια άλλα όμως όχι. - Όταν το πρόβλημα οφειλόταν σε μαθησιακές δυσκολίες, εκεί τα επίπεδα παρέμβασής μας ήταν καλύτερα. Το αντιμετωπίσαμε σε καλύτερο βαθμό κυρίως, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξατομικευμένη διδασκαλία. - όταν οι αιτίες ήταν εξωσχολικές, τότε ήταν πολύ δύσκολα τα πράγματα, δεν αντιμετωπιζόνταν

Δ9 : α) Δεν μπορώ να πω ότι έκανα πάρα πολλά πράγματα, δεν είχα το χρόνο να, να αφιερώσω. Είναι εκεί που λες ότι, έχεις ευθύνη που καίγεται ένα παιδί. Της έδινα κάποιο υλικό αλλά στο σπίτι δεν ασχολιόταν, έπρεπε να ασχοληθώ εγώ μες στην τάξη, από μικρότερες τάξεις, το μόνο που μπορέσαμε να

βελτιώσουμε είναι η αναγνωστική της ικανότητα. Αλλά όχι για το επίπεδο παιδιού της έκτης δημοτικού

β) ήταν καθοριστική, η σημασία της, της δικιάς σου εξατομικευμένης εκπ/σης
Εγώ έκανα πολύ λιγότερα πράγματα - Νομίζω ήτανε χρονιά σταθμός γι' αυτόν εκείνη η χρονιά

Δ10 : προσπάθησα να του κάνω εξατομικευμένη διδασκαλία, να το εντάξω σε μια ομάδα μαθητών, μέσα από δραστηριότητες, από τραγούδια, μέσα από βιώματα

Δ11 : Μαθητές που είχα κατά καιρούς δεν τους άφησα ποτέ. Ξέχασα τι σημαίνει καρέκλα, ήμουν από πάνω τους, ήμουν δίπλα τους, προσπάθησα να τους βοηθήσω, να τους δώσω τη χαρά μιας στιγμιαίας επιτυχίας - όταν το επίπεδό του είναι χαμηλότερο από αυτό της τάξης που φοιτά, σκέφτεσαι και λες, είναι προτιμότερο να πάει στην επόμενη τάξη και να τον βοηθήσω όσο μπορώ, παρά να τον αφήσω στην προηγούμενη και να μειονεκτεί

Δ12 : Στην αρχή τους είχα μιλήσει και τους είπα ότι θεωρούσα ότι το παιδί πρέπει να το δει κάποιος ειδικός, για να αποκλείσουμε, τους είπα, ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Δε δέχτηκαν αυτή την παρέμβαση. - το είχα δίπλα μου στην έδρα γιατί δεν μπορούσε να παρακολουθήσει τη δευτέρα, χωρίς να, είμαι κι εγώ έτσι από πάνω, να του δείχνω πού διαβάζουμε, είχε σίγουρα διάσπαση προσοχής, όταν γράφαμε κάποιο τεστάκι, το έπαιρνα, το βοηθούσα λίγο. Προσπαθούσα πάντοτε με όποιο τρόπο μπορούσα να την καταπραΰνω ... την αναστάτωση

10. Α. Μπορείς να θυμηθείς κάποια χαρακτηριστική περίπτωση μαθητή σου με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις; Τι χαρακτηριστικά είχε;

Δ1 : ένα κοριτσάκι - είχε πολύ υψηλό I.Q., ήταν έξυπνο παιδί και γενικά με βοηθούσε κι εμένα, θυμόταν πάντα και τα προηγούμενα και τα παλιότερα μαθήματα, είχε και πολλές δραστηριότητες έκανε εκτός σχολείου

Δ2 : πολλοί μαθητές που είχα ... πάρα πολλοί είναι απουσιολόγοι στα τμήματά τους στο γυμνάσιο, όταν ήμουν μικρότερη θυμάμαι ακόμα παιδιά που είχαν περάσει στο πανεπιστήμιο - Ήταν πολύ γρήγορα στη σκέψη, είχαν πολύ έντονη προσωπικότητα, μπορούσαν κι έθεταν κριτικά ερωτήματα, αλλά ήταν και παιδιά απομονωμένα, Δηλαδή συγκεντρωμένα πιο πολύ ας πούμε την επίδοσή τους και στο να 'ναι καλοί μαθητές

Δ3 : αυτό το παιδί είχε, την ικανότητα να θυμάται, Ό,τι είχε περάσει μπροστά απ' τη ματιά του ήταν αποτυπωμένο στο μυαλό του 100%.σε σημείο που αναγκαζόμουνα να διαβάζω πολύ περισσότερα πράγματα, ήτανε και αυξημένης νοημοσύνης όμως

Δ4 : Ναι. Έχω και μαθητές οι οποίοι, και είχα και στο παρελθόν και έχω και τώρα, μαθητές οι οποίοι έχουν πολύ καλές επιδόσεις.

Δ5 : Ναι. Είναι μαθητής που έχω, ε... αυτή τη χρονιά - Έχει χαρακτηριστικά έντονου εγωισμού, έντονης σιγουριάς, σηκώνει το χέρι, είναι πολύ ενεργητικός μαθητής, δείχνει κάποια ανασφάλεια, σε πολύ αυτονόητα πράγματα, αυτό ίσως το κάνει για να κερδίσει περισσότερο την προσοχή μου

Δ6 : Έχω συναντήσει μαθητές που, λειτουργούσαν πάρα πολύ καλά μέσα στην τάξη. Που τα πιάνανε στον αέρα, λες κάτι και αμέσως, το έχει αντιληφθεί. - Και γενικά έχω συναντήσει μαθητές έτσι, που να με καταπλήξουν ορισμένες φορές. Μαθητές που να ... προσπαθείς να τους βρεις λίγο δύσκολη άσκηση, για να τον κολλήσεις, και να ψάχνει να βρει τη λύση, διαφορετικά από σένα - Αυτός κουράζεται μέσα στην τάξη, στο ελληνικό σχολείο. Και δεν ξέρω

μήπως, τον κάνουμε και τεμπέλη. - και το ψηλότερο I.Q. πιστεύω που έχει (απόδοση επιτυχίας)

Δ7 : είναι παιδιά τα οποία σέβονται, έχουν μάθει από μικρά να σέβονται - καθ' όλη τη διάρκεια το... της πορείας τους δεν έχουν πτώση, ή αν έχουν προσωρινή, και πάλι επανέρχονται στο επίπεδο που ήταν - όταν υπάρχουν αρχές, από την οικογένεια στο παιδί, κι ένα σωστό ήθος, αυτά τα παιδιά είναι αυτά που ξεχωρίζουν. Τα βλέπεις από την πρώτη θα έλεγα δημοτικού. Και στην όλη πορεία τους, δεν αλλάζουν εύκολα καταστάσεις - ... δυστυχώς όμως, λίγα είναι αυτά τα παιδιά

Δ8 : Είχα. Και μάλιστα και τα τελευταία χρόνια στις τάξεις που είχα. Και είχα και παιδιά αλλοδαπών με ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις - ήταν παιδιά, που αισθάνονταν άσχημα όταν δεν απέδιδαν στο μάθημα, από νωρίς είχανε βάλει στόχους στη ζωή τους - όσο ταλέντο έχει ένα παιδί, όσο και να θες να το βοηθήσεις, αν το ίδιο δε θέλει να βοηθήσει τον εαυτό του επειδή τα τελευταία χρόνια είχα μεγάλες τάξεις, εκεί δεν επαρκεί μόνο ο ρόλος του δασκάλου. Πρέπει να το θέλει και το ίδιο το παιδί. Στις μικρές τάξεις, το παιδί φυσικά δεν μπορεί να αποφασίσει, δεν μπορεί να πάρει τέτοιου είδους αποφάσεις, είναι αποκλειστικά δουλειά του δασκάλου να στρέψει το παιδί προς μια κατεύθυνση

Δ9 : μια πιτσιρίκα στην έκτη δημοτικού - μπορούσε να γράφει εκθέσεις και ποίηση, μπορούσε να γράφει εκθέσεις και ποίηση καλύτερα από πολλούς άλλους λογοτέχνες. Και ήταν γιατί το είχε δουλέψει. Το δουλέψαμε και μαζί μες στη χρονιά.

β) Ένας μαθητής - δεν ήξερε τι θα πει λάθος, δεν είν' τυχαίο ότι ήταν, είναι και θα είναι σημαιοφόρος

γ) παιδί καταπιεσμένο - Είναι δύο δίδυμα, πολλοί καλοί μαθητές, καταπίνανε βιβλία και οι δύο, ο ένας όμως, ήταν ψυχαναγκαστικός. Δεν επέτρεπε στον εαυτό του να κάνει λάθος, ήτανε, σαφώς ωριμότερος απ' την ηλικία του

Δ10 : Ναι, στην Αθήνα, ήταν Γ' δημοτικού, του ήταν γενικότερα πολύ εύκολο ν' αντιληφθεί πράγματα δε λέω ότι είχε υψηλή επίδοση, περιγραφικά στα διαγωνίσματα, είχε υψηλή επίδοση, γιατί μπορούσε να, αρχίσει μια συζήτηση στην τάξη κι αμέσως στους μαθητές μου να τους τραβήξει το ενδιαφέρον, είχε άποψη πάνω σε θέματα, να δίνει λύσεις, είχε δεξιότητες και ικανότητες που βοηθούσανε και τα άλλα παιδιά να αναπτύξουνε την επίδοσή τους. Είχε μία υψηλή επίδοση, όχι όμως σε, σε γνώσεις - ήταν ένα παιδί πολύ δραστήριο, μετά το σχολείο θα πήγαινε, να κάνει παγκράτιο, δε θα 'κανε ξένη γλώσσα μόνο

Δ11 : Ναι, βεβαίως, πολλές περιπτώσεις παιδιών.

Δ12 : Σε κάθε, χρονιά μου υπάρχουν ένα ή δύο παιδιά μέσα στην τάξη, τα οποία είχανε ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις και ξεχώριζαν πάρα πολύ από το πλήθος. Από τη φετινή Πέμπτη είχα δύο κορίτσια τα οποία ξεχώρισαν. Ε, από την προηγούμενη Δευτέρα υπήρχε ένα αγόρι κι ένα κορίτσι τα οποία ξεχώριζαν. Ήτανε πάρα πολύ μπροστά απ' τ' άλλα παιδιά.

Β. Από τι οικογενειακό περιβάλλον προερχόταν;

Δ1 : ο μπαμπάς του ασχολιόταν με διάφορες περιστασιακές δουλειές, γενικά δεν είχανε άνετη ζωή ούτε μεγάλη οικονομική ευχέρεια, ήτανε ευγενικοί άνθρωποι, έδειχναν ενδιαφέρον για το παιδί τους, τους ενδιέφερε πολύ η συμπεριφορά του παιδιού

- Δ2 : συνήθως ναι (εύπορες), Μπορούσαν ν' ανταποκριθούν, στις απαιτήσεις ας πούμε ενός ιδιαίτερου μαθήματος.
- Δ3 : γονείς του ήτανε μορφωμένοι ήταν απ' την τριτοβάθμια εκπ/ση, ήταν πολύ καλλιεργημένοι άνθρωποι - και σε άλλο οικογενειακό περιβάλλον να ζούσε, με λιγότερο μορφωμένους γονείς, μπορεί να είχε λιγότερα ερεθίσματα, αλλά σίγουρα η μνήμη του θα είχε συγκρατήσει πάρα πολλά πράγματα
- Δ4 : από περιβάλλον γονέων μορφωμένων, με πανεπιστημιακά πτυχία, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην αξία της γνώσης
- Δ5 : Η μητέρα απ' ότι ξέρω είναι... είναι μορφωμένη, δεν εργάζεται όμως, έχει βγάλει πανεπιστήμιο - είναι μαραγκός, ο πατέρας, αλλά κάνει κι άλλες δουλειές - Είναι σε μέτρια, οικονομική κατάσταση
- Δ6 : Μητέρα δικηγόρος, πατέρας επιχειρηματίας
- Δ7 : από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. Δηλαδή να είναι παιδιά αγροτών, αλλά και παιδιά υπαλλήλων. Δημοσίων υπαλλήλων - Περιπτώσεις παιδιών με ανώτερο κοινωνικό επίπεδο είναι τα καλομαθημένα, τα παιδιά που δημιούργησαν τις περισσότερες φορές προβλήματα. Και με τη συμπεριφορά τους αλλά και με την επίδοσή τους, δείχνουν να είναι καλοί μαθητές, αλλά στην ουσία δεν είναι, η όλη τους πορεία η μαθησιακή, δεν είναι σταθερή
- Δ8 : είχαν την τύχη, να έχουν γονείς που ακόμα κι αν οι ίδιοι, δεν είχαν ψηλό επίπεδο, ήθελαν ψηλό επίπεδο για τα παιδιά τους
- Δ9 : α) Αγροτών – β) Ήτανε γιος εκπ/κών – γ) ήταν καταπιεστικό το οικογενειακό περιβάλλον
- Δ10 : Ο πατέρας ήταν καθηγητής πανεπιστημίου, ο ένας. Η μητέρα του νομίζω ήτανε καθηγήτρια, σε σχολείο; - ήτανε γενικότερα, ανοιχτόμυαλοι άνθρωποι
- Δ11 : έβλεπε ότι πίσω απ' αυτά υπάρχει ένα σωστό οικογενειακό περιβάλλον, υπάρχει βοήθεια, υπάρχουν γονείς που τα κατευθύνουν, που τα προωθούν με κάθε τρόπο. Είναι κι άλλα βέβαια παιδιά τα οποία, έχουνε ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις και βλέπεις ότι δεν έχουν τίποτα από πίσω, απλά το παλεύουν μόνα τους. Αλλά, αυτές οι περιπτώσεις δυστυχώς είναι λίγες, γιατί το σύστημα είναι ανταγωνιστικό και είτε το θέλουμε είτε δεν το θέλουμε, λίγοι είναι εκείνοι, που θα μείνουν αβοήθητοι, και θα είναι ισάξιοι εκείνων που βοηθούνται τα μέγιστα. Δεν είν' όπως παλιά.
- Δ12 : Συνήθως προέρχονται από μορφωμένους γονείς, ε, βέβαια μου έχουνε τύχει και περιπτώσεις, πιο σπάνιο, γονιών οι οποίοι ήτανε και απόφοιτοι δημοτικού. Το κοινό χαρακτηριστικό όμως ήταν ότι οι γονείς ήτανε πολύ δίπλα στα παιδιά κι είχανε πάντα καλή συνεργασία μαζί μου. Ήταν γονείς που ενδιαφέρονταν. Και φρόντιζαν ... λίγο να γίνεται δουλίτσα και στο σπίτι. Στη γνώση (έδιναν αξία) κι έδειχναν και πολύ μεγάλο σεβασμό στο δάσκαλο.

11. Η δομή κι ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επιδρά στις εκπαιδευτικές ανισότητες;

- Δ1 : Σίγουρα παίζει ρόλο η δομή του εκπ/κού συστήματος - Η αλήθεια είναι ότι γενικά κατηγορούμε το εκπ/κό σύστημα και οι άνθρωποι που βρίσκονται εκτός του εκπ/κού συστήματος, δεν μπορώ να πω ότι, βοηθούν τα παιδιά τους
- Δ2 : Σίγουρα είναι καθοριστικός παράγοντας - συνήθως τα εκπ/κά συστήματα είναι όλα συντηρητικά, ιεραρχικά δομημένα, εξαντλούνται στην οργάνωση της ύλης και σε μια διεκπεραίωση ... του πόσο καλά κάνω τη δουλειά μου
- Δ3 : κοινωνικοί παράγοντες και οικονομικοί παράγοντες επιδρούν πολύ περισσότερο από τη δομή του... συστήματος - Μπορεί να επιδρά στο βαθμό

που έχει δυσκολίες και έλλειψη χρόνου, ή που δε δίνει στα παιδιά από νωρίς έναν πειθαρχημένο τρόπο σκέψης, αλλά από μόνο του, δεν μπορεί να αλλάξει τα πράγματα.

- Δ4 : Θεωρώ ότι επιδρά, ναι. Πρέπει να υπάρξουν κατάλληλα προγράμματα (ειδικά τμήματα για αλλοδαπούς, Ε.Μ.Δ. κλπ.) - Κι αυτό σημαίνει βέβαια και κονδύλια στην εκπ/ση. Και ειδικότητες στην εκπ/ση και κατάλληλα επιμορφωμένοι εκπ/κοί - αναλυτικά προγράμματα - σχολικά εγχειρίδια κατάλληλα, όταν είναι... οι ασκήσεις είναι μόνο, ε... για μαθητές οι οποίοι έχουν... είναι, μορφωμένοι, γνωστικά, και δεν είναι... δεν υπάρχουν ασκήσεις ας πούμε για παιδιά που έχουν λιγότερες ικανότητες, κι αυτό παίζει ρόλο - Δεν αρκούν μόνο τα βιβλία. Θα πρέπει να υπάρχουν κι άλλα ερεθίσματα στους μαθητές - Έχει το περιθώριο (ο εκπ/κός να επιλέξει). Και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευέλικτο - Πάντα υπάρχει περιθώριο για το καλύτερο, αλλά τα βιβλία αυτά που έχουμε τώρα δίνουν ερεθίσματα - Σε κάποια μαθήματα είναι αρκετή (η ύλη). Αλλά αν λάβουμε υπόψη μας ότι στόχος μας δεν είναι και να γεμίσουμε με γνώσεις τα κεφάλια των μαθητών, αλλά τους δείξουμε και πώς πρέπει να μαθαίνουν, μπορούμε να σκεφτούμε ότι, ας μάθουν και κάτι λιγότερο
- Δ5 : ειδικά για την πέμπτη τάξη, μου φάνηκε την πρώτη χρονιά, πάρα πολύ απαιτητικό για το επίπεδο των μαθητών. Ένιωθα ότι απευθυνόταν σε μαθητές, άριστους, έπρεπε, ν' αφιερώνω τουλάχιστον 5 ώρες, μόνη μου στο σπίτι, για να απλοποιήσω την ύλη - θα 'πρεπε να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ, ε... πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας - Και να υπάρχει σωστός προσανατολισμός στα σχολεία, και για τα επαγγέλματα, χωρίς να γίνεται ένας στόχος αυτό κι αυτοσκοπός
- Δ6 : το εκπ/κό μας σύστημα απευθύνεται κυρίως, σε θηλυκά μυαλά. Ζητά αποστήθιση - θα πρέπει, να ξεκαθαρίσουμε πάλι, και να βρούμε, και τα μαθήματα που πρέπει να διδάσκονται, και την ύλη, γιατί θα πρέπει να είναι τόσο τεράστια η ύλη; - πολλοί από αυτούς που είναι υπεύθυνοι, δεν έχουν καθίσει πολλά χρόνια στην τάξη - μήπως βάζουμε πάρα πολλά, για να δυσκολέψουμε, επίτηδες - για κείνο που έχω τις ενστάσεις μου, είναι το λύκειο, που, έχει γίνει, σαν εξεταστικό κέντρο περισσότερο
- Δ7 : το υποχρεωτικό γυμνάσιο, επαναλαμβάνει, σε μεγάλο μέρος την ύλη του, του σχολείου του δημοτικού - Η ύλη σαν ύλη, θα έλεγα στα σχολικά βιβλία ότι πολλές φορές είναι πάρα πολύ μεγάλη - ένα παιδί στο γυμνάσιο, ενώ θα μπορούσε να έχει άλλες δραστηριότητες, καλλιτεχνικές, αθλητικές, αρχίζουσε πλέον να στενεύουν τα περιθώρια, λόγω μαθημάτων και να μην εμπλέκεται σε τέτοιες διαδικασίες
- Δ8 : Κάποτε είχαμε πάει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Υπουργείο Παιδείας. Και τους είχαμε πει: «Σταματήστε να στέλνετε βιβλία. Κι αφήστε εμάς να επιλέξουμε». Η απάντηση που πήραμε ξέρεις ποια ήταν από έναν γενικό γραμματέα του υπουργείου; «Πιτσιρίκο, ξέρεις πόσα δισεκατομμύρια, διακινούνται γύρω απ' τα σχολικά βιβλία και τα σχολεία;» - Και πιο αποκεντρωμένο, και με πολύ ενισχυμένο το ρόλο του εκπ/κού, μα είπαμε ότι όταν ενισχύεται ο ρόλος, σημαίνει ότι κι η ευθύνη γίνεται μεγαλύτερη - Σ' ένα μοντέλο σαν αυτό που λέω εγώ, θα φταίμε εμείς οι ίδιοι. Και δε θα μπορείς να ρίξεις και πουθενά αλλού τις ευθύνες. Ίσως γι' αυτό δεν τη θέλουν και πολλοί δάσκαλοι. Γιατί φοβούνται την ευθύνη.
- Δ9 : Ναι. Είναι δομημένο μόνο για τους λίγους και καλούς. Κι όσο πιο υψηλές είναι οι απαιτήσεις στις γνώσεις που ζητάμε εμείς, γιατί δεν υπάρχει και εθνικός

σχεδιασμός μέχρι πού πρέπει να ζητάμε, κι ο καθένας μας ζητάει ό,τι θέλει, νομίζω ότι είναι για ακόμα λιγότερους. - κάθε παιδί έχει ένα ταλέντο. Τα οποία δυστυχώς δεν αναδεικνύονται για να μπορεί να 'χει την ενίσχυση, να μικρύνει η πληθώρα της ύλης και να ανοίξει η βεντάλια των γνωστικών αντικειμένων, στη βασική γνώση, στο δημοτικό - επίσης δε βοηθάει ο χρόνος. Το 45λεπτο είναι πολύ λίγο, το ωρολόγιο πρόγραμμα να πάει σε ωριαία μαθήματα. Με λιγότερες ώρες και με διαφορετική διαμόρφωση των διαλειμμάτων.

- Δ10 : Ναι. Εφόσον λοιπόν μέχρι πρότινος το εκπ/κό σύστημα ζητούσε στεία γνώση - νομίζω ότι έχουν αλλάξει τα πράγματα τελευταία, αλλά σίγουρα υπάρχει μια νοοτροπία ακόμα η οποία, χρειάζεται δουλειά ακόμα - να δοθεί βαρύτητα πιο πολύ στο να αναπτυχθούν οι δεξιότητες των παιδιών - Κυρίως, στην ποσότητα της ύλης (να μειωθεί), δε μ' ενδιαφέρει για το επίπεδο γνώσεων κλπ. Τα υπόλοιπα νομίζω είναι καλά.
- Δ11 : συμβάλλει σίγουρα, διότι καλεί τους μαθητές να ε... διαγωνιστούν σ' ένα σύστημα τελείως, άκρως ανταγωνιστικό, που είναι εκ των προτέρων γνωστό, ότι θα επικρατήσουν τα παιδιά, που έχουν βοήθεια απ' το σπίτι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αν, ότι αν ένα παιδί δεν έχει τις ε... τις δυνατότητες που πρέπει να έχει ότι θα, σωθεί απ' τα φροντιστήρια
- Δ12 : το εκπ/κό σύστημα της χώρας μας, δεν έχει καλή δομή και καλή οργάνωση, - δεν μπορώ εγώ να πω πώς θα έπρεπε να είναι τα πράγματα, αλλά σίγουρα κάτι πρέπει να αλλάξει, γιατί, δεν υπάρχει τάξη στην οποία να μην υπάρχουνε μέσα παιδιά τα οποία, να αποτύχουν - Ίσως, αυτό που είπα και νωρίτερα, ότι πρέπει τα παιδιά να, να γίνεται μία κατανομή σε τμήματα, ανάλογα με το πώς προχωρούνε στα μαθήματα

12. Α. Πιστεύεις τελικά ότι το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες ή τις αυξάνει;

- Δ1 : Το σχολείο προσπαθεί να τις μειώνει αλλά οι εξωγενείς παράγοντες δυστυχώς τις αυξάνουν
- Δ2 : Σαφώς τις αναπαράγει και τις αυξάνει, τις κοινωνικές ανισότητες.
- Δ3 : εξαρτάται κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος από τον εκπ/κό
- Δ4 : Σίγουρα το σχολείο μειώνει τις αρχικές ανισότητες, και έτσι πρέπει να κάνει.
- Δ5 : Εξαρτάται, στον κάθε δάσκαλο, πιστεύω.
- Δ6 : Θεωρώ ότι τις αυξάνει. Δεν τις μειώνει.
- Δ7 : οι ανισότητες σίγουρα συνεχίζονται. Και σίγουρα, βέβαια, παίζει καθοριστικό ρόλο το σχολείο στο να μειώσει το χάσμα
- Δ8 : Όχι, κι αν το πετυχαίνει το πετυχαίνει σε πολύ μικρό βαθμό. Ειδικά σε δύσκολες περιόδους όπως είναι η σημερινή, ο ρόλος του δασκάλου υποβαθμίζεται.
- Δ9 : Εξαρτάται απ' το δάσκαλο.
- Δ10 : μπορεί και να, τις αυξήσει, μπορεί και να τις μειώσει.
- Δ11 : Πιστεύω ότι, εξαρτάται, τι να πω; Ε, βασικός σκοπός του σχολείου είναι να μειώσει τις ανισότητες, αν δηλαδή, το σχολείο αρχίσει να αυξάνει τις ανισότητες, τότε, δεν επιτελεί το ρόλο του
- Δ12 : Θεωρώ ότι προσπαθεί ε... να τις μειώσει αυτές τις διαφορές. Δεν ξέρω ... αν φτάνει όμως πάντα σ' αυτό το επιθυμητό αποτέλεσμα. Προσπαθούμε σίγουρα. Αλλά σε μεγάλο ποσοστό τελικά δεν το καταφέρνουμε. Δεν το καταφέρνει

αυτό το σχολείο. Θα έλεγα ναι. Ότι οι ανισότητες έτσι όπως είναι παραμένουν το ίδιο.

B. Με ποιο τρόπο;

- Δ1 : Το κοινωνικό περιβάλλον, ναι. Γιατί, σίγουρα το παιδί είναι στο σχολείο λίγες ώρες, τις περισσότερες ώρες τις περνάει μετά εκτός, στο κοινωνικό του περιβάλλον, ό,τι δουλειά έκανε το σχολείο νομίζω ότι μετά σβήνεται, διαγράφεται σ' ένα μεγάλο ποσοστό
- Δ2 : μέσα από την ίδια τη δομή, απ' αυτή τη λειτουργία την αποπνιχτική, που δεν αφήνει κανένα περιθώριο αυτονομίας στο δάσκαλο, απ' τη λειτουργία του διευθυντή κι η οργάνωση η οποία είναι για μένα άκρως συντηρητική, βαρετή, αποπνιχτική, ρουτινιάρικη, απ' το ίδιο το αναλυτικό το πρόγραμμα που συνεχώς αλλάζει γιατί θέλει ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών - δεν ξέρω κατά πόσο είναι πραγματικά ουσιαστικές αυτές οι αλλαγές οι οποίες προωθούνται ή αν γίνονται για να γίνονται και σε τίνοσ το όνομα γίνονται
- Δ3 : αν είναι λίγο ευαίσθητος και ασχοληθεί με κάθε μαθητή, ξεχωριστά, έχει μία ελπίδα να τις μειώσει λίγο, όχι να τις εξαφανίσει
- Δ4 : Με κατάλληλες παρεμβάσεις ε... και με τις Τάξεις Υποδοχής, τα Τμήματα Ένταξης, την εξατομικευμένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική.
- Δ5 : όταν δεν είναι ένας καλός μαθητής και τον απειλείς ότι, «άντε αν δεν γράψεις θα σου βάλω 5 στο... στους βαθμούς» - Και τι κλίμα θα δημιουργήσει μέσα στην τάξη, κλίμα συνεργασίας; Κλίμα ανταγωνιστικότητας; - Και παίζει ακόμα και η διαρρύθμιση της τάξης, ρόλο σ' αυτό. Δηλαδή: βάζει τα παιδιά να συνεργάζονται σε ομάδες; Βάζει το καθένα, τι θα κάνει;
- Δ6 : Εκεί που φαίνονται περισσότερο είναι όσο προχωράει, ο μαθητής. Σε μεγαλύτερες τάξεις (λόγω συσσώρευσης των κενών)
- Δ7 : Εξαρτάται ... από τους παράγοντες που θα συνεχίζουν να υφίστανται, στην όλη ανάπτυξη του παιδιού - το δημοτικό, μπορεί να κρατήσει ισορροπίες ή να ανοίξει την ψαλίδα ακόμα περισσότερο
- Δ8 : δάσκαλοι που, τα χέρια τους είναι δεμένα, δεν είμαι και τόσο σίγουρος ότι μπορούν συμβάλουνε στη μείωση αυτών των ανισοτήτων. Θα μου πεις υπάρχει και το φιλότιμο του δασκάλου, που κακά τα ψέματα εκεί βασίζεται η εκπ/ση σήμερα
- Δ9 : Αν ο δάσκαλος, στοχεύσει στα βασικά. Αυτό μειώνει την ανισότητα. Αν ο δάσκαλος στοχεύσει σε υψηλούς στόχους, θεωρώ ότι θα ακολουθήσουν λίγοι. Είναι η μόνη ελευθερία που έχει ο δάσκαλος. Και δεν ξέρω αν είναι και πολύ καλό, τα καλά καλά να τα κρατάς κάτω.
- Δ10 : Είναι καθαρά στο, στο χέρι του εκπ/κού και του εκπ/κού συστήματος γενικότερα
- Δ12 : η κακή σε εισαγωγικά αρχή, το ακολουθεί και το στοιχειώνει σ' όλη του τη σχολική ζωή

13. Τι μπορεί να γίνει ώστε το σχολείο να λειτουργεί μειώνοντας τις αρχικές ανισότητες;

- Δ1 : Κάτι σαν επιμόρφωση γονέων
- Δ2 : μ' ένα άλλο σχολείο διαφορετικό θα σήμαινε το να μπορούσε ο δάσκαλος να αξιοποιήσει αυτές τις τρύπες που θ' άφηνε το σύστημα, τις ρωγμές. Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο, κατά πόσο ο δάσκαλος θα είναι διατεθειμένος να το κάνει αυτό. - Το σχολείο αναπαράγει αυτό που συμβαίνει έξω, στην κοινωνία.

- Δ3 : ο δάσκαλος σ' αυτό που κάνει, πρέπει να έχει βοήθεια, και βοήθεια από ικανούς ανθρώπους, ... ένα μάτι που θα δει τα πράγματα πιο αντικειμενικά. - αν ο σύμβουλος είχε, και τις σπουδές και την εμπειρία, θα μπορούσε πολύ να βοηθήσει
- Δ4 : Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού, έγγαμη, 10 έτη υπηρεσίας, 31-40 ετών, Ε' τάξη, 8/θ.
- Δ5 : Δασκάλα, άγαμη, 3 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε' & ΣΤ' τάξη, 3/θ.
- Δ6 : Ένα άλλο σχολείο, με δεύτερο δάσκαλο μες στην τάξη, θα έκανε δουλειά καλύτερη πιστεύω. Θα τις μείωνε.
- Δ7 : ο παράγοντας δάσκαλος θα αφήσει, ή δε θα επιτρέψει, σε κάποια παιδιά να δείξουν το εγώ τους και σε κάποιους άλλους να μην εισπράξει την αδιαφορία τους
- Δ8 : για να μειώσεις τις ανισότητες, δε φτάνει ο κάθε δάσκαλος μόνος του. Πρέπει να δουλέψουν ομάδες. Πρέπει να δουλέψουν σχολεία, ολόκληρα προς αυτή την κατεύθυνση. Κι αυτό δεν είμαι σίγουρος ότι γίνεται ή ότι θα γίνει στο άμεσο μέλλον
- Δ10 : οι δραστηριότητες τις οποίες θα πρέπει να αρχίσουμε να κάνουμε πολύ περισσότερο στο σχολείο, είναι, ο βασικός μοχλός που θα βοηθήσει στη μείωση των ανισοτήτων, των επιδόσεων
- Δ11 : ας, ξεφύγουμε λίγο απ' το άγχος της ύλης κι ας δούμε κι ότι, πώς θα φέρουμε όλα τα παιδιά σε κάποιο επίπεδο
- Δ12 : πρέπει να δοθεί και λίγο μεγαλύτερη ελευθερία στο δάσκαλο, να μην ακολουθεί κατά γράμμα το πρόγραμμα των μαθημάτων του σχολείου, και να μπορεί να έχει μια μεγαλύτερη ευελιξία στο πώς, πώς θα χειριστεί την κάθε ενότητα ή το κάθε μάθημα που πρέπει να κάνει. Να έχω την ελευθερία να τα πάρω τα παιδιά να πάμε μια βόλτα, Να μη γίνει το μάθημα μέσα στην τάξη. Χωρίς να χρειάζονται ολόκληρες διαδικασίες, πάρε άδειες, πάρε τηλέφωνο τον προϊστάμενο.

14. Η προωθούμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πώς νομίζεις ότι θα επιδράσει στις εκπαιδευτικές ανισότητες;

- Δ1 : Θα επιδράσει σίγουρα θετικά, θα παραμείνουν εκπ/κοί που πραγματικά αγαπάνε αυτό που κάνουν και τους αρέσει κι έτσι να μειωθούν αρκετά οι ανισότητες
- Δ2 : Αν δεν μπλοκαριστεί ... η αξιολόγηση θ' αποτύχει. Γιατί πάντοτε σε τέτοιες σχέσεις δασκάλου – μαθητών θα υπάρχει ένα πολύ μεγάλο κομμάτι αυτής της σχέσης που και δεν μπορεί να αξιολογηθεί και πάντοτε θα υπεκφεύγει - εάν τα κριτήρια θα είναι η επίδοση των μαθητών, τη θεωρώ μια εργαλειακού τύπου διαχειριστική λογική της αξιολόγησης που πάλι δε θα έχει να προσφέρει στο θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων
- Δ3 : Θέλω να γίνεται αξιολόγηση. Όχι γιατί θέλω να ξεχωρίζω, αλλά γιατί, θέλω να έχω την ικανοποίηση ότι αυτό που κάνω, πιάνει τόπο. Είναι το σωστό. Ή δεν είναι, να το αλλάξω - Ξέρω ότι υπάρχουν αντικειμενικοί τρόποι αξιολόγησης. Φοβάμαι όμως ότι αυτό δε θα συμβεί σ' εμάς εδώ. Γιατί πόσα πράγματα έχουνε γίνει ορθά; - Είναι τρόπος αξιολόγησης αυτός; (για την αξιολόγηση ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών) Μπορείς να έχεις ένα τμήμα, που συμπτωματικά να έχεις πολύ καλούς μαθητές και πολλούς καλούς μαθητές, κι ένα άλλο, που να μην τους έχεις. - Αν εφαρμοστεί με σωστό τρόπο, νομίζω ότι, μπορεί να επιδράσει θετικά, ... θα με κινητοποιεί λίγο παραπάνω ... να μην παραιτηθώ εύκολα

- Δ4 : πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση των εκπ/κών, με κατάλληλους τρόπους, επιστημονικούς - στόχος μας είναι πάντα η βελτίωση της δουλειάς μας, αυτό στη συνέχεια θα μειώσει τις σχολικές ανισότητες - Να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα - Να λειτουργεί μεταγνωστικά
- Δ5 : δεν ξέρω αν αυτό θα πρέπει να γίνεται με αξιολόγηση ή με κάποια επιμόρφωση των εκπ/κών - είμαι υπέρ να γίνει, απ' την άποψη ότι θα δούμε, ίσως κάποια λάθη που κάνουμε, και πρέπει να τα βελτιώσουμε - αν υπάρξει η σωστή καθοδήγηση, ίσως καταφέρουμε να μην υπάρχουν αυτές οι ανισότητες. Και να μην τις καλλιεργούμε. Μέσα στην τάξη.
- Δ6 : Αν εφαρμοστεί, όπως οτιδήποτε εφαρμόζεται στη χώρα, χωρίς μελέτη, θα αποτύχει - Αλλά όμως, θέλω πρώτα, να φτιάξει αξιολογητές - Να υπάρχουνε πολλοί που θα με αξιολογήσουν ταυτόχρονα. Δηλαδή, και ο Διευθυντής θα με αξιολογήσει ως διοικητής του σχολείου, έτσι; Ως δημόσιο υπάλληλο. Αλλά, με αντικειμενικότητα. Έτσι, ν' αφήσουμε στην άκρη, όλα τα υπόλοιπα - θα πρέπει να βοηθήσουμε να βελτιωθεί η εκπ/ση - πρέπει να 'ναι πολύ ανοιχτό μυαλό ο αξιολογητής. Γιατί η εκπ/ση, δεν είναι μονόδρομος.
- Δ7 : πιστεύω ότι θα βγει κάτι το θετικό αλλά να το δούμε συλλογικά, Συλλογικά, σε επίπεδο σχολείου, αργότερα σε επίπεδο περιφέρειας, με όσα προβλήματα μπορεί να συνεπάγεται αυτό. Είναι πάρα πολύ θετικό το να έχει ο δάσκαλος μία συνεχόμενη θα έλεγα ενημέρωση.
- Δ8 : Σ' αυτό που κάνει σήμερα, έτσι όπως το κάνει σήμερα για ποιο λόγο να τον αξιολογήσει; Αφού το μοντέλο είναι ήδη αποτυχημένο. Αυτή τη στιγμή ο δάσκαλος, είν' ο τελευταίος τροχός της αμάξης στα σχολεία μέσα. Πρέπει να γίνει ο πρωταγωνιστής - Δώσ' του την ευθύνη της τάξης του, ας τονα μόνο του να επιλέξει τι θα διδάξει, πώς θα το διδάξει, και τότε αξιολογήσε τον αν ήταν η επιλογή του πετυχημένη ή όχι. Αλλά αυτό προϋποθέτει ότι θα δώσεις στο δάσκαλο, τα εφόδια για να το κάνει. - πρώτα πρώτα θα αξιολογούνταν, απ' τα ίδια του τ' αποτελέσματα, Η αξιολόγηση εκεί θα 'ταν σχεδόν αυτόματη. - Αν η αξιολόγηση έχει σκοπό να βελτιώσει τον εκπ/κό, αυτό θα βοηθήσει και τα παιδιά. Άρα θα μειωθούν οι εκπ/κές ανισότητες. Αν έχει σκοπό να τιμωρήσει τον ανεπαρκή δάσκαλο, τότε κανένα απ' αυτά δεν επιτυγχάνεται. Το ερώτημα είναι, έχει αυτό το σκοπό η αξιολόγηση;
- Δ9 : Θα μπορούσε η αξιολόγηση να συμβάλει πάρα πολύ, να σε κάνει καλύτερο κι εσένα, να κάνει την τάξη σου καλύτερη, να κάνει το μαθητή καλύτερο, να κάνει τη σχολική μονάδα καλύτερη, και όλα αυτά να επιδράσουν στην καλύτερη επίτευξη των στόχων. - Όταν η αξιολόγηση έχει ποινολογικό χαρακτήρα κοιτάς πώς θα την αποφύγεις. Δεν πρόκειται να μειώσουμε τις αντιθέσεις. Ίσα ίσα που θα τις διευρύνουμε
- Δ10 : εάν τεθεί σε σωστή βάση νομίζω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ στη μείωση των ανισοτήτων, να αξιολογούνται, όχι μόνο στην αρχή και στο τέλος, κατά τη διάρκεια, να βλέπουνε το πώς, πώς πάει η δουλειά τους, πώς πάει η δουλειά των μαθητών, τι μπορούν ν' αλλάξουνε, όλα αυτά θέλουν μια οργάνωση και μια προετοιμασία και μια συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών
- Δ11 : Προωθούμενη αξιολόγηση, ίσως επιδράσει αρνητικά, αν το κάνεις όπως το θέλει ο επιθεωρητής ή όπως το κάνει ο σύμβουλος, πρώτον δε θα σου βγει, θα σου γυρίσει μούμερανγκ, και, δε βοηθάει και καθόλου τα παιδιά. Πάντως, πιστεύω ότι, αν, πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπ/κός να μην έχει άγχος και προωθεί τα πράγματα μόνο για το βαθμό του και όχι για το καλό των παιδιών.

Δ12 : Δεν ξέρω κατά ποιο... κατά, ποιο τρόπο, το να αξιολογηθεί ο δάσκαλος θα βοηθήσει στο να μειωθούν αυτές οι εκπ/κές ανισότητες. Δε νομίζω ότι θα παίξει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο. Δε νομίζω ότι η αξιολόγηση θα με κάνει να δώσω κάτι παραπάνω στα παιδιά απ' ότι δίνω τώρα.

15. Πιστεύεις ότι το σχολείο είναι ο μόνος θεσμός που οφείλει να φροντίζει για την παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση;

Δ1 : Όχι, σίγουρα το σχολείο είναι ένας βασικός θεσμός αλλά και η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο

Δ2 : ποιος άλλος θα μπορούσε να ήτανε; Η κοινωνία; Βεβαίως και είναι θέμα και κοινωνίας

Δ3 : υπάρχουν και εξωσχολικοί παράγοντες που δίνουν μόρφωση σ' ένα παιδί. Όλες οι υπόλοιπες δραστηριότητες που, κάνει ένα παιδί, από πολύ μικρό πριν ακόμα πάνε σχολείο, όλες οι εξωσχολικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν - Αν ένα παιδί έχει ένα ταλέντο. Αμέσως αμέσως η αυτοπεποίθησή του χτίζεται στον τομέα αυτό, και μπορεί να τη φέρει και σ' άλλους τομείς

Δ4 : Το σχολείο μπορεί να πλαισιωθεί κι από άλλους φορείς, με δεδομένο ότι ζει και δραστηριοποιείται στα πλαίσια μιας κοινωνίας.

Δ5 : Όχι. Δεν είν' ο μόνος.

Δ6 : Όχι. Όχι. Είναι πολλοί οι θεσμοί.

Δ7 : Σίγουρα μπορεί να πλαισιωθεί, και σίγουρα δεν είναι μόνο το σχολείο.

Δ8 : Όχι. Υπάρχουνε πάρα πολλοί. Είναι το κράτος, είναι οι υπηρεσίες του είναι η ίδια η κοινωνία. Σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον είναι όλοι. Αλλά το σχολείο είναι ο κυριότερος απ' όλους.

Δ9 : Αν το σχολείο, λειτουργούσε όπως θα έπρεπε δε θα 'χε ανάγκη άλλους θεσμούς. Όταν το σχολείο όμως δεν έχει ωδείο, όταν το σχολείο δεν έχει πολιτιστικό, θα πρέπει να συνεργαστεί και μ' αυτούς τους φορείς.

Δ10 : Φυσικά και όχι.

Δ11 : Το σχολείο βέβαια, έχει τον πρωτεύοντα ρόλο αλλά δεν είναι μόνο το σχολείο, για να δίνει ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση.

Δ12 : θεωρώ ότι δεν υπάρχει άλλος θεσμός στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή. Είναι ο μόνος που μπορεί να δώσει ίσες ευκαιρίες για μόρφωση των παιδιών

16. Ποιοι άλλοι θεσμοί εκτός του σχολείου νομίζεις ότι θα μπορούσαν να συμβάλουν ώστε να δίνονται στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για μόρφωση;

Δ1 : Σίγουρα η οικογένεια και από κει και πέρα και η κοινωνία τι έχει σκοπό να κάνει για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης

Δ2 : Το σχολείο βέβαια είναι εκπ/κός θεσμός αλλά είναι αντανάκλαση του ευρύτερου συστήματος.

Δ3 : οι θεσμοί που βοηθούν το παιδί να έχει δραστηριότητες εξωσχολικές. Μπορεί να είναι ένα πνευματικό κέντρο. Μπορεί να είναι ένα αθλητικό κέντρο. Μπορεί να είναι ένα ωδείο.

Δ4 : μπορεί σε συνεργασία και με τον τοπικό Δήμο, με διάφορα προγράμματα που υπάρχουν σ' αυτόν, και στα οποία μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά - και με το Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων που συνεργάζεται με το σχολείο, κάποια προγράμματα μπορούν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση

Δ5 : σε ότι αφορά την πολιτεία ή κάθε Δήμο, ε... δημιουργώντας, ας πούμε μια βιβλιοθήκη για παράδειγμα, έτσι που να μπορούν όλοι να πηγαίνουν -

- Σύλλογοι, πνευματικά κέντρα, Κάποιες μικρές ομάδες θεατρικές. Κάποια χορωδία, δηλαδή, θεσμοί που έτσι απαιτούν τη συλλογικότητα.
- Δ6 : η τηλεόραση, τα μίντια, η εκκλησία μπορεί να βοηθήσει, ο Δήμος μπορεί να βοηθήσει, άλλοι κοινωνικοί φορείς, και η γειτονιά
- Δ7 : η ενασχόληση με την ψυχαγωγία θα έλεγα γενικά, μπορεί να είναι μπάσκετ, μπορεί να είναι κολύμβηση, μπορεί να είναι οτιδήποτε, το παιδί έχει να πάρει - Σίγουρα και η κοινωνία - Και οι δραστηριότητες είτε αυτό, είναι σε επίπεδο σχολείου είτε είναι σε επίπεδο Δήμου, γενικώς, όλοι μπορούν να προσφέρουν
- Δ8 : πρώτα πρώτα, να αλλάξει η προσχολική εκπ/ση: Πρέπει το βάρος να το ρίξουμε περισσότερο στη δημιουργία και στην επεξεργασία εμπειριών, ίσως όχι τόσο στην προετοιμασία. Πρέπει να γίνει η (διετής) προσχολική αγωγή υποχρεωτική, σήμερα δεν είναι υποχρεωτική, να βοηθηθεί υλικοτεχνικά, και ίσως να προσανατολιστεί και λίγο διαφορετικά - το κράτος να δίνει, κάποιες απογευματινές ίσως ώρες, τη δυνατότητα σε παιδιά που δεν τα κατάφεραν για πολλούς και διάφορους λόγους, κάποιες δυνατότητες υποστήριξης. Σε εξωσχολικό ωράριο και εξωσχολικό επίπεδο - Ένας θεσμός, σωστά φτιαγμένος φυσικά, όχι στο πόδι όπως η ΝΕΛΕ, θα μπορούσε να βοηθήσει - Ο κάθε ενήλικας που, όταν ήταν μαθητής δεν είχε την ευκαιρία να πάρει κάποια πράγματα, θα μπορούσε να πάρει στον εργασιακό του χώρο με τη μορφή κάποιων σεμιναρίων, επανεκπαίδευσης, ή αντιμετώπισης προβλημάτων. - Όλα αυτά θέλουνε αρωγό μία πολιτεία, που έχει την επιθυμία να κάνει κάτι τέτοιο και που έχει και τις δυνατότητες, να κάνει κάτι τέτοιο. Είτε οικονομικές είτε τεχνικές είτε οτιδήποτε. Γι' αυτό θα 'ναι και δύσκολο να γίνει.
- Δ9 : Ο Δήμος κι ο Σύλλογος Γονέων και κηδεμόνων. Κανένας άλλος. Όσοι εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία.
- Δ10 : και μία, συνεργασία με το Δήμο η οικογένεια, πολιτεία, πολιτιστικοί ε... σύλλογοι, περιβαλλοντικοί σύλλογοι, επιστήμονες, αυτό προϋποθέτει συνεργασία. Η οποία ξεκινάει απ' το σχολείο
- Δ11 : Θα μπορούσε να βοηθηθεί, βέβαια. Τώρα στην ουσία είναι αβοήθητο το σχολείο - την πολιτεία πάνω απ' όλα, οι φορείς της πολιτείας, η κοινωνία γενικότερα, ε... ειδικότερα οι ... οι Δήμοι, η οικογένεια, μπορεί να βοηθήσει, γιατί, οπωσδήποτε συνεργαζόμαστε με τους γονείς και βλέπουμε, πόσο ανταγωνιστικοί είναι, πόσο διεκδικούν, πώς διεκδικούν τα πάντα για τον εαυτό τους ή για το παιδί τους και για τους άλλους τίποτα. Άρα λοιπόν έτσι χάνεται, χάνονται οι ίσες ευκαιρίες
- Δ12 : Δεν ξέρω τι θα μπορούσε να υπάρξει εκτός του σχολείου. Ίσως, εντάξει, ο θεσμός του Ολοήμερου βοηθάει. Ίσως λίγο πιο εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία εκεί που χρειάζεται. Αν μπορούσε να οργανωθεί κάτι τέτοιο, αλλά πάλι, μέσα απ' το σχολείο. Όχι εκτός.

17. Τι νομίζεις ότι πρέπει να αλλάξει ώστε να βοηθηθεί το σχολείο στην παροχή ίσων ευκαιριών;

- Δ1 : να υπάρχει κατάρτιση για τους εκπ/κούς, διάφορα οικονομικά πακέτα, να προσφέρει στους μαθητές διάφορες δραστηριότητες δωρεάν, να μη χρειάζεται δηλαδή να πληρώνει κάθε οικογένεια ξεχωριστά
- Δ2 : Αν δεν αλλάξουνε ... οι δομές δε θα αλλάξει και το εκπ/κό σύστημα.
- Δ3 : το σχολείο θα πρέπει να έχει επιστημονική βοήθεια. Δεν μπορεί μόνο του. Πρέπει να συνεργαστεί με ανθρώπους διάφορων ειδικοτήτων. Και ψυχολόγους, και κοινωνικούς λειτουργούς και φορείς της μικρής κοινωνίας

στην οποία, λειτουργεί. Είτε αυτή είναι ο Δήμος, είτε είναι η Νομαρχία, η Περιφέρεια...

- Δ4 : Το βασικότερο θεωρώ ότι είναι η επιμόρφωση των εκπ/κών
- Δ5 : Το ίδιο το σχολείο, πιστεύω - από τα ίδια τα μαθήματα, όταν τα μαθήματα ας πούμε είναι τόσο δύσκολα, και είναι απαιτητικά, δεν απευθύνονται σε παιδιά, που δυσκολεύονται - Τη διοίκηση του σχολείου, την υποδομή του σχολείου, τους εκπ/κούς, τους μαθητές - γιατί να μην έχουν όλα τα σχολεία ας πούμε από ένα ειδικό εκπ/κό; Ή από έναν κοινωνικό λειτουργό. Ή από έναν ψυχολόγο. - Πιστεύω ότι όλη, γενικότερα η εκπ/ση θα 'πρεπε να αλλάξει. Γιατί σχηματίζει, από την αρχή, τις ανισότητες αυτές.
- Δ6 : Και οι δάσκαλοι και, ο διευθυντής, θα πρέπει να το δούμε λίγο διαφορετικά το πράγμα, να δώσουμε, ίσες ευκαιρίες και στα παιδιά, να δημιουργήσουμε τάξεις, ειδικές, που θα βοηθήσουμε τέτοια παιδιά μέσα στην τάξη - Αν δεν αγαπήσουμε το χώρο μας, αυτό, τη δουλειά μας, δεν μπορούμε να βοηθήσουμε. Και γι' αυτό, ήταν άδικο, αυτό το σύστημα, που έβγαζε δασκάλους αυτά τα χρόνια
- Δ7 : ν' αλλάξει λίγο η δομή των βιβλίων και να υπάρχει λίγο μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών - ο δάσκαλος να είναι συνεργάτης, να μη μένει στο ρόλο που είχε κυρίαρχα κάποτε πριν κάποιες δεκαετίες
- Δ8 : να 'χεις δασκάλους που να θέλουν να βοηθήσουν σ' αυτό τον τομέα - να παρέχεις στους δασκάλους υλικοτεχνική υποδομή - μια πολιτεία, που είναι αποφασισμένη να καταπολεμήσει τις ανισότητες: μια πολιτεία που θα πει ότι, «θέλω ανθρώπους ελεύθερους όταν φύγουν απ' το σχολείο» - Θέλω να βρεθούν δάσκαλοι που να αγαπάνε τα παιδιά
- Δ9 : Αν και ίσες ευκαιρίες κοινωνιολογικά δε στέκει. Θέλουμε ίσες ευκαιρίες για όλους, για να μοιραστούμε άνισες θέσεις. Η κοινωνική ελίτ δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες, για να μην τις κλέψουν τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η ίση ευκαιρία μπορεί να υπάρξει όταν μιλάμε για ίσες θέσεις.
- Δ10 : να υπάρχουν κατάλληλες υποδομές - Η επιμόρφωση των εκπ/κών - συνεργασία ε... άλλων φορέων με το σχολείο
- Δ11 : τα μέτρα πρέπει να ξεκινήσουν απ' την πολιτεία, να δώσει ότι μπορεί περισσότερο για την παιδεία, να μην ε... ανακοινώνει προγράμματα, θέσεις και αλλαγές του ποδαριού, η ίδια η κοινωνία να μην είν' ανταγωνιστική
- Δ12 : Μία συνεχής έτσι, επιμόρφωση των δασκάλων - ο χωρισμός της τάξης ανάλογα με το επίπεδο, περισσότερες Τάξεις Ένταξης ή Ειδικής Αγωγής - περισσότερη ε... εξατομικευμένη διδασκαλία - όταν μέσα σε μία τάξη υπάρχει κάποιο παιδί το οποίο έχει σοβαρό πρόβλημα, καλό είναι να υπάρχει άλλος ένας δάσκαλος, εκεί, ο οποίος να ενισχύει και να 'ναι αποκλειστικά μόνο γι' αυτό το παιδί. Γιατί ... τα τελευταία χρόνια συναντάς μέσα στις τάξεις πάρα πολλά αυτιστικά παιδιά, πάρα πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφόρων ειδών.

18. Τι προβλέπεις για το σχολείο του αύριο πάνω στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

- Δ1 : Εάν τα πράγματα ακολουθήσουν όλα αυτά που ακούγονται σήμερα για αξιολογήσεις εκπ/κών, αναμορφωμένα προγράμματα, για πολλές ειδικότητες μέσα στο σχολείο πιστεύω ότι θα μειωθούν οι ανισότητες και περνώντας τα χρόνια θα αναβαθμίζεται όλο και περισσότερο το σχολείο
- Δ2 : Δασκάλα, ΜΔΔΕ, άγαμη, 19 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ' τάξη, 10/θ.

- Δ3 : Έχω ακούσει πράγματα που μ' έχουν τρομάξει για το σχολείο του αύριο, να έχουμε ένα σχολείο μέσα από έναν υπολογιστή - εξαρτάται το πώς θα διαμορφωθεί - νομίζω ότι πιο πολύ, το σχολείο πάει στο να, διευρύνει τις ανισότητες, γιατί μεγαλώνουν και μέσα στην κοινωνία - Λειτουργεί ανταγωνιστικά. Ακόμη κι όταν λειτουργούμε σε ομάδες, κοιτάμε ποιος θα παρουσιάσει την εργασία. Όχι, ποιος θα δώσει στην ομάδα.
- Δ5 : πιστεύω, δυστυχώς, έτσι όπως έχει η κατάσταση γενικότερα ότι αυτό θα επηρεάσει και τα παιδιά και εμάς τους ίδιους, γιατί η κοινωνία μας είναι άνιση
- Δ7 : Δεν ξέρω κατά πόσο οι δυνατότητές μας σαν έθνος, αν η χώρα μας δώσει προτεραιότητα στην παιδεία, αυτή που χρειάζεται.
- Δ8 : Μια μικρή βελτίωση μπορεί να υπάρξει αλλά, αλλαγή, μάλλον όχι. Τουλάχιστον στο άμεσο μέλλον.
- Δ9 : δεν προβλέπω πολλές σημαντικές αλλαγές - Εμείς είμαστε μια χώρα που αλλάζουμε το εκπ/κό μας σύστημα κάθε τρία χρόνια. Αυτό δεν μπορεί να γίνεται. Πρέπει ν' αποφασίσουμε έναν ενιαίο εκπ/κό σχεδιασμό, ο οποίος ν' αναπροσαρμόζεται, με πλάνα 5ετίας, 7ετίας, 10ετίας. - Το εκπ/κό σύστημα θα 'πρεπε ν' αλλάξει άρδην. Δυστυχώς όμως δε θ' αλλάξει τίποτα γιατί, κυρίως οι συμμετέχοντες στην εκπ/ση δε θέλουν ν' αλλάξουν τα πράγματα. Είναι βολεμένοι.
- Δ10 : Δασκάλα, άγαμη, 5 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε' τάξη, 12/θ ΕΑΕΠ.
- Δ11 : Μία ευχή θα κάνω. Να γίνουν όσα δεν έγιναν. Να δώσουμε περισσότερη, περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά απ' ότι δώσαμε μέχρι τώρα
- Δ12 : Δεν προβλέπω ότι θ' αλλάξουνε πολύ τα πράγματα τα επόμενα χρόνια. Είμαι λίγο απαισιόδοξη σ' αυτό αλλά θεωρώ ότι, τέτοιου είδους ανισότητες θα υπάρχουνε πάντοτε μέσα στο σχολείο, αν δεν παρθούν κάποια δραστικά μέτρα, δηλαδή εγώ πραγματικά το πιστεύω ότι μέσα σε μία τάξη, και το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό, πρέπει να είναι τα παιδιά σε ίδιο επίπεδο.

Γ) Παράγοντες στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες για τη σχολική αποτυχία και τρόποι απόδοσης αυτών των ευθυνών

19. Τι νομίζεις ότι φταίει και αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές;

- Δ1 : έχουν ξεκινήσει λάθος τη μαθησιακή διαδικασία, ένα παιδάκι που από την πρώτη δημοτικού ξεκινάει, όχι τόσο καλά, δεν έχει τη βοήθεια που χρειάζεται, σίγουρα δε θα προχωρήσει πολύ ικανοποιητικά, και η βοήθεια που παίρνει από την οικογένειά του παίζει σημαντικό ρόλο
- Δ2 : Η αποτυχία αποτυχία αρχίζει και φαίνεται στο γυμνάσιο και μετά από κει που αρχίζει κι η μεγάλη διαρροή. στο δημοτικό σχολείο ας πούμε ήδη ένα παιδί έχει χαρακτηριστεί. Κι αυτό σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται απ' το πώς τα κοιτάζουμε εμείς. Από την άλλη συνήθως στο δημοτικό τα κριτήρια των δασκάλων είναι παιδαγωγικά και λίγο «ηθικά», ..., δηλαδή δεν είναι κριτήρια αυστηρά, κριτήρια επίδοσης. . Πρώτα κριτήρια είναι περισσότερο ηθικού τύπου ... τα κριτήρια αυτά είναι αξιολογικά
- Δ3 : αυτό που λείπει σε μεγάλο βαθμό από τα παιδιά, είναι αυτό που λέμε πειθαρχία - θεωρώ, ότι, τα παιδιά πειθαρχούν λιγότερο. Επομένως εμείς δεν τους έχουμε δώσει, τη γνώση του τι χρειάζεται η πειθαρχία. Μπορεί και το σχολείο, μπορεί κι η οικογένεια - το να βάζεις ένα στόχο και να μένεις προσηλωμένος σ' αυτόν, το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό

- Δ4 : τα ερεθίσματα που ξεκινούν απ' την οικογένεια - ο τρόπος που οι δάσκαλοι προσπαθούν να οδηγήσουν τους μαθητές στη γνώση - Να μη στρέφει τους μαθητές σε παραδοσιακές μεθόδους, το σχολείο να έχει άμεση σχέση με την κοινωνία - ο εκπ/κός παίζει βασικό ρόλο, ... Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει, αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος, στα πλαίσια του σχολείου κάτι δεν έχει κάνει καλά
- Δ5 : Επειδή έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση πιστεύω. Και, όταν δεν υπάρχει είτε γονέας είτε εκπ/κός να τους ενισχύσει, να τους βοηθήσει να το ξεπεράσουν αυτό. Και καμιά φορά αυτή η αντίληψη παγιώνεται και στους συμμαθητές.
- Δ6 : Έχουν διαφορετικό επίπεδο από άλλους - Δεν καταβάλλουν την προσπάθεια που πρέπει - δεν τους αρέσει το διάβασμα - Χωρίζονται και σε αγόρια και κορίτσια κατά τη γνώμη μου. Το εκπ/κό σύστημα της χώρας, απευθύνεται κυρίως σε... θηλυκά μυαλά. Το κορίτσι μπορεί αποστηθίζει. Μπορεί να χειρίζεται καλύτερα το λόγο. Κάτι έχει να κάνει εκεί με το... με τον εγκέφαλο του ανθρώπου. Το αγόρι είναι πιο πρακτικός. Δηλαδή, το ότι αποτυγχάνουν, κάποιοι μαθητές, θα πρέπει να προβληματίσει, τους υπεύθυνους του εκπ/κού συστήματος. - Δε φτιάχνεις ένα βιβλίο, και το δίνεις σ' όλη την Ελλάδα - πας να συζητήσεις ένα θέμα και βάζουνε, «Μα! μου μειώθηκε ο μισθός»
- Δ7 : αποτυγχάνουν λόγω, των μαθησιακών δυσκολιών - έχει να κάνει βέβαια και με τα στάδια ανάπτυξης, την εφηβεία - έχει να κάνει γιατί και οι γονείς σε κάποια στιγμή χάνουν τον έλεγχο, γιατί η Τεχνολογία που έχουμε σήμερα στο σπίτι μας, τα κομπιούτερ κάνουν αλόγιστη χρήση τα παιδιά
- Δ8 : Ο πρώτος κι ο πιο προφανής λόγος είναι ότι, αποτυγχάνουν οι δάσκαλοί τους - Δεύτερον, πολλά παιδιά δεν έχουνε καμία βοήθεια, καμία υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Είτε για οικονομικούς λόγους, είτε για μορφωτικούς λόγους είτε για λόγους κοινωνικού περιγυρου - Ο τρίτος λόγος είναι ότι, ίσως να οφείλεται, έστω και σε ένα μικρό μέρος και στο ίδιο το παιδί - πρώτα φταίει το σχολείο κι ο δάσκαλος, μετά το οικογενειακό περιβάλλον και τελευταίος ο ίδιος ο μαθητής
- Δ9 : Δε βοηθάει το εκπ/κό σύστημα. Δε δίνει δεύτερη ευκαιρία. Δε νομίζω ότι υπάρχει ο χρόνος για την εξατομικευμένη.
- Δ10 : Μπορεί να δίνεται η σημασία είτε απ' το δάσκαλο είτε απ' το οικογενειακό περιβάλλον στο να πάρει στείρα γνώση
- Δ11 : προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν μέσα στην οικογένεια, ότι ένα παιδί, μπορεί κάποια στιγμή να μην αγαπήσει το σχολείο γι' άλλα, και γι' άλλα, έχει να κάνει με αδιαφορία για το σχολείο, έχει να κάνει με τη λεγόμενη αυτενέργεια του παιδιού: το παιδί έχει μάθει να διαβάζει με βοήθεια, τη βοήθεια δεν την έχει, άρα αρχίζει η κάμψη
- Δ12 : δεν υπάρχει βοήθεια από το σπίτι, και ίσως καμιά φορά ορισμένα παιδιά, δίνουν την εντύπωση στο δάσκαλο ότι είναι χαμένη υπόθεση. Και από κει και πέρα, κι ο ίδιος ο εκπ/κός, δεν προσπαθεί ιδιαίτερα. Ας' το, δε θα προχωρήσει. Λάθος βέβαια.

20. Πώς αισθάνεσαι όταν αποτυγχάνουν κάποιοι μαθητές σου;

- Δ1 : φυσικά στεναχωριέμαι, και για μένα, αλλά περισσότερο για τα παιδιά
- Δ2 : Ναι (αισθάνομαι σύγκρουση και στεναχωριέμαι), πολύ περισσότερο γιατί όταν υψώνουν ένα τείχος ανάμεσα δεν μπορώ να το σπάσω.
- Δ3 : πάντα ρίχνω ευθύνη στον εαυτό μου, όταν αυτό με παίρνει από κάτω, βάζω τη λογική μου και λέω «Έκανες αυτό που μπορούσες - Καμιά φορά είμαι

- υπερβολική, αλλά, νομίζω αν δεν έχεις μεγάλους στόχους, δεν κάνεις μεγάλα βήματα. Ήταν δύσκολη χρονιά η φετινή, ήτανε εμπειρία η τάξη αυτή
- Δ4 : θεωρώ ότι όταν αποτυγχάνουν οι μαθητές μου, έχουν αποτύχει οι δικές μου μέθοδοι - Θα προσπαθήσω με άλλο τρόπο. Κάτι θα καταφέρω. Και το σχολείο δεν έχει να κάνει μόνο, με τη γνώση, έχει να κάνει και με τη συμπεριφορά.
- Δ5 : το παίρνω λίγο προσωπικά, είναι αλήθεια, ότι κάπου εγώ ευθύνομαι - Και προσπαθώ να δω, τι φταίει σ' αυτό.
- Δ6 : Η αλήθεια είναι ότι στενοχωριέμαι. Ε... δεν μπορεί ο δάσκαλος και γι' αυτό εμείς έχουμε μάθει διαφορετικά. Δεν ξέρω τι γίνεται στη δευτεροβάθμια εκπ/ση. Εμείς θα ψάξουμε να βρούμε τι ξέρει ο μαθητής.
- Δ7 : Προβληματίζομαι γιατί η επιτυχία ή όχι ενός μαθητή έχει να κάνει και με την, φήμη του δασκάλου
- Δ8 : Πρώτα πρώτα αισθάνομαι ότι αποτυγχάνω εγώ ο ίδιος. Ότι ένα παιδί χρειαζόταν βοήθεια και δεν μπόρεσα να το βοηθήσω. Είτε γιατί εγώ δεν ήμουν ικανός να το βοηθήσω, είτε γιατί κάποιιοι παράγοντες ήταν πέρα από τα όρια των δυνατοτήτων
- Δ9 : Σαν την Κασσάνδρα, λες «αυτό το παιδί θα αποτύχει» και τελικά, αποτυγχάνει. Απλά επιβεβαιώνεσαι.
- Δ10 : σίγουρα ρίχνω ένα μέρος ευθύνης και σε μένα, εμ... έτσι ώστε να μπορέσω να δω τι μπορώ να κάνω καλύτερα την επόμενη φορά, ε, δεν είναι, ευχάριστο συναίσθημα, σίγουρα
- Δ11 : Φυσικά, δεν αισθάνεται κανείς ευχάριστα όταν αποτυγχάνουν οι μαθητές του. Βέβαια, σκέφτεται και λίγο ρεαλιστικά και λέει ότι κάποιιοι δε θα μπορέσουν να πιάσουν το στόχο. Κι εξαρτάται τι εννοούμε όταν λέμε «σχολική αποτυχία» - με, μονοσήμαντους και με μονοκόμματους τρόπους, δεν μπορείς να 'χεις την ψευδαίσθηση ότι, «εγώ προσπάθησα αλλά φταίει μόνο το χαμηλό επίπεδο των παιδιών», ή ξέρω γω φταίει η, η αδιαφορία τους για το μάθημα. Υπάρχουν και τέτοιες περιπτώσεις. Αλλά, αυτές είναι η μία όψη του νομίσματος. Η άλλη είναι ότι πρέπει να δούμε και συνολικά τη δουλειά μας, τι πρέπει ν' αλλάξουμε, τι πρέπει να διαμορφώσουμε
- Δ12 : Παλιότερα αισθανόμουν πολύ άσχημα. Τα τελευταία δύο με τρία χρόνια, το θεωρώ πια σαν μια φυσιολογική εξέλιξη.

21. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει για να μειωθεί το ποσοστό των μαθητών που αποτυγχάνουν;

- Δ1 : να γίνεται ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο, κάποια παιδιά που υστερούν πολύ να βρίσκονται σ' ένα τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας παρά στο δικό τους τμήμα που προχωράει και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, με αρκετές ώρες εκτός τάξης με έναν άλλο δάσκαλο
- Δ2 : Δε νομίζω με τον τρόπο που υπάρχει το εκπ/κό σύστημα ότι μπορεί αυτό ποτέ να γίνει. Όσο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό.
- Δ3 : Θέλει περισσότερο χρόνο να αφιερώνεις σ' αυτά τα παιδιά. Δεν ξέρω αν αυτό θα μπαίνει σε απογευματινό ωράριο, ... να είναι μια παράλληλη τάξη... έναν πιο εξειδικευμένο δάσκαλο να ασχοληθεί μ' αυτά τα παιδιά, ή αν πρέπει να γίνουν λίγο απ' όλα αυτά, μαζί. - Ίσως και πιο λίγα παιδιά, να ασχολιόμαστε με ένα δύο παιδιά που περίπου είναι στο ίδιο επίπεδο, ή έχουν τα ίδια προβλήματα, γιατί έτσι όπως τρέχει η ύλη, αυτά τα παιδιά είναι πολύ εύκολο να παραιτηθούν - Ναι, νομίζω ότι είναι πολύ πιεστικά σε κάποιο βαθμό (τα Α.Π.), και πολλά και διαφορετικά πράγματα, όσο και να λέμε ας πούμε δεν είσαι υποχρεωμένος να βγάλεις την ύλη, δεν μπορείς ν' αφήσεις το μισό

- βιβλίο όμως! - Βοηθάει πάρα πολύ, το να μπορείς να, να κάνεις αυτό το μπρος πίσω στην ύλη, αλλά, έχει και όρια. Κοινώς θέμα χρόνου
- Δ4 : Να υπάρχουν κατάλληλες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου
- Δ5 : πρέπει να βρούμε τους λόγους, που αποτυγχάνουν πρώτα απ' όλα, κυρίως ψυχολογικοί λόγοι πιστεύω ή κοινωνικοί και βέβαια, αν δεν είν' αυτοί, τότε θα 'ναι, μάλλον, πιστεύω νοητικό το θέμα - αν είναι μαθησιακό, θα το παραπέμψω, θα το συζητήσω με κάποιον άλλον εκπ/κό, κάποιον άλλο συνάδελφο. Ενδεχομένως και πιο ειδικό από μένα. Αν τώρα το θέμα είναι... οικογενειακό, θα, κάνω μια συζήτηση, με γονείς, θα τους προσεγγίσω. Ή και τον ίδιο το μαθητή μου. Ίσως και μες στην τάξη να... δημιουργήσω συνθήκες, ώστε, αυτός ο μαθητής να νιώθει πιο καλά
- Δ6 : σε κάποια πράγματα δεν μπορεί να γίνει παρέμβαση μεγάλη - Πρέπει να χωρίσουν σε επίπεδα τα παιδιά σε ορισμένα μαθήματα. Αυτό θα γίνεται,, έτσι έτυχε, να χωριστούν τα παιδιά. Δε χρειάζεται να ανακοινώνουμε τίποτε. Δε χρειάζεται να βγαίνει προς τα έξω στην κοινωνία, τότε είναι που απομονώνουμε κάποιους ανθρώπους. - και αν αυτός μπει σε μια ομάδα για να λύσουν μαθηματικά δε θα τον κοροϊδεύουν οι άλλοι;
- Δ7 : οι δάσκαλοι του δημοτικού, θα πρέπει να είμαστε σε μία συνεργασία, γιατί όταν υπάρχει μία συνέχεια, και δεν είμαστε προκατελημμένοι με, μια εικόνα μιας τάξης η οποία δημιούργησε προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα χαμηλού επιπέδου, αν πλησιάσουμε τα παιδιά, θα πάρουμε και τα αντίστοιχα αποτελέσματα
- Δ9 : Να λειτουργήσει το σχολείο περισσότερες ώρες. Για τους μαθητές που αποτυγχάνουν. - Να βάλουμε ένα μίνιμουμ, επίπεδο, της κάθε τάξης, και θα πρέπει να φροντίσουμε όλα τα παιδιά να περνάνε πάνω απ' αυτόν τον, τον πήχη - να υπάρχουν διάφορα είδη προγραμμάτων, που το παιδί να εντάσσεται και να το επανεξετάζουμε χωρίς να το τιμωρούμε όμως
- Δ11 : επειδή ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη, πρέπει να συνυπάρξουν πολλοί παράγοντες. Είν' αυτό που λέμε οικογένεια, κοινωνία, σχολείο πολιτεία, έτσι; αναλυτικά προγράμματα, τρόποι δουλειάς, όταν όλα αυτά γίνονται πάντα με πειραματισμούς και με δουλειές του ποδαριού, πρέπει οπωσδήποτε να το δούμε συνολικά το θέμα, κι επειδή δε μ' αρέσει η μετάθεση ευθυνών, να δούμε και τη δικιά μας την ευθύνη. Η οποία είναι καθοριστική για να μειωθεί η σχολική αποτυχία. Χωρίς να σημαίνει ότι αυτή θα τη μειώσουμε αν τα φορτώνουμε όλα στις πλάτες του δάσκαλου.
- Δ12 : πιστεύω ότι θα μπορούσα να βοηθήσω, κάποια παιδιά με δυσκολίες, αν είχα μία τάξη με παιδιά που βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο - Πρέπει να γίνονται κάποια τεστ στα παιδιά και να τα χωρίζουμε ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο. Δεν μπορείς να έχεις τρία παιδιά τα οποία δεν τραβάνε καθόλου, να έχεις 5 μέτρια, να έχεις 6 πολύ καλά και να έχεις και τρία αστέρια. Ε, τι μάθημα θα κάνεις; Κάποια παιδιά θ' αδικήσεις.

22. Πιστεύεις ότι ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη σχολική αποτυχία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

- Δ1 : Ίσως να συμβάλλει - κατακλύζουμε τα παιδιά με γνώσεις, με μαθήματα, με τεράστια ποσότητα ύλης, θα 'πρεπε να μειωθεί η ύλη, εκεί είναι το σημείο που υστερεί το εκπ/κό σύστημα, πέζονται και από εξωτερικά πράγματα, τύπου αγγλικά, γαλλικά κτλ.
- Δ2 : εμείς έχουμε υποτίθεται στην Ελλάδα σχολείο μεικτών τάξεων, όμως: θα μπορούσαν να διαχωριστούν κι αυτό ευνοεί τη μάθηση - είναι σχολείο με

- κλειστές τάξεις - Δεν έχει μία ευελιξία - υπάρχει κάτι άρρωστο μέσα στο ίδιο το εκπ/κό σύστημα, στον τρόπο που είναι οργανωμένη η τάξη, στον τρόπο που χτίζεται μία τάξη, στα βιβλία, στην οργάνωση της σχολικής ύλης
- Δ3 : Όταν υπάρχει η σωστή οργάνωση μέσα στο σχολείο, πάρα πολλά πράγματα, μάλλον όλα τα πράγματα λειτουργούν με μια σχετική ηρεμία. - όταν είναι ένα σχολείο οργανωμένο θα είναι και εξοπλισμένο σωστά, θα βρίσκεις τα πράγματα που χρειάζεσαι στη συγκεκριμένη θέση που ξέρεις ότι θα είναι
- Δ4 : Θεωρώ ότι το σχολείο, δεν έχει ξεφύγει σε μεγάλο βαθμό απ' την παραδοσιακή διδασκαλία δηλαδή, και ίσως αυτό παίζει ρόλο στη σχολική αποτυχία - απαραίτητη προϋπόθεση είναι κι η επιμόρφωση των δασκάλων - κίνητρα για να επιμορφωθούν οι εκπ/κοί - είναι και από μέρους της πολιτείας, ευθύνη και των ίδιων των εκπ/κών η ευθύνη
- Δ5 : Μπορεί να, κάποιες φορές. Όχι κατά κανόνα όμως, όταν ας πούμε δεν υπάρχουν κάποια υλικά μέσα - από κει και πέρα ίσως η... συναδελφικότητα. Δηλαδή αν έχεις κάποιο πρόβλημα, να μπορείς να, να σε βοηθήσει κάποιος άλλος συνάδελφος, μες στην τάξη. Όταν το κλίμα των συναδέλφων δεν είναι καλό, ειδικά στα μικρά σχολεία, πιστεύω ότι μόνος σου, θα δυσκολευτείς πιο πολύ. Το κλίμα γενικότερα που επικρατεί, στο σχολείο.
- Δ6 : Ακριβώς (συμβάλλει με την ανομοιογένεια της τάξης).
- Δ7 : Ναι. Παίζει σημαντικό ρόλο, για τα σχολεία τα οποία, έγιναν πρωτοπόρα θα έλεγα, στην Τεχνολογία, και στην μετάδοση κάποιων καινούριων, μοντέλων, μοτιβών, διδακτικών - η Τεχνολογία μέσα στο σχολείο σήμερα, μπορεί να σου προσφέρει και να σου δώσει λύσεις
- Δ8 : Όχι σε μεγάλο βαθμό γιατί το σχολείο, δεν είν' ότι δεν οργανώνεται καλά -το σχολείο, οργανώνεται συνήθως σε λάθος κατεύθυνση. Αλλιώς βλέπει το ρόλο του σχολείου η πολιτεία, αλλιώς το βλέπει ο κάθε διευθυντής, γιατί κακά τα ψέματα το σχολείο οργανώνεται ανάλογα με το διευθυντή του - Το ερώτημα είναι ότι τα σχολεία και η πολιτεία θέλουν να οργανωθούν προς την πλευρά της μείωσης των ανισοτήτων; Ίσως βολεύει κάποιους αυτές οι ανισότητες, να συνεχίσουν να υπάρχουν. Μήπως, σε σχολείο που διαιωνίζονται οι ανισότητες τους προετοιμάζουνε για μια ζωή γεμάτη ανισότητες;
- Δ9 : Ναι. Απόλυτα. Μία κακή οργάνωση στη σχολική μονάδα, με κακές υποδομές, δασκάλους κουρασμένους και απογοητευμένους απ' το επάγγελμά τους, και ταυτόχρονα χωρίς σχεδιασμό, συμβάλλει στη σχολική αποτυχία - Ακόμα κι η καρέκλα είναι σχεδιασμένη λάθος. Πώς το παιδί να θέλει να 'ρθει στο σχολείο;
- Δ10 : Ναι, σίγουρα, όταν βλέπει μια οργάνωση, μια πειθαρχία γύρω του, θα προσπαθήσει κι αυτός να μιμηθεί αυτό το πράγμα
- Δ11 : Βεβαίως, έχει να κάνει. Πώς είν' οργανωμένη μια σχολική μονάδα, πώς λειτουργεί, αν λειτουργεί σωστά, με κάποιο προγραμματισμό, αν δεν έχει κενά, αν τηρεί το πρόγραμμά, αν όλοι οι εκπ/κοί είναι, έχουνε όρεξη να βγάλουνε και να δώσουνε από μέσα τους, αυτό πού έχουνε να το δώσουν στα παιδιά, με τον, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, βεβαίως.
- Δ12 : Όχι ιδιαίτερα, δε θα το έλεγα. Το σχολείο είναι καλά οργανωμένο, από κει και πέρα είν' ο δάσκαλος τι θα κάνει μέσα στην τάξη. Ευτυχώς έχουμε τμήματα ένταξης για βαριές περιπτώσεις, έχουμε τμήματα Υποδοχής για τα αλλοδαπά παιδιά όταν έρχονται, νομίζω όχι, δεν παίζει ρόλο.

23. Εργάζεσαι σε ολιγοθέσιο σχολείο. Υπάρχουν τυχόν πρόσθετες δυσκολίες σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών;

- Δ5 : Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Το μόνο ίσως, επειδή είναι είναι λίγοι οι δάσκαλοι που εργάζονται στα μικρά σχολεία, πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε συνεργασία ανάμεσά τους, αλλιώς είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν
- Δ9 : να υπάρχει διαφοροποιημένο πρόγραμμα για τα ολιγοθέσια σχολεία και διαφορετικά εγχειρίδια - Ο θεσμός των κύκλων δε βοηθάει - Δεν είναι τυχαίο που δεν περνούν πολλά παιδιά στα ΑΕΙ από ολιγοθέσια σχολεία

24. Εργάζεσαι σε ένα σχολείο με αναμορφωμένο πρόγραμμα. Βλέπεις κάποια διαφορά προς το καλύτερο, ή και προς το χειρότερο, σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία, όπως τα ξέρουμε;

- Δ1 : περισσότερες ειδικότητες, τα παιδιά ασχολούνται με περισσότερα πράγματα, Θετικό είναι γιατί σίγουρα περισσότερα πράγματα τους κάνουν καλό - Το αρνητικό ... χρειάζεται να το διακόψεις δύο και τρεις φορές για να μπει ενδιάμεσα κάποια ειδικότητα, τα παιδιά με αυτή τη διακοπή χάνουν λίγο τον ειρμό τους
- Δ3 : Στο ΕΑΕΠ έχεις περισσότερες ειδικότητες, είναι λίγο πιο αγχωτικό το να δουλεύεις σε τέτοιο σχολείο, διότι, δεν μπορείς στο πρόγραμμά σου να είσαι καθόλου ελαστική - Μπορεί να έχεις και 3ωρο κενό. Αυτό μερικές φορές είναι βολικό γιατί μπορείς να κάνεις πολλή δουλειά στο σχολείο στο κενό σου, αλλά μερικές φορές είναι πολύ κουραστικό - τα πελαγώνει ειδικά τα μικρά πιτσιρίκια (οι πολλές ειδικότητες). Στους μεγάλους δεν ξέρω τι, τι επίδραση μπορεί να έχει.
- Δ10 : Βρίσκω διαφορές γιατί υπάρχουνε εκπ/κοί ειδικοτήτων, με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί ένας δάσκαλος και ν' αναπτύξει δεξιότητες τις οποίες μπορεί να μην μπορούσαμε ν' αναγνωρίσουμε στο παλιό, στο μη αναμορφωμένο σχολείο. Νομίζω ότι θα τους βοηθήσει, ν' αναπτύξουνε δεξιότητες. Πράγμα που σημαίνει ότι θα βελτιωθεί κι η επίδοση - σίγουρα υπάρχουν κάποια προβλήματα ακόμα, τύπου ας πούμε ότι, μπορεί το παιδί να κάνει πρώτη ώρα, θεατρολογία και δεύτερη να κάνει Μαθηματικά και δεν του είναι τόσο εύκολο να συγκεντρωθεί πάλι. Αλλά αυτό είναι προβλήματα που θα λυθούνε.

25. Ποια βαθμίδα ή τάξη πιστεύεις ότι είναι η πιο καθοριστική για το μέλλον του παιδιού;

- Δ1 : Σίγουρα η πρωτοβάθμια, στο δημοτικό ... καλλιεργείς χαρακτήρα, στο γυμνάσιο πιστεύω ότι πάνε έτοιμα τα παιδιά - Η πρώτη και το νηπιαγωγείο
- Δ2 : την πρώτη τάξη και το νηπιαγωγείο και τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού όσον αφορά το δημοτικό - στα πρώτα χρόνια ... είναι πολύ σημαντικό γιατί... είναι τα πρώτα ας πούμε βήματα, με τις μεγάλες τάξεις τα εισάγει λίγο στο πνεύμα ας πούμε του τι θα συναντήσουν αργότερα - Αν και ... βλέπω μία διάσταση τεράστια ανάμεσα στην ύλη ας πούμε της Ε'-ΣΤ' όχι επειδή είναι η ύλη του βιβλίου, στον τρόπο που εμείς τη διδάσκουμε. Και στις μεγάλες τάξεις Β' και Γ' γυμνασίου που εκεί αρχίζει πια και ανοίγει η ψαλίδα κι εκεί πια να γίνεται αυτό που λέμε διαχωρισμός

- Δ3 : η αφετηρία νομίζω ότι είναι πολύ βασική, δηλαδή, το δημοτικό και ιδιαίτερα οι πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, γιατί μετά τα κενά, σπάνια καλύπτονται, 100%, οι τρεις πρώτες τάξεις του σχολείου
- Δ4 : η αρχή γίνεται από την πρωτοβάθμια εκπ/ση, όλες οι αλλαγές πρέπει να ξεκινήσουν από εκεί - Όλες οι τάξεις είναι σημαντικές. Η κάθε μία έχει τις δικές της ανάγκες.
- Δ5 : Πιστεύω η πρωτοβάθμια, από την άποψη ότι ένα παιδί, αναπτύσσεται ακόμα, ε... κι είναι τα πρώτα χρόνια της ζωής του, πριν αρχίσει να ωριμάζει. - Τις πρώτες τάξεις, πρώτη-δευτέρα γιατί εκεί είναι οι βάσεις που θα μπουν στα παιδιά.
- Δ6 : Όλες οι τάξεις είναι σημαντικές κατά τη γνώμη μου γιατί όλες δίνουν εφόδια - η πιο δύσκολη είναι η πέμπτη, και φρόντισε και το εκπ/κό σύστημα να κάνει και τα μαθηματικά δύσκολα στην πέμπτη, να μην τα καταλαβαίνουν ούτε οι δάσκαλοι, λοιπόν, και η πρώτη κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολη (και πιο καθοριστικές) - θα σου μεταφέρω συναδέλφωνε, την άποψη ότι, τα παιδιά των δασκάλων πάνε καλύτερα απ' τα παιδιά των καθηγητών, ένα οικοδόμημα, αν η βάση του, τα θεμέλια είναι γερά, δεν, θα μείνει το οικοδόμημα
- Δ7 : η προσχολική ηλικία δίνει κάποια πράγματα τα οποία, σήμερα εμείς τα θεωρούμε αυτονόητα. Δεν είναι όμως. - Η προσχολική αγωγή βοηθάει πάρα πολύ το παιδί και να κοινωνικοποιηθεί, και να ενταχθεί φυσιολογικά στο δημοτικό σχολείο
- Δ8 : Η πρώτη γιατί θα το βάλει στο σχολικό περιβάλλον και διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά του ως μαθητή και η έκτη, γιατί αντίθετα, πολύς κόσμος όπως και πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι είναι η πέμπτη. Λάθος! Η έκτη γιατί, στα παιδιά της έκτης ο δάσκαλος, μπορεί να φύγει από τα πλαίσια τα στενά πλαίσια του μαθήματος και να μιλήσει στα παιδιά, Όταν το παιδί μπαίνει στο σχολείο κι όταν φεύγει απ' το σχολείο. Γι' αυτό και σ' αυτές τις δύο τάξεις, πρέπει να εργάζονται οι πιο έμπειροι δάσκαλοι
- Δ9 : είναι πάρα πολύ καθοριστική η πρώτη δημοτικού να μάθει τα γράμματα. Αλλά εκεί δεν κρύβεται όλο του το μέλλον! - στα 17-18 σου χρόνια είναι μια καλή ηλικία για να κάνεις μια πρώτη επιλογή - Στα σχολικά χρόνια, αν θα 'πρεπε να κάνεις μια πρώτη επιλογή, θα 'πρεπε να γίνει στο τέλος της Γ' γυμνασίου. Οι προηγούμενες εκπ/κές βαθμίδες θα 'πρεπε να είναι γενικής παιδείας. Μ' ένα νέο πρόγραμμα σπουδών εντελώς. - Με το υφιστάμενο σύστημα θα μπορούσαν ν' αρχίσουν να επιλέγουν από τη Β' γυμνασίου. Για ν' αρχίσει να γίνεται μια πιο κατευθυντήρια, μόρφωση. Εξάλλου τα παιδιά έχουν πάρα πολλά μαθήματα και προσπαθούν να τα... να εξειδικεύσουν μόνα τους. Είναι πάρα πολλά τα αντικείμενα. - Από το δημοτικό πιο κρίσιμη η Ε', Όταν πλέον αρχίζουν να γίνονται πολλά τα αντικείμενα και πιο εξειδικευμένα
- Δ10 : Η πρωτοβάθμια. Γιατί νομίζω εκεί ε... μπαίνουν τα θεμέλια - δεν μπορώ να επικεντρωθώ σε μία τάξη. Εντάξει, σίγουρα οι μικρότερες τάξεις είναι πολύ βασικές. Η αρχή είναι το ήμισι του παντός
- Δ11 : Η πρώτη βαθμίδα και οι δύο πρώτες τάξεις. Η πρώτη τάξη πρώτα πάνω και πρώτα απ' όλα, αλλά, ας το πάμε και πιο πέρα, και οι δύο πρώτες τάξεις, γιατί ένα παιδί μπορεί να πάρει μπροστά κάπως πιο αργά. Εμείς ξέρουμε τώρα, όλοι ξέρουμε, και όλοι, ξέρουμε ότι απ' την έκτη που μας έφυγε, τι μέλλει γενέσθαι. Χωρίς βέβαια αυτό να 'ν' απόλυτο.
- Δ12 : Θα έλεγα, μια καλή αρχή, ένα καλό ξεκίνημα δίνει ώθηση στο παιδί, άρα θα έλεγα ότι είναι η Α' και θα έλεγα ότι και η Ε' είναι πολύ σημαντική τάξη, γιατί εκεί τα παιδιά μπαίνουν σ' ένα μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και

μαθαίνουν να δουλεύουνε λίγο σε πιο έντονους ρυθμούς. - Θα έλεγα ναι, ότι είναι πολύ σημαντικό (το δημοτικό). Ε, αν τα παιδιά έχουνε πάρει στο δημοτικό κάποια σωστά

Δ) Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τον τρόπο εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές ανισότητες

26. Ποιος νομίζεις ότι είναι ο ρόλος που παίζει ο εκπαιδευτικός στις εκπαιδευτικές ανισότητες;

- Δ1 : Παίζει, φυσικά είναι αυτός που καλείται να τις διαχειριστεί πρώτος απ' όλους, αλλά τι δυνατότητες αφήνουν και στον εκπ/κό και οι γονείς και η κοινωνία για να τις διαχειριστεί
- Δ2 : εξαρτάται από πώς ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του και πώς μπορεί να σταθεί κριτικά απέναντι στον εαυτό του και όχι απλά να βλέπει το ρόλο του διεκπεραιωτικά
- Δ3 : Δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού, έγγαμη, 26 έτη υπηρεσίας, 41-50 ετών, ΣΤ' τάξη, 6/θ.
- Δ4 : Πολύ σημαντικός, πρέπει να τις αμβλύνει, με κατάλληλες παρεμβάσεις
- Δ6 : Δάσκαλος, έγγαμος, 29 έτη υπηρεσίας, >51 ετών, ΣΤ' τάξη, 12/θ.
- Δ7 : Πιστεύω συμβάλλει, γιατί, ο τρόπος με τον οποίο θα αξιολογήσει, ή θα κατευθύνει τους μαθητές, αλλά και μέσα από την ομαδική εργασία, το ομαδικό πνεύμα ανεβάζει το επίπεδο μιας τάξης - Πιστεύω ότι ο δάσκαλος είναι πραγματικά ο χαρακτηριστικός παράγοντας, είναι αυτός που εμπνέει το παιδί, αυτός ο οποίος ε... το παιδί θα δημιουργήσει τη δική του εικόνα, σαν πρότυπο, ή σαν πρότυπο για αποφυγή
- Δ8 : Να μειώσει το εύρος της ανισότητας. Εκεί είν' ο ρόλος του σχολείου και του δασκάλου.
- Δ9 : οι περισσότεροι από μας προσπαθούν να χειριστούν την κατάσταση μ' ένα δημοκρατικό μοντέλο, να λειτουργήσουν σε ομαδοσυνεργατικά μοντέλα ή τέλος πάντων να μην έχουμε αποκλεισμούς - Το πολύ πολύ να επιμεινουμε κάποια στιγμή σε κάποια μαθήματα που δεν τα καταφέρνουν οι αδύναμοι μαθητές
- Δ10 : Δασκάλα, άγαμη, 5 έτη υπηρεσίας, <30 ετών, Ε' τάξη, 12/θ ΕΑΕΠ.
- Δ11 : Μπορεί να τις κάνει περισσότερες, μπορεί και να τις περιορίσει. Είναι καθοριστικός. Όταν όμως έχεις σεβασμό στη δουλειά που κάνεις και σεβασμό στο παιδί, του δίνεις τα κίνητρα, τα εφόδια, μ' ένα καλό λόγο, μπορεί, μπορεί να το σηκώσεις στα σύννεφα.
- Δ12 : Επειδή ο εκπ/κός είναι και άνθρωπος, καμιά φορά ίσως και άθελά μας, και άθελά μου, να έχω λίγο, ε... μέσα σε εισαγωγικά «παραμελήσει» κάποια παιδιά παίζει ρόλο και καμιά φορά νομίζω ότι παίζουμε και αρνητικό ρόλο.

27. Τι πιστεύεις ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να προσέχει, ώστε να λειτουργεί μειώνοντας τις ανισότητες;

- Δ1 : Το βασικότερο είναι να προσαρμόζει την ύλη του στο επίπεδο όλων των παιδιών, μην αφήνουμε κάποια παιδιά απέξω και κάνουμε με τους εύκολους μαθητές, όταν τελειώσει η ώρα να έχουμε αποτελέσματα από όλους
- Δ2 : Δε νομίζω ότι μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα. Όλοι έχουνε μία αντίληψη τελικά, καλλιεργείται μες στην τάξη το ποιος είναι ο καλός μαθητής και ποιος δεν είναι. Μπορεί να μην το λες, μπορεί να μην το αναπαράγεις, μπορεί να ... προσπαθείς να μην το καλλιεργείς δήθεν, έτσι; κολλώντας ετικέτες στα

- παιδιά, αλλά πάλι είναι κάτι το οποίο υπάρχει και το οποίο φαίνεται είτε το λες είτε δεν το λες.
- Δ3 : να δίνουμε με βαθμό δυσκολίας, τις εργασίες - Και βέβαια με πάρα πολλή συζήτηση
- Δ4 : θα πρέπει να μπορεί να δει αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί έχουν αποτέλεσμα - να εφαρμόσει και διαμορφωτική αξιολόγηση - βελτιώνονται αυτοί οι μαθητές; Αλλιώς πρέπει ν' αλλάξει μεθόδους.
- Δ5 : τι κλίμα θα επιδιώξουμε να έχουμε μέσα στην τάξη! Θέλουμε κλίμα συνεργασίας; Θέλουμε ο καθένας να προβάλλει πιο πολύ τον εαυτό του - την προσωπικότητά του;
- Δ6 : Δάσκαλος, έγγαμος, 29 έτη υπηρεσίας, >51 ετών, ΣΤ' τάξη, 12/θ.
- Δ7 : ότι κάποια παιδιά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, γιατί ναι μεν έχουν το I.Q. αλλά δεν έχουν την επιμέλεια στο σπίτι, ενώ κάποια άλλα παιδιά που έχουν το κοινωνικό επίπεδο αλλά δεν έχουν την παρουσία να μην εισπράξουνε μάλλον την απαγοίτευση, από τους, από την πρώτη περίπτωση, και από τη δεύτερη περίπτωση να είμαστε επιφυλακτικοί για να μην τονίσουμε το εγώ τους –
- Δ8 : το κρίσιμο είναι να... διαγνώσεις την ανισότητα, και να διαγνώσεις ποιες μπορούν να καλυφθούν. Ωστε να ρίξεις εκεί το περισσότερο βάρος. Χωρίς φυσικά να παρατήσεις τελειώς τ' άλλα τα παιδιά, Διαλέγεις. Τα πάντα είναι θέμα επιλογών.
- Δ9 : ν' αξιολογούμε τακτικά το δικό μας έργο, για να δούμε αν επιτυγχάνονται οι στόχοι, οι στόχοι μας να μην είναι μόνο απόδοσης κι επίδοσης, αλλά να 'ναι και κοινωνικής ενσωμάτωσης
- Δ10 : να προσέχει ώστε τα παιδιά να συνεργάζονται αλλά όχι, οργανωμένα. Δηλαδή: Να μπορέσει να βάλει έναν χαμηλών επιδόσεων μαθητή να κάτσει μ' έναν καλύτερο, να τους βάζει σε μια διαδικασία δηλαδή, το πώς το παιδί θα μπορεί και μόνο του να καταλάβει, ώστε να βρει τρόπους να αυξάνει την επίδοσή του
- Δ11 : αν δεν εφαρμόσουμε αυτό που λέμε, ενθάρρυνση, σε καθημερινή βάση, δεν πρόκειται να, να δούμε ένα θετικό αποτέλεσμα
- Δ12 : τον τρόπο της συμπεριφοράς μας και τον τρόπο που θα πούμε σε κάποιο παιδί τι θα μπορούσε να κάνει καλύτερο, ή τι θα μπορούσε να διορθώσει, να είμαστε και λίγο πιο ευέλικτοι να κάνουμε και κάποια τρικ μέσα στην τάξη διακριτικά, χωρίς να το καταλαβαίνουν τ' άλλα παιδιά, κάποια τεστάκια, κάποια διαγωνισματάκια να είναι λίγο διαφοροποιημένα, αλλιώςτικά, πιο εύκολα για τα παιδιά που είναι πιο πίσω. Ε, ή κάποιες φορές διακριτικά, να βοηθήσουμε λίγο τα παιδιά, τα οποία έχουνε μεγαλύτερα προβλήματα, ώστε να τους τονώσουμε λίγο την, την αυτοπεποίθηση

28. Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος της βαθμολογίας και γενικότερα της αξιολόγησης των μαθητών;

- Δ1 : δε θα 'πρεπε να υπάρχει στο δημοτικό η βαθμολογία όπως υπάρχει θα 'πρεπε για το δημοτικό οι γονείς να έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους και απλά να τους επισημαίνουμε πού υστερούν, τι πρέπει να προσέξουν περισσότερο. Αυτό με τη βαθμολογία που υπάρχει, πιστεύω ότι είναι αρνητικό για τα παιδιά. Η βαθμολογία είναι καθαρά κάτι που αγχώνει τους γονείς και το περνάνε και στα παιδιά και το μόνο που μπορεί να προσφέρει η βαθμολογία είναι άγχος και όχι κάτι άλλο
- Δ2 : στα πλαίσια που γίνεται τώρα η βαθμολογία και ιδιαίτερα στο δημοτικό είναι καθαρά επιφανειακός. Βγάζουμε 90% των μαθητών ας πούμε με άριστα. Δεν

υπάρχει δηλαδή σύστημα αξιολόγησης. Η περιγραφική αξιολόγηση που κάποτε τέθηκε ήταν αυθαίρετη. Δεν μπορείς δηλαδή να, μέσα σε δύο, σε μία φράση ας πούμε τεσσάρων σειρών να συνοψίσεις την προσωπικότητα ενός παιδιού. Αν είναι η αξιολόγηση να χαρακτηρίζει και να ταξινομεί ανθρώπους για μένα να πάψει να υπάρχει.

- Δ3 : Τι βαθμολογούμε τελικά, την επίδοση ή την προσπάθεια; Τι, τι είν' αυτό που αξιολογούμε κάθε φορά; Βαθμολογούμε τη φύση του παιδιού που γεννήθηκε, πώς να το πω, ταλαντούχο - δεν ξέρω, αν αυτό το πράγμα λειτουργεί θετικά στα παιδιά ή αρνητικά. Θεωρώ ότι λειτουργεί αρνητικά τις περισσότερες φορές.
- Δ4 : Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο - ο τρόπος που βγαίνει η βαθμολόγηση δεν ενδείκνυται, στη σύγχρονη κοινωνία. Είναι καθαρά ποσοτική έκφραση της επίδοσης των μαθητών, η οποία δεν τους προσφέρει κάτι αυτή τη στιγμή. Άλλωστε, αυτός ο τρόπος εντάσσεται περισσότερο στα μιχεβιοριστικά πλαίσια και στην παραδοσιακή διδασκαλία - Πρέπει να υπάρχει και περιγραφική αξιολόγηση
- Δ5 : Θεωρώ ότι είναι υποκειμενική η βαθμολογία, ότι δεν βοηθάει, τόσο. - ίσως θα 'πρεπε να αλλάξει η αξιολόγηση που γίνεται. Ένας αριθμός, πιστεύω ότι δε λέει κάτι. Και ένας άλλος λόγος είναι γιατί μπαίνουν και οι γονείς στη διαδικασία της σύγκρισης. Ίσως θα 'πρεπε να 'μαστε λίγο πιο αναλυτικοί στο τι ακριβώς αξιολογούμε, για να μπορεί κι ο μαθητής να βοηθηθεί. Και να μη γίνεται αυτοσκοπός. - Πιστεύω πως ναι (μ' αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να αμβλύνει τις ανισότητες).
- Δ6 : Κατ' αρχάς θα 'πρεπε, να γίνει ένας διαχωρισμός, μεταξύ του «άριστα 10» και της σημαίας - το να πάρω εγώ, και να βάλω ένα 10, ή ένα 9, ή ένα 8 δε λέει τίποτα αυτό. Πρέπει να του πω του μαθητή: «Γιώργο, στο τρίμηνο που πέρασε, κατάφερες αυτά τα πράγματα. Δεν μπόρεσες αυτά». Να ξέρει. - Η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται καθημερινά και μες στην τάξη. Στους γονείς που έρχονται, θα πρέπει να τους εξηγήσεις. - Άρα λοιπόν, η αξιολόγηση θα βοηθήσει. Αλλά μια άλλου τύπου αξιολόγηση, που θα έρθει, μετά την αξιολόγηση των εκπ/κών.
- Δ7 : Η βαθμολογία είναι ένα κίνητρο, το οποίο, παλιότερα ήτανε μία δικλείδα, με την οποία ο δάσκαλος είχε στα χέρια του ένα εργαλείο για να αξιολογήσει τον μαθητή, αλλά και για να τιμωρήσει - Η αξιολόγηση, έτσι όπως γίνεται σήμερα, θα έλεγα ότι είναι πολύ επιεικής - να επιβραβεύουμε, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις, να είμαστε λίγο εγκρατείς - είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα η αξιολόγηση, για, κάποιο δάσκαλο πόσο βάζει ψηλά τον πήχη, ή πόσο θέλει να έχει χαμηλά το επίπεδο της τάξης του
- Δ8 : Η βαθμολογία μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα κίνητρο στα παιδιά. Η βαθμολογία αντιπροσωπεύει μια επίδοση τη συγκεκριμένη ώρα τη συγκεκριμένη στιγμή, και τίποτα περισσότερο. Οι γονείς δίνουν τόσο μεγάλη βάση στη βαθμολογία, πολύ μεγαλύτερη απ' ότι δίνουμε εμείς οι ίδιοι. Γι' αυτό και, φυσικά είμαστε κι ελαστικοί, τις περισσότερες φορές στο θέμα της βαθμολογίας
- Δ9 : Εξαρτάται από την τάξη και το κλίμα που έχει διαμορφωθεί μέχρι να... δοθεί ο πρώτος βαθμός - είναι πάρα πολύ κακό να αξιολογείς με βαθμούς, αριθμητικούς ή γραμματικούς παιδάκια 8, 9, 10 και 11 χρονών. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση θα 'πρεπε να γίνεται περιγραφικά, και να γίνεται με προσδιορισμούς, όπως το «καλά», «Αρκετά καλά», « Πολύ καλά», «Μπράβο», «Άριστα», πέντε διαβαθμίσεις οι οποίες όλες να είναι

επαινετικές. Κι αυτό να συνοδεύεται πάντοτε, από τρεις γραμμές αξιολόγησης. Πέντε γραμμές αξιολόγησης για το κάθε θέμα. - θα 'πρεπε να 'ναι εξατομικευμένη η αξιολόγηση και με διαφορετικά χαρακτηριστικά

- Δ10 : Σίγουρα θα πρέπει να υπάρχει για να μπορεί να ξέρει και το παιδί πού βρίσκεται, τι μπορεί να βελτιώσει και νομίζω δε θα πρέπει να δίνεται μόνο ένα 9 ή ένα 10 ή ένα 7, να δικαιολογηθεί είτε προφορικά είτε γραπτά, δεν παίζει ρόλο, στο κάθε παιδί και στο γονιό, αλλά στο παιδί κυρίως, το τι πρέπει να βελτιώσει και πώς
- Δ11 : η βαθμολογία για μένα δεν πρέπει να γίνεται αυτοσκοπός - η βαθμολογία όσο και ο δάσκαλος να προσπαθήσει, ποτέ δε θα είναι αντικειμενική - Εκείνο που πρέπει να μετράμε είναι τη δουλειά μέσα στην τάξη, τη συνεργασία με το παιδί, την ενθάρρυνση του παιδιού, το να προωθήσουμε τη γνώση αλλά, βέβαια, και η βαθμολογία είναι ένα κίνητρο.
- Δ12 : Τελικά κατάλαβα ότι επηρεάζει πάρα πολύ τους μαθητές. Οπότε και σ' αυτό το θέμα πρέπει να είμαστε πολλοί προσεκτικοί.

29. Προβληματίζεσαι όταν βαθμολογείς;

- Δ1 : Βέβαια, γιατί δεν βαθμολογώ μόνο με ένα κριτήριο, αν είναι καλός μαθητής το παιδί ή όχι, λαμβάνω υπόψη μου κι άλλα πράγματα, κάποιες φορές είναι αρκετά δύσκολο
- Δ2 : Ναι, ειδικά στις μεγάλες τάξεις, ναι. Ειδικά στην Ε' ας πούμε που, κρίνεται πολύ, τίθεται το θέμα ας πούμε αυτό της σημαίας, ... προβληματίζομαι ... ιδιαίτερα. - δε θέλω να αισθάνομαι ότι τους αδικώ - Απ' την άλλη δε θέλω να αισθάνονται ότι είναι τιμωρία ... για κάτι το οποίο ... δε φταίνε.
- Δ3 : Εμένα μου δημιουργεί το πιο οδυνηρό, το πιο δύσκολο κομμάτι, στη δουλειά μου. Δε μου είναι εύκολο να ζυγίσω την επίδοση κάθε παιδιού. Με δυσκολεύει πάρα πολύ να βαθμολογήσω.
- Δ4 : Βεβαίως προβληματίζομαι, γιατί το 8, το 9 ή το 7, ουσιαστικά, κατά κάποιο τρόπο ετικετοποιεί κιόλας το μαθητή. Και του δημιουργεί και άσχημα συναισθήματα
- Δ5 : Πάρα πολύ επειδή προσπαθώ να μη συγκρίνω, απ' τη μία, απ' την άλλη λέω, «κι αν αδικήσω τον καλό μαθητή; ή τον αδύνατο μαθητή;»
- Δ6 : Πολύ. Είναι η χειρότερη στιγμή. Αν και, όπως λένε οι Γερμανοί, για τα Ελληνάκια, τα Ελληνάκια είναι όλα άριστα.
- Δ7 : Προβληματίζομαι, ε... πάντα. Γιατί, στο μυαλό μου, όταν βάζω τη βαθμολογία, φέρνω την όλη εικόνα του παιδιού.
- Δ8 : Πάρα πολύ και το μόνο που με στεναχωρεί, είναι όχι το πώς θ' αντιδράσουν οι γονείς τους, αυτό το 'χω ξεπεράσει πια. Αυτό που με προβληματίζει κυρίως είναι, το πώς θα νιώσουν τα παιδιά βλέποντας τη βαθμολογία. Γι' αυτό πολλές φορές, βάζω βαθμολογία μεγαλύτερη απ' ό,τι πρέπει. Γιατί πολλές φορές μια χαμηλή βαθμολογία, μπορεί ένα παιδί να το κάνει να εγκαταλείψει την προσπάθεια. - η πλάκα είν' ότι για τη βαθμολογία ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο οι γονείς, απ' τα ίδια τα παιδιά.
- Δ9 : Όχι, η αξιολόγηση γίνεται για μένα πάρα πολύ εύκολα.
- Δ10 : Ε, ναι, σίγουρα, σίγουρα μπαίνω σε μια διαδικασία ώστε να σκεφτώ το τι, καλό έχει, τι δεξιότητα έχει ο μαθητής και πού είναι, που πρέπει να δώσουμε βάση. Σίγουρα προβληματίζομαι, να μπορέσω να κρατήσω ένα μέσο, ούτε να απογοητεύσω τους μαθητές ούτε βέβαια να τους βάλω σε μια διαδικασία να νομίζουν ότι είναι όλα τέλεια.

- Δ11 : Βεβαίως προβληματίζομαι. Ποτέ δεν έχω βάλει βαθμούς στο πόδι. Έχω ψάξει και σκεφτεί τα πάντα. Για να αποδώσουμε, στον καθένανε όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά.
- Δ12 : Πάρα πολύ. Ε, ειδικά όταν έχω μεγάλες τάξεις, ε... προβληματίζομαι και στενοχωριέμαι γιατί ξέρω ότι κάποια παιδιά κιάλας θα τα στενοχωρήσω, αλλά πρέπει να... τα παιδιά ν' αποκτήσουνε και μία αίσθηση, της «δικαιοσύνης», πρέπει να τους δίνουμε και μία αίσθηση ότι θ' ανταμειφθείς ανάλογα με τον κόπο σου - στην Γ' και στην Δ', ε... και στην ΣΤ' μπορώ να πω, είμαι λίγο απλόχερη στους βαθμούς. Αλλά, στην Ε', που έχουμε και λίγο το θέμα της σημαίας και, είναι η πρώτη χρονιά που έχουμε τα εννιάρια και τα δεκάρια και δεν είναι εξοικειωμένα μ' αυτό, ε, είμαι, και προβληματίζομαι και στενοχωριέμαι όταν βαθμολογώ

30. Εσύ πώς βαθμολογείς;

- Δ1 : λαμβάνω υπόψη μου κι άλλα πράγματα, το πόσο συνεπής είναι στο σχολείο, πόσο ασχολείται τα απογεύματα με τα μαθήματα, για την όλη συμπεριφορά του
- Δ2 : κλίμακα ας πούμε από το 7 ως το 10 - Στην ΣΤ' επειδή όλα τα παιδιά φεύγουνε συνήθως έχουμε την τάση και χαλαρώνουμε, όλοι οι δάσκαλοι - Σίγουρα παίζει ρόλο η συμμετοχή στην τάξη, βαθμολογώ την προσπάθεια και το πόσο καταφέρανε να, να ξεπεράσουνε τον εαυτό τους - αλλά προσπαθώ ταυτόχρονα να μην τα κάνω και να νιώσουν και ιδιαίτερα άσχημα, άρα στην ουσία αυτοσχεδιάζω, και προσπαθώ να κρατήσω τις ισορροπίες
- Δ3 : Προσπαθώ μέσα να έχω κάποια χειροπιαστά πράγματα, εννοώ βαθμολογία από τεστ, προφορική αξιολόγηση, πόσο, πόσο τακτικά έρχεται διαβασμένος ένας μαθητής, πόσο συνεπής είναι σ' αυτό που μπορεί να κάνει κάθε φορά - με συγκινεί περισσότερο ... η συνέπεια στην επίδοση
- Δ4 : δεν λαμβάνω υπόψη μόνο τις γνωστικές ικανότητες - Βαθμολογώ λαμβάνοντας υπόψη και τη συμπεριφορά του μαθητή και την επικοινωνία του με τους συμμαθητές του στα πλαίσια των ομάδων, τις δεξιότητές του και τη συνέπειά του και την ειλικρίνειά του - πρέπει να γίνει και σε συνεργασία με τους γονείς, να καταλάβουν τι σημαίνει βαθμολογία και να ωθούν τους μαθητές, τα παιδιά τους στην προσπάθεια
- Δ5 : προσπαθώ να μην αδικήσω κανέναν. Ούτε τον καλό, ούτε τον... αυτόν που προσπαθεί - Εκτιμώ την προσπάθεια πολύ, εκτιμώ τη συνέπεια, την πειθαρχία, βέβαια όχι την αυστηρή πειθαρχία, με ακρότητες, ένα μαθητή ο οποίος έχει προσωπικότητα - μπορεί να είναι ένας μαθητής, για παράδειγμα, πολύ καλός ζωγράφος. Αυτό πρέπει να το ενισχύουμε.
- Δ6 : κυριαρχεί το 10 και το 9. Στις μεγάλες τάξεις. - ίσως αυτό το κάνουμε, για να ηρεμήσουμε, από την πίεση των γονιών - Είναι και σωστό κατά τη γνώμη μου. Γιατί εδώ, έρχεται και όλο το πλέγμα των ερωτήσεων που μου 'κανες νωρίτερα - Και την προσπάθεια του μαθητή θα πρέπει να βαθμολογήσουμε
- Δ7 : Η αξιολόγηση είναι καθημερινή - έχω σταθεί πολλές φορές επιεικής απέναντι στα παιδιά, πολλές φορές αυτή η επιείκεια όμως δείχνει ότι το παιδί πραγματικά προσπαθεί, Κάποιες άλλες φορές κάνει το παιδί, να, αδιαφορεί, Όταν ένα παιδί αδιαφορεί, τότε, θα είμαι στο επόμενο τρίμηνο ... πολύ πιο αυστηρός - δεν είναι μόνο τα γραπτά κριτήρια, η καθημερινή παρουσία ενός παιδιού, το πόσο εργάζεται καθημερινά, τι συμμετοχή έχει, η όλη του εικόνα, της επιμέλειας, το ενδιαφέρον που δείχνει καθημερινά

- Δ8 : το πρώτο που μετράει είναι η καθημερινή παρουσία μες στην τάξη. Η προθυμία του, να δεχτεί γνώσεις. Αν το παιδί έχει θέληση, ν' ανέβει ένα σκαλί παραπάνω. Δε μετράει τόσο το τελέντο του παιδιού, η εξυπνάδα του, το πόσο καλός μαθητής είναι, για μένα μετράει η προσπάθεια
- Δ9 : αξιολογώ τον καλύτερο και τον... και τον χειρότερο μαθητή της τάξης και μέσα σε όλους αυτούς βάζω όλα τα σκαλοπάτια, ο καλύτερος θα πάρει «Άριστα» όλα 10, ο επόμενος που 'ναι ένα τακ θα πάρει όλα 10 κι ένα 9, ο μεθεπόμενος θα πάρει όλα 10 και δύο 9άρια και μόνο μαθητές που είναι αδιάφοροι θα κατεβούν στο 8.
- Δ10 : η αξιολόγηση και η βαθμολογία θα πρέπει να γίνεται, ε... και με βάση, τις ικανότητές του, το πόσο συνεργάζεται, το πόσο πειθαρχημένη είναι η σκέψη του, ε... κι όχι μόνο το τι γράφει και το πόσο συμμετέχει μέσα - το συναισθηματικό κομμάτι νομίζω, του παιδιού θα πρέπει να το λαμβάνουμε πάρα πολύ υπόψη
- Δ11 : Πρώτο και μοναδικό κριτήριο είναι να μην υπάρχει διάκριση - τα κριτήρια όμως έχουν να κάνουν και μ' αυτό που λέμε, ενθάρρυνση - βαθμολογούμε και την προσπάθεια. Όχι μόνο την ευφυΐα: Αν ένα παιδί με μοναδικό ε... μέτρο, με μοναδικό έτσι, εφόδιο, την ευφυΐα του αξίζει για άριστα, άριστα πρέπει να πάρει και το παιδί που προσπαθεί.
- Δ12 : παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η απόδοση του παιδιού, αλλά για μένα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο και η προσπάθεια του παιδιού, ασυναίσθητα, παίζει λίγο μέσα μου ρόλο και το κομμάτι της συμπεριφοράς. Εμ, πάντοτε έχω μια πιο θετική διάθεση στα παιδιά απ' τα οποία τα βλέπω ότ' είναι, ίσως λίγο, πιο συνεσταλμένα, πιο δειλά, πιο καλότερα, πιο ευγενικά, τ' αντιμετωπίζω με μια ασυναίσθητα, πιο θετική διάθεση

31. Είναι τα κριτήρια σταθερά για όλους τους μαθητές ή υπάρχει διαφοροποίηση;

- Δ1 : Όχι, σίγουρα οι μαθητές που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα ή κάποιο πρόβλημα, σίγουρα βαθμολογούνται με πιο χαλαρά κριτήρια
- Δ2 : Μπορώ να πω στο μεγαλύτερο βαθμό ναι, είναι περισσότερο έτσι προσωπικά ως πούμε, το τι θεωρούμε ... , «προσπάθησε ένα παιδί». Δεν είναι αντικειμενικά.
- Δ3 : Μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις - Ναι, είναι αντικειμενική. Δηλαδή όταν πάρουν ένα βαθμό λιγότερο απ' το διπλανό τους ξέρουν γιατί τον πήραν.
- Δ4 : Παίζουν ρόλο κι οι προσδοκίες, όταν ένας μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες ή είναι διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικής προέλευσης, βεβαίως, θα είμαι πιο επιεικής
- Δ5 : Εξειδικεύονται ανάλογα με την περίπτωση. Δεν μπορώ να, συγκρίνω τους μαθητές, ο καθένας έχει το δικό του χαρακτήρα, τη δική του προσωπικότητα και το δικό του μαθησιακό επίπεδο.
- Δ6 : Βεβαίως, διαφοροποιούνται
- Δ7 : Σίγουρα διαφοροποιούνται και σίγουρα ανάλογα ε... το επίπεδο που βρίσκεται ο μαθητής, βάζεις και άλλα κριτήρια. Ένα παιδί το οποίο, έχει μαθησιακές δυσκολίες σε κάποιο μάθημα, εκεί θα έχεις άλλα κριτήρια στο μυαλό σου, και, σ' ένα τεστ αξιολόγησης που θα βάλεις θα πρέπει να υπάρχουν οι ανάλογες ασκήσεις για να μπορέσει να γράψει - η διακύμανση στην αξιολόγηση, σίγουρα διαφέρει και με βάση το επίπεδο και της τάξης
- Δ9 : Ναι (διαφοροποιούνται).
- Δ10 : Δεν είναι ίδια γιατί κάθε παιδί είναι διαφορετικό.

Δ11 : Τα κριτήρια δεν μπορεί να είναι τα ίδια για όλους τους μαθητές γιατί αν είναι τα ίδια, πληγώνεις και τον καλό. Ο οποίος βλέπει ότι ο διπλανός του δεν προσπαθεί.

Δ12 : έχω λίγο τροποποιήσει μερικές φορές τα κριτήρια όταν ξέρω εκ των προτέρων, ότι έχω ν' αντιμετωπίσω έναν πολύ ιδιότροπο γονιό

32. Για σένα ποιος είναι ο ιδανικός μαθητής;

Δ1 : αυτός ο οποίος δείχνει ενδιαφέρον, δεν είναι απαραίτητα ο άριστος μαθητής, αυτός που προσπαθεί και φαίνεται, φροντίζει να μην ξεχνάει τα πράγματά του

Δ2 : Για μένα δεν υπάρχει ιδανικός μαθητής - με το μαθητή ας πούμε που θα δούλευα; Όλοι οι δάσκαλοι θα λέγαμε ότι είναι αυτός που δε μου προκαλεί προβλήματα ας πούμε, με τη συμπεριφορά. - Πάλι δε μ' αρέσει η λέξη, θα ήταν αυτός που θα με προκαλούσε, αν μπορεί να γίνει αυτό, που θα μου έθετε καίρια ερωτήματα ώστε να με κάνει κι εμένα να αρχίσω να, να διαπιστώνω τις ελλείψεις μου. Είναι δύσκολο όμως γι' αυτές τις ηλικίες.

Δ3 : Νομίζω ότι είναι ο ανήσυχος μαθητής. Αυτός που, που ψάχνει πράγματα. Που δημιουργεί απορίες. Που γεννάει ερωτήματα.

Δ5 : Αυτός που έχει σεβασμό, όχι βέβαια μόνο σ' εμένα, γενικά, ε... αυτός που έχει ενταχθεί, στο σύνολο, που σέβεται τους συμμαθητές του, το χώρο τον οποίο βρίσκεται, δεν είναι απαραίτητα ο καλός μαθητής, ο άριστος, όχι ο αδιάφορος μαθητής, όχι ο ασυνεπής μαθητής - Το καλό παιδί που λένε

Δ6 : Όλοι οι μαθητές της τάξης. Εξαρτάται τι εννοούμε με το «ιδανικός». Εγώ τα λατρεύω όλα τα παιδιά, γιατί κάθε ένα είναι ο δικός του χαρακτήρας - αν θέλουμε να πούμε για «ιδανικό» μαθητή, σε σχέση με το ότι κατέχει την ύλη της τάξης του, σε... άριστο βαθμό, εντάξει. Είναι εκείνος που κατέχει την ύλη της τάξης του

Δ7 : Ιδανικός μαθητής, για μένα χαρακτηρίζεται ο μαθητής ο οποίος, είναι ένα σύμπλεγμα θα έλεγα, και γνώσεων, αλλά και σαν παρουσία ολοκληρωμένη, με το χαρακτήρα, τον σωστό, με ήθος. Να διεκδικεί, να θέλει, να μάθει το κάθε τι το καινούριο.

Δ8 : Αυτός που ρωτάει συνέχεια, που δε μένει ικανοποιημένος από μια απάντηση, αυτός που όταν είναι στις μικρές τάξεις θέλει να μάθει κι όταν είναι στις μεγάλες τάξεις με αμφισβητεί, συνεχώς. Και αυτός που δεν ικανοποιείται ποτέ μ' αυτό που έχει. Πολλές φορές δεν είναι ο μαθητής που γράφει τα καλύτερα διαγωνίσματα. Πολλές φορές δεν είναι καν αυτό που λέμε το «καλό παιδί» μες στην τάξη. Αυτοί είναι οι πιο, σε εισαγωγικά οι πιο «ενδιαφέροντες» μαθητές. - ρωτάνε συνέχεια. Και κυρίως λένε τη μαγική λέξη, «γιατί». - Περισσότερο κινούνται σε ακραία περιβάλλοντα παρά στο μέσο περιβάλλον. Η εξήγηση που δίνω εγώ είν' ότι παιδιά που έρχονται απ' το μέσο περιβάλλον, είναι και παιδιά πιο χορτασμένα.

Δ9 : ... είναι ο μαθητής που έχει άποψη, που καταφέρνει να διαχειρίζεται αρκετά καλά τα εκπ/κά μοντέλα, και του αρέσει να μαθαίνει. Και ψάχνει και τη γνώση. Αλλά για να το κάνεις αυτό χρειάζεσαι μια τάξη εργαστήρι και δεν την έχουμε ταχτικά. Επίσης θέλω ο μαθητής να 'ναι και σκανταλιάρης. Να με αμφισβητεί. Να αμφιβάλλει.

Δ11 : αν συνδυάζει, τη γνώση και το ήθος, νομίζω ότι δε θα αποτύχει στη ζωή του

Δ12 : Αυτός που προσπαθεί, και είναι ευγενικός. Όταν υπάρχει προσπάθεια ε, και βλέπω ότι κοπιάζει σίγουρα θα έχουμε και απόδοση. ... να μπορείς να συνεννοηθείς μαζί του, να καταλαβαίνει πέντε πράγματα, είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό.

33. Τροποποιείς τις διδακτικές σου πρακτικές όταν διαπιστώνεις ότι οι μαθητές σου δεν έχουν την αναμενόμενη απόδοση;

- Δ1 : Αν δω ότι μ' ένα τρόπο διδασκαλίας ένα αντικείμενο δε γίνεται κατανοητό, προσπαθώ να διαλέξω κάποιον άλλο τρόπο, ή κυρίως παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, Αν πάλι δεν καταλάβουν ούτε τότε προσπαθώ να τα κάνω ακόμα πιο απλά
- Δ2 : Ε, ναι, συνήθως, είναι αυτό που λες «θα το ξαναπώ και θα το ξαναπώ και θα προσπαθήσω να το συνδυάσω με τα προηγούμενα», δηλαδή το επαναλαμβάνω και συνήθως πρώτα κατηγορώ τον εαυτό μου - είναι ορισμένα, ας πούμε, σημεία τα οποία έτσι κι αλλιώς δεν τα καταλαβαίνουν, λέω «πόσο πιο απλά ας πούμε να τα κάνω», στην ΣΤ' δημοτικού όταν έχεις να κάνεις με τόσο σύνθετα ας πούμε θέματα
- Δ3 : Ναι. Πολλές φορές έριξα τα στάνταρντ μου, το τι περιμένω απ' αυτά τα παιδιά, ξεκίνησα από πιο χαμηλά, έφτασα κάπου και ξαναξεκίνησα πάλι από χαμηλά.
- Δ4 : Ναι. Βέβαια πρέπει να γίνεται αυτό - προσπαθώ να δίνω ερεθίσματα στους μαθητές μου πέρα από τα συνηθισμένα, και κυρίως χρησιμοποιώ τις Νέες Τεχνολογίες, - Αναθέτω και ομαδικές δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές που έχουν χαμηλές ικανότητες να συνεργάζονται, και να έχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα
- Δ5 : Ναι. Μου συμβαίνει αυτό. - ίσως να απλοποιώ πιο πολύ αυτά που λέω, τους ρωτώ συνέχεια, γενικά όταν διδάσκω, τους ρωτώ: «το καταλαβαίνετε αυτό;» επιμένω πολύ σε κάτι, που δεν καταλαβαίνουν, προσπαθώ να βρω κάποιους εναλλακτικούς τρόπους να τους το παρουσιάσω, να το αναζητήσουν μόνοι τους, καλλιτεχνικές δραστηριότητες κλπ.
- Δ6 : Εννοείται. Δε γίνεται διαφορετικά εκεί, πρέπει.
- Δ7 : Θα πρέπει να κάνω πάλι μία επανάληψη των όσων διδάχτηκαν, να δω αν αυτοί οι μαθητές που απέτυχαν, γιατί απέτυχαν; μετά λοιπόν από μία ... ολοκληρωμένη διαδικασία εάν επαναλάβω το τεστ και δω ότι, πραγματικά το παιδί αποτυγχάνει, τότε τα αίτια πρέπει να τα ψάξουμε λίγο πιο πέρα. Ή ο δάσκαλος έχει βάλει αυστηρά κριτήρια, ή θα πρέπει, οι μαθητές του να ακολουθήσουν κάποια άλλη στρατηγική, να τους εξοικειώσει πολύ καλύτερα με ασκήσεις, ενδεχομένως, κάποιους αδύνατους μαθητές, σε ένα πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας, ακόμα και φροντιστηριακό μάθημα
- Δ8 : Προσπαθώ όσο μπορώ, ... αν σε βοηθάν τα χαρακτηριστικά της τάξης, μπορείς να το κάνεις. Εξαρτάται απ' τον αριθμό τους. Κι από το πόσο χρόνο μπορείς να ξεκλέψεις απ' τους καλούς μαθητές.
- Δ9 : Συνέχεια. Μπορεί και μες στη μέση της ημέρας. Πολλές φορές. Και μέσα στο χρόνο, συνέχεια. Εξαρτάται από τι ζητάω κάθε φορά.
- Δ10 : Ε, ναι, σίγουρα το κάνω αυτό, συγκεκριμένα, μπορεί να βλέπω ότι κάποιο παιδί χρειάζεται εξατομικευμένη διδασκαλία, μπορεί να βλέπω ότι κάποια παιδιά χρειάζονται περισσότερη συνεργασία με άλλους μου μαθητές, - προσπαθώ να κρατήσω ένα μέσο όρο, το πώς θα αντιμετωπιστούν
- Δ11 : Βεβαίως. Βεβαίως, όταν βλέπεις ότι τα παιδιά κάπου δεν, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τις λεγόμενες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο δάσκαλος, πρέπει να βρεις εναλλακτικούς τρόπους, να το περάσεις. Ή ν' αλλάξεις κάποια πράγματα. Να κάνεις την ατμόσφαιρα πιο ευχάριστη. Έτσι, πιο, ξέρω γω, πιο παιδική. Πιο όμορφη. Πιο δημοκρατική. Πιο συμμετοχική.
- Δ12 : Ναι, ναι, ναι. Προσπαθώ να βρω κάποιον άλλο τρόπο, να τους κινήσω το ενδιαφέρον, γιατί καταλαβαίνω ότι εκεί πέρα, όταν είναι περισσότερα τα

παιδιά τα οποία δεν έχουν καταλάβει δε φταιν τα παιδιά, φταίω εγώ. - Διάφορα, ανάλογα με την περίπτωση τώρα. Και ό,τι μου, έρθει και, στο κεφάλι εκείνη τη στιγμή

34. Έχεις εντοπίσει να έχεις κάνει αλλαγές στις πρακτικές σου, αλλά και στις απόψεις σου με το πέρασμα των χρόνων;

- Δ1 : με τα χρόνια περνώντας και με την εμπειρία και γνωρίζοντας πολλούς μαθητές καταλαβαίνεις ότι πρέπει να αλλάξεις κάποια πράγματα ή να απλουστεύσεις, τα διδακτικά αντικείμενα, να κάνεις πιο απλούς τους τρόπους διδασκαλίας, ακόμα και τα τεστ να τα κάνεις πιο απλά
- Δ2 : Όχι, διαπιστώνω ότι, παράξενο γιατί πράγματι είμαι ο ίδιος άνθρωπος. Βέβαια προσπάθησα να εκμοντερνιστώ ... να χρησιμοποιήσω ... καινούργιες μεθόδους. - τελικά ίσως δεν είναι οι μέθοδοι, ... μπορώ να πω τώρα μετά από σχεδόν είκοσι χρόνια, ... ότι καλός δάσκαλος, ... είναι αυτός που μπορεί να σταθεί μέσα στην τάξη με τις γνώσεις του.
- Δ3 : οι απαιτήσεις που έχω από κάθε μαθητή να είναι ανάλογες με αυτό που μπορεί να κάνει - στα πρώτα μου χρόνια, έδινα πολύ περισσότερη δουλειά, στο σπίτι. Γίνεται πολύ περισσότερη δουλειά στο σχολείο
- Δ4 : κάνω ανάλογα με τις προσδοκίες που έχω από τους μαθητές μου - προσπαθώ ν' ανταποκρίνονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιώ με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας - Προσπαθώ να επιμορφώνομαι
- Δ5 : Ναι, πολύ. Ε... είναι δεύτερη χρονιά που έχω πέμπτη, πέμπτη κι έκτη μαζί, ωστόσο ακολουθώ εντελώς διαφορετική, προσέγγιση στα μαθήματα, με την πρώτη χρονιά. Παρατηρώ αδυναμίες μου, αλλά, βέβαια, - με κατευθύνουν κι οι ίδιοι οι μαθητές.
- Δ6 : Στα πρώτα χρόνια μιμείσαι... το δάσκαλό σου. Και τους δασκάλους που έχεις περάσει. Προσπαθείς διαβάζοντας να καλύψεις κενά και το άσχημο τότε, είναι ότι σε βάζουν σε ένα σχολείο μονοθέσιο, και δεν έχεις και κάποιους άλλους ανθρώπους να 'χεις έτσι βοήθεια - θα 'πρεπε κάθε μέρα ο δάσκαλος που έχει κενό, να κάνει μια επίσκεψη γιατί αν μπω στην τάξη σου και δω, δε θα 'ναι ωραίο πράγμα; -έχουμε βελτιώσει, έχουμε αλλάξει πρακτικές σίγουρα. Ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες. Δεν τις έκανα τα πρώτα χρόνια. - ο δάσκαλος θα πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς
- Δ7 : Σίγουρα. Δεν μπορεί να είσαι ο ίδιος, όταν όλα γύρω σου αλλάζουν. - θα πρέπει να βάζεις πάντα καινούρια κριτήρια, πάντα καινούριους στόχους και να ξεκινάς με το τι έχεις στη διάθεσή σου να κάνεις. Δηλαδή, τι τάξη έχεις, τι επίπεδο έχεις, τι αλλαγές ενδεχομένως έχεις στα χέρια σου, από παιδαγωγικής πλευράς, τι καινοτομία, μπορείς να προσφέρεις σ' αυτά τα παιδιά
- Δ8 : Αρκετές. Και, πιστεύω ότι ναι. Τότε είχα μεγαλύτερη αντοχή. Μεγαλύτερη δίψα. Τώρα έχω μεγαλύτερη εμπειρία. Πιστεύω ότι με το πέρασμα των χρόνων η εμπειρία βοηθάει. Σ' άλλες περιπτώσεις ένας νεαρός δάσκαλος θα 'ναι πιο αποτελεσματικός, και σ' άλλες περιπτώσεις ένας έμπειρος δάσκαλος, θα βοηθήσει περισσότερο.
- Δ9 : Όχι, ιδιαίτερα πολύ. Η εμπειρία με κάνει να κάνω λίγο χειρότερο μάθημα απ' ότι όταν έκανα νεότερος. Και αναγκάζομαι να τροποποιήσω εκείνη τη στιγμή τον τρόπο διδασκαλίας.
- Δ10 : Σίγουρα, έχω τροποποιήσει πάρα πολλές καταστάσεις στο πώς διδάσκεις και πως αντιμετωπίζεις καταστάσεις - ...έβλεπα ότι, πολλά παιδιά χαμηλών επιδόσεων, δεν μπορούσαν να βελτιωθούνε, ε, είτε με τη χαμηλή βαθμολογία είτε με την πίεση, μπορούσαν να βελτιωθούνε μόνο αν τους κάνεις ας πούμε

το μάθημα παιχνίδι. Προσπαθούσα λοιπόν μετά να, τα χαμηλών επιδόσεων παιδιά, να προσπαθήσω να τους βάλω στη διαδικασία της γνώσης μέσα από παιχνίδια, ε, σχέδια εργασίας, δραστηριότητες, εκπ/κές εκδρομές. Αυτό ήταν κάτι που δεν το έκανα στην αρχή ας πούμε. Ακολουθούσα το αναλυτικό πρόγραμμα ακριβώς.

- Δ11 : Βεβαίως. Το σχολείο πρέπει να 'ναι ανοιχτό στην κοινωνία. Τώρα, αυτές οι καινοτομίες και οι αλλαγές προϋποθέτουν, κάποιο μέτρο. Όχι στο όνομα αυτών των αλλαγών να χάνουμε την ουσία. Γιατί ... στην δευτεροβάθμια εκπ/ση ή στην τριτοβάθμια τα πράγματα δεν έχουν αλλάξει. Εκεί δεν, δε χωράνε καινοτομίες.
- Δ12 : όταν ξεκίνησα Ήμουνα πολύ πιο αυστηρή, ... δεν ερχόμουνά πάρα πολύ κοντά με τα παιδιά. Ε, τώρα έχω φτάσει σ' ένα σημείο να τα συμπονώ τα παιδιά δηλαδή, ... τα νιώθω δικά μου, ... θέλω να έχω μια πιο προσωπική και πιο ουσιαστική σχέση μαζί τους.

Ερώτηση κλεισίματος της συνέντευξης

35. Έχεις να προσθέσεις κάτι άλλο που δε θίξαμε πάνω στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

- Δ1 : Στο σχολείο σίγουρα υπάρχει κοινωνική ανισότητα, πιστεύω ότι οι εκπ/κοί με το ρόλο τους μπορούν να τη μειώσουν ή να την εξαλείψουν και τελειώς.
- Δ2 : οι εκπ/κές αλλαγές δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις κοινωνικές αλλαγές. Η πρώτη ερώτηση μ' έκανε να κάνω αυτοκριτική. Τώρα θέλω να φύγω από το σχολείο.
- Δ3 : Ενδεχομένως, να μη θίξαμε τις ανισότητες που δημιουργούνται παροδικά. Δηλαδή, μια κατάσταση που γίνεται μέσα στην οικογένεια και για λίγο καιρό ένα παιδί ξεχάστηκε, δε λειτουργεί, δε διαβάζει
- Δ4 : ...εύχομαι, να αποδοθεί στην πρωτοβάθμια εκπ/ση η αξία που της αρμόζει, στην Ελλάδα. Γιατί πραγματικά μέχρι σήμερα, δε νομίζω ότι έχει επιτευχθεί αυτό.
- Δ5 : πρέπει να αλλάζουμε νοοτροπία και σαν άνθρωποι. Θεωρώ την πρωτοβάθμια πολύ σημαντική, πολύ σημαντικό στάδιο, ενός παιδιού, γιατί εκεί θα αποκτήσει, όχι μόνο τις βασικές γνώσεις αλλά και χαρακτήρα
- Δ6 : να μούνε άνθρωποι και νέοι, και παλαιοί, οι νέοι με τον ενθουσιασμό τους, οι παλαιοί με την εμπειρία τους, από το εκπ/κό σύστημα μέσα, στελέχη, που να 'χουν δουλέψει, που να 'ναι μέσα στην τάξη, και αυτοί, να εκπονήσουν, να φτιάξουν τα προγράμματα, αυτοί να καθίσουν κάτω και σε τοπικό επίπεδο - να δούμε και την τοπική ιστορία περισσότερο - Να οργανωνόμαστε οι δάσκαλοι - ο Διευθυντής, να είναι λίγο αποκεντρωτικός, να δίνει αρμοδιότητες, να μοιράζει ευθύνες, και στους συναδέλφους, και να επιβραβεύει κιόλας - Δώσε κίνητρα στους συναδέλφους, αλλά όμως επιβράβευσε
- Δ8 : οι καθηγητές των πανεπιστημίων, για μια-δυο βδομάδες το χρόνο ας αφήσουν τα πανεπιστήμια, κι ας έρχονται να ζήσουν στα σχολεία. Θα τους βοηθήσει πάρα πολύ
- Δ9 : μου 'βαλες πολλά θέματα στο μυαλό μου και με προβληματίσες. Είναι τεράστιο το ενδιαφέρον - Μια ευρεία συμμετοχικότητα, θα μας βοηθούσε στο να φτιάξουμε ένα πιο καλό εκπ/κό μοντέλο: ο εκπ/κός σχεδιασμός θα ήταν πολύ καλύτερος να μη μένει μόνο στην Αθήνα - να υπάρχει και διαφορετικό

πρόγραμμα σπουδών από περιοχή σε περιοχή - να έχει τη δυνατότητα ο εκπ/κός να επιλέξει από μια σειρά βιβλίων

Δ10 : γηράσκω αεί διδασκόμενος, να αντιμετωπίζουμε πολυπαραγοντικά την επίδοση του μαθητή, να επικεντρωθούμε σ' αυτό: το πώς θα αναπτύξει ικανότητες, δεξιότητες, πράγμα που δεν είναι τόσο εύκολο και δεν είναι μικρής χρονικής διαδικασίας.

Δ12 : Νομίζω τα καλύψαμε όλα τα θέματα.