

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:***

***ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ***

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας όπως την αντιλαμβάνονται  
και την ερμηνεύουν εκπαιδευτικοί της ελληνικής  
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης  
της**

**Τσιλεμάνη Μαρίας**

Επιβλέπων καθηγητής: Κυρίδης Αργύριος, Καθηγητής ΤΕΠΑΕ / Α.Π.Θ.

Εξεταστές: Φωτόπουλος Νικόλαος, Επ. Καθηγητής Κοινωνικής και  
Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια ΠΤΝ / ΠΔΜ

Φλώρινα, Οκτώβριος 2019

Copyright © Μαρία Τσιλεμάνη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Τσιλεμάνη Μαρία**

**A.E.M.: 874**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: marytsilemani@gmail.com**

**Έτος εισαγωγής: 2017**

**Κατεύθυνση: Σημειωτική και επικοινωνία**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας όπως την αντιλαμβάνονται και την ερμηνεύουν εκπαιδευτικοί της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Φλώρινα, 08-09- 2019

Η δηλούσα

Τσιλεμάνη Μαρία

## **Ευχαριστίες**

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κυρίδη Αργύριο για τις πολύτιμες συμβουλές, την καθοδήγηση και την αδιάλειπτη υποστήριξή του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης.*

*Θα ήθελα, επιπλέον, να ευχαριστήσω την κ. Βαμβακίδου Ιφιγένεια για τις καίριες παρεμβάσεις, τις συμβουλές και τη θετική ενίσχυση που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου.*

*Ευχαριστώ θερμά όλους όσους συνέβαλαν αποφασιστικά στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, συμπληρώνοντας με προθυμία τα σχετικά ερωτηματολόγια.*

*Ευχαριστώ τον σύζυγο και την οικογένειά μου για τη διαρκή υποστήριξη και την κατανόησή τους.*

*Τέλος, ευχαριστώ τον ανιψιό μου Νικόλα, για την πολύτιμη βοήθειά του και γιατί πάντοτε είναι για εμένα πηγή έμπνευσης.*

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	<b>4</b>
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ, ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ &amp; ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</b>	<b>7</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT – KEY WORDS</b>	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>9</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:</b>	<b>11</b>
<b>1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ</b>	<b>11</b>
<b>2. ΤΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΚΑΙ     Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>12</b>
<b>3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ     ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b>	<b>14</b>
α) Φονξιοναλιστική ερμηνεία	16
β) Ερμηνεία των ριζοσπαστών	16
γ) Μαρξιστική προσέγγιση	17
δ) Η θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου	17
ε) Η γλώσσα ως καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση	18
στ) Η εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από το πρίσμα της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών	19
<b>4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΣΗ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	<b>20</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:</b>	<b>22</b>
<b>ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ</b>	<b>22</b>
<b>ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>22</b>
<b>ΟΡΙΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΜΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	<b>24</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ:</b>	<b>25</b>
<b>ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:</b>	<b>25</b>

<b>I. Δειγματοληψία</b>	<b>25</b>
<b>II. Συμμετέχοντες</b>	<b>27</b>
<b>III. Σύλλογή δεδομένων</b>	<b>27</b>
<b>ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	<b>28</b>
<b>ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	<b>31</b>
<b>ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ:</b>	<b>35</b>
<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ</b>	<b>35</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΤΥΠΟΥ:</b>	<b>38</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ</b>	<b>38</b>
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</b>	<b>42</b>
<b>ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ</b>	<b>51</b>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ:</b>	<b>60</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>60</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</b>	<b>61</b>
<b>ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ</b>	<b>63</b>
<b>ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ</b>	<b>69</b>
<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>72</b>
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b>	<b>76</b>
<b>ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>79</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>82</b>

## Κατάλογος πινάκων, διαγραμμάτων και γραφημάτων

<b>α) Πίνακες</b>		
1.	Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δείγματος	Σελ. 37
2.	Στατιστικά στοιχεία εξωτερικών χαρακτηριστικών απαντήσεων ανοικτού τύπου	Σελ. 40
3.	Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά	Σελ. 40
4.	Στατιστικά στοιχεία απαντήσεων ανοικτού τύπου	Σελ. 46
5.	Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση περιεχόμενο	Σελ. 47
6.	Συγκεντρωτικά στοιχεία απαντήσεων κλειστού τύπου	Σελ. 57

<b>β) Διαγράμματα</b>		
1.	Επίδραση του παράγοντα ηλικία στην κατανόηση της έννοιας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	Σελ. 43
2.	Επίδραση του παράγοντα χρόνος διδακτικής εμπειρίας στην αναγνώριση της ύπαρξης ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Σελ. 44
3.	Επίδραση του παράγοντα φύλο στην αντίληψη σχετικά με τα αίτια ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Σελ. 45

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί του ελληνικού δημόσιου σχολείου και ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Για τον σκοπό αυτό καταγράφηκαν οι απόψεις 130 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου αποτελούμενου τόσο από ερωτήσεις ανοικτού όσο και από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, οι ανισότητες εξακολουθούν να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της δημόσιας εκπαίδευσης και συνδέονται άρρηκτα με τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον, κατέστη φανερή η ανάγκη της αξιοποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της πράξης και της ανάδειξης τους σε συνδιαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

*Λέξεις – κλειδιά: ανισότητες, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός, μαθητής*

## Abstract

The current study aims on registering the ways in which teachers working in public schools of Greece and particularly those in secondary education can apprehend and interpret educational inequalities. The viewpoints of 130 secondary education teachers of various specialties were recorded for the sake of this study. A questionnaire that constitutes of both closed and open ended questions aided in the collection of this data. Content analysis was the method used for the analysis of the data. The basic conclusion that came up from the research is that, from a teacher's standpoint, the inequalities continue to make up an integral part of public education and are deeply connected with social inequalities. In addition, the need for utilizing the teachers' viewpoints and turning them into co-modulators of educational politics was made obvious.

*Key-words: inequalities, sociology of education, teacher, student*



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο εκπαιδευτική ανισότητα περιγράφεται στη βιβλιογραφία η ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων ανά κατηγορία εκπαιδευόμενων (Κυρίδης, 2015). Το ενδιαφέρον για το θέμα των ανισοτήτων εντάθηκε διεθνώς κατά τη δεκαετία του 1960 και αποτέλεσε την αιτία γέννησης ενός ολόκληρου επιστημονικού κλάδου, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης μελέτησαν συστηματικά το φαινόμενο, τόσο θεωρητικά όσο και με εμπειρικές μελέτες, και πρότειναν μια σειρά από ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Παρά το γεγονός ότι οι σχετικές έρευνες μετρούν πια περισσότερο από μισό αιώνα, το ζήτημα των ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης διατηρεί ακόμη τον επικαιρικό του χαρακτήρα καθώς οι ανισότητες εξακολουθούν να αποτελούν αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ωστόσο, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε σημαντικό κενό όσον αφορά ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν και ερμηνεύουν τις απόψεις ενός από τους σημαντικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, όσον αφορά την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα τα ερευνητικά δεδομένα είναι απουσιάζουν σχεδόν εξολοκλήρου.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό της την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών του ελληνικού δημόσιου σχολείου, και ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τα όρια και οι περιορισμοί της περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ανώνυμα, με τη βοήθεια ερωτηματολογίου από ένα δείγμα 130 εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Η μελέτη αποτελείται από δύο τμήματα, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό. Πιο συγκεκριμένα:

Το θεωρητικό μέρος αναλύεται σε τέσσερα επιμέρους κεφάλαια. Στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο με τον τίτλο «Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός» γίνεται μια απόπειρα να οριστεί η έννοια της εκπαίδευσης και παράλληλα να δοθεί έμφαση στην ιδιότητά

της ως μέσου κοινωνικής αναπαραγωγής. Στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο με τίτλο «Τα αιτήματα για την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» περιγράφονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες εντάθηκε το ενδιαφέρον των επιστημόνων για το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ενδιαφέρον που αποτέλεσε την γενεσιουργό αιτία ενός ολόκληρου επιστημονικού κλάδου, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Το 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο με τίτλο «Εκπαιδευτική ανισότητα: θεωρητική οριοθέτηση και ερμηνευτικές προσεγγίσεις» αποπειράται αρχικά να δώσει κάποιους ορισμούς σχετικά με την κεντρική για την παρούσα μελέτη έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στη συνέχεια παρουσιάζει σε 6 υποκεφάλαια τις βασικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν διαχρονικά προταθεί για το ζήτημα, όπως κωδικοποιούνται από τον Α. Κυρίδη (Κυρίδης, 2015). Στο 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, που αποτελεί και το τελευταίο του θεωρητικού μέρους και έχει τον τίτλο «Προτάσεις για την άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση», σταχυολογούνται από τη βιβλιογραφία κάποιες προτάσεις που, κατά την άποψη των μελετητών, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στον περιορισμό του φαινομένου.

Το ερευνητικό μέρος καταλαμβάνει τον κύριο όγκο της εργασίας και έχει την ακόλουθη δομή: αρχικά εκτίθενται αναλυτικά ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης και αναφέρονται αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στη συνέχεια αναφέρονται οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις και περιγράφονται τα όρια, οι περιορισμοί και τα προβλήματα που ανέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία. Κατόπιν περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε συνολικά η έρευνα, το πώς έγινε η δειγματοληψία και ο τρόπος με τον οποίο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα. Παρουσιάζονται κάποια θεωρητικά στοιχεία, προκειμένου να αιτιολογηθεί επαρκώς η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων και ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση και η κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η μελέτη ολοκληρώνεται με μία συζήτηση, η οποία έχει ως αφορμή τα ερευνητικά ευρήματα και παρατίθενται σκέψεις και προτάσεις για περαιτέρω σχετικές έρευνες.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

## 1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΘΕΣΜΟΣ

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης εδώ και περισσότερο από μισό αιώνα. Για την ακρίβεια, η ύπαρξη ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα το θέμα με βάση το οποίο συγκροτήθηκε ο επιστημονικός κλάδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2008).

Πριν από οποιαδήποτε προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης και ερμηνείας του φαινομένου των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια απόπειρα ορισμού κάποιων βασικών εννοιών, απαραίτητων για την κατανόησή του.

Η πρώτη έννοια που θα πρέπει να οριστεί είναι οπωσδήποτε η έννοια της Εκπαίδευσης ή Αγωγής. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε μια σειρά από ορισμούς που εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην κοινωνική της διάσταση.

Η εκπαίδευση είναι ένας κοινωνικός θεσμός και, ως εκ τούτου, εκφράζει τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας. (Κυρίδης, 2015). Μέσα στα πλαίσια του σχολείου και με τη βοήθεια μιας οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας η νέα γενιά έρχεται σε επαφή με τα πολιτιστικά αγαθά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της κοινωνίας στην οποία ανήκει και τα αφομοιώνει (Ξωχέλλης, 2005). Ο E. Durkheim, μάλιστα είχε χαρακτηρίσει την Αγωγή ως «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση» (Socialization methodique) και με τον όρο αυτό εννοούσε τη σκόπιμη και μεθοδευμένη επίδραση της παλιότερης προς τη νεότερη γενιά, με αποκλειστικό στόχο την μεταβίβαση σε αυτή χαρακτηριστικών που η ίδια η κοινωνία θεωρεί απαραίτητα για τη διατήρησή της (Πυργιωτάκης 2009).

Έτσι, η εκπαίδευση μέσα από τις νομιμοποιημένες και κοινωνικά παγιωμένες θεσμικές λειτουργίες είναι σε θέση να πραγματοποιεί τη διατήρηση και αναπαραγωγή ενός συνόλου από ιδιαίτερα κοινωνικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν επιμέρους ομάδες του κοινωνικού σώματος (Κυρίδης, 2015: 68-69). Αναμφίβολα, η βασικότερη λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση είναι η μετάδοση της γνώσης. Είναι, μάλιστα, ο μοναδικός θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων (Φραγκουδάκη, 1985). Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το

σχολείο επιτελεί τρεις βασικές λειτουργίες, διδασκαλία, κοινωνικοποίηση και επιλογή (Ξωχέλλης, 2005: 131).

Όλοι οι παραπάνω ορισμοί εστιάζουν (και καθιστούν φανερή) την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης. Ο κοινωνικός της χαρακτήρας μας οδηγεί στο αυτονόητο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην κοινωνική κινητικότητα και την κοινωνική διαστρωμάτωση. (Κυρίδης, 2015).

## **2. ΤΑ ΑΙΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΚΑΙ Η ΓΕΝΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Ωστόσο, ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με το κοινωνικό γίνεσθαι δεν ήταν πάντοτε αυτονόητη και προφανής. Για πάρα πολλά χρόνια, μάλιστα, ζητήματα που σχετίζονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, ήταν αντικείμενο της Ψυχολογίας και όχι της Κοινωνιολογίας. Οι κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης άρχισε να γίνεται αντιληπτός στις βιομηχανικές κοινωνίες μετά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την τεράστια αύξηση των σπουδαστών και των διπλωματούχων (Φραγκουδάκη, 1985).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζόταν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι στην ίδια τη διαδικασία (Αθανασίου, 1997). Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα αρχίζουν και ανατρέπουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τον αξιοκρατικό και δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου και ενισχύουν την άποψη ότι στην πραγματικότητα ασκεί κοινωνική επιλογή και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Με άλλα λόγια, τα εμπειρικά δεδομένα οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχει ευθεία αντιστοιχία μεταξύ της σχολικής και της κοινωνικής ιεραρχίας, καθώς έδειξαν ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα ονομαζόμενα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είχαν την τάση να είναι καλοί μαθητές ενώ, αντίστροφα, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ήταν συνήθως κακοί μαθητές (Ασκούνη, 2008).

Τώρα αρχίζουν να ακούγονται όλο και πιο επιτακτικά αιτήματα σχετικά με τον εκδημοκρατισμό και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Σε αυτό συμβάλλει σημαντικά τόσο ο ίδιος ο πόλεμος, που έδωσε την ευκαιρία σε όλους, χειρώνακτες και μη, να πολεμήσουν μαζί για έναν κοινό σκοπό και κλόνισε συθέμελα τις μέχρι τότε παγιωμένες κοινωνικές δομές όσο και η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη των βιομηχανικών χωρών, ακόμη και εκείνων που ηττήθηκαν στον πόλεμο (Μυλωνάς, 1980). Ο Pierre Laroque παρατηρούσε ήδη από το 1959: «Αλλά το ουσιώδες της κοινωνικής διάκρισης βρίσκεται χωρίς αμφιβολία, σε πολύ μεγάλη ίσως έκταση, στον τύπο εκπαίδευσης, γιατί αυτός ο τύπος (και το επίπεδο) εκπαίδευσης ορίζει και τον αναλαμβανόμενο ρόλο μέσα στην κοινωνία, και το ύψος των αποδοχών, και τον τρόπο και τύπο χρήσης αυτών των χρημάτων. Το επίπεδο εκπαίδευσης του καθενός, καθώς και ο τύπος του σχολείου και των σπουδών του συχνά, συνιστούν το βασικό κριτήριο της κοινωνικής του κατάταξης» (Μυλωνάς, 1980: 121).

Και στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι έρευνες για την κοινωνική ισότητα ευκαιριών καθυστέρησαν σημαντικά, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 αρχίζουν να ακούγονται αιτήματα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και διάδοση της γνώσης σε όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης (Φραγκουδάκη, χ.χ.). Ωστόσο, αν και υπήρχαν περίοδοι που το ενδιαφέρον των Ελλήνων για τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα έντονα «κάθε σοβαρή προσπάθεια για μεταρρύθμιση της Εκπαιδευσεως ματαιώθηκε ή γκρεμίσθηκε από την αντιδραστική κυρίαρχη τάξη» (Μυλωνάς, 1998: 50).

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, οι ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελεί στην πραγματικότητα την γενεσιουργό αιτία του επιστημονικού κλάδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2008). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εμφανίζεται αρχικά στις ΗΠΑ κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950 και αναπτύσσεται στην Ευρώπη από το 1960 ανατρέποντας την βαθιά ριζωμένη πεποίθηση για την κοινωνική ισότητα στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, χ.χ.). Αντικείμενό της είναι η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός (Φραγκουδάκη, 1985).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα έχει προσφέρει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που καταδεικνύουν τη συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και στην εκπαιδευτική πορεία των ατόμων

(Κυρίδης, 2015). Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι πολύχρονες εμπειρικές έρευνες συνοψίζονται από την Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, χ.χ.) ως εξής:

(α) Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία καθορίζεται κατά κύριο λόγο από την κοινωνική καταγωγή των ατόμων.

(β) Η άνιση αυτή επίδοση που οφείλεται στην κοινωνική προέλευση δεν αίρεται αν επιτευχθεί τυπική ισότητα, αν δηλαδή παρακαμφθούν όλα τα οικονομικά και κοινωνικά εμπόδια.

(γ) Το σχολείο με τις φαινομενικά ουδέτερες κοινωνικά μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί στην πραγματικότητα αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα.

### **3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να γίνει μια απόπειρα ορισμού αυτού που ονομάζεται εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς αποτελεί έννοια κομβικής σημασίας στην παρούσα μελέτη.

Με τον όρο εκπαιδευτική ανισότητα περιγράφεται η ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων ανά κατηγορία εκπαιδευόμενων: άνισες ευκαιρίες να ολοκληρώσουν τη φοίτηση στο σχολείο, να εισαχθούν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και, γενικότερα, να αποκτήσουν τα «μορφωτικά πιστοποιητικά» που επιθυμούν (Κυρίδης, 2015). Κατά τους Gilborn και Youdell, στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία ο όρος «ισότητα ευκαιριών» στην εκπαίδευση αναφέρεται συνήθως είτε στην τυπική ισότητα πρόσβασης, είτε στην ισότητα προέλευσης, είτε στην ισότητα συμμετοχής είτε, τέλος, στην ισότητα του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση του μαθητή (Τσομπάνογλου et al., 2005: 343).

Όπως προαναφέρθηκε, ήδη από τη δεκαετία του 1960 πληθώρα εμπειρικών δεδομένων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε διεθνές επίπεδο κατέδειξαν τον ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς, αντί να αντισταθμίζει τις ελλείψεις των μαθητών που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, τις διευρύνει και τις μετασχηματίζει σε σχολική υστέρηση. Η

σχολική αυτή υστέρηση λειτουργεί ανασταλτικά στην μετέπειτα επαγγελματική τους αποκατάσταση και, επομένως, και την κοινωνική τους ανέλιξη. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «κύκλος της πενίας» (Πυργιωτάκης, 2009).

Το σημαντικότερο, όμως ερωτήματα που προκύπτουν από τα ευρήματα αυτά σχετίζονται με την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Με απλά λόγια, το σημαντικότερο «στοίχημα» των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ήταν η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη γένεση και τη διατήρηση των ανισοτήτων στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στο παρελθόν και πριν από την καταλυτική συνδρομή των εμπειρικών δεδομένων είχαν διατυπωθεί ποικίλες ερμηνείες των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, οι κυριότερες από τις οποίες ήταν α) η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού και β) η θεωρία του κοινωνικού ντετερμινισμού. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία η σχολική αποτυχία οφείλεται στη φυσική αδυναμία των μαθητών, στην απουσία, δηλαδή, ικανοτήτων, όπως η ευφυΐα, που κληροδοτούνται γονιδιακά. Η δεύτερη θεωρία, αντίθετα, υπερασπίζεται την άποψη ότι τα βιολογικά χαρακτηριστικά δεν παίζουν κανέναν ρόλο καθώς ο άνθρωπος διαμορφώνεται αποκλειστικά και μόνο με βάση τις επιρροές του περιβάλλοντος. Και οι δύο θεωρίες καταρρίφθηκαν από τις εμπειρικές μελέτες (Τζανή, 2004).

Με την εξέλιξη της επιστήμης προτάθηκαν διάφορες νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν συστηματοποιηθεί από τον Κυρίδη (Κυρίδης, 2015) ως εξής:

- (α) Φονξιοναλιστική ερμηνεία
- (β) Ερμηνεία των ριζοσπαστών
- (γ) Μαρξιστική προσέγγιση
- (δ) Θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου
- (ε) Η γλώσσα ως καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση
- (στ) Η εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από το πρίσμα της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα:

### **α) Φονξιοναλιστική ερμηνεία**

Πολλοί κοινωνιολόγοι έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στους ψυχολογικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τη σχολική επιτυχία. Οι μελέτες αυτές αντλούν το θεωρητικό τους οπλοστάσιο από την φονξιοναλιστική θεωρία και κυρίως το έργο του Talcott Parsons. Ο Parsons θεωρεί απόλυτα φυσικό και αποδεκτό το γεγονός ότι το σχολείο επιλέγει τους ικανότερους, αρκεί η επιλογή αυτή να γίνεται με δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια. Ο Parsons επηρεασμένος από τον Durkheim, διατυπώνει την άποψη ότι η ηθική προσαρμογή του μαθητή στις αξίες του σχολείου και της κοινωνίας είναι, μαζί με τα ατομικά κίνητρα και τις ατομικές ικανότητες, οι βασικότερες προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. (Φραγκουδάκη, χ.χ.).

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι οι φονξιοναλιστές κοινωνιολόγοι αρνούνται τελικά την ύπαρξη κοινωνικών διακρίσεων στα πλαίσια του σχολείου και αποδίδουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποκλειστικά και μόνο στις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευόμενων. Αναζητούν τα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντός των εκπαιδευτικών δομών και ερευνούν τη σχολική οργάνωση και τις σχέσεις μεταξύ δάσκαλου και μαθητή, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό σημαντικά στη μελέτη των ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015).

### **β) Ερμηνεία των ριζοσπαστών**

Κατά τη δεκαετία του 1960 ο φονξιοναλισμός αρχίζει να τίθεται στο περιθώριο και αντικαθιστάται από μια νέα κοινωνιολογική προσέγγιση που αποδίδει την άνιση σχολική επίδοση και τις ανισότητες στην εκπαίδευση γενικότερα στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικανικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1985). Το σημαντικότερο δείγμα αυτής της τάσης είναι το έργο των Samuel Bowles και Herbert Gintis “Schooling in Capitalist America”, οι οποίοι διατυπώνουν την άποψη ότι το σχολείο, με τη βοήθεια της βαθμολογίας και των αναλυτικών προγραμμάτων, έχει ως βασικό στόχο του να μεταδώσει στους εκπαιδευόμενους τις αξίες του καπιταλιστικού συστήματος, ώστε να εξασφαλίσει το απαραίτητο για την συντήρησή του εργατικό δυναμικό. (Κυρίδης, 2015).

Η ριζοσπαστική προσέγγιση, που βασίζεται θεωρητικά στον Carl Marx και τον Max Weber, συμβάλλει σημαντικά στην ερμηνεία των εκπαιδευτικών



προβλημάτων, χαρακτηρίζεται ωστόσο και από σημαντικές αδυναμίες, καθώς α) ανάγει με τρόπο «μηχανιστικό», κατά την Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 1985: 161) την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της κοινωνίας και την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, και β) καταλήγει στο απλουστευτικό συμπέρασμα ότι η αστική τάξη προορίζει ορισμένους τίτλους σπουδές αποκλειστικά για τα μέλη της, επιρρίπτοντας με τον τρόπο αυτό το σύνολο των ευθυνών στην καπιταλιστική δομή της κοινωνίας και απαλλάσσοντας ταυτόχρονα το σχολείο ως θεσμό από οποιαδήποτε ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985).

### **γ) Μαρξιστική προσέγγιση**

Οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι θέτουν το ζήτημα του κοινωνικού ρόλου που παίζει η γνώση στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985: 171). Παρά το γεγονός ότι όλοι οι μελετητές αποδέχονται τον ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή και διατήρηση των κοινωνικών δομών, οι μαρξιστές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου. Μάλιστα, ο Louis Althusser διατυπώνει την άποψη ότι το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Φραγκουδάκη, 1985).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη μαρξιστική ερμηνεία η εκπαιδευτική ανισότητα είναι γεγονός που συνίσταται σε ελεγχόμενη κοινωνική προκατανομή της εργασίας και δεν είναι φυσικό επακόλουθο των φυσικών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων (Κυρίδης, 2015: 105-106). Με άλλα λόγια, το σχολείο διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες αναπαράγοντας και συντηρώντας την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας (Κυρίδης, 2015).

### **δ) Η θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου**

Οι κυριότεροι εκφραστές της θεωρίας του μορφωτικού κεφαλαίου είναι ο P. Bourdieu και ο J.C. Passeron. Αυτοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο πολιτιστικά στοιχεία που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, μέσω κυρίως της οικογένειας, και διαφοροποιούν τα άτομα μεταξύ τους (Κυρίδης, 2015). Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να δοθεί ένας ορισμός της έννοιας του μορφωτικού πολιτιστικού κεφαλαίου.

Σύμφωνα με τον Χ. Πατερέκα «Θα μπορούσαμε να ορίσουμε το «μορφωτικό ή πολιτιστικό κεφάλαιο» ως το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως είναι οι γνώσεις, οι στάσεις, οι δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη του ατόμου» (Κυρίδης, 2015: 113).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου, τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων δεν διαφοροποιούνται μόνο ως προς τα οικονομικά και κοινωνικά τους προνόμια από τα παιδιά των κατώτερων τάξεων: όταν έρχονται στο σχολείο είναι ήδη εφοδιασμένα με μορφωτικά αγαθά, τα οποία, παρόλο που δεν αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης, είναι ωστόσο πολύ σημαντικά για το σχολείο (Φραγκουδάκη, χ.χ.). Τα μορφωτικά αυτά αγαθά, επειδή δεν είναι προϊόν διδασκαλίας αλλά αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης, το σχολείο τα αναγνωρίζει ως φυσικά χαρίσματα, ακόμα και ως «ευφυΐα» και τα επιβραβεύει, παραγνωρίζοντας την κοινωνική τους προέλευση (Ασκούνη, 2008).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τη θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου, ο σχολικός θεσμός αποδέχεται και αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα (αυτό οι Bourdieu και Passeron το ονομάζουν «Κυρίαρχη Παιδεία»), παρέχοντας με τον τρόπο αυτόν περισσότερες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας στους μαθητές εκείνους που είναι φορείς πολιτιστικού κεφαλαίου σύμφωνα με την κυρίαρχη παιδεία (Κυρίδης, 2015).

### **ε) Η γλώσσα ως καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση**

Μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μεταβιβάζεται στα παιδιά από την οικογένεια αποτελεί και η γλώσσα. Ήδη από την δεκαετία του 1960 πολλές εμπειρικές μελέτες, κυρίως στις ΗΠΑ, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε αυτό που ονομάζουν «μορφωτικά στερημένο παιδί». Οι μελέτες αυτές προσπαθούν να εκτιμήσουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιώντας γλωσσικά τεστ (Φραγκουδάκη, 1985). Το σημαντικότερο συμπέρασμα στο οποίο συγκλίνουν οι περισσότερες είναι ότι η γλωσσική επάρκεια, όπως αξιολογείται από το σχολείο, εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση

(Ασκούνη, 2008: 23). Ανάλογα, λοιπόν, με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το παιδί διαμορφώνει και τον γλωσσικό του κώδικα. Έτσι, η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο καθένας είναι δηλωτική της κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχεται (Κυρίδης, 2015).

Ο B. Bernstein αντιλήφθηκε την κοινωνική σημασία της γλώσσας ως διακριτικού γνωρίσματος των κοινωνικών τάξεων και προσπάθησε να ανιχνεύσει την εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από τη χρήση διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και στο σχολείο ειδικότερα (Κυρίδης, 2015: 119). Η θεωρία του Bernstein θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής: κάθε κοινωνική τάξη έχει τη δική της γλώσσα, η οποία διαφοροποιείται όχι μόνο όσον αφορά το λεξιλόγιο αλλά και στη σχέση των ατόμων με τη γλώσσα. Έτσι, ισχυρίζεται, υπάρχουν δύο γλωσσικοί κώδικες, ένας «επεξεργασμένος» και ένας «περιορισμένος». Το σχολείο χρησιμοποιεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα που χαρακτηρίζει τη μεσαία τάξη δίνοντας έτσι ένα σημαντικό πλεονέκτημα όσον αφορά τη σχολική επιτυχία στους μαθητές που προέρχονται από την τάξη αυτή και επομένως κατέχουν τον γλωσσικό κώδικα αυτόν (Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ερμηνεία αυτή, το σχολείο χρησιμοποιεί τη γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων, αυτό που ο Bernstein ονόμασε «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» και, μέσω των μηχανισμών επιλογής που χρησιμοποιεί, απορρίπτει και καταδικάζει σε αποτυχία όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτόν (Κυρίδης, 2015). Έτσι, οι δύο διαφορετικοί αυτοί κώδικες ενισχύουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση αφού στην πραγματικότητα η εξοικείωση με τον «επεξεργασμένο» γλωσσικό κώδικα που προωθεί και προτιμά το σχολείο δίνει στους μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα ένα σημαντικό πλεονέκτημα: αυτό της γνώσης και της χρήσης της επίσημης γλώσσας (Κυρίδης, 1997: 39).

#### **στ) Η εκπαιδευτική ανισότητα μέσα από το πρίσμα της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Η μαρξίστρια κοινωνιολόγος Viviane Isambert – Zamati μελέτησε το ζήτημα της σχέσης μεταξύ τόπου διαμονής – ταξικής ταυτότητας και σχολικής επίδοσης. Η Zamati διαιρεί τις περιοχές σε αστικές και αγροτικές και καταλήγει στο συμπέρασμα

ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή, στην κατανομή των κονδυλίων όσο και στην ίδια τη μορφή των σχολικών κτιρίων, ανάλογα με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο (Κυρίδης, 2015). Η κυρίαρχη άποψη της μπορεί να συνοψιστεί στα εξής: «Αν παρατηρήσουμε τα εξωτερικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε και πάλι ότι η ενότητα του δημοσίου σχολείου είναι μύθος» (Κυρίδης, 2015: 126-127).

Στην ίδια μελέτη η Zamati διερευνά το ζήτημα του ρόλου των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία και καταλήγει στις ακόλουθες διαπιστώσεις: α) Οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ότι η σχολική δομή καθορίζεται από την κοινωνικοεπαγγελματική δομή, β) Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προτιμούν κάποια σχολεία έναντι άλλων, και γ) Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται με ελιτίστικο τρόπο στους μαθητές τους, δείχνοντας προτίμηση σε εκείνους που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Κυρίδης, 2015).

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί καθώς εκτός από συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ταυτόχρονα και προϊόντα της, δυσκολεύονται πάρα πολύ να δουν την πραγματικότητα μέσα από ένα αντικειμενικότερο πρίσμα, καθώς έχουν ενσωματώσει και οι ίδιοι τις αξίες του σχολείου και τις αποδέχονται ως αυτονόητες. Έτσι, συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Ωστόσο, αν και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένος, υπάρχουν κάποια περιθώρια αυτονομίας. Θα μπορούσε, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, εφόσον είχε στη διάθεσή του τα εργαλεία εκείνα που θα του επέτρεπαν να διακρίνει τα εμπόδια και την πραγματική τους φύση, να επηρεάσει αποφασιστικά τη σχολική πορεία των μαθητών του αμβλύνοντας τις ανισότητες (Ασκούνη, 2008).

#### **4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΣΗ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όλα τα θεωρητικά και τα εμπειρικά δεδομένα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν αναπόφευκτα στο ίδιο κρίσιμο ερώτημα: υπάρχει τρόπος να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση; Γιατί, παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικές ερμηνείες μας έχουν βοηθήσει να κατανοήσουμε πια σε μεγάλο βαθμό τα αίτια των ανισοτήτων και έχουν ήδη εφαρμοστεί και

εξακολουθούν να εφαρμόζονται αντισταθμιστικές παρεμβάσεις τόσο στην Ελλάδα, (που μας ενδιαφέρει εδώ) όσο και διεθνώς, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι ανισότητες, αν και έχουν περιορισθεί σε ένα βαθμό, εξακολουθούν να υπάρχουν;

Η Α. Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 1985) διατυπώνει τη βεβαιότητα ότι οι ανισότητες είναι δυνατόν να αρθούν εφόσον αλλάξουν οι συνθήκες που τις προκαλούν και τεκμηριώνει αυτή της την πεποίθηση σε ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι όλες οι ανεπάρκειες των κοινωνικά και μορφωτικά στερημένων κατηγοριών εξαφανίζονται όταν αλλάξουν οι περιβαλλοντικές συνθήκες. Ο Bloom, για παράδειγμα, είχε αποδείξει ερευνητικά ότι το 80% των μαθητών είναι σε θέση να κατακτήσει ικανοποιητικά το 80% των γνώσεων που παρέχονται στη γενική εκπαίδευση, όταν εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις (Αθανασίου, 1997: 98).

Τα μέτρα που προτείνει για την άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: καταπολέμηση του προεπιστημονικού, όπως τον χαρακτηρίζει, μύθου περί φυσικών ικανοτήτων, διαπαιδαγώγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν τα αίτια των ανισοτήτων, συστηματική διδασκαλία από το σχολείο όλων εκείνων των «ικανοτήτων», που κάποιοι φέρουν ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον και, γενικότερα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη, 1985).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η δικαιοσύνη στην παροχή παιδείας μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο εφόσον αντισταθμιστούν οι ελλείψεις και αρθούν οι δυσκολίες που εμποδίζουν τα παιδιά με κατώτερη κοινωνική προέλευση να ανέλθουν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όσο παραμένουν τα εμπόδια, η παιδεία θα παρέχεται «δωρεάν» μόνο στις τάξεις εκείνες που μπορούν να διεκδικήσουν τις θέσεις και να ανέλθουν στην κοινωνική πυραμίδα (Πυργιωτάκης, 2009: 163).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Είναι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού δημόσιου σχολείου εξοικειωμένοι με την έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
2. Αναγνωρίζουν ή όχι την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση;
3. Σε ποιες παραμέτρους που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (λ.χ. αίτια, τρόπους αντιμετώπισης) εστιάζουν τον προβληματισμό τους;
4. Κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από μεταβλητές όπως η κοινωνική τους προέλευση (επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, τόπος καταγωγής και κατοικίας), το μορφωτικό τους επίπεδο, το είδος (Γυμνάσιο, Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο) και η γεωγραφική θέση του σχολείου στο οποίο εργάζονται;
5. Πώς οι εκπαιδευτικοί της τάξης αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τον ρόλο του «συνδιαμορφωτή» της εκπαιδευτικής πράξης ή αποδέχονται τον ρόλο του «εκτελεστικού οργάνου»;

### **ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Παρά το αναμφισβήτητο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της τάξης αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σπανιότατες είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ζητείται η άποψή τους αναφορικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως, για παράδειγμα κατά τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων ή και τυχόν αντισταθμιστικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό και από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στην οποία είναι ιδιαίτερα περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν

στη μέτρηση και καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα και προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά δε το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που θα μας απασχολήσει εν προκειμένω, οι έρευνες αυτές απουσιάζουν παντελώς.

Βασική υπόθεση της παρούσας μελέτης αποτελεί η παραδοχή ότι, παρά το γεγονός ότι η παροχή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες αποτελεί συνταγματική επιταγή, ωστόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμα καταφέρει να ικανοποιήσει τη συνθήκη αυτή. Παρότι, δηλαδή, το άρθρο 16, παρ. 4 του Συντάγματος ορίζει ότι *«Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους»* (Σύνταγμα της Ελλάδας όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27<sup>ης</sup> Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων), η ελληνική δημόσια εκπαίδευση δεν είναι στην ουσία ούτε δωρεάν ούτε και παρέχεται με ισότιμο τρόπο σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως άλλων παραγόντων.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της τάξης, καθώς είναι εκείνοι που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και τα προβλήματά της, έχουν καθαρότερη και σαφέστερη άποψη σχετικά με τα πρακτικά προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και είναι, κατά συνέπεια, σε θέση τόσο να τα ερμηνεύσουν όσο και να προτείνουν λύσεις για αυτά περισσότερο ίσως από εκείνους που τα γνωρίζουν αποκλειστικά και μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, επειδή, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, σπάνιες (έως ανύπαρκτες) είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ζητείται η άποψή τους κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή παρεμβάσεων, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους διαδικασίες, συχνά περιορίζονται στον ρόλο του εκτελεστικού οργάνου, παραγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο που και οι ίδιοι κατέχουν στη λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης.

Για τον λόγο αυτό η παρούσα μελέτη αποπειράται να καταγράψει τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε, εκτός από τον προφανή στόχο της συγκέντρωσης

εξαιρετικά σημαντικών για το ζήτημα απόψεων (καθώς αυτές θα προέρχονται από τους «καθ' ύλην αρμόδιους»), να διαπιστωθεί επιπλέον και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν επίγνωση του σημαντικότερου ρόλου που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική πράξη. Η διαπίστωση αυτή θεωρείται εξίσου σημαντική με την καταγραφή των απόψεών τους, καθώς αποτελεί τον καταλυτικό παράγοντα που διαμορφώνει τη στάση και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και, κατά συνέπεια, ως έναν βαθμό, καθορίζει και τα ίδια τα αποτελέσματά της.

## **ΟΡΙΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Θα ήταν άτοπο να ισχυριστεί κανείς ότι μία τέτοιας κλίμακας έρευνα είναι δυνατόν να καταγράψει σε όλο τους το εύρος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε περισσότερο χρόνο, πολύ μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα και σίγουρα μεγαλύτερη ερευνητική ομάδα. Ως εκ τούτου στα πλαίσια της παρούσας μελέτης θα αποπειραθούμε να καταγράψουμε αδρομερώς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα με το οποίο βρεθήκαμε αντιμέτωποι κατά την ερευνητική διαδικασία ήταν ο δισταγμός ή, σε κάποιες περιπτώσεις, και η άρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε αυτήν. Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραμάτισε πιθανότατα και η πληθώρα των ερωτηματολογίων που διακινούνται στα σχολεία καθώς και ο φόρτος εργασίας των καθηγητών, δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Ως εκ τούτου, δεν ήταν εύκολη η εύρεση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, καθώς η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και ελεύθερη. Η απουσία αντιπροσωπευτικότητας και ο τυχαίος χαρακτήρας του δείγματος σχετίζεται, όπως είναι φυσικό, και με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, αφού, κατά πάσα πιθανότητα, ένα διαφορετικό δείγμα θα μπορούσε να μας είχε οδηγήσει σε τελείως διαφορετικά συμπεράσματα.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη δειγματοληψία, αντικειμενικές συνθήκες εμπόδισαν την επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών. Ως γνωστόν, προκειμένου να εφαρμόσει κανείς απλή, τυχαία, συστηματική και



στρωματοποιημένη δειγματοληψία χρειάζεται να διαθέτει ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο, έναν κατάλογο, δηλαδή, όλων των στοιχείων της έρευνας που μπορούν να επιλεγούν ώστε να είναι μέλη του δείγματος. (Ζαφειρόπουλος, 2005: 128). Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης κάτι τέτοιο ήταν εντελώς ανέφικτο. Δεν υπήρχε, δηλαδή, η δυνατότητα πρόσβασης στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2018-19 στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν θεωρητικά να εξαχθούν από τη βάση δεδομένων του πληροφορικού συστήματος Myschool, κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε τη χορήγηση ειδικής άδειας από το αρμόδιο Υπουργείο και, ως εκ τούτου, θα απαιτούσε πολύ μεγαλύτερο περιθώριο χρόνου. Περαιτέρω, παρά το γεγονός ότι έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας, καθώς τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να προωθηθούν σε όλες τις σχολικές μονάδες και έτσι όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα ή την πιθανότητα να συμπεριληφθούν στο δείγμα, ωστόσο αυτό δεν έγινε σε αρκετές περιπτώσεις, όπως θα εξηγηθεί στο κεφάλαιο που αφορά τη δειγματοληψία.

Ένα ακόμα πρόβλημα ήταν η αδυναμία ανάλυσης όλων ανεξαιρέτως των συσχετίσεων μεταξύ των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, λόγω του περιορισμένου χρόνου αλλά και του όγκου των απαντήσεων οι επιδράσεις επιμέρους μεταβλητών, όπως, για παράδειγμα, το φύλο ή το επίπεδο μόρφωσης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος μελετήθηκαν μόνο δειγματοληπτικά και στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες αναμενόταν κάποια συσχέτιση. Η μελέτη όλων των επιμέρους συσχετίσεων θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη ερευνητική ομάδα. Εξάλλου ο τυχαίος χαρακτήρας του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε δεν θα επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **I. Δειγματοληψία**

Για τους σκοπούς της έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία μέρη. Πιο συγκεκριμένα: α) το πρώτο μέρος αποτελούνταν από 8 κατηγορικές ερωτήσεις, οι οποίες είχαν ως στόχο να καταγράψουν τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, β) το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από μία και μοναδική ερώτηση ανοικτού τύπου, και γ) το τρίτο μέρος αποτελούνταν από 28 ερωτήσεις – θέσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό της διαφωνίας ή συμφωνίας τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Επειδή δεν ήταν εφικτή στα χρονικά πλαίσια της έρευνας η επιλογή ενός απόλυτα αντιπροσωπευτικού δείγματος και προκειμένου να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις επιλογής τυχαίου δείγματος, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όλες τις διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την παράκληση να προωθηθεί στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, στάλθηκε τόσο το ίδιο το ερωτηματολόγιο όσο και ένας υπερσύνδεσμος (link) που οδηγούσε τους ενδιαφερόμενους στην ηλεκτρονική συμπλήρωσή του με τη χρήση των Google forms. Ωστόσο, η ανταπόκριση δεν ήταν αναμενόμενη, καθώς σε διάστημα ενός μήνα λιγότεροι από δέκα εκπαιδευτικοί είχαν ανταποκριθεί στην πρόσκληση και είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Πιθανότατα το ηλεκτρονικό μήνυμα είτε δεν έφτασε ποτέ στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς συχνά τα μηνύματα που προέρχονται από άγνωστους αποστολείς σε δημόσιες υπηρεσίες ταξινομούνται αυτόματα στα ανεπιθύμητα (spam), είτε δεν προωθήθηκε τελικά εκ μέρους των διευθύνσεων στις σχολικές μονάδες είτε απλώς δεν υπήρχε προθυμία εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της υπερπληθώρας αντίστοιχων ερωτηματολογίων.

Προκειμένου να ξεπεραστεί το παραπάνω πρόβλημα και να προχωρήσει η διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε ως εναλλακτική λύση για την προώθησή τους δίκτυο φίλων και γνωστών εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα προώθησαν σε δικούς τους γνωστούς και φίλους. Επιλέχθηκε έτσι τελικά η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling). Δευτερευόντως, ο υπερσύνδεσμος που οδηγούσε στην ηλεκτρονική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναρτήθηκε και στο διαδίκτυο, και ειδικότερα σε κλειστές ομάδες εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που τελικά ανταποκρίθηκαν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εθελοντικά και με απόλυτη ανωνυμία. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα μεταξύ Δεκεμβρίου 2018 – Απριλίου 2019.

## **II. Συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν τριάντα (130) εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος θα αναλυθούν διεξοδικά στη συνέχεια.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν αποτελέσει σε μεγάλο βαθμό αντικείμενο θεωρητικών και εμπειρικών μελετών, από τη διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε η ύπαρξη σημαντικού κενού όσον αφορά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναντίρρητα, αν όχι τον βασικότερο, έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει τη διαδικασία καθεαυτή.

## **III. Συλλογή δεδομένων**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τους σκοπούς τη έρευνας σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τρία μέρη: στο πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε κατηγορικές ερωτήσεις σχετικά με τα κοινωνικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το δεύτερο αποτελούνταν από μία και μοναδική ερώτηση ανοικτού τύπου, ενώ το τρίτο από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 12 κατηγορικές ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ομαδοποιήσουν τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αντιθέτως, το δεύτερο μέρος, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, αποτελούνταν από μία και μοναδική ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία διατυπώθηκε με τη μορφή τίτλου και συνοδευόταν από την παρότρυνση προς τους συμμετέχοντες να καταγράψουν ελεύθερα τις σκέψεις και τους προβληματισμούς που τους προκαλούνται από τον τίτλο αυτό. Προκρίθηκε μία όσο το δυνατόν πιο γενικόλογη και μη αξιολογικά χρωματισμένη διατύπωση του ζητούμενου, ώστε να αποφευχθεί ο οποιασδήποτε φύσης επηρεασμός των υποκειμένων της έρευνας. Στόχος ήταν η όσο το δυνατόν πιο ελεύθερη και αντικειμενική καταγραφή των σκέψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα. Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός είχε την ευχέρεια να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ακόμη και στο σπίτι του, χωρίς καμία επαφή με τον ερευνητή και χωρίς τη δυνατότητα να ζητήσει διευκρίνιση. Για τον ίδιο αυτόν λόγο η ερώτηση ανοικτού τύπου τοποθετήθηκε πριν από το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, ώστε οι συμμετέχοντες να μην επηρεαστούν από τις κρίσεις ή/ και τις προτάσεις που διατυπώνονται σε αυτό σχετικά με το θέμα. Άλλωστε ένας από τους σκοπούς της έρευνας ήταν να διαπιστώσει και τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και κάτι τέτοιο δεν θα ήταν εφικτό σε περίπτωση που η διατύπωση της ερώτησης ήταν περισσότερο συγκεκριμένη.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 28 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ειδικότερα, το τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 28 θέσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να διατυπώσουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και ποσοτικοποιήθηκαν, ώστε να είναι δυνατή η περαιτέρω στατιστική τους ανάλυση και επεξεργασία, η οποία έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

## **ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Για την ανάλυση των απαντήσεων που οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν στην ερώτηση ανοικτού τύπου, η οποία αποτελούσε και το β' μέρος του

ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν διαχρονικά δοθεί (Berelson, 1952, Berelson και Lazarsfeld, 1948, Holsti, 1969, Krippendorff, 1980, Riffe και Fico 1998, Weber, 1990) η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί μια σημαντική τεχνική αντικειμενικής και συστηματικής μελέτης και ανάλυσης του γραπτού και του προφορικού λόγου καθώς και του περιεχομένου που επικοινωνείται με άλλα μέσα (Ζαφειρόπουλος Κ., 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο Berelson είχε ορίσει την ανάλυση περιεχομένου ως μια «ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική και ποσοτική περιγραφή του προφανούς περιεχομένου της επικοινωνίας» (Verma, G. & Mallich K., 2004: 223-224). Ο ορισμός που δίνει ο Krippendorff αρκετά χρόνια αργότερα δεν διαφοροποιείται σημαντικά, καθώς ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως μια «ερευνητική τεχνική προκειμένου να εξάγουμε επαναλήψιμα και έγκυρα συμπεράσματα από τα δεδομένα στα συμφραζόμενα τους» (Bell, 2007:172-173).

Παρότι ο όρος ανάλυση περιεχομένου δεν εμφανίζεται στην αγγλική γλώσσα μέχρι το 1941 (Waples & Berelson, 1941, p. 2; cited in Berelson & Lazarsfeld, 1948), η συστηματική ανάλυση κειμένων είναι δυνατόν να εντοπιστεί στις ανακριτικές επιδιώξεις της Εκκλησίας κατά τον 17ο αιώνα (Krippendorff 2004: 3). Κατά τον Groth (1948), μετά την επικράτηση της έντυπης δημοσιογραφίας η Εκκλησία άρχισε να ανησυχεί για τη διάδοση έντυπου υλικού μη θεολογικού περιεχομένου και έτσι άρχισε να ασχολείται με το περιεχόμενο των εφημερίδων με στόχο με ηθικολογικούς όρους Είναι εντυπωσιακό το ότι, παρά τη θεωρητική παράδοση της αρχαίας Ελλάδας, που είναι κανονιστική και προφορική ως προς τον προσανατολισμό της, ο 17ος αιώνας ελάχιστα συνέβαλε στη μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου. Πιθανότατα η πρώτη καλά τεκμηριωμένη ποσοτική ανάλυση γραπτού υλικού εμφανίζεται στη Σουηδία κατά τον 18ο αιώνα. (Krippendorff 2004: 3-4).

Η ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στις κοινωνικές επιστήμες και έχει ως στόχο της την μετατροπή των ακατέργαστων πληροφοριών σε κατηγορίες, οι οποίες, στη συνέχεια, θα είναι δυνατόν να γίνουν αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης και θα μας επιτρέψουν να προχωρήσουμε σε γενικεύσεις και να επιτύχουμε ποσοτικές μετρήσεις, σημαντικές για μια συστηματική θεωρία.

(Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ., 2001). Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων με τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό που προκύπτουν από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που βρίσκονται μέσα σε ένα κείμενο. Η μέθοδος προτείνει έναν τρόπο παρατήρησης και ανάγνωσης κειμένων. (Ζαφειρόπουλος Κ., 2005: 173).

Οι Alonso, Volkens & Gomez (2012) αναφέρονται αναλυτικά στα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής κατά την ανάλυση περιεχομένου. Ειδικότερα, ο ερευνητής θα πρέπει να πάρει αποφάσεις που σχετίζονται με τους ακόλουθους τομείς:

1) Δειγματοληψία (sampling): πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής περιορίζει το πλήθος των προς ανάλυση παρατηρήσεων σε ένα αντιπροσωπευτικό υποσύνολο. Δυστυχώς, δεν υπάρχει κάποιος γενικά αποδεκτός κανόνας βάσει του οποίου ο ερευνητής υπολογίζει τον αριθμό των μονάδων που θα χρησιμοποιήσει.

2) Καθορισμός της μονάδας ανάλυσης (unitizing): το στάδιο αυτό σχετίζεται με τις μονάδες κωδικοποίησης, δηλαδή το τμήμα του κειμένου που επιλέγεται. Οι μονάδες που χρησιμοποιούνται συνήθως στις πολιτικές επιστήμες είναι η λέξη (ή σύμβολο), η πρόταση (ή τμήμα της) και το είδος (ολόκληρος ο λόγος, η ταινία, το βιβλίο κ.ο.κ.).

3) Κωδικοποίηση (coding): μετά τον καθορισμό της μονάδας ανάλυσης, τα δεδομένα ταξινομούνται σε κατηγορίες και ποσοτικοποιούνται.

Κατά τον Bryman (2017) η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, καθώς χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, δίνει τη δυνατότητα μιας κάποιας διαχρονικής ανάλυσης, είναι διακριτική και ευέλικτη μέθοδος και επιτρέπει την προσέγγιση πληθυσμών που σε άλλη περίπτωση θα ήταν δύσκολο να ερευνηθούν.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά της πλεονεκτήματα, η ανάλυση περιεχομένου έχει γίνει συχνά αντικείμενο και αρνητικής κριτικής καθώς η ποιότητά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται ενώ, ταυτόχρονα, είναι πάρα πολύ δύσκολο αν όχι αδύνατο να υπάρξουν τεκμήρια κωδικοποίησης χωρίς μια κάποια ερμηνεία εκ μέρους των κωδικοποιητών. Επιπλέον, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να οδηγηθεί ο ερευνητής σε εσφαλμένα συμπεράσματα,

ιδιαίτερα όταν διερευνά το λανθάνον και όχι το φανερό περιεχόμενο. Τέλος, πολλοί θεωρούν ότι η έμφαση στα μετρήσιμα στοιχεία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε παραγκωνισμό άλλων, περισσότερο σημαντικό από θεωρητικής άποψης στοιχείων (Bryman, A., 2017).

Ωστόσο, η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας, αποτελεί αναμφισβήτητα ένα πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική έρευνα (Verma G. & Mallick K., 2004).

Η ανάλυση των απαντήσεων κλειστού τύπου που αποτελούν το τρίτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

## **ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η κατηγοριοποίησή των δεδομένων που προέκυψαν από το απαντήσεις στην ερώτηση ανοικτού τύπου που αποτελούσε το β' μέρος του ερωτηματολογίου. Στην κωδικοποίηση αυτή οδηγηθήκαμε στην πραγματικότητα από τη μελέτη των ίδιων των δεδομένων.

Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δύο ειδών κατηγοριοποιήσεις, η μία με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των υποκειμένων (ποιοτική ανάλυση περιεχομένου) και η άλλη με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων (θεματική ανάλυση περιεχομένου).

Πιο συγκεκριμένα:

<b>α) Κατηγοριοποίηση με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά:</b>
1. Έκταση απάντησης
α) Μονολεκτική
β) Μία περίοδος

γ) Μακροσκελής απάντηση (μεγαλύτερη από μία περίοδο)
2. Επιλογή ρηματικού προσώπου:  α) α' & γ' ρηματικό πρόσωπο  β) β' & γ' ρηματικό πρόσωπο  γ) γ' ρηματικό πρόσωπο  δ) απουσία ρημάτων
3. Αναφορά σε προσωπικά βιώματα

Κατά την πρώτη αυτή κατηγοριοποίηση οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε τρεις (3) κατηγορίες με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Όπως γίνεται φανερό και από τους τίτλους τους, στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις με βάση την έκτασή τους. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν ανάλογα με το αν το γραπτό κείμενο αποτελούνταν από μία και μοναδική λέξη, από μία περίοδο λόγου ή από περισσότερες από μία περιόδους. Στη δεύτερη κατηγορία ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις ανάλογα με το ρηματικό πρόσωπο που επιλέχθηκε από τον ερωτώμενο ενώ στην τρίτη με βάση το αν γίνεται ή όχι αναφορά από τους ερωτώμενους σε προσωπικά βιώματα.

<b>β) Κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο (θεματικές κατηγορίες)</b>
1. Εξοικείωση με την έννοια
2. Αναγνώριση της ύπαρξης ανισοτήτων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση
3. Αναφορά στους παράγοντες που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες:  α) Παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του μαθητή  β) Παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό  γ) Παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή



- δ) Παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία
- ε) Κοινωνικοί παράγοντες (στερεότυπα, κοινωνικές ανισότητες, ταξικά, φυλετικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά, γεωγραφικός προσδιορισμός)

4. Προτάσεις για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων:

- α) Από την πολιτεία / εκπαιδευτικό σύστημα
- β) Από την οικογένεια
- γ) Από τον μαθητή
- δ) Από τον εκπαιδευτικό
- ε) Από την κοινωνία (αλλαγή κοινωνικής δομής / πολιτικής οργάνωσης)

Η θεματική αυτή κατηγοριοποίηση υποδείχθηκε, εκτός από τις ερευνητικές υποθέσεις, και από το ίδιο το υλικό, καθώς κατά την μελέτη του διαπιστώθηκαν κάποια επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Έτσι, αρχικά διαπιστώθηκε ότι ένας αριθμός των ερωτώμενων δεν κατανοούσε απόλυτα την έννοια. Αυτό οδήγησε σε μία πρώτη κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσης των ερωτώμενων με την υπό εξέταση έννοια.

Ένα δεύτερο ζήτημα που προέκυψε τόσο από το υλικό όσο και από τους ερευνητικούς σκοπούς που είχαν εξαρχής τεθεί ήταν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ή όχι την ύπαρξη των ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις με βάση το αν αναγνωρίζουν (ρητά ή έμμεσα) την ύπαρξη των ανισοτήτων ή όχι. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στα αίτια ή προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ακόμα και αν δεν δηλώνουν ρητά ότι θεωρούν πως υπάρχουν ανισότητες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ταξινομήθηκαν στην κατηγορία Ναι – αναγνωρίζουν την ύπαρξη ανισοτήτων, δεδομένου ότι η αναφορά σε αίτια ενός φαινομένου δηλώνει έμμεσα αναγνώριση ύπαρξης του φαινομένου αυτού.

Η τρίτη θεματική κατηγορία συμπεριλαμβάνει απαντήσεις με βάση το αν αναφέρονται ή όχι σε παράγοντες που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η θεματική αυτή κατηγορία διαιρείται σε πέντε επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με το είδος των παραγόντων στους οποίους γίνεται αναφορά. Ειδικότερα: α) παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια: εδώ εντάχθηκαν αναφορές που ορίζουν ως αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων πράξεις ή παραλείψεις του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή (αδιαφορία, γενικότερη στάση απέναντι στη μόρφωση). Δεν συμπεριλήφθηκαν εδώ αναφορές στην οικονομική κατάσταση ή τα γενικότερα φυλετικά ή ταξικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, καθώς αυτού του τύπου οι αναφορές εντάχθηκαν στην τελευταία υποκατηγορία (κοινωνικοί παράγοντες) και σε διαφορετική περίπτωση θα υπήρχε αλληλοεπικάλυψη των υποκατηγοριών, β) παράγοντες που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό: εδώ συμπεριλήφθηκαν αναφορές που ρητά ή έμμεσα επιρρίπτουν ευθύνες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γ) παράγοντες που σχετίζονται με τον μαθητή: στην υποκατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν απαντήσεις που εντοπίζουν στον ίδιο τον μαθητή και τις επιλογές ή την αδυναμία του την αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δ) παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα: εδώ συμπεριλήφθηκαν αναφορές σε αίτια που ανάγονται στην ευθύνη της πολιτείας, όπως η υποχρηματοδότηση της παιδείας, η απουσία υποδομών και δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, η ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό καθώς και, γενικότερα, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας και ο ιδεολογικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (δομή αναλυτικού προγράμματος, σύστημα αξιολόγησης και βαθμοθηρικός χαρακτήρας, προώθηση της παραπαιδείας, ύπαρξη ή μη πολιτικής βούλησης για στήριξη της δημόσιας δωρεάν παιδείας), ε) αίτια που σχετίζονται με την κοινωνική οργάνωση: εδώ κατηγοριοποιήθηκαν αναφορές σε ποικίλα κοινωνικά αίτια, όπως οικονομικό – κοινωνικές ανισότητες, ταξική δομή, φυλετική διαφοροποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός και στερεότυπα. Ειδική μνεία θα γίνει στο σημείο αυτό σε αναφορές που υποδεικνύουν ως παράγοντες των εκπαιδευτικών ανισοτήτων την κοινωνικό – οικονομική θέση ή το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικεί ο μαθητής ή / και βρίσκεται η σχολική μονάδα.

Η τέταρτη και τελευταία θεματική κατηγορία συμπεριλαμβάνει απαντήσεις με βάση τον αν προτείνουν ή όχι τρόπους για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η κατηγορία αυτή διαιρέθηκε σε πέντε υποκατηγορίες ως εξής: α)

αντιμετώπιση από την πολιτεία / το εκπαιδευτικό σύστημα: εδώ ταξινομήθηκαν αναφορές σε μέτρα που κατά την άποψη των ερωτώμενων θα πρέπει να ληφθούν από την ίδια την πολιτεία (αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αξιοποίηση της τεχνολογίας), β) αντιμετώπιση από την οικογένεια: εδώ συμπεριλήφθηκαν αναφορές σε παρεμβάσεις που θα πρέπει να κάνει η οικογένεια, γ) αντιμετώπιση από τον ίδιο τον μαθητή: στην υποκατηγορία αυτή ταξινομήθηκαν προτάσεις αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τους μαθητές, δ) αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό: εδώ καταγράφηκαν παρεμβάσεις που προτείνεται να γίνουν εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ε) αντιμετώπιση από την κοινωνία: στην υποκατηγορία αυτή εντάχθηκαν αναφορές κατά τις οποίες για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων απαιτείται ριζική αναμόρφωση της κοινωνίας (αλλαγή του τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας καθώς και της πολιτικής οργάνωσής της).

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανήλθε τελικά στους 130. Ο αριθμός αυτός καθιστά το δείγμα αρκετά ικανοποιητικό σε μέγεθος. Όσον αφορά το φύλλο τους οι συμμετέχοντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες: ειδικότερα 93 (ποσοστό 71,5%) ήταν γυναίκες ενώ μόλις 37 (ποσοστό 28,5% άνδρες). Επιπλέον, από τους 130 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 11 (8,5%) ήταν μεταξύ 25-35 ετών, οι 59 (45,4%) μεταξύ 36-45 ετών, οι 52 (40%) μεταξύ 46-55 ετών και οι 8 (6,2%) άνω των 56 ετών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία φιλόλογοι. Ειδικότερα, 73 (56,2%) ανήκουν στον κλάδο της Ελληνικής Φιλολογίας, 10 (7,7%) στον κλάδο των Ξένων Φιλολογιών, 21 (16,2%) στον κλάδο των Θετικών Επιστημών, 6 (4,6%) στον κλάδο των Κοινωνικών Επιστημών, 15 (11,5%) στον κλάδο Καλλιτεχνικών / Φυσικής Αγωγής και 5 (3,8%) σε Τεχνικές ειδικότητες. Περαιτέρω, όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους οι 60 (46,2%) είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι 6 (4,6%) απόφοιτοι ΑΤΕΙ, οι 55 (42,3%) κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ οι 9 (6,9%) κάτοχοι διδακτορικού ή μεταδιδακτορικού τίτλου.

Σε 18 (13,8%) περιπτώσεις το επάγγελμα του πατέρα ήταν ελεύθερος επαγγελματίας – επιστήμονας ενώ σε 19 (14,6%) ελεύθερος επαγγελματίας – τεχνίτης. Ο πατέρας των 40 (30,8%) από τους συμμετέχοντες ήταν δημόσιος υπάλληλος ενώ σε 15 (11,5%) περιπτώσεις ο πατέρας ήταν υπάλληλος του ιδιωτικού τομέα. 9 (6,9%) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν πατέρα έμπορο, 6 (4,6%) εργάτη, 19 (14,6%) εργάτη ενώ σε 4 (3,1%) περιπτώσεις οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι ο πατέρας του δεν εργάζεται. Τα αντίστοιχα ποσοστά αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας των ερωτώμενων ήταν 8 (6,2%) ελεύθερη επαγγελματίας – επιστήμονας, 6 (4,6%) ελεύθερη επαγγελματίας – τεχνίτρια, 29 (22,3%) δημόσιος υπάλληλος, 11 (8,5%) ιδιωτική υπάλληλος, 5 (3,8%) έμπορος, 3 (2,3%) εργάτρια, 15 (11,5%) αγρότισσα και 53 (40,8%) δεν εργάζονταν ή ασχολούνταν με τη φροντίδα του σπιτιού.

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων στην έρευνα, ο πατέρας 3 (2,3%) και η μητέρα 6 (4,6%) ήταν αγράμματοι, ο πατέρας 50 (38,5%) και η μητέρα 55 (42,3%) ήταν απόφοιτοι δημοτικού, ο πατέρας 37 (28,5%) και η μητέρα 34 (26,2%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο πατέρας 17 (13,1%) και η μητέρα 16 (12,3%) ήταν απόφοιτοι ανώτερης εκπαίδευσης ενώ ο πατέρας 22 (16,9%) και η μητέρα 18 (13,8%) ήταν απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης. Τέλος, ένα πατέρας (0,8%) και μία μητέρα (0,8%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών.

58 (44,6%) από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι διδάσκουν σε Γυμνάσιο, 63 (48,5%) σε Γενικό Λύκειο και 9 (6,9%) σε Επαγγελματικό Λύκειο. Οι 39 (30%) δήλωσαν ότι κατοικούν στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη, οι 48 (36,9%) σε άλλα αστικά κέντρα, οι 34 (26,2%) σε κάποια κωμόπολη ενώ οι 9 (6,9%) σε αγροτικές περιοχές. Αντίστοιχα, τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατανέμονται γεωγραφικά ως εξής: 30 (23,1%) στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη, 38 (29,2%) σε μικρότερο αστικό κέντρο, 29 (22,3%) σε κωμόπολη ενώ 33 (25,4%) σε αγροτική περιοχή. Τέλος, 34 (26,2%) δήλωσαν διδακτική εμπειρία έως 10 έτη, 71 (54,6%) μεταξύ 11 και 20 ετών και 25 (19,2%) μεγαλύτερη από 20 έτη.

Τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δείγματος):

Πίνακας 1: Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δείγματος

Φύλο	Αριθμός	%	Επάγγελμα πατέρα	Αριθμός	%
Ανδρας	37	28,5	Ελ. Επαγγελματίας/ επιστήμονας	18	13,8
Γυναίκα	93	71,5	Ελ. Επαγγελματίας / τεχνίτης	19	14,6
<b>Ηλικιακή ομάδα</b>			Δημόσιος υπάλληλος	40	30,8
25-35 χρονών	11	8,5	Ιδιωτικός υπάλληλος	15	11,5
36-45 χρονών	59	45,4	Έμπορος	9	6,9
46-55 χρονών	52	40	Εργάτης	6	4,6
άνω των 56 χρονών	8	6,2	Αγρότης	19	14,6
<b>Κλάδος</b>			Οικιακά / δεν εργάζεται	4	3,1
Ελληνική Φιλολογία	73	56,2	<b>Επάγγελμα μητέρας</b>		
Ξένες Φιλολογίες	10	7,7	Ελ. Επαγγελματίας / επιστήμονας	8	6,2
Θετικές Επιστήμες	21	16,2	Ελ. επαγγελματίας / τεχνίτρια	6	4,6
Κοινωνικές επιστήμες	6	4,6	Δημόσιος υπάλληλος	29	22,3
Καλλιτεχνικά/Γυμναστική	15	11,5	Ιδιωτική υπάλληλος	11	8,5
Τεχνική Ειδικότητα	5	3,8	Έμπορος	5	3,8
<b>Σπουδές</b>			Εργάτρια	3	2,3
Απόφοιτος /η ΑΤΕΙ	6	4,6	Αγρότισσα	15	11,5
Απόφοιτος / η ΑΕΙ	60	46,2	Οικιακά / δεν εργάζεται	53	40,8
Κάτοχος μεταπτυχιακού	55	42,3	<b>Μόρφωση πατέρα</b>		
Κάτοχος διδακτορικού	9	6,9	Αγράμματος	3	2,3
<b>Διδάσκει σε:</b>			Απόφοιτος δημοτικού	50	38,5
Γυμνάσιο	58	44,6	Απόφοιτος Δ.Ε.	37	28,5

ΓΕΛ	63	48,5	Απόφοιτος ΑΤΕΙ	17	13,1
ΕΠΑΛ	9	6,9	Απόφοιτος ΑΕΙ	22	16,9
<b>Μένει σε:</b>			Κάτοχος μεταπτυχιακού / διδασκτορικού	1	0,8
Αθήνα / Θεσσαλονίκη	39	30	<b>Μόρφωση μητέρας</b>		
Αστικό κέντρο	48	36,9	Αγράμματα	6	4,6
Κωμόπολη	34	26,2	Απόφοιτη δημοτικού	55	42,3
Αγροτική περιοχή	9	6,9	Απόφοιτη Δ.Ε.	34	26,2
<b>Το σχολείο που διδάσκει βρίσκεται σε:</b>			Απόφοιτη ΑΤΕΙ	16	12,3
Αθήνα / Θεσσαλονίκη	30	23,1	Απόφοιτη ΑΕΙ	18	13,8
Αστικό κέντρο	38	29,2	Κάτοχος μεταπτυχιακού / διδασκτορικού	1	0,8
Κωμόπολη	29	22,3			
Αγροτική περιοχή	33	25,4			
<b>Χρόνος διδακτικής εμπειρίας</b>					
Έως 10 χρόνια	34	26,2			
11-20 χρόνια	71	54,6			
Περισσότερα από 20 χρόνια	25	19,2			

## **ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ:**

### **Α. ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ**

Η ανάλυση των εξωτερικών χαρακτηριστικών των απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου θεωρήθηκε σημαντική εξαιτίας της άποψης ότι θα μας έδινε τη

δυνατότητα να αναγνωρίσουμε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος. Για παράδειγμα, η έκταση της απάντησης θεωρήθηκε ότι ως ένα βαθμό ήταν ενδεικτική του ενδιαφέροντος του συμμετέχοντος για το θέμα της έρευνας. Μία μονολεκτική απάντηση θα έδειχνε απροθυμία, έλλειψη ενδιαφέροντος ή / και κατανόησης του θέματος σε αντίθεση με μια μακροσκελή και τεκμηριωμένη απάντηση. Περαιτέρω, η επιλογή του ρηματικού προσώπου θεωρήθηκε ότι δηλώνει τον βαθμό στον οποίο το υποκείμενο ταυτίζεται με ή αποστασιοποιείται από το πρόβλημα. Τέλος, η αναφορά ή μη σε προσωπικό βίωμα θεωρήθηκε σημαντική καθώς μία από τις βασικές ερευνητικές υποθέσεις ήταν το ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντική πηγή προτάσεων σχετικά με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εξαιτίας της καθημερινής τους τριβής με την εκπαιδευτική πράξη.

Έτσι, από την παρατήρηση των εξωτερικών χαρακτηριστικών των απαντήσεων οδηγηθήκαμε στις ακόλουθες παρατηρήσεις, οι οποίες καταγράφονται στον Πίνακα 2 (Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία εξωτερικών χαρακτηριστικών απαντήσεων ανοικτού τύπου), που βρίσκεται στο τέλος της παρούσας ενότητας:

α) Όσον αφορά την έκταση, διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ήταν μακροσκελείς, είχαν δηλαδή έκταση μεγαλύτερη από μία περίοδο. Ειδικότερα, από τους 130 εκπαιδευτικούς που απάντησαν οι 78 (60%) έδωσαν μακροσκελή απάντηση, οι 48 (36,9%) απάντησαν σε μία περίοδο ενώ μόλις 4 (3,1%) απάντησαν μονολεκτικά.

β) Όσον αφορά την επιλογή του ρηματικού προσώπου η παρατήρηση των απαντήσεων μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιλέγει αποκλειστικά τη χρήση του γ' ρηματικού προσώπου κατά την απάντηση. Έτσι, οι 97 (74,6%) από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν χρησιμοποιούν αποκλειστικά το γ' πρόσωπο στις απαντήσεις του έναντι 19 (14,6%) που χρησιμοποιούν, εκτός από το γ' και το α' ρηματικό πρόσωπο και 3 (2,3%) που χρησιμοποιούν μαζί με το γ' και το β' πρόσωπο. Άξιο προσοχής είναι το γεγονός ότι 11 (8,5%) δεν χρησιμοποιούν καθόλου ρήματα κατά την απάντησή τους.

γ) Τέλος, παρατηρήθηκε ότι μόλις 4 (3,1%) από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται ρητά σε κάποιο προσωπικό τους βίωμα ενώ οι υπόλοιποι 126 (96,9%) δεν κάνουν καμία σχετική αναφορά.

Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία εξ. χαρακτηριστικών απαντήσεων ανοικτού τύπου

Έκταση απάντησης	Αριθμός	%
Μονολεκτική	4	3,1
Μία περίοδος	48	36,9
Μακροσκελής (= μεγαλύτερη από μία περίοδο)	78	60
<b>Ρηματικό πρόσωπο</b>		
α' & γ' ρηματικό πρόσωπο	19	14,6
β' & γ' ρηματικό πρόσωπο	3	2,3
γ' ρηματικό πρόσωπο	97	74,6
Απουσία ρημάτων	11	8,5
<b>Αναφορά σε προσωπικό βίωμα</b>		
Ναι	4	3,1
Όχι	126	96,9

Στον Πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 3: Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά) καταγράφεται κατόπιν τυχαίας επιλογής από μία ενδεικτική απάντηση ανά κατηγορία και υποκατηγορία, ώστε να δοθεί μια πιο συγκεκριμένη εικόνα των στοιχείων βάσει των οποίων προέκυψαν τα δεδομένα που καταγράφονται στον πιο πάνω Πίνακα 2. Σημειώνεται ότι διατηρήθηκε η αναλλοίωτη η ακριβής σύνταξη και ορθογραφία των αρχικών απαντήσεων:

Πίνακας 3: Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση τα εξ. χαρακτηριστικά

<b>α) Κατηγοριοποίηση με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά:</b>	
<b>1. Έκταση απάντησης</b>	
α) Μονολεκτική:	Υπάρχουν



β) Μία περίοδος:	Το κοινωνικό οικονομικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό που θα εκπαιδευτεί ένας μαθητής.
γ) Μακροσκελής απάντηση (μεγαλύτερη από μία περίοδο):	Παρατηρούνται ανισότητες, παρόλο που η δημόσια παιδεία παρέχεται επί ίσοις όροις. Δεν λαμβάνονται όμως συχνά υπόψη οι ιδιαιτερότητες που αφορούν το οικογενειακό προφίλ, τις συνθήκες ζωής, τις μαθησιακές ανάγκες κλπ
<b>2. Επιλογή ρηματικού προσώπου:</b>	
α) α' & γ' ρηματικό πρόσωπο:	θεωρώ ότι οι ανισότητες υπάρχουν ,παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών.Είναι συχνά αναγνωρίσιμο το γεγονός της υποστηρικτικής βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που αναμφισβόλα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών.
β) β' & γ' ρηματικό πρόσωπο:	Εκπαιδευτική ανισότητα είναι να συμμετέχεις σε ένα σύστημα που στηρίζει τη λειτουργία του στην τυχαιότητα. "Αν" σου τύχει ο κατάλληλος καθηγητής, "αν"σου τύχει το κατάλληλο σχολείο που θα έχει τις υποδομές και την κουλτούρα που θα σε ενισχύσει αντί να σε βυθίσει, "αν" σου τύχουν τα θέματα που παπαγάλισες καλύτερα.
γ) γ' ρηματικό πρόσωπο:	Οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι υπαρκτές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οφείλονται στις κοινωνικές ανισότητες. Δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρεμβαίνει και δεν λειτουργεί αντισταθμιστικά ώστε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες αλλά τις αναπαράγει. Αυτό το φαινόμενο οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει η πολιτική βούληση να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης. Μόνο μια εργατική εξουσία θα μπορούσε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά.
δ) απουσία ρημάτων:	Σχολείο ταξικών ανισοτήτων από την αρχή

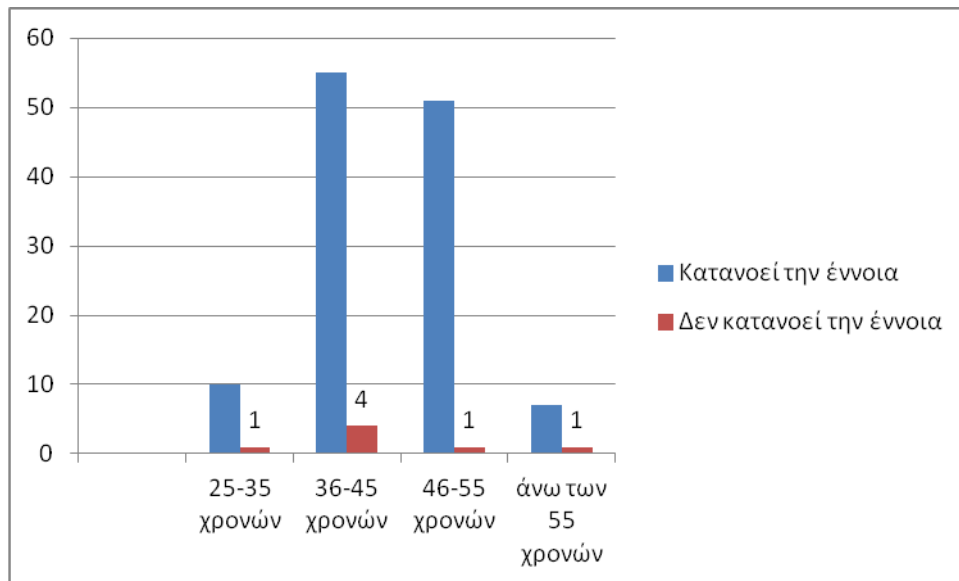
	(μορφωτικό επίπεδο οικογένειας) μέχρι το τέλος (οικονομικό υπόβαθρο οικογένειας)
<b>3. Αναφορά σε προσωπικά βιώματα:</b>	Στο λύκειο που εργάζομαι οι καθηγητές μαθηματικών και φυσικής προσανατολισμού Γ λυκείου τοποθετήθηκαν στα μέσα Δεκεμβρίου. Οι μαθητές θα δώσουν πανελλαδικές τον Ιούνιο ανταγωνιζόμενοι με άλλους υποψηφίους. Αυτό είναι εκπαιδευτική ανισότητα.

[Σημείωση: διατηρήθηκε η σύνταξη και η ορθογραφία των αρχικών κειμένων]

## **B. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**

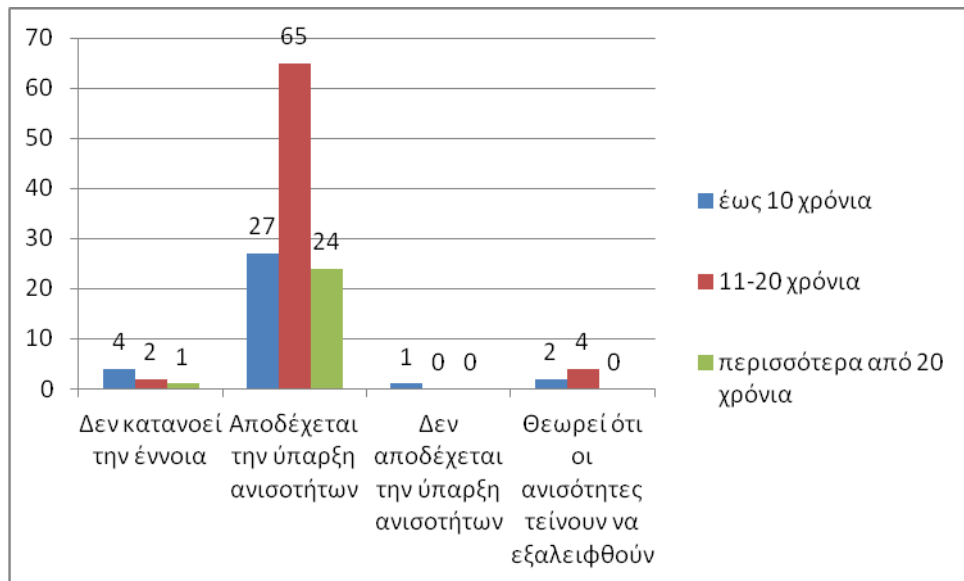
Μετά την θεματική κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στην ανοικτού τύπου ερώτηση του β' μέρους του ερωτηματολογίου, ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία, από την οποία προέκυψαν τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον Πίνακα 4 (Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία απαντήσεων ανοικτού τύπου), ο οποίος παρατίθεται στο τέλος της ενότητας. Ειδικότερα:

Διαπιστώθηκε ότι οι 123 (94,6%) είναι εξοικειωμένοι με την έννοια ενώ μόλις 7 (5,4%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν κατανοούν την έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και είτε το δηλώνουν ρητά είτε απαντούν εστιάζοντας σε ζητήματα που δεν σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Μάλιστα, οι 5 από τους 7 (71,4%) που δήλωσαν ότι δεν κατανοούν την έννοια είναι κάτω των 45 ετών (Διάγραμμα 1: Επίδραση του παράγοντα ηλικία στην κατανόηση της έννοιας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων).



Διάγραμμα 1: Επίδραση του παράγοντα ηλικία στην κατανόηση της έννοιας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

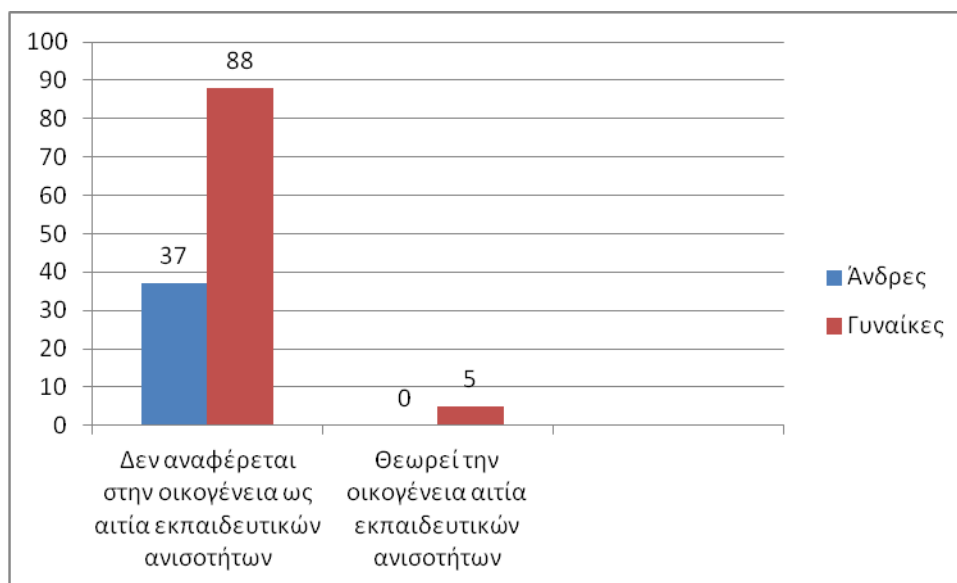
Περαιτέρω, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναγνωρίζει την ύπαρξη ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς 116 (89,2%) δηλώνουν ρητά ή έμμεσα ότι υπάρχουν ανισότητες ενώ μόλις 1 (0,8%) αρνείται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων. 7 (5,4%) δεν απαντούν σχετικά καθώς, όπως προκύπτει από την προηγούμενη κατηγοριοποίηση, δεν έχουν κατανοήσει την έννοια και 6 (4,6%) από τους ερωτηθέντες φαίνεται να πιστεύουν ότι γίνεται προσπάθεια εξάλειψης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Και οι 6 (100%) έχουν διδακτική εμπειρία κάτω των 20 ετών (Διάγραμμα 2: Επίδραση του παράγοντα χρόνος διδακτικής εμπειρίας στην αναγνώριση της ύπαρξης ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα).



Διάγραμμα 2: Επίδραση του παράγοντα χρόνος διδακτικής εμπειρίας στην αναγνώριση της ύπαρξης ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Επιπλέον, οι 97 (74,6%) από τους 130 εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρονται σε παράγοντες που κατά την άποψή τους συμβάλλουν στην ύπαρξη και τη διατήρηση των ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση ενώ 33 (25,4%) δεν κάνουν καμία αναφορά. Να σημειωθεί εδώ ότι οι 7 (21,2%) από τους 33 αυτούς δεν είχαν κατανοήσει την έννοια και ως εκ τούτου δεν θα ήταν δυνατό να αναφερθούν στα αίτια που σχετίζονται με αυτή.

Ειδικότερα, 5 (4,9%) θεωρούν παράγοντα ανισοτήτων στην εκπαίδευση την οικογένεια του μαθητή. Είναι αξιοσημείωτο ότι και οι 5 (100%) είναι γυναίκες (Διάγραμμα 3: Επίδραση του παράγοντα φύλο στην αντίληψη σχετικά με τα αίτια ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα).



Διάγραμμα 3: Επίδραση του παράγοντα φύλο στην αντίληψη σχετικά με τα αίτια ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Περαιτέρω, 8 (8,2%) θεωρούν παράγοντα δημιουργίας ανισοτήτων τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, 7 (7,2%) τον μαθητή και 53 (54,6%) το εκπαιδευτικό σύστημα και την πολιτεία εν γένει. Το 54,6% των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στα αίτια των ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση, δηλαδή, θεωρεί ότι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τρόπος αξιολόγησης, η απουσία υποδομών και άλλοι ανάλογοι παράγοντες συμβάλλουν στην ύπαρξη και τη διατήρηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Για την πλειοψηφία, ωστόσο, των ερωτηθέντων οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε κοινωνικά αίτια, όπως είναι οι οικονομικό – κοινωνικές ανισότητες, η ταξική δομή, η φυλετική διαφοροποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και τα στερεότυπα. Πιο συγκεκριμένα, 67 (69,1%) απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες οφείλονται σε διάφορα κοινωνικά αίτια, όπως αυτά που προαναφέρθηκαν. Από αυτούς, οι 38 (56,7%) θεωρούν ότι η κοινωνική θέση και η οικονομική επιφάνεια της οικογένειας των μαθητών (ταξική προέλευση) καθώς και το μορφωτικό της επίπεδο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες που οδηγούν σε άνισα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, 22 (32,8%) δίνουν έμφαση στην γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικεί ο μαθητής ή / και βρίσκεται το σχολείο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις όσον αφορά το αν προτείνουν τρόπους άμβλυνσης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή

όχι. Ειδικότερα, από τους 130 που ρωτήθηκαν μόλις οι 34 (26,2%) κάνουν αναφορά σε τρόπους αντιμετώπισης ενώ οι υπόλοιποι 96 (73,8%) δεν κάνουν καμία αναφορά. Από αυτούς μόλις 1 (2,9%) θεωρεί ότι η λύση θα πρέπει να δοθεί από την οικογένεια, 1 (2,9%) από τον εκπαιδευτικό και 1 (2,9%) από τον μαθητή. Οι 27 (79,4%) από αυτούς θεωρούν ότι η Πολιτεία θα πρέπει να λάβει μέτρα για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ενώ 7 (20,6%) δηλώνουν ότι η μόνη λύση είναι η αλλαγή της δομής και του τρόπου πολιτικής οργάνωσης της κοινωνίας.

Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία απαντήσεων ανοικτού τύπου

<b>Εξοικείωση με την έννοια</b>	<b>Αριθμός</b>	<b>%</b>
Κατανοεί την έννοια	123	94,6
Δεν κατανοεί την έννοια	7	5,4
<b>Αναγνώριση ύπαρξης εκπαιδευτικών ανισοτήτων</b>		
Δεν έχει κατανοήσει την έννοια	7	5,4
Αποδέχεται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων	116	89,2
Δεν αποδέχεται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων	1	0,8
Θεωρεί ότι οι ανισότητες τείνουν να εξαλειφθούν	6	4,6
<b>Παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων</b>		
Αναφέρεται σε παράγοντες που προκαλούν ανισότητες	97	74,6
Δεν αναφέρεται σε παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων	33	25,4
Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων την οικογένεια του μαθητή	7	7,2*
Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων τον εκπαιδευτικό	8	8,2*
Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων τον μαθητή	5	4,9*
Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων το εκπ. σύστημα / Πολιτεία	53	54,6*
Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων διάφορους κοιν. παράγοντες	67	69,1*
1) η κοινωνικό – οικονομική θέση (τάξη) ή / και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας θεωρούνται αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	38	56,7%*

2) η γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικεί ο μαθητής ή / και βρίσκεται το σχολείο θεωρείται αιτία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	22	32,8%*
<b>Τρόποι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων</b>		
Αναφέρεται σε τρόπους αντιμετώπισης των ανισοτήτων	34	26,2
Δεν αναφέρει τρόπους αντιμετώπισης των ανισοτήτων	96	73,8
Αντιμετώπιση από την οικογένεια	1	2,9*
Αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό	1	2,9*
Αντιμετώπιση από τον μαθητή	1	2,9*
Αντιμετώπιση από την Πολιτεία	27	79,4*
Αντιμετώπιση από την κοινωνία	7	20,6*

[Σημείωση: τα ποσοστά που σημειώνονται με αστερίσκο (\*) υπολογίζονται με βάση τις απαντήσεις που καταγράφηκαν στην εν λόγω κατηγορία και όχι το σύνολο του πληθυσμού]

Στη συνέχεια παρατίθεται πίνακας (Πίνακας 5: Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση περιεχόμενο) με τυχαία επιλεγμένο δείγμα απαντήσεων ανά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία, ώστε να γίνουν περισσότερο αντιληπτά τα χαρακτηριστικά και οι εκφραστικές επιλογές με βάση τις οποίες οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε κάθε επιμέρους. Ειδικότερα, συμπεριλήφθηκαν τυχαία επιλεγμένα αποσπάσματα απαντήσεων, τρία ανά περίπτωση, ενώ έχει διατηρηθεί η αρχική σύνταξη και ορθογραφία. Να σημειωθεί εδώ ότι στις περιπτώσεις που ο αριθμός των σχετικών αναφορών ήταν μικρότερος από τον αριθμό 3, επιλέχθηκε αυτονόητα ο μικρότερος αυτός αριθμός. Επίσης, για ευνόητους λόγους, στον Πίνακα 5 δεν περιλαμβάνονται οι υποκατηγορίες 3β. Δεν αναφέρεται σε παράγοντες που προκαλούν ανισότητες και 4β. Δεν αναφέρεται σε τρόπους αντιμετώπισης των ανισοτήτων:

Πίνακας 5: Ενδεικτικές απαντήσεις ανά κατηγορία με βάση περιεχόμενο

**β) Κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο (θεματικές κατηγορίες)**

<b>1. Εξοικείωση με την έννοια:</b>	
α) Κατανοεί την έννοια:	Παρατηρούνται ανισότητες, παρόλο που / Υπάρχουν σίγουρα λόγω... / Οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι υπαρκτές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
β) Δεν κατανοεί την έννοια:	Πώς οι ανισότητες επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα? / Δεν κατανοώ απολύτως την έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων... / Θέλω να δω τις ερωτήσεις.
<b>2. Αναγνώριση ύπαρξης εκπαιδευτικών ανισοτήτων</b>	
α) Δεν έχει κατανοήσει την έννοια:	βλ. παραπάνω 1β
β) Αποδέχεται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων:	Υφίστανται εκπαιδευτικές ανισότητες / θεωρώ ότι οι ανισότητες υπάρχουν / Κοινωνικοοικονομικές ανισότητες σημαίνουν ταυτόχρονα και εκπαιδευτικές ανισότητες
γ) Δεν αποδέχεται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων:	Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν
δ) Θεωρεί ότι οι ανισότητες τείνουν να εξαλειφτούν:	Το σχολείο <b>προσπαθεί να αμβλύνει</b> τις ανισότητες / Φαίνεται ότι δεν υποτιμάται η εθνική ή κοινωνική διαφορά των μαθητών και <b>γίνεται προσπάθεια</b> για ίσες ευκαιρίες / Υπήρχαν αρκετές ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα προηγούμενα χρόνια τουλάχιστον έως το 2000 αλλά <b>τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες να μειωθούν</b>
<b>3. Παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων:</b>	
α) Αναφέρεται σε παράγοντες που προκαλούν ανισότητες:	
ι) Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων την οικογένεια του μαθητή:	Τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα που μιλούν τη σχολική γλώσσα <b>κ συμεριζονται τις αξίες του σχολείου</b> έχουν υψηλότερες επιδόσεις / Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και είναι επίσης σημαντικό στοιχείο, όπως, επίσης, και <b>η στάση των γονιών</b>



	<b>απέναντι στη μόρφωση.</b> / Τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (στο μαθητικό δυναμικό) <b>δεν έχουν τη στήριξη που απαιτείται από τις οικογένειές τους</b> για να ανταπεξέλθουν
ii) Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων τον εκπαιδευτικό:	ορισμένες πρακτικές που εμείς οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ενστερνιζόμαστε καθώς αναπαράγουμε στερεότυπα και δεν αποδεχόμαστε επί της ουσίας πρακτικές και στάσης αποδοχής της διαφορετικότητας / σίγουρα στις ανισότητες είναι η μεγάλη <b>διαφορά ανάμεσα στην γενιά των εκπαιδευτικών ηλικίας 50+ και τους νέους ..</b> άλλη αντιμετώπιση,άλλα ακαδημαϊκά προσόντα / <b>ο Εκπαιδευτικός διαμορφώνει έναν χαρακτήρα μέσα στο Εκπαιδευτικό σύστημα ο οποίος άλλες φορές εξυπηρετεί και άλλες δεν εξυπηρετεί το λειτούργημα</b>
iii) Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων τον μαθητή:	σε μεγάλο βαθμό <b>οφείλονται στην αδιαφορία των ίδιων των μαθητών</b> / Ελλείψεις που δεν καλύπτονται είτε <b>απο την απουσία "ενδιαφέροντος"</b> που προέρχεται λόγω της <b>μη κατανόησης</b> της νέας ύλης, είτε λόγω αδυναμίας υποστήριξης εντατικοποίησης της μάθησης (φροντιστήρια) / Η ύλη τρέχει, <b>τα παιδιά συναντούν δυσκολίες</b> που αν δεν τις ξεπεράσουν έγκαιρα, <b>μένουν πίσω κ δεν μπορούν</b> να παρακολουθήσουν τα υπόλοιπα που παρακολουθώντας κ φροντιστήριο, προπορεύονται!!!
iv) Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων το εκπ. σύστημα / την Πολιτεία	Η <b>ύπαρξη κενών</b> και η <b>μη πλήρης στελέχωση</b> των σχολείων στερεί... / Η <b>έλλειψη κατάλληλων υποδομών και εξοπλισμού</b> και οι διαφορετικές <b>"ταχύτητες"</b> στο θέμα αυτό δημιουργούν εμπόδια / το εκπαιδευτικό σύστημα <b>δεν παρεμβαίνει και δεν λειτουργεί αντισταθμιστικά</b> ώστε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες αλλά τις αναπαράγει.
v) Θεωρεί αιτία των ανισοτήτων διάφορους κοινων. παράγοντες:	Οι εκπαιδευτικές κ <b>κοινωνικές ανισότητες</b> βαδίζουν χερι χερι / Υπάρχουν ανισότητες λόγω <b>κοινωνικών,οικονομικών,ταξικών διαφορών</b> / Σημαντικό ρόλο παίζει <b>περιοχή που βρίσκεται</b>

	<b>το σχολείο</b>
1) η κοινωνικό – οικονομική θέση (τάξη) ή / και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας θεωρούνται αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	Η <b>κοινωνική θέση και η καταγωγή της οικογένειας</b> των μαθητών κάποιες φορές τους θέτει σε "πλεονεκτική" ή "μειονεκτική" θέση απέναντι στη σχολική ζωή. / Με όρους επιδόσεων και "πρωταθλητισμού", ελπίδες για επιτυχία έχουν κυρίως οι μαθητές που <b>προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα</b> και έχουν, κατ' επέκταση, περισσότερα μορφωτικά ερεθίσματα ή βοήθεια στη μελέτη τους (οικογένεια, φροντιστήριο, κτλ). / Με απλά λόγια <b>το παιδί της οικογένειας με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο</b> έχει πολύ λιγότερες πιθανότητες εξέλιξης και ολοκληρωμένης παιδείας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.
2) η γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικεί ο μαθητής ή / και βρίσκεται το σχολείο θεωρείται αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	Υφίστανται εκπαιδευτικές ανισότητες κυρίως εις βάρος μαθητών που μένουν σε <b>δυσπρόσιτες περιοχές</b> . / Υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των παιδιών της πόλης και των παιδιών που ζουν σε <b>μικρότερες περιοχές</b> . / Τα <b>περιφερειακά σχολεία</b> πάσχουν από προσωπικό, συχνά είναι αναπληρωτές, δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών δεν ιεραρχεί τη μόρφωση ως σπουδαίο αγαθό
<b>4. Τρόποι αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων:</b>	
α) Αναφέρεται σε τρόπους αντιμετώπισης των ανισοτήτων:	
i) Αντιμετώπιση από την οικογένεια:	Είναι συχνά αναγνωρίσιμο <b>το γεγονός της υποστηρικτικής βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον</b> , γεγονός που αναμφίβολα επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. /
ii) Αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό:	Οι ανισοτητες είναι μια πραγματικότητα. Εξαιρετικά συνθετο πρόβλημα. <b>Επαφιεται στην προσωπικη βουληση του εκπαιδευτικου να την αντιμετωπισει</b> αλλα απαιτειται ριζικη αναδιαμορφωση του συστηματος απο την

	ηγεσια.
iii) Αντιμετώπιση από τον μαθητή:	Υπάρχουν σίγουρα λόγω βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου οικογένειας, αν και <b>πολλές φορές αναιρείται από εντυπωσιακές επιδόσεις μαθητών</b> χωρίς καμία βοήθεια.
iv) Αντιμετώπιση από την Πολιτεία:	<b>Αύξηση των δαπανών</b> για την παιδεία / Υποχρεωτικά, <b>επιμόρφωση εκπαιδευτικών</b> σε βασικούς τομείς./ <b>Υλικοτεχνική υποδομή</b> στο δημόσιο σχολείο-ενισχυτική <b>διδασκαλία</b>
v) Αντιμετώπιση από την κοινωνία:	Μόνο μια <b>εργατική εξουσία</b> θα μπορούσε να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά. / Υπάρχει ανάγκη <b>συνολικής αναθεώρησης του τρόπου αντιμετώπισης του κοινωνικού γίνεσθαι</b> / Οι εκπαιδευτικές κ κοινωνικές ανισότητες βαδίζουν χερι χερι κ η παγκοσμια ή ευρωπαϊκη γραμμη, εφοσον <b>δεν περιεχει καταργηση των ταξικων φραγων</b> , δεν προκειται να φερει λυση, αλλα επιφαση ισοτητας.

[Σημείωση: διατηρήθηκε η σύνταξη και η ορθογραφία των αρχικών κειμένων]

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας αποτελούνταν από 28 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ειδικότερα, επρόκειτο για ισάριθμες θέσεις / απόψεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλούνταν να διατυπώσουν τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4: Πίνακας 6: Συγκεντρωτικά στοιχεία απαντήσεων κλειστού τύπου που βρίσκεται στο τέλος της ενότητας.

Πιο συγκεκριμένα:

Μόλις 23 (17,7%) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αξιοκρατικό

(Ερώτηση 1) ενώ 58 (44,6%) διαφωνούν με τη θέση αυτή. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (49, ποσοστό 37,7%) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Αρκετά σημαντικό (48, ποσοστό 36,9%) είναι και το αντίστοιχο ποσοστό των ερωτώμενων που δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δίκαιο (Ερώτηση 2). Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν μόλις 20 εκπαιδευτικοί (15,4%) ενώ σχεδόν οι μισοί διαφωνούν. Για την ακρίβεια, 62 εκπαιδευτικοί (47,7%) δεν θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίκαιο.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση (Ερώτηση 3) και την κυρίαρχη ιδεολογία (Ερώτηση 4). Ειδικότερα, 88 (65,4%) και 92 (70,8%) αντίστοιχα συμφωνούν με τις παραπάνω θέσεις, ενώ 10 (7,7%) δεν πιστεύουν ότι η Εκπαίδευση στην Ελλάδα αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση και 8 (6,2%) θεωρούν ότι δεν αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Τα αντίστοιχα ποσοστά όσων ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν στις παραπάνω διατυπώσεις είναι 26,9% (35 υποκείμενα) και 23,1% (30 υποκείμενα).

Αντίστοιχα υψηλό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμφωνούν με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εργαλείο αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων (Ερώτηση 7). Ειδικότερα, 74 (57%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη αυτή έναντι 18 (13,8%) που δήλωσαν ότι διαφωνούν. 38 (29,2%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν με τη θέση αυτή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα στο ερώτημα σχετικά με το αν το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο κοινωνικής ανόδου (Ερώτηση 5): 93 (71,5%) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι συμφωνούν με την παραπάνω άποψη ενώ μόλις 14 (10,7%) διαφωνούν. Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τη θέση αυτή ήταν 23 (17,7%). Τα ποσοστά αυτά είναι αξιοπρόσεκτα καθώς φαίνεται να έρχονται σε αντίφαση με τις απόψεις που διατυπώθηκαν νωρίτερα, ότι δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα απλώς αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Περαιτέρω, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απέρριψε την άποψη ότι η επιτυχία στο σχολείο συνδέεται με τις ικανότητες των μαθητών (Ερώτηση 6). Πιο συγκεκριμένα, το 70,8% των ερωτηθέντων (92 υποκείμενα) διαφώνησαν με την άποψη ότι στο σχολείο επιτυγχάνουν όσοι είναι ικανότεροι σε αντίθεση με το 9,2% (12 υποκείμενα) και το 20% (26 υποκείμενα) που δήλωσε ότι διαφωνεί ή ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί αντίστοιχα. Τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά (χωρίς ωστόσο να αλλάζουν οι συσχετισμοί) στην ίδιου σχεδόν περιεχομένου αλλά διαφορετικής διατύπωσης ερώτηση, κατά την οποία διατυπώνεται η θέση ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τις ικανότητες του κάθε παιδιού (Ερώτηση 10). Σε αυτή τα ποσοστά των διαφωνούντων παραμένουν μεν υψηλά, μειώνονται όμως σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα: 58 (44,7%) διαφωνούν με αυτή την άποψη ενώ 29 (22,3%) διαφωνούν. Ένα σημαντικό 33,1% (43 υποκείμενα) τηρεί ουδέτερη στάση.

Το 84,6% (110 υποκείμενα) απορρίπτουν (οι 55 με απόλυτο τρόπο) τη θέση ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι γενετικά προσδιορισμένη για το κάθε παιδί., ενώ μόλις το 3,9% (5 υποκείμενα) συμφωνεί. 15 από τους ερωτηθέντες (11,5%) τηρεί ουδέτερη στάση.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να συνδέουν την σχολική επιτυχία με κοινωνική προέλευση των παιδιών (Ερώτηση 8): 82 (63,1%) δήλωσαν τη συμφωνία τους με την άποψη ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή ενώ μόλις 19 (14,6%) διαφώνησαν και 29 (22,3%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν. Γι' αυτό και 96 (73,9%) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με τη διατύπωση ότι οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στις κατώτερες τάξεις (Ερώτηση 14) ενώ 16 (12,3%) διαφωνούν και 18 (13,8%) τηρούν ίσες αποστάσεις.

Περαιτέρω, από την ανάγνωση των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τη σχολική επιτυχία με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή, καθώς 74 (57%) συμφωνούν με την άποψη ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το πόσα χρήματα μπορεί να διαθέσει μία οικογένεια για τη μόρφωση του παιδιού (Ερώτηση 11). 21 (16,2%) δήλωσαν ότι διαφωνούν με την άποψη αυτή ενώ 35 (26,9%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούνται απόλυτα και από το γεγονός ότι 101 (77,75) από τους ερωτηθέντες συμφωνούν (οι 53 απόλυτα) με τη θέση ότι η ελληνική εκπαίδευση είναι δημόσια αλλά όχι δωρεάν, ενώ μόλις 13 (10%) διαφωνούν και 16 (12,3%) τηρούν ουδέτερη στάση (Ερώτηση 9). Γι' αυτό και 94 (72,3%) θεωρούν ότι οι μαθητές που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο (Ερώτηση 13) έναντι 15 (11,5%) που διαφωνούν και 21 (16,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Μάλιστα, 79 (60,7%) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι υπάρχουν συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία περνούν οι γόνοι των ελίτ (Ερώτηση 15). 20 (15,3%) από τους ερωτηθέντες διαφώνησαν με τη θέση αυτή ενώ 31 (23,8%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να στέκονται αμήχανοι απέναντι στη σύγκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνα άλλων ανεπτυγμένων χωρών. Πιο συγκεκριμένα, στη θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ δικαιότερο από το συστήματα άλλων περισσότερο προηγμένων χωρών (Ερώτηση 16) 65 (50%) φαίνονται αναποφάσιστοι και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Την ίδια στιγμή 18 (13,8%) συμφωνούν με την άποψη αυτή ενώ 47 (36,2%) διαφωνούν.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνδέουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επιτυχία με τα κίνητρα που καλλιεργούνται στους μαθητές από την οικογένεια (Ερώτηση 17): 102 (78,5%) από τους ερωτηθέντες συμφωνούν με αυτή την άποψη ενώ μόλις 6 (5,4%) διαφωνούν και 21 (16,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Ο τόπος κατοικίας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι, 62 (47,7%) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο «υποεκπαιδευμένοι» από εκείνους των αστικών περιοχών (Ερώτηση 18). Με την άποψη αυτή διαφωνούν 30 (23,1%) από τους ερωτηθέντες ενώ 38 (29,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Αντιθέτως, για περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος το φύλο δεν φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία: 77 (59,2%) διαφωνούν με τη θέση ότι οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να

ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ερώτηση 19) έναντι 17 (13%) που συμφωνούν και 38 (29,2%) που τηρούν ίσες αποστάσεις.

Κατά την άποψη της συντριπτικής πλειοψηφίας των ερωτηθέντων οι μαθητές ου προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα δεν προτιμούν τη δημόσια εκπαίδευση (Ερώτηση 20). Πιο συγκεκριμένα, 85 (65,4%) από αυτούς δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη αυτή ενώ την ίδια στιγμή 18 (13,9%) διαφωνούν και 27 (20,8%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην κοινωνική προέλευση των μαθητών ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας επιβεβαιώνεται και από το ότι περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας είναι πιο προσιτές στους μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Ερώτηση 21): 68 (52,3%) δήλωσαν τη συμφωνία τους με αυτή την άποψη ενώ 24 (18,4%) διαφώνησαν και 38 (29,2%) ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν.

Αμφίρροπες φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το αν ο άνισος καταμερισμός των κρατικών δαπανών αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη διαφορετική σχολική επίδοση μεταξύ ατόμων (Ερώτηση 22). Ειδικότερα, 51 (39,2%) συμφωνούν με τη θέση αυτή, 40 (30,7%) διαφωνούν ενώ 39 (30%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει το συμπέρασμα ότι, κατά την άποψή τους, η αξιολογική κλίμακα του σχολείου αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας (Ερώτηση 23), καθώς οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφώνησαν με την άποψη αυτή. Πιο συγκεκριμένα, 84 (64,6%) από αυτούς δήλωσαν τη συμφωνία τους με τη θέση αυτή ενώ 26 (20%) διαφώνησαν και 20 (15,4%) τήρησαν ίσες αποστάσεις.

Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αποδίδουν στον εαυτό τους και στους συναδέλφους τους μια, κατά κάποιον τρόπο, άνιση συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση (Ερώτηση 24): οι 91 (68,5%) από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ευνοϊκότερα στους μαθητές με υψηλότερη επίδοση σε σχέση με 19 (14,6%) που διαφωνούν με την άποψη αυτή και 22 (16,9%) που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη του τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Ερώτηση 25), καθώς 79 (60,8%) δήλωσαν ότι συμφωνούν με την άποψη αυτή, 26 (20%) ότι διαφωνούν και 25 (19,2%) ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν.

Οι 89 (68,5%) από τους ερωτηθέντες, μάλιστα, θεωρούν ότι οι κοινωνικές ανισότητες γίνονται εντονότερες όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα (Ερώτηση 26). Με την άποψη αυτή διαφώνησαν μόλις 11 (8,4%) ενώ 30 (23,1%) τήρησαν ουδέτερη στάση.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου. Έτσι, 67 (51,5%) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι συμφωνούν με τη θέση ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να απειληθεί κάποιος από τη φτώχεια (Ερώτηση 27). Με την άποψη αυτή διαφώνησαν 22 (16,9%) και 41 (31,5%) ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν.

Όσον αφορά την επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην εκπαιδευτική κινητικότητα των μαθητών οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφώνησαν με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παίζει σημαντικότερο ρόλο από εκείνο της μητέρας στην ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα του παιδιού σε ποσοστό 48,4% (53 υποκείμενα). 26 (20,3%) συμφώνησαν με τη θέση αυτή ενώ 41 (31,5%) ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν.



ΕΡΩΤΗΣΗ	1		2		3		4		5	
	ΤΙΜΗ	%	ΤΙΜΗ	%	ΤΙΜΗ	%	ΤΙΜΗ	%	ΤΙΜΗ	%
1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αξιοκρατικό	13	10	45	34,6	49	37,7	22	16,9	1	0,8
2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δίκαιο	13	10	49	37,7	48	36,9	19	14,6	1	0,8
3. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση	2	1,5	8	6,2	35	26,9	52	40	33	25,4
4. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία.	1	0,8	7	5,4	30	23,1	59	45,4	33	25,4
5. Η εκπαίδευση είναι εφελτήριο κοινωνικής ανόδου	2	1,5	12	9,2	23	17,7	64	49,2	29	22,3
6. Όσοι επιτυγχάνουν στο σχολείο είναι και οι ικανότεροι	29	22,3	63	48,5	26	20	12	9,2	0	0
7. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι εργαλείο αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων	2	1,5	16	12,3	38	29,2	53	40,8	21	16,2
8. Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των παιδιών	4	3,1	15	11,5	29	22,3	58	44,6	24	18,5
9. Στην Ελλάδα υπάρχει δημόσια αλλά όχι δωρεάν εκπαίδευση.	3	2,3	10	7,7	16	12,3	48	36,9	53	40,8
10. Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τις ικανότητες του κάθε παιδιού	11	8,5	47	36,2	43	33,1	24	18,5	5	3,8
11. Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το πόσα χρήματα μπορεί να διαθέσει μια οικογένεια για τη μόρφωση του παιδιού	0	0	21	16,2	35	26,9	60	46,2	14	10,8
12. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι γενετικά προσδιορισμένη για το κάθε παιδί	55	42,3	55	42,3	15	11,5	4	3,1	1	0,8

13. Οι μαθητές που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να μπουν στο πανεπιστήμιο	2	1,5	13	10	21	16,2	61	46,9	33	25,4
14. Αυτοί που εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις	3	2,3	13	10	18	13,8	59	45,4	37	28,5
15. Υπάρχουν συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία περνούν οι γόνοι των ελίτ	2	1,5	18	13,8	31	23,8	48	36,9	31	23,8
16. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ πιο δίκαιο από συστήματα άλλων πιο «προηγμένων» χωρών	17	13,1	30	23,1	65	50	15	11,5	3	2,3
17. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από τα κίνητρα που καλλιεργούν οι οικογένειες στα παιδιά τους	1	0,8	6	4,6	21	16,2	73	56,2	29	22,3
18. Οι μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο «υποεκπαιδευμένοι» από αυτούς των αστικών περιοχών	6	4,6	24	18,5	38	29,2	49	37,7	13	10
19. Οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να τελειώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	33	25,4	44	33,8	36	27,7	15	11,5	2	1,5
20. Οι μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν προτιμούν την δημόσια εκπαίδευση	1	0,8	17	13,1	27	20,8	63	48,5	22	16,9
21. Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας είναι περισσότερο προσιτές στους μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων	5	3,8	19	14,6	38	29,2	54	41,5	14	10,8
22. Η διαφορετική σχολική επίδοση των ατόμων οφείλεται στον άνισο καταμερισμό των κρατικών δαπανών	12	9,2	28	21,5	39	30	42	32,3	9	6,9
23. Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου (καλοί, κακοί μαθητές) αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας	5	3,8	21	16,2	20	15,4	57	43,8	27	20,8

24. Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ευνοϊκότερα στους μαθητές με υψηλότερη επίδοση	3	2,3	16	12,3	22	16,9	63	48,5	26	20
25. Το ελληνικό σχολείο αγνοεί τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις	5	3,8	21	16,2	25	19,2	52	40	27	20,8
26. Όσο μεγαλύτερη η σχολική βαθμίδα τόσο πιο έντονες γίνονται οι κοινωνικές ανισότητες	2	1,5	9	6,9	30	23,1	60	46,2	29	22,3
27. Όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να απειληθεί κανείς από φτώχεια.	4	3,1	18	13,8	41	31,5	48	36,9	19	14,6
28. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παίζει σημαντικότερο ρόλο από αυτό της μητέρας στην ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα των παιδιών	15	11,5	48	36,9	41	31,5	21	16,2	5	3,8

[1 = διαφωνώ απόλυτα / 2 = διαφωνώ / 3= ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ / 4 = συμφωνώ / 5 = συμφωνώ απόλυτα]

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικά στοιχεία απαντήσεων κλειστού τύπου

# ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά την καταγραφή και τη λεπτομερή παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων που προέκυψαν από την επεξεργασία των 130 ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν, θα γίνει μία απόπειρα κριτικής προσέγγισης των στοιχείων που συγκεντρώθηκαν. Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας, στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Η ιδέα προήλθε από τη βασική υπόθεση ότι η ύπαρξη ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναμφισβήτητη. Το ίδιο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διατήρησή ή τον περιορισμό τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι εκείνοι που στην ουσία βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και μάλιστα από θέση ευθύνης (σε αντίθεση με τους μαθητές) είναι οι καταλληλότεροι για να φωτίσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι ανισότητες αυτές γεννιούνται και αναπαράγονται καθώς και να προτείνουν τρόπους άμβλυνσής τους. Η βασική ιδέα, λοιπόν, ήταν να δοθεί στους εκπαιδευτικούς της πράξης η δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις απόψεις τους για το σημαντικότερο αυτό ζήτημα που δεν επιτρέπει στην πολιτεία να υλοποιήσει τη βασική της συνταγματική δέσμευση για υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση προς όλους τους πολίτες της. Η καθαρή και πρακτική ματιά των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης θα έδινε νέα και ανατρεπτική ενδεχομένως οπτική απέναντι στο ζήτημα.

Ωστόσο, η τυχαιότητα του δείγματος και η συνεπαγόμενη έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας καθώς και οι λοιποί περιορισμοί της έρευνας (όπως αναφέρθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης) ενδεχομένως να περιορίζουν σε κάποιον βαθμό την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ενδεχομένως μια έρευνα που θα μπορούσε να υπερβεί τους ανωτέρω περιορισμούς να ήταν περισσότερο αποκαλυπτική.

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τα δεδομένα ανά κατηγορία ανάλυσης και θα διατυπώσουμε κάποιες γενικές σκέψεις.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Από την παρατήρηση των εξωτερικών χαρακτηριστικών των απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου προέκυψαν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Έκταση απάντησης: όσον αφορά την έκταση της απάντησης διαπιστώθηκε ότι μόλις το 3,1% των ερωτηθέντων απάντησαν μονολεκτικά στο ερώτημα. Η συντριπτική πλειοψηφία προτίμησε να απαντήσει αναλυτικότερα, γεγονός δηλωτικό του ενδιαφέροντός τους για το ζήτημα.

Από τα πρώτα αυτά δεδομένα, λοιπόν, δίνεται η εντύπωση ότι όσοι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα το έκαναν με διάθεση και ειλικρινές ενδιαφέρον για το ζήτημα και όχι απλώς διεκπεραιωτικά, αφού σε αυτή την περίπτωση δεν θα απαντούσαν εξαντλητικά στο ερώτημα αυτό. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα αναλυτικές.

β) Ρηματικό πρόσωπο: ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προκύπτουν από την παρατήρηση και καταγραφή του ρηματικού προσώπου που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διατύπωση της απάντησής τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Μία πρώτη παρατήρηση θα πρέπει οπωσδήποτε να γίνει αναφορικά με το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτηθέντες, τουλάχιστον όσοι χρησιμοποίησαν ρηματικούς τύπους στην απάντησή τους, επέλεξαν το γ' πρόσωπο, είτε αποκλειστικά (74,6%) είτε σε συνδυασμό με κάποιο από τα άλλα ρηματικά πρόσωπα (16,9%). Κατά τη γενικά αποδεκτή αντίληψη, το γ' ενικό ή πληθυντικό ρηματικό πρόσωπο είναι χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου, καθώς προσδίδει στην έκφραση αντικειμενικότητα και ουδετερότητα και, ως εκ τούτου, εγκυρότητα. Ακόμα, το γ' πρόσωπο δηλώνει μία αποστασιοποίηση του ομιλούντος από τα λεγόμενά του (Ιωαννίδης, Α., Θεωρία στην έκφραση έκθεση, <https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2014/02/theoria-ekfrasi-ekthesi-a-ioannidis-voithima-schooltime.gr-2014.pdf>, σ.106 (πρόσβαση στις 20/7/2019) και Χρήση ρηματικών προσώπων, <https://filology.wordpress.com/2013/04/08/123/> (πρόσβαση στις 20/7/2019)). Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι βασικός ενσυνείδητος ή υποσυνείδητος στόχος των ερωτηθέντων ήταν, μέσω της χρήσης του γ' προσώπου, να προσδώσουν στον λόγο τους καθολική ισχύ και εγκυρότητα. Μια διαφορετική, ωστόσο εξίσου

λογική, θεώρηση θα μπορούσε να μας οδηγήσει στη σκέψη ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετωπίζουν το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση αποστασιοποιημένα, σαν να είναι ξένο προς αυτούς ή να μην τους αφορά.

Μια δεύτερη προφανής παρατήρηση σχετίζεται με τον αριθμό των υποκειμένων που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, παράλληλα με το γ' και το α' ρηματικό πρόσωπο. Έτσι, 19 (14,6%) μιλούν και σε α' πρόσωπο, προσδίδοντας έτσι έναν πιο προσωπικό τόνο στα λεγόμενά τους. Η χρήση του α' πρόσωπου δίνει την αίσθηση ότι ο ερωτηθείς θεωρεί τον εαυτό του συμμετοχο και όχι απλό παρατηρητή του ζητήματος για το οποίο μιλά ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να προκαλέσει και σε όσους το διαβάσουν το αίσθημα της ευθύνης (Ιωαννίδης, Α., Θεωρία στην έκφραση έκθεση, <https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2014/02/theoria-ekfrasi-ekthesi-a-ioannidis-voithima-schooltime.gr-2014.pdf>, σ.106 (πρόσβαση στις 20/7/2019) και Χρήση ρηματικών προσώπων, <https://filology.wordpress.com/2013/04/08/123/> (πρόσβαση στις 20/7/2019)).

Μόλις 3 (2,3%) χρησιμοποιούν στον λόγο τους, εκτός από το γ', και το β' ρηματικό πρόσωπο, προσδίδοντας έτσι μία αμεσότητα και ίσως και έναν, αναμενόμενο λόγω της φύσης του δείγματος, διδακτισμό στα λεγόμενά τους (Ιωαννίδης, Α., Θεωρία στην έκφραση έκθεση, <https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2014/02/theoria-ekfrasi-ekthesi-a-ioannidis-voithima-schooltime.gr-2014.pdf>, σ.106 (πρόσβαση στις 20/7/2019) και Χρήση ρηματικών προσώπων, <https://filology.wordpress.com/2013/04/08/123/> (πρόσβαση στις 20/7/2019)).

Τέλος, η απουσία ρηματικών τύπων που επιλέγεται από 11 (8,5%) από τους ερωτηθέντες δίνει στα λόγια τους ένα κάπως απρόσωπο, γενικόλογο και τηλεγραφικό ύφος.

γ) Αναφορά σε προσωπικό βίωμα: οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την κατηγορία αυτή δικαιώνουν σε κάποιο βαθμό την υπόθεση περί αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών από το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στην οποία οδηγηθήκαμε από την εκτεταμένη χρήση του γ' ρηματικού προσώπου. Πιο συγκεκριμένα, μόλις 4 (3,1%) αναφέρονται σε κάποιο προσωπικό τους βίωμα έναντι του συντριπτικού 96,9% που επιλέγει να μιλήσει γενικόλογα. Ωστόσο, θα ήταν άδικο αν όχι και ανακριβές να υποθέσουμε ότι, μόνο και μόνο επειδή δεν το δηλώνουν ρητά οι ερωτηθέντες, δεν βασίζονται τις απόψεις τους σε προσωπικά βιώματα. Η ενσυνείδητη ή υποσυνείδητη αυτή επιλογή θα μπορούσε να οφείλεται στην

προσπάθεια των υποκειμένων να προσδώσουν επιστημονικότητα και εγκυρότητα στον λόγο τους, ακριβώς εξαιτίας της ιδιότητάς τους. Με άλλα λόγια, επειδή οι ερωτώμενοι έχουν, συνειδητά ή υποσυνείδητα, το αίσθημα του «καθ' ύλην αρμόδιου» για το υπό εξέταση ζήτημα, επιθυμούν μέσω των απαντήσεών τους να δικαιώσουν αυτή τους την ιδιότητα.

## ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ

Οι ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση ανοικτού τύπου μας οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Εξοικείωση με την έννοια: από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων κατανοεί την έννοια των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς μόλις 7 (5,4%) δηλώνουν ρητά ή έμμεσα την άγνοιά τους για το ζήτημα. Πρόκειται για μία αναμενόμενη διαπίστωση, αφού, όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της παρούσας, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν ελεύθερη και συνειδητή. Έτσι, όσοι αποφάσισαν να καταγράψουν τις απόψεις τους για το ζήτημα ήταν εξαιρετικά πιθανό να είχαν ήδη εξοικείωση ή, τουλάχιστον, ενδιαφέρον για το ζήτημα.

β) Αναγνώριση ύπαρξης εκπαιδευτικών ανισοτήτων: σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα αποδέχεται ότι οι ανισότητες αποτελούν αναμφισβήτητο κομμάτι της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ακόμη και αν 6 από αυτούς δηλώνουν ότι στην εποχή μας γίνεται μια κάποια προσπάθεια εξάλειψής τους. Μόλις ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνει ρητά ότι, κατά την άποψή του, εκπαιδευτικές ανισότητες δεν υπάρχουν, χωρίς ωστόσο και σε αυτή την περίπτωση να προχωρά σε κάποια περαιτέρω θεμελίωση της άποψής του.

Ως εκ τούτου, και αν δεχθούμε και την αρχική μας υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας του ρόλου τους, είναι σε θέση να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βάθος και με περισσότερη αντικειμενικότητα την εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα πρέπει να συμπεράνουμε ότι οι ανισότητες εξακολουθούν να αποτελούν μέρος της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε αντίθετη περίπτωση δεν θα μπορούσε να δικαιολογηθεί το συντριπτικό ποσοστό των θετικών απαντήσεων στο ζήτημα αυτό.

γ) Παράγοντες εκπαιδευτικών ανισοτήτων: από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό της τάξης του 74,6% επιλέγει να κάνει ειδική μνεία στα αίτια που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Μάλιστα, το 69,1% των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων τις συνδέει με τις κοινωνικές ανισότητες. Στο σημείο αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα εμπειρικά δεδομένα που συνδέουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες με τις κοινωνικές ανισότητες.

Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα που αναφέρουν ως παράγοντα που προκαλεί ή / και συντηρεί τις ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διάφορα κοινωνικά αίτια εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο οικονομικό – κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία προέρχονται οι μαθητές. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει για πολλούς εκπαιδευτικούς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το οποίο συνδέεται έμμεσα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια. Κάποιοι μάλιστα δηλώνουν ρητά ότι οι ταξικές διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν τους επιτρέπουν να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών αναφέρεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις που βασίζονται είτε στο φύλο είτε στη διαφορετική φυλετική και πολιτιστική προέλευση των μαθητών. Επιπλέον, κάποιοι αναφέρονται γενικόλογα στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού ως παράγοντα που προκαλεί και διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός των ερωτηθέντων συνδέει τις ανισότητες με την οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Αφήσαμε για το τέλος την αναφορά σε μια άλλη ομάδα κοινωνικών παραγόντων στους οποίους αναφέρθηκε ένας αρκετά σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων: πρόκειται για τις ανισότητες που διαμορφώνονται εξαιτίας της περιοχής στην οποία κατοικεί ο μαθητής ή της περιοχής στην οποία εδρεύει το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με κάποιους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς οι μαθητές που κατοικούν σε δυσπρόσιτες και αγροτικές περιοχές δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με εκείνους που κατοικούν σε αστικά κέντρα. Και παρά το γεγονός ότι αναμέναμε να υπάρξει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω απόψεων και του τόπου στον οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός ή του τόπου από τον οποίο κατάγεται, κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε από τα δεδομένα.



Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος εστιάζουν στην ίδια την κοινωνία και τις ανισότητες που τη χαρακτηρίζουν για να ερμηνεύσουν τις αντίστοιχες ανισότητες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φαίνεται να θεωρούν ότι μία άνιση κοινωνία είναι φυσικό (και αποδεκτό;) να διαθέτει ένα άνισο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων στην οποία στρέφει το βλέμμα του ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετίζεται με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο οργάνωσής του από την Πολιτεία. Έτσι, 53 (54,6%) θεωρούν ότι σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ανισοτήτων διαδραματίζει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος με τον οποίο είναι σχεδιασμένο. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις ανισότητες, καθώς αγνοεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και δεν παρεμβαίνει αντισταθμιστικά για να τις αντιμετωπίσει και να δώσει έτσι ίσες δυνατότητες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως. Φαίνεται να θεωρούν ότι τα ίδια τα χαρακτηριστικά του ελληνικού δημόσιου σχολείου γεννούν και συντηρούν τις ανισότητες. Ως τέτοια χαρακτηριστικά αναφέρονται ο βαθμοθηρικός και εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, η καλλιέργεια της αποστήθισης, η έλλειψη υποδομών και οργάνωσης και η προώθηση της παραπαιδείας. Αρκετοί θεωρούν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ανισοτήτων διαδραματίζει η ανεπαρκής ή και η μη έγκαιρη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων σε διδακτικό προσωπικό. Τέλος, κάποιοι δηλώνουν ότι κατά την άποψή τους δεν υπάρχει από πλευράς της Πολιτείας ούτε καν η βούληση για τον περιορισμό και την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Οι παρατηρήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς προέρχονται από εκείνους ακριβώς οι οποίοι καλούνται καθημερινά να υλοποιήσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, φαίνεται να δηλώνουν έμμεσα αλλά με σαφήνεια εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα που αναπαράγει τις ανισότητες χωρίς να μπορούν να κάνουν τίποτα για αυτό. Μοιάζουν με τον τρόπο αυτό να αποδέχονται έναν αποκλειστικά διεκπεραιωτικό ρόλο, έναν ρόλο που τους καθιστά απλώς εκτελεστικά όργανα χωρίς καμία δυνατότητα παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη, 8 (8,2%) από τους ερωτηθέντες αποδίδουν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κάποια ευθύνη για την ύπαρξη ανισοτήτων. Ειδικότερα, δηλώνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι ίδιοι ενστερνίζονται τις προωθούμενες από το

Υπουργείο πρακτικές και αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις ενώ σε πολλές περιπτώσεις δεν αντιδρούν ούτε στη σχολική διαρροή. Ακόμη, επισημαίνουν ότι η απουσία κινήτρων, επιμόρφωσης και υποστήριξης αλλά και οι κακές συνθήκες εργασίας (συνεχείς μετακινήσεις, μεγάλες μισθολογικές αποκλίσεις) έχουν απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από τους επαγγελματικούς τους στόχους. Κάποιος μάλιστα από τους ερωτηθέντες δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μόνο εφόσον το θέλουν.

Περαιτέρω, 5 (4,9%) θεωρούν υπαίτια για τις εκπαιδευτικές ανισότητες την οικογένειά του μαθητή. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι η οικογένεια του μαθητή, συνήθως εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού της επίπεδου ή κάποιων προκαταλήψεων, δεν δίνει στον μαθητή κίνητρα και δεν ενδιαφέρεται για την πρόοδό του στο σχολείο. Επιπλέον, αναφέρεται ότι συχνά η οικογένεια αδυνατεί να στηρίξει οικονομικά και τους μαθητές και τους βάζει να εργαστούν.

7 (7,2%) εκπαιδευτικοί ρίχνουν την ευθύνη στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος είτε δεν μπορεί (λόγω αδυναμίας, χαμηλού επιπέδου ή ανάγκης να εργαστεί) είτε δεν θέλει (λόγω αδιαφορίας) να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Το χαμηλό ποσοστό των ερωτηθέντων που αναφέρουν ως αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων τους εκπαιδευτικούς ή τους ίδιους τους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον δείχνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν πολύ σημαντικότεροι παράγοντες, όπως οι κοινωνικές ανισότητες και η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τους οποίους αδυνατούν να υπερβούν εκείνοι που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε άμεσα (εκπαιδευτικοί – μαθητές) είτε έμμεσα (οικογένεια). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επίγνωση του καταλυτικού ρόλου που παίζουν (ή, τουλάχιστον, θα μπορούσαν να παίζουν) στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

δ) Τρόποι αντιμετώπισης εκπαιδευτικών ανισοτήτων: παρά το συντριπτικό ποσοστό (89,2%) των συμμετεχόντων που αποδέχεται την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και το αρκετά σημαντικό ποσοστό (74,6%) εκείνων που στρέφουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των παραγόντων που προκαλούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, μόλις το 26,2% (δηλαδή, 34 από τους συμμετέχοντες) προτείνουν κάποιους τρόπους εξάλειψης του φαινομένου. Θα πρέπει στο σημείο

αυτό, βέβαια, να σημειωθεί ότι ενδεχομένως για κάποιους από τους ερωτηθέντες η αναφορά στους παράγοντες που γεννούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες ισοδυναμεί με μία έμμεση πρόταση για την αντιμετώπισή τους, καθώς θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, εφόσον κάποιοι παράγοντες οδηγούν σε μη επιθυμητό αποτέλεσμα, η άρση τους θα οδηγούσε αυτονόητα και στην άρση και του προβλήματος.

Μετά από αυτή την γενική παρατήρηση, ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το χαμηλό ποσοστό των ερωτηθέντων που προτείνει κάποιους τρόπους για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ενδεχομένως δηλωτικό μιας κάποιας αμηχανίας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο ζήτημα. Φαίνεται να έχουν αποδεχθεί ως αναπότρεπτη πραγματικότητα την ύπαρξη ανισοτήτων και να θεωρούν μάταιη την οποιαδήποτε απόπειρα αλλαγής της παρούσας κατάστασης. Από την άλλη, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι πιθανόν η στάση αυτή να είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι ίδιοι δεν είναι εκπαιδευμένοι στο να διατυπώνουν λύσεις και προτάσεις και δυσκολεύονται να διαχειριστούν τον συγκεκριμένο ρόλο.

Μια προσεκτικότερη ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μας οδηγεί στις ακόλουθες παρατηρήσεις: οι 27 (79,4%) από τους 34 που προτείνουν κάποιον τρόπο περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δηλώνουν ότι η αλλαγή θα πρέπει να ξεκινήσει από την Πολιτεία και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, διατυπώνεται το αίτημα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ώστε το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και όχι το αντίστροφο. Έτσι, προτείνεται η αναθεώρηση της διδακτέας ύλης και του ωρολογίου προγράμματος, η αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων, ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και η αύξηση των δαπανών για την παιδεία. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο εν λόγω ερώτημα ζητούν τη μείωση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα, τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών και την έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων σε διδακτικό προσωπικό. Τέλος, προτείνουν την ενίσχυση και επέκταση θεσμών όπως η ειδική αγωγή και η ενισχυτική διδασκαλία, τη συμβουλευτική μαθητών αλλά και τη διαρκή επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Από τις απαντήσεις αυτές διαφαίνεται ένα αίσθημα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αλλά και, γενικότερα, τον

τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του δημόσιου σχολείου στη χώρα μας. Η δυσαρέσκεια, ωστόσο, αυτή δεν οδηγεί στην απογοήτευση, καθώς προτείνονται εφικτοί και εστιασμένοι τρόποι αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεδομένου ότι οι απόψεις αυτές προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τη σχολική πραγματικότητα, θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού από πλευρά της ίδιας της Πολιτείας.

7 (20,6%) από τους συμμετέχοντες που προτείνουν κάποιον τρόπο περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δηλώνουν ότι, για να γίνει αυτό, θα πρέπει να αλλάξει η ίδια η κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι απαιτείται ένας νέος ιδεολογικός προσανατολισμός και μια αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης τους κοινωνικού γίνεσθαι, ώστε να ανατραπεί η ίδια η πηγή που γεννά τις ανισότητες. Κάποιοι εξειδικεύουν ακόμη περισσότερο τις προτάσεις τους και κάνουν λόγο για κατάργηση των ταξικών φραγμών και εργατική εξουσία.

Εφόσον, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, η μεγάλη πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας φάνηκε να θεωρεί ότι τα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στην ίδια την κοινωνία, θα περίμενε κανείς ότι και οι προτάσεις για την άρση των ανισοτήτων θα εστίαζαν σε μεγάλο ποσοστό και πάλι στην κοινωνία. Κάτι τέτοιο όμως δεν επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα. Μια πιθανή ερμηνεία του γεγονότος αυτού θα μπορούσε να είναι ότι η πρόταση για αλλαγή της κοινωνίας θα φαινόταν από γενικόλογη και αόριστη έως και ουτοπική και αντιεπιστημονική και, για τον λόγο αυτόν, αποφεύχθηκε από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες απαντήσεις, 1 (2,9%) δηλώνει ότι οι ανισότητες μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη συμβολή της οικογένειας του μαθητή, η οποία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά, 1 (2,9%) θεωρεί ότι μπορεί να βοηθήσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και 1 (2,9%) ότι οι εξαιρετικές ικανότητες ενός μαθητή μπορούν να ξεπεράσουν όλους τους άλλους παράγοντες και να αναστρέψουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Καταληκτικά, διαπιστώνεται ότι οι ερωτηθέντες φαίνεται να εστιάζουν σε παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κατά κύριο λόγο. Φαίνεται, δηλαδή, να θέλουν να αλλάξουν τον μηχανισμό που, κατά δήλωσή τους, αναπαράγει τις ανισότητες όχι όμως και την ίδια

την πηγή που τις γεννά, η οποία, και πάλι κατά δήλωσή τους, είναι κατά κύριο λόγο η κοινωνία.

## **ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ**

Πριν την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων στις κλειστού τύπου ερωτήσεις του γ' μέρους του ερωτηματολογίου στο οποίο βασίστηκε η έρευνά μας, θα πρέπει να προηγηθούν κάποιες γενικές επισημάνσεις:

α) Αρχικά, προκειμένου να καταστεί δυνατή η αποτελεσματικότερη ερμηνεία των δεδομένων, οι απαντήσεις μελετήθηκαν κατά ομάδες, με βάση το επιμέρους ζήτημα το οποίο πραγματεύονται. Προκρίθηκε αυτή η επιλογή ώστε να είναι εφικτή η αντιπαραβολή τόσο μεταξύ παρεμφερών διατυπώσεων – ερωτήσεων ελέγχου όσο και των απαντήσεων του γ' μέρους με τα στοιχεία που προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερώτημα ανοικτού τύπου του β' μέρους.

β) Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε άλλο σημείο της παρούσας μελέτης, στο τρίτο αυτό μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώθηκε η συγκέντρωση σημαντικού αριθμού απαντήσεων στη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ). Η υπερσυγκέντρωση απαντήσεων στη βαθμίδα αυτή δύσκολα μπορεί να ερμηνευτεί με βεβαιότητα. Είναι εξίσου πιθανόν να δηλώνει στην πραγματικότητα μία μέση, σχετικά ουδέτερη τάση των υποκειμένων όσων αφορά το υπό εξέταση ζήτημα όσο και να αποτελεί απλώς μία ένδειξη ότι ο ερωτηθείς δεν κατανοεί απόλυτα το ζήτημα ή δεν έχει ξεκάθαρη θέση για αυτό. Έτσι, θεωρήθηκε απαραίτητο να επισημανθούν οι περιπτώσεις αυτές καθώς κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές. Έτσι, θα γίνεται ειδική αναφορά σε όσες περιπτώσεις οι απαντήσεις που αντιστοιχούν στη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας ξεπερνούν το 30% των απαντήσεων.

Περαιτέρω και μετά τις ανωτέρω διευκρινίσεις, η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών μας οδήγησε στις ακόλουθες παρατηρήσεις:

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρεί ότι είναι ούτε αξιοκρατικό ούτε δίκαιο. Ωστόσο, και στις δύο αυτές διαπιστώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική συγκέντρωση απαντήσεων στη μεσαία βαθμίδα της κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το 47,7% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι αξιοκρατικό, υπάρχει ένα 37,7% που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη θέση αυτή. Αντίστοιχα, το 44,6% διαφωνεί ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι δίκαιο ενώ το 36,9% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Και παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι δηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δίκαιο, δεν φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη άποψη όσον αφορά τη σύγκρισή του με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων προηγμένων χωρών. Έτσι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δικαιότερο από τα συστήματα άλλων προηγμένων χωρών συγκεντρώνονται στη μεσαία βαθμίδα σε ποσοστό 50% .

Σε κάθε περίπτωση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι περισσότερο ξεκάθαρες όσον αφορά τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση (65,4%), την κυρίαρχη ιδεολογία (70,8%) και τα κοινωνικά προνόμια (57%). Το 64,6% δηλώνει μάλιστα ότι η αξιολογική κλίμακα που χρησιμοποιεί το σχολείο για να κατατάξει τους μαθητές αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση. Σύμφωνα με το 60,8% των ερωτηθέντων το ελληνικό δημόσιο σχολείο αγνοεί τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Οι ανισότητες αυτές, μάλιστα, γίνονται περισσότερο εμφανείς όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης (68,5%). Πάντως, για το 77,7% των ερωτηθέντων η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μεν δημόσια αλλά δεν είναι δωρεάν.

Παρόλη όμως τη διαφαινόμενη απαξίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να αναγνωρίζουν τον ρόλο της στην κοινωνική κινητικότητα, καθώς σε ποσοστό 71,5% πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως εφελτήριο κοινωνικής ανόδου. Επιπλέον, οι μισοί (51,5%) θεωρούν ότι όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχει κάποιος, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να απαλλαγεί από τη φτώχεια. Ωστόσο, το 31,5% φαίνεται να μην έχει ξεκάθαρη θέση απέναντι στο ζήτημα καθώς δηλώνει ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί.

Σύμφωνα με τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (70,8%) στο σχολείο δεν επιτυγχάνουν οι ικανότεροι. Ωστόσο, το ποσοστό αυτό μειώνεται δραματικά στη συνέχεια καθώς στην παρεμφερή διατύπωση ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τις ικανότητες του μαθητή διαφωνεί τώρα μόνο το 44,7% ενώ υπάρχει και ένα 43% που στέκεται αναποφάσιστο, καθώς ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Εξίσου αμήχανο φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος και όσον αφορά τον συσχετισμό της σχολικής αποτυχίας με τον άνισο καταμερισμό των κρατικών δαπανών. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το 39,2% συμφωνεί με τη θέση αυτή, το 30,7% διαφωνεί και το 30% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί.

Οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες δηλώνουν πάντως ότι οι μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο «υποεκπαιδευμένοι» από εκείνους των αστικών περιοχών (47,7%). Από την άλλη, η σχολική αποτυχία δεν φαίνεται να συσχετίζεται με το φύλο, αφού σύμφωνα με το 59,2% οι άνδρες δεν έχουν περισσότερες πιθανότητες να τελειώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, το 48,4% δηλώνει ότι διαφωνεί με την άποψη ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία σε σχέση με εκείνο της μητέρας, ενώ το 31,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την άποψη αυτή.

Σε κάθε περίπτωση, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι η σχολική επιτυχία δεν είναι γενετικά προσδιορισμένη (84,6%) ενώ εξαρτάται τόσο από τα κίνητρα που καλλιεργούν οι οικογένειες στα παιδιά τους (78,5%) όσο και από τα χρήματα που μπορεί να διαθέσει η κάθε οικογένεια για την εκπαίδευση (57%). Το 68,5% παραδέχεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν «άνιση» συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές, καθώς συμπεριφέρονται ευνοϊκότερα σε εκείνους που έχουν υψηλότερες επιδόσεις. Επωμίζονται έτσι, έστω και με έμμεσο τρόπο, έναν κάποιον ρόλο στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Γενικότερα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δίνουν μεγάλη έμφαση στην επιρροή που μπορεί να έχει η κοινωνική προέλευση του μαθητή στη σχολική και ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Έτσι, το 72,3% δηλώνει ότι οι μαθητές που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με το 60,7%, μάλιστα, οι γόνοι των ελίτ φοιτούν σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις είναι εκείνοι που συνήθως

εγκαταλείπουν το σχολείο (73,9%). Οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα άλλωστε έχουν το πλεονέκτημα της μεγαλύτερης πρόσβασης στις τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας (52,3%) αν και συνήθως δεν προτιμούν τη δημόσια εκπαίδευση (65,4%).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχει ήδη συμπληρωθεί περισσότερο από μισός αιώνας από τότε που οι ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία προσέλκυσαν το επιστημονικό ενδιαφέρον και έγιναν αντικείμενο συστηματικών ερευνών. Ειδικότερα στη χώρα μας το ενδιαφέρον αυτό κορυφώθηκε κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970. Οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες είχαν ως στόχο να εκτιμήσουν τον βαθμό στον οποίο το σχολείο αναπαράγει τις ανισότητες καθώς και να προτείνουν τρόπους για την αντιμετώπισή τους (Κυρίδης, 2015). Έτσι, κατά το διάστημα αυτό αλλά και κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα ποικίλες έρευνες, οι οποίες μελέτησαν διάφορες όψεις του φαινομένου. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε ορισμένες από αυτές προκειμένου να καταστεί δυνατή η σύγκριση των πορισμάτων τους με τις διαπιστώσεις της παρούσας:

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί η συμβολή της Μ. Ηλιού στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς το 1976 κατάρτισε εκπαιδευτικούς χάρτες ανά Νομό από τη μελέτη των οποίων διαπιστώθηκε ότι η γεωγραφική περιοχή επιδρά στη σχολική επίδοση. Μία από τις πρώτες έρευνες στον τομέα αυτό πραγματοποιήθηκε από τον Π. Παπακωνσταντίνου το 1981. Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές δημοτικού και γυμνασίου και από τα στοιχεία προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης. Ακόμη, ο Θ. Μυλωνάς το 1982 δημοσίευσε μία έρευνα για την ανισότητα στη Μέση Εκπαίδευση κατά γεωγραφικές περιοχές, από την οποία προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές των πιο αδικημένων περιοχών είχαν χαμηλότερη βαθμολογία στο σχολείο. Επιπλέον, η Μ. Τζάνη μελέτησε τα ο1983 τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική επιτυχία και διαπίστωσε ότι υπάρχει στενή εξάρτηση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης (Φραγκουδάκη, 1985).

Ο Μ. Κασσωτάκης διαπίστωσε το 1981 τη θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης των μαθητών μέσης εκπαίδευσης και παραγόντων όπως το



επάγγελμα και η μόρφωση του πατέρα, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η γεωγραφική θέση του σχολείου (Κασσωτάκης, 1981). Ο Α. Κυρίδης (1997) μελέτησε στατιστικά δεδομένα της ΕΣΥΕ για τα έτη 1955-1985 και διαπίστωσε ότι τα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διατηρούν και αναπαράγουν τα κοινωνικά προνόμια ενισχύοντας την ανισωτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κυρίδης, 1997).

Ο κοινός παρονομαστής των παραπάνω ερευνών είναι ότι όλες ανεξαιρέτως επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με τον ανισωτικό χαρακτήρα του σχολείου παρουσιάζει πτωτικές τάσεις. Ο δημοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που επισημαίνεται από τον Κ. Τσουκαλά έχει συμβάλει στην άμβλυνση του φαινομένου. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η εκπαιδευτική ανισότητα έχει εξαλειφθεί οριστικά (Κυρίδης, 2015).

Η ύπαρξη των ανισοτήτων επιβεβαιώνεται και από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η αξιολόγηση των ευρημάτων επιβεβαίωσε ως έναν βαθμό τις βασικές υποθέσεις της έρευνας, καθώς οδήγησε σε δύο βασικές διαπιστώσεις: από την άποψη τουλάχιστον των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι ανισότητες εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν το ελληνικό δημόσιο σχολείο ενώ, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι αποτελούν αναμφισβήτητα έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της εκπαίδευσης, έχουν περιοριστεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, στον παθητικό ρόλο του εκτελεστικού οργάνου απεμπολώνοντας έτσι τη δυνατότητα που τους παρέχεται από τη θέση τους να λειτουργήσουν ως καταλύτες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, αφού υπενθυμίσουμε τους βασικούς ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης, θα γίνει μία απόπειρα διεξοδικότερης κριτικής αποτίμησης των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων. Έτσι, μετά την υπενθύμιση των βασικών ερευνητικών σκοπών της παρούσας μελέτης, θα καταγραφούν οι σκέψεις και οι διαπιστώσεις στις οποίες κατέληξε η έρευνα.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της παρούσας μελέτης (όπως αναφέρονται και στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας) ήταν τα ακόλουθα:

1. Είναι οι εκπαιδευτικοί του ελληνικού δημόσιου σχολείου εξοικειωμένοι με την έννοια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
2. Αναγνωρίζουν ή όχι την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση;
3. Σε ποιες παραμέτρους που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (λ.χ. αίτια, τρόπους αντιμετώπισης) εστιάζουν τον προβληματισμό τους;
4. Κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από μεταβλητές όπως η κοινωνική τους προέλευση (επάγγελμα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, τόπος καταγωγής και κατοικίας), το μορφωτικό τους επίπεδο, το είδος (Γυμνάσιο, Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο) και η γεωγραφική θέση του σχολείου στο οποίο εργάζονται;
5. Πώς οι εκπαιδευτικοί της τάξης αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αναγνωρίζουν στον εαυτό τους τον ρόλο του «συνδιαμορφωτή» της εκπαιδευτικής πράξης ή αποδέχονται τον ρόλο του «εκτελεστικού οργάνου»;

Όσον αφορά το πρώτο ζήτημα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μας οδήγησε, όπως ήταν αναμενόμενο, στη διαπίστωση ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι εξοικειωμένοι με το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, το οποίο φαίνεται να είναι σε θέση να το αναλύσουν και να το ερμηνεύσουν θεωρητικά με σχετική άνεση. Δεν κατέστη, ωστόσο, απολύτως σαφές από τα δεδομένα αν η γνώση αυτή προέρχεται από θεωρητική μελέτη ή είναι προϊόν της καθημερινής τριβής τους με τη σχολική καθημερινότητα, επομένως αποτέλεσμα εμπειρίας.

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφαίνεται ένα ζωνρό και ειλικρινές ενδιαφέρον καθώς και ένας βαθύς προβληματισμός σχετικά με το θέμα. Η άποψη αυτή ενισχύεται κατά κύριο λόγο τόσο από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά όσο και από το περιεχόμενο των απαντήσεων που δόθηκαν στην ανοικτού τύπου ερώτηση του β' μέρους. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να απαντήσουν στο ερώτημα αναλυτικά και με επιχειρήματα και όχι απλώς διεκπεραιωτικά ενώ και οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι κατέχουν σε μεγάλο βαθμό το ζήτημα.

Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν σαφής και αδιαμφισβήτητη: παρόλες τις προσπάθειες και τα αντισταθμιστικά μέτρα που έχει λάβει κατά καιρούς το ελληνικό κράτος, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εξακολουθούν, κατά την άποψη πάντα των εκπαιδευτικών, να αποτελούν χαρακτηριστικό της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών και είναι, επιπλέον, και ιδιαίτερος σημαντική. Αν μάλιστα δεχτούμε την αρχική μας υπόθεση, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας ακριβώς της καθημερινής τριβής τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχουν βαθύτερη και ακριβέστερη γνώση των χαρακτηριστικών της, τότε η βαρύτητά της ενισχύεται ακόμη περισσότερο: το γεγονός ότι, παρά την πληθώρα των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις ανισότητες στην εκπαίδευση και πάρα τις προσπάθειες για την άρση τους, αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν, γεννά προβληματισμούς σχετικά με το αν είναι τα αντισταθμιστικά μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα είναι τα ενδεδειγμένα ή, ακόμη, αν τελικά οι ανισότητες είναι αδύνατον να ξεπεραστούν.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εστιάζουν κατά κύριο λόγο στα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δευτερευόντως στους τρόπους αντιμετώπισής τους. Ενδεχομένως η στάση αυτή να είναι δηλωτική μιας κάποιας απογοήτευσης ή και παθητικότητας εκ μέρους τους, καθώς οι ανισότητες φαίνεται να είναι πάρα πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η πιθανότητα σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, συνειδητά ή υποσυνείδητα, να θεωρούν ότι και μόνη η αναφορά στους γενεσιουργούς παράγοντες συνεπάγεται λογικά και τους τρόπους αντιμετώπισής των ανισοτήτων (αφού η άρση των παραγόντων αυτών συνεπάγεται έμμεσα και την άρση των ανισοτήτων).

Ειδικότερα και όσον αφορά τα αίτια και τους τρόπους που προτείνουν για την άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να ενστερνίζονται τις απόψεις των μαρξιστών κοινωνιολόγων, καθώς τείνουν να συνδέουν τις ανισότητες στην εκπαίδευση με τις κοινωνικές ανισότητες, να αναγνωρίζουν ότι το σχολείο, μέσω των μηχανισμών που χρησιμοποιεί αναπαράγει την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας ενώ, επιπλέον, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, με βάση τις απαντήσεις τους, δείχνουν να έχουν απορρίψει τις επιστημονικά ξεπερασμένες αντιλήψεις περί ευφυΐας και φυσικών ικανοτήτων.

Δυστυχώς δεν κατέστη δυνατή η απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, καθώς δεν προέκυψαν οι αναμενόμενες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταβλητών. Για παράδειγμα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και των αντιλήψεων σχετικά με τα αίτια των ανισοτήτων ή του τόπου προέλευσης ή εργασίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις για τη σημασία της γεωγραφικής περιοχής στην ύπαρξη ή μη ανισοτήτων. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην απουσία αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος. Από την άλλη μεριά, βέβαια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων δειγματοληπτικά και μόνο σε περιπτώσεις στις οποίες αναμέναμε ότι θα διαπιστώνονταν.

Τα σημαντικότερα, όμως, κατά την άποψή μας τουλάχιστον, ευρήματα σχετίζονται με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «τοποθετούν» τον εαυτό τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο από τη μορφή όσο και από το περιεχόμενο των απαντήσεών τους δίνεται η εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχθεί και υιοθετήσει έναν σχεδόν παθητικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν τον τρίτοπρόσωπο λόγο, δεν αξιοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα ενώ τα ποσοστά εκείνων που αναγνωρίζουν στον εαυτό τους σημαντικό ρόλο τόσο στην αναπαραγωγή όσο και στην άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι πολύ μικρά. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με ευρήματα ερευνών σχετικά με την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιβεβαιώνουν ένα αίσθημα ανασφάλειας των ίδιων όσον αφορά την οριοθέτηση του ρόλου τους. Μάλιστα, κατά την άποψη του Π. Ξωχέλλη (2006) η ανασφάλεια αυτή περιορίζεται με την πάροδο του χρόνου εξαιτίας της συνειδητοποίησης ότι οι δυνατότητες παρέμβασής τους στα πλαίσια ενός ιεραρχικού και γραφειοκρατικού συστήματος είναι ιδιαίτερα περιορισμένες.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να είναι εγκλωβισμένοι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που τους προκαλεί δυσαρέσκεια και το οποίο δεν έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν. Η δυσαρέσκεια αυτή επιβεβαιώνεται και από τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από το β' και το γ' μέρος του ερωτηματολογίου, καθώς από τις απαντήσεις διαφαίνεται μια σταθερή απαξίωσή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία ως άδικο και αναξιοκρατικό. Η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν στον εαυτό τους ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική, επειδή η παθητική αυτή στάση από μόνη της μπορεί να αποτελέσει

τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Η παθητικότητα αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πράξης σπανίως ζητούνται κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στρατηγικών και ακόμη σπανιότερα αξιοποιούνται.

## **ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Επισημάνθηκε ήδη η σχεδόν παντελής απουσία ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις απόψεις των λειτουργών της εκπαίδευσης (και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας) για τις ανισότητες στον χώρο του σχολείου. Είναι προφανές ότι τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, με την μικρή της έκταση και όλους τους σημαντικότερους περιορισμούς της (βλ. σχετικό κεφάλαιο), δεν θα μπορούσαν εύκολα να γενικευθούν. Θα μπορούσαν, ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, να αποτελέσουν τη βάση για μεγαλύτερες και πιο συστηματικές μελέτες οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε ενδεχομένως μία έρευνα που θα συνέκρινε τις απόψεις των εκπαιδευτικών μίας ή περισσότερων σχολικών μονάδων με στατιστικά δεδομένα που σχετίζονται με την επίδοση και τα κοινωνικά / δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών της σχολικής μονάδας ή των σχολικών μονάδων (τριγωνική έρευνα). Βασική προϋπόθεση, φυσικά, θα ήταν η ανωνυμία του δείγματος. Μια τέτοιου είδους έρευνα θα μπορούσε να φωτίσει ιδιαίτερα σημαντικές όψεις του ζητήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Για παράδειγμα, θα ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιρροή των κοινωνικών παραγόντων στη σχολική επίδοση επιβεβαιώνεται εμπειρικά ή αποτελεί απλώς δική τους προκατάληψη. Τα συμπεράσματα θα καθιστούσαν φανερότερο τον σημαντικό ρόλο που αυτοί (οι εκπαιδευτικοί) διαδραματίζουν στην αναπαραγωγή ή / και στην άρση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, από την παρούσα μελέτη διαφάνηκε επιτακτική η ανάγκη να αποκατασταθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημόσια εκπαίδευση: οι εκπαιδευτικοί της τάξης μέσω της καθημερινής τους τριβής με τη σχολική πραγματικότητα είναι σε θέση να γνωρίζουν όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αθέατες στους πολλούς. Η αξιοποίηση των απόψεών τους δεν θα βοηθήσει απλώς την Πολιτεία να κατανοήσει καλύτερα τα προβλήματα της εκπαίδευσης αλλά θα

αναδείξει τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συνδιαμορφωτή και θα ενισχύσει με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική του αυτοπεποίθηση και, ως εκ τούτου, και την αποτελεσματικότητα του έργου του.

## ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<https://www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2014/02/theoria-ekfrasi-ekthesi-a-ioannidis-voithima-schooltime.gr-2014.pdf>, σ.106 (πρόσβαση στις 20/7/2019)

<https://filology.wordpress.com/2013/04/08/123/> (πρόσβαση στις 20/7/2019)

<https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf> (πρόσβαση στις 7/7/2019)

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ. (1997). Σχολική αποτυχία: Για ποιον χτυπάει η καμπάνα; Τόμος ΚΣΤ'. Ιωάννινα: Δωδώνη.

Alonso, S., Volkens, A. & Gomez, B. (2012). Content – analyzing political texts: a quantitative approach. Madrid: Centro de investigaciones Sociologicas.

Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Bell, J. (2005). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.

Καραπιστόλης, Δ. (2007). Ανάλυση δεδομένων: Στατιστική δίχως μοντέλα. Τόμος 1. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.

Κασσωτάκης, Μ. (1981): Η Επίδοση των Μαθητών Μ. Ε. σε Σχέση προς το Επάγγελμα και τη Μόρφωση του Πατέρα, το Οικογενειακό Εισόδημα και την Περιοχή του Σχολείου τους. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

- Krippendorff K. (2004). Content Analysis: An introduction to its methodology. USA: Sage Publications Inc.
- Κυρίδης, Α. (1997). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985).
- Κυρίδης, Α. (2015). Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Μυλωνάς, Θ. (1980). Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος
- Πυργιωτάκης, Ι. (2009). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τζανή, Μ. (2004). Κοινωνιολογία Παιδείας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Τουρτούρας, Δ. Χρ. (2017). (γ' έκδοση). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Verma G. & Mallick K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (χ.χ.). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τ.Ε.Α.Π.Η.



Ψαρρού, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Άνδρας

Γυναίκα

### Ηλικιακή ομάδα:

25-35	
26-45	
46-55	
Άνω των 56	

### Κλάδος / Ειδικότητα:

Ελληνική φιλολογία	
Ξένες φιλολογίες	
Θετικές επιστήμες	
Κοινωνικές επιστήμες	
Καλλιτεχνικά / Γυμναστική	
Τεχνική ειδικότητα	

### Σπουδές:

Απόφοιτος-η ΑΤΕΙ	
Απόφοιτος-η ΑΕΙ	
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	
Κάτοχος διδακτορικού / μεταδιδακτορικού τίτλου	

### Επαγγέλματα πατέρα και μητέρας

	Πατέρας	Μητέρα
Ελεύθερος επαγγελματίας - Επιστήμονας		
Δημόσιος Υπάλληλος		
Ιδιωτικός Υπάλληλος		
Ελεύθερος επαγγελματίας - τεχνίτης		
Έμπορος		
Εργάτης / εργάτρια		
Αγρότης / αγρότισσα		
Οικιακά		

**Μόρφωση πατέρα και μητέρας**

	Πατέρας	Μητέρα
Αγράμματος		
Απόφοιτος δημοτικού		
Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		
Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης (π.χ. ΤΕΙ κ.λπ.)		
Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης		
Κάτοχος μεταπτυχιακού / διδακτορικού τίτλου		

**Βαθμίδα στην  
οποία διδάσκετε:**

Γυμνάσιο:

Γενικό  
Λύκειο:

ΕΠΑΛ

**Περιοχή στην οποία μένετε:**

Αθήνα - Θεσσαλονίκη

Αστικό κέντρο

Κωμόπολη

Αγροτική περιοχή

**Περιοχή στην οποία βρίσκεται το  
σχολείο που διδάσκετε:**

Αθήνα - Θεσσαλονίκη

Αστικό κέντρο

Κωμόπολη

Αγροτική περιοχή

**Χρόνος διδακτικής εμπειρίας:**

Έως 10 χρόνια

11-20 χρόνια

Περισσότερα από 10 χρόνια

**Εκπαιδευτικές ανισότητες και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:** παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις προτάσεις σας σχετικά με το θέμα.

Παρακαλούμε θερμά δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας στις παρακάτω φράσεις, σημειώνοντας το αντίστοιχο κελί.

1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Διαφωνώ απολύτως

1	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αξιοκρατικό	1	2	3	4	5
2	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δίκαιο	1	2	3	4	5
3	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση	1	2	3	4	5
4	Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία	1	2	3	4	5
5	Η εκπαίδευση είναι εφελτήριο κοινωνικής ανόδου	1	2	3	4	5
6	Όσοι επιτυγχάνουν στο σχολείο είναι και οι ικανότεροι	1	2	3	4	5
7	Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα εργαλείο αναπαραγωγής κοινωνικών προνομίων	1	2	3	4	5
8	Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των παιδιών	1	2	3	4	5
9	Στην Ελλάδα υπάρχει δημόσια αλλά όχι δωρεάν εκπαίδευση	1	2	3	4	5
10	Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τις ικανότητες του κάθε παιδιού	1	2	3	4	5
11	Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από τα πόσα χρήματα μπορεί να διαθέσει μια οικογένεια για τη μόρφωση των παιδιού	1	2	3	4	5
12	Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι γενετικά προσδιορισμένη για το κάθε παιδί	1	2	3	4	5
13	Οι μαθητές που προέρχονται από πλούσιες οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να μπουν στο πανεπιστήμιο	1	2	3	4	5
14	Αυτοί που εγκαταλείπουν το σχολείο προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις	1	2	3	4	5
15	Υπάρχουν συγκεκριμένα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία περνούν οι γόννοι των ελίτ	1	2	3	4	5
16	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ πιο δίκαιο από συστήματα άλλων πιο «προηγμένων» χωρών	1	2	3	4	5
17	Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από τα κίνητρα που καλλιεργούν οι οικογένειες στα παιδιά τους	1	2	3	4	5

18	Οι μαθητές που προέρχονται από αγροτικές περιοχές είναι περισσότερο «υποεκπαιδευμένοι» από αυτούς των αστικών περιοχών	1	2	3	4	5
19	Οι άνδρες έχουν περισσότερες πιθανότητες να τελειώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση	1	2	3	4	5
20	Οι μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν προτιμούν την δημόσια εκπαίδευση	1	2	3	4	5
21	Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας είναι περισσότερο προσιτές στους μαθητές ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων	1	2	3	4	5
22	Η διαφορετική σχολική επίδοση των ατόμων οφείλεται στον άνισο καταμερισμό των κρατικών δαπανών	1	2	3	4	5
23	Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου (καλοί, κακοί μαθητές) αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας	1	2	3	4	5
24	Οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ευνοϊκότερα στους μαθητές με υψηλότερη επίδοση	1	2	3	4	5
25	Το ελληνικό σχολείο αγνοεί τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις	1	2	3	4	5
26	Όσο μεγαλύτερη η σχολική βαθμίδα τόσο πιο έντονες γίνονται οι κοινωνικές ανισότητες	1	2	3	4	5
27	Όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να απειληθεί κανείς από φτώχεια.	1	2	3	4	5
28	Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παίζει σημαντικότερο ρόλο από αυτό της μητέρας στην ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα των παιδιών	1	2	3	4	5