

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ FRASER

GREEK TEACHERS' APPROACHES TO SOCIAL JUSTICE BASED ON FRASER'S MODEL

Γεώργιος Σόρκος
Δρ. Επιστημών Αγωγής ΠΤΠΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Αγγελική Λαζαρίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Βασιλική Πολυμεροπούλου
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
polymero@uth.gr

Ξαφάκος Ευστάθιος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
xafakos@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι ο προσδιορισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυνατότητα της μετασχηματιστικής ικανότητας που διαθέτουν, ώστε να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη τόσο στο πεδίο της ρητορικής όσο και σε αυτό της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Αφορμή για τη διενέργειά της είναι η καταγεγραμμένη βιβλιογραφικά παραδοχή ότι η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, υπό τις τρέχουσες υπερ-διαφοροποιημένες περιστάσεις, απαιτούν την ανάληψη νέων και περισσότερο σύνθετων ρόλων από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού, με την εφαρμογή προγραμμάτων που να σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Διακόσιοι δεκαεννέα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου να προβληματιστούν επί θεμάτων που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσω σύντομων σεναρίων-μελετών περίπτωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Σε ό,τι αφορά, δε, τις επιμέρους διαστάσεις της, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της Nancy Fraser (1995, 1996, 2005), εστιάζουν περισσότερο σε θέματα που σχετίζονται με την αναδιανομή και την εκπροσώπηση και δευτερευόντως με την αναγνώριση.

Λέξεις κλειδιά

Κοινωνική Δικαιοσύνη, Αναδιανομή, Αναγνώριση, Εκπροσώπηση.

Abstract

The purpose of the present quantitative research is to determine teachers' perceptions of their transformational capacity to promote social justice in both their rhetoric and their teaching practice. The reason for doing so is the recorded bibliographic assumption that the improvement and effectiveness of the school unit, in the current hyper-differentiated circumstances, require new and more complex roles for the teaching staff, with the implementation of programs related to social justice. Two hundred and nineteen primary and secondary teachers were asked to use a questionnaire to reflect on social justice issues through short case-study scenarios. The results of the research highlight teachers' orientation towards social justice. With regard to the individual dimensions of social justice, according to Nancy Fraser's theoretical model (1995, 1996, 2005), teachers focus more on issues related to redistribution and representation and, secondly, on recognition.

Key words

Social Justice, Redistribution, Recognition, Representation.

0. Εισαγωγή

Η γνώση του εννοιολογικού περιεχομένου της κοινωνικής δικαιοσύνης και των διαστάσεών της, μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώνουν στις καθημερινές τους πρακτικές εκείνες τις διδακτικές τεχνικές που είναι ικανές να εξασφαλίζουν την επαρκή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Υπό τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και των συνεχών κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών που αλλάζουν τους συσχετισμούς δυνάμεων τόσο μεταξύ των κοινωνιών όσο και μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών ομάδων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν πιο σύνθετους και περισσότερο περίπλοκους ρόλους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στην αποστολή τους (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Ο πλουραλισμός και η υπερ-διαφοροποίηση που χαρακτηρίζουν τη διάρθρωση των σύγχρονων σχολείων, απαιτούν η προσέγγιση των θεμάτων που διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί να γίνεται μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Είναι πρωτίστως απαραίτητο το εκπαιδευτικό προσωπικό να διατηρεί μια διαγωγή αντίληψη περί της κοινωνικής δικαιοσύνης και να έχει εκπαιδευτεί σχετικά.

Προς την κατεύθυνση αυτή, ο ερευνητικός φακός έχει φωτίσει ικανοποιητικά τη χρησιμότητα που ασκεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα, οι Agarwal et al. (2010) επισημαίνουν τους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη,

οι οποίοι σχετίζονται με την υιοθέτηση προγραμμάτων σπουδών που ενσωματώνουν πολλαπλές προοπτικές ώστε να θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πεποιθήσεις για τη φυλετική, εθνοτική και γλωσσική πολυμορφία. Η Dover (2015) εστιάζει στον δύσκολο αγώνα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί με ισχυρούς προσανατολισμούς στην κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να εφαρμόσουν τα οράματά της στην πράξη. Ο Ajayi (2017) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση στρατηγικών και προσεγγίσεων που αναδεικνύουν την κοινωνική δικαιοσύνη, όπως της μάθησης που βασίζεται στην έρευνα, σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και στην απόκτηση κριτικής σκέψης, ώστε να αναλύουν και να επιχειρούν να αντιμετωπίζουν τις ανισότητες, κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών και στα αποτελέσματά τους. Στην έρευνα των Panti et al. (2019), οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τους ρόλους τους αποκάλυψαν μεγάλη δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη, με τις ικανότητές τους να επικεντρώνονται κυρίως στις πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσουν στην τάξη, ενώ η Ahmed (2018), επιχειρηματολογεί ότι η επιμορφωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματός της συνέτεινε στο να μπορούν να αναγνωρίζουν τις θεσμικές ανισότητες και αδικίες και να συνδράμουν ώστε οι μαθητές τους να μπορούν να σκέφτονται με κριτικό πνεύμα, αλλά και να θεωρούν τη διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη προσωπική δέσμευση και δική τους υπόθεση.

Οι παραπάνω ερευνητικές επιστημονικές αναπαριστούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί ύστερα από την εκπαίδευσή τους σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Τι συμβαίνει όμως με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει συναφή ή επαρκή εκπαίδευση, είτε προϋπηρεσιακά είτε ενδοϋπηρεσιακά; Πόσο σαφείς είναι οι αντιλήψεις τους για την κοινωνική δικαιοσύνη και τις διαστάσεις της; Σε ποιο βαθμό οι στάσεις που θα διαμορφώσουν και η επίδραση αυτών στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους παρεμβάσεις μπορούν να επηρεαστούν από τις αντιλήψεις τους ώστε να χαρακτηριστούν ή όχι κοινωνικά δίκαιες;

Όπως γίνεται αντιληπτό, το κοινό σημείο των παραπάνω προβληματισμών εστιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις σύγχρονες μορφές και διαστάσεις της αδικίας και πώς αυτές επηρεάζουν τις στάσεις τους. Η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι το πρώτο, πλην όμως σημαντικό, βήμα για να προσεγγιστεί το ζήτημα των αδικιών στην εκπαίδευση. Σε ύστερο επίπεδο είναι απαραίτητο να καταγραφούν με λεπτομέρεια και όλες εκείνες οι παρεμβάσεις, παιδαγωγικές και διδακτικές, τις οποίες περιέρχονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις αδικίες, εφόσον είναι συναφώς ευαισθητοποιημένοι και πρωτίστως ικανοί να τις αναγνωρίζουν. Αντικειμενικός σκοπός μας για τη διεξαγωγή της έρευνας που παρουσιάζουμε είναι να εστιάσουμε στο προαναφερθέν πρώιμο επίπεδο, δηλαδή στον προσδιορισμό των αντιλήψεων των

Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα ευαίσθητα θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Προκειμένου όμως να καταλήξουμε σε σαφή και ασφαλή αποτελέσματα, έπρεπε να θέσουμε συγκεκριμένες διαστάσεις της αδικίας, μέσω των οποίων θα προσδιορίζαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης της Nancy Fraser (1995, 1996, 2005), προκειμένου να προβούμε στις ερευνητικές-κριτικές μας αναλύσεις. Θεωρώντας την προσέγγιση της Fraser ως «την πιο ισχυρή κριτική θεωρητικοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης που δημιουργήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες (Mladenov 2016: 1228) επικεντρώναμε σε αυτή, παρουσιάζοντας στην επόμενη ενότητα το εννοιολογικό της πλαίσιο καθώς και την προσαρμογή του εν λόγω πλαισίου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η θεωρία της Fraser για την κοινωνική δικαιοσύνη

Η Fraser (1995, 1996, 1997, 1998, 2005) προσεγγίζει τα θέματα που αναφέρονται στις αδικίες και τις επιμέρους διαστάσεις τους, εισάγοντας την έννοια της «συμμετοχικής ισοτιμίας». Όπως επισημαίνει η ίδια:

«... η δικαιοσύνη απαιτεί κοινωνικές ρυθμίσεις που επιτρέπουν σε όλους να συμμετέχουν ως ομότιμοι στην κοινωνική ζωή. Η υπέρβαση της αδικίας σημαίνει την αποδιάρθρωση θεσμοποιημένων εμποδίων που παρεμποδίζουν ορισμένα άτομα να συμμετέχουν ισότιμα με τους άλλους, ως πλήρεις εταίροι στην κοινωνική αλληλεπίδραση» (Fraser, 2005: 5).

Στις αρχικές της θεωρήσεις εστιάζει σε δύο εμπόδια τα οποία επηρεάζουν τη «συμμετοχική ισοτιμία» και που αντιστοιχούν σε δύο διαφορετικά είδη αδικίας.

Από τη μια, η πλήρης συμμετοχή των ατόμων επηρεάζεται από οικονομικές δομές που «αρνούνται στα άτομα τους πόρους που χρειάζονται για να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους ως ισότιμοι» (2005: 5). Στις περιπτώσεις αυτές οι αδικίες είναι διανεμητικές, δεδομένου ότι αντιπροσωπεύουν μια κακή κατανομή των πόρων και των αγαθών. Από την άλλη, όλο και περισσότερο εκφράζονται αδικίες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και τις συναφείς της εκφάνσεις. Αυτό το είδος των αδικιών το ονομάζει «πολιτισμικές ή συμβολικές» και θεωρεί ότι εδράζονται «σε κοινωνικά πρότυπα εκπροσώπησης, ερμηνείας και επικοινωνίας» (1995: 71).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι τα εμπόδια προς την κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζονται με τις οικονομικές και τις πολιτισμικές αδικίες. Κατά τη Fraser η θεραπεία αυτών των αδικιών έγκειται σε παρεμβάσεις που σχετίζονται με την αναδιανομή (redistribution), προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κακή κατανομή των πόρων και των αγαθών, και

την αναγνώριση (recognition), προκειμένου τα άτομα να κατακτήσουν ή να επανακτήσουν την απολεσθείσα ή αόρατη συμβολική πολιτισμική τους ισχύ. Αυτές οι αδικίες, που είναι ευρύτατα διαδεδομένες στις σύγχρονες κοινωνίες, εδράζονται σε πρακτικές και διαδικασίες που δυσχεραίνουν με συστηματικό τρόπο κάποιες ομάδες ανθρώπων έναντι άλλων, και είναι διακριτικά οριοθετημένες. Επομένως, κεντρικό στοιχείο του αρχικού πλαισίου της είναι «μια κανονιστική διάκριση μεταξύ των αδικιών της διανομής και των αδικιών της αναγνώρισης» (1997: 280). Παρά το γεγονός όμως ότι η αναδιανομή και η αναγνώριση ορίζονται από την ίδια ως «διακριτές σφαίρες» της δικαιοσύνης, εν τούτοις είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν ολιστικές προσεγγίσεις που θα ενώνουν τις δύο πολιτικές ώστε με την απομάκρυνση από τα παραπλανητικά διλήμματα της διχοτόμησης, να αναζητηθούν λύσεις που θα αποκαθιστούν τόσο τις οικονομικές όσο και τις πολιτισμικές αδικίες (1998: 10).

Στα μέσα της δεκαετίας του 2000 και καθώς το πλαίσιο που εισήγαγε για την κοινωνική δικαιοσύνη έγινε αντικείμενο αντιπαράθεσης και αμφισβήτησης, η Fraser θεωρεί ότι πρέπει να εισάγει και μια τρίτη διάσταση για τη δικαιοσύνη, την πολιτική. Στον βαθμό που οι πολιτικές αποφάσεις ανακόπτουν ή υπονομεύουν τη δυνατότητα σε άτομα και ομάδες να συμμετέχουν στις κοινωνικές διεργασίες και αλληλεπιδράσεις με ισότιμο τρόπο, στον βαθμό δηλαδή που η «συμμετοχική ισοτιμία» υποσκάπτεται, κάνει την εμφάνισή της μια αδικία που η ίδια αποκαλεί πολιτική υποεκπροσώπηση (2005: 8), η οποία γίνεται ολοένα και πιο απειλητική υπό τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης. Η ενδεικνυόμενη θεραπεία της εν λόγω αδικίας είναι η πολιτική εκπροσώπηση (representation) και θεωρείται εγγενής σε όλες τις διεκδικήσεις της οικονομικής αναδιανομής και της πολιτισμικής αναγνώρισης.

Έτσι λοιπόν, δίπλα στις διαστάσεις της αναδιανομής και της αναγνώρισης προστίθεται και αυτή της εκπροσώπησης που αποτελεί κεντρικό ζητούμενο της κοινωνικής συμμετοχής καθώς, όπως η ίδια η Fraser επισημαίνει, δεν υπάρχει αναδιανομή και αναγνώριση χωρίς την εκπροσώπηση.

1.2. Η εφαρμογή της θεωρίας της Fraser στην εκπαίδευση

Η θεώρηση της Fraser για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι η πλέον ενδεικτική για να προσαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συγκείμενα, αφού η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με την ταυτόχρονη εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οικονομικής αναδιανομής, της πολιτισμικής αναγνώρισης και της πολιτικής εκπροσώπησης ώστε να εξασφαλίζεται η «συμμετοχική ισοτιμία». Η Cazden (2012), χρησιμοποιώντας το πλαίσιο δικαιοσύνης της Fraser, επισημαίνει ότι η αναδιανομή και η αναγνώριση αποτελούν σημαντικές διαστάσεις που συμβάλουν στην κάλυψη του χάσματος σε ό,τι αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, σε αντίθεση με την εκπροσώπηση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου αλλά και εντός της κοινότητας. Στη δική του εκδοχή προσαρμογής

του πλαισίου της Fraser στην εκπαίδευση, ο Wang (2016) εστιάζει και αυτός στα εμφανή χαρακτηριστικά της κακής διανομής των πόρων στο σχολείο, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στα χρήματα ή στα υλικά αγαθά, αλλά επίσης σε προγράμματα, υπηρεσίες και προσωπικό. Όσον αφορά την πολιτισμική αναγνώριση θεωρεί ότι «θα πρέπει να ενσωματωθεί στην καθημερινή πρακτική και να εκδηλωθεί σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης» (338), ενώ επισημαίνει ως βασική ένδειξη της υποεκπροσώπησης το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο θα πρέπει να αντικατοπτρίζει μια σαφή δέσμευση για την ποικιλομορφία τόσο των επιμέρους πολιτισμών όσο και των κοινωνικών δομών που ενυπάρχουν στο σχολικό σύστημα.

Η Power (2012) επισημαίνει τις αντικειμενικές δυσκολίες της οικοδόμησης ενός κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος λόγω των πολλών διαστάσεων που λαμβάνουν οι αδικίες, των εύθραυστων και ελλιπών πολιτικών άρσης τους, καθώς και των ποικίλων εμποδίων που αναχαιτίζουν τη «συμμετοχική ισοτιμία». Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Lim & Tan (2018) επιχείρησαν υπό το πρίσμα της τρισδιάστατης προσέγγισης της Fraser να εξασφαλίσουν αφενός μια δικαιότερη κατανομή των υλικών και αφετέρου να δημιουργήσουν τις συνθήκες ώστε οι μαθητές να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό τόσο τη διάσταση της αναγνώρισης όσο και αυτή της εκπροσώπησης. Η mid (2016) επισημαίνει ότι οι σχολικές παρεμβάσεις που αφορούν την αναδιανομή θα πρέπει να προσβλέπουν στην αναπροσαρμογή των υπάρχοντων πόρων και στην εισαγωγή νέων, όπως επίσης και στην επικαιροποίηση και προσαρμογή των μεθόδων εργασίας, ενώ η αναγνώριση μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή του «εαυτού». Τέλος, η εκπροσώπηση μπορεί να προσεγγιστεί με παρεμβάσεις που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών σε ένα εύρος δραστηριοτήτων όπου τα ίδια θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγονται.

Η ενδεικτική αναδίφηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, αναδεικνύει τη μεγάλη συμβολή του θεωρητικού πλαισίου της Fraser στην επισήμανση και αντιμετώπιση των αδικιών που συντελούνται στη σχολική εκπαίδευση. Εκείνο που επιχειρούμε στην παρούσα έρευνα είναι να προσδιορίσουμε με ποιον τρόπο αναπαρίσταται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αυτή η τρισδιάστατη προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή άλλωστε αποτέλεσε τη βάση για να σχεδιάσουμε το ερευνητικό μας πλάνο, το οποίο παρουσιάζουμε στην επόμενη ενότητα.

2. Μέθοδος

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαποτυπώθηκε, ο σκοπός της έρευνας ήταν να αναδυθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με θέματα που προσεγγίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη

στο ελληνικό σχολείο. Προκειμένου αυτή η προσέγγιση να είναι αποτελεσματική, καθορίστηκαν συγκεκριμένες διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες εμπεριέχονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Fraser. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν στην πραγματικότητα «θεραπείες» των οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών αδικιών και είναι καταγεγραμμένες στο εννοιολογικό λεξιλόγιο του σύγχρονου επιστημονικού λόγου της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους όρους της *αναδιανομής*, της *αναγνώρισης* και της *εκπροσώπησης*. Ο ερευνητικός μας σχεδιασμός στηρίχθηκε σε δύο ερευνητικά ερωτήματα, η απάντηση των οποίων επιχειρεί να καταγράψει και να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ακανθώδες ζήτημα των αδικιών, που είναι τόσο υπαρκτές όσο και επίμονες στο επίπεδο της εμπειρικής σχολικής πραγματικότητας. Τα ερωτήματα που αποτέλεσαν τον οδηγό μας προκειμένου τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας να είναι συνεπή με τον σκοπό και την αναγκαιότητά της, είναι τα παρακάτω:

1. Τι συνιστά για τους εκπαιδευτικούς κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από την τρισδιάστατη προσέγγισή της;
2. Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική δικαιοσύνη ανάλογα με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν;

2.2. Το μεθοδολογικό εργαλείο

Προκειμένου να συλλέξουμε πληροφορίες που θα προσδιόριζαν επαρκώς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήσαμε το «*Social Justice Questionnaire*». Το εν λόγω εργαλείο έχει αναπτυχθεί και επικαιροποιείται από τους Jacott et al. (2014), από τους οποίους εξασφαλίστηκε η απαραίτητη άδεια προκειμένου να χρησιμοποιηθεί. Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει μια σειρά από 30 διαφορετικά διλήμματα σχετικά με υποθετικές καταστάσεις ή προβλήματα αναφορικά με την αναδιανομή, την αναγνώριση και την εκπροσώπηση, ως των επιμέρους διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτά τα διλήμματα αφορούν διάφορα τρέχοντα ζητήματα, κυρίως σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κάθε διλήμμα περιλαμβάνει τρεις εναλλακτικές ή πιθανές απαντήσεις: μια που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, μια που στρέφεται εναντίον της και μια που χαρακτηρίζεται ως ουδέτερη ή λιγότερο προωθητική της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από το σύνολο των διλημματικών καταστάσεων που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήσαμε τις 23. Τα σενάρια καλύπτουν θέματα που σχετίζονται με ζητήματα ισότιμης συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές διεργασίες, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών, υποδομών για μαθητές με αναπηρία, διάθεσης και διαχείρισης πόρων, αλλά και θεμάτων που άπτονται των ζητημάτων πολιτεότητας και των εθνικών ή υπερεθνικών πολιτικών, τα οποία υποκρύπτονται επιμελώς αδικίες υπό την τρισδιάστατη μορφή τους. Η αφαίρεση των 7 περιπτώσεων υποδείχθηκε από ένα σύνολο 20 εκπαιδευτικών από κάθε

βαθμίδα στους οποίους το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά, μιας και στις αντιλήψεις τους τα εν λόγω διλήμματα αφορούσαν «δύσκολα» θέματα για την ελληνική κοινωνία, όπως επί παραδείγματι ζητήματα ομοφοβίας. Η αποσιώπηση των συγκεκριμένων διλημματικών καταστάσεων αναδεικνύει την ύπαρξη αρνητικά προκατασκευασμένων πεπειθήσεων, με αποτέλεσμα να εξηγείται η έμμεση άρνηση της συμπλήρωσης του συνόλου του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς ή/και η παρότρυνση απόσπασης τους από το κύριο σώμα του. Αν και δεν ήταν στις αρχικές μας προθέσεις να μεταβάλλουμε τη δομή του ερωτηματολογίου, ωστόσο προκειμένου να μη διακινδυνεύσουμε την απρόσκοπτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα, αποφασίσαμε να μη συμπεριλάβουμε στην τελική του μορφή τα συγκεκριμένα σενάρια.

2.3. Το δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν από 219 εκπαιδευτικούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επί του συνόλου του δείγματος, ποσοστό 77,6% καταλάμβαναν γυναίκες (N=170), ενώ το υπόλοιπο 22,4% (N=49) αποτελούνταν από άνδρες. Η απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή του πληθυσμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης φαίνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

	<i>N</i>	%
Νηπιαγωγείο	31	14,16
Δημοτικό	76	34,7
Γυμνάσιο	43	19,64
Λύκειο	69	31,5
Σύνολο	219	100,0

Σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, ο Πίνακας 2 αναπαριστά την απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των δηλώσεών τους αναφορικά με τα έτη που υπηρετούν στην εκπαίδευση.

Πίνακας 2: Απόλυτη και ποσοστιαία κατανομή των ετών προϋπηρεσίας

	<i>N</i>	%
1-5	54	24,7
6-10	49	22,4
11-15	61	27,9
16-20	29	13,2
20-25	10	4,6
26-	16	7,3
Σύνολο	219	100,0

Το ενδιαφέρον στοιχείο του πίνακα είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος διαθέτει μια ικανοποιητική προϋπηρεσιακή κατάσταση μιας και ανήκει στην τρίτη βαθμίδα (11-15 έτη), ενώ η πλειοψηφία τους (3 στους 4 επί του συνόλου) υπηρετούν στις διάφορες βαθμίδες το πολύ έως 15 έτη.

3. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε επί τη βάση δυο επιπέδων. Σε ένα πρώτο επίπεδο ομαδοποιήθηκαν μέσω της περιγραφικής ανάλυσης οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με κριτήριο τις τρεις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να προκύψει η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιχειρήθηκε μέσω συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών του φύλου, των ετών υπηρεσίας και της βαθμίδας εκπαίδευσης με τις τρεις ορισθείσες διαστάσεις, να φανεί εάν προκύπτουν διαφοροποιήσεις. Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω επανακωδικοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ώστε το 1 να αντιστοιχεί στις απαντήσεις που στρέφονται εναντίον της κοινωνικής δικαιοσύνης, το 2 να αντιστοιχεί στις ουδέτερες απαντήσεις ενώ το 3 να δείχνει τις απαντήσεις που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.

4. Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, προέκυψε ότι η μέση τιμή των επιμέρους διαστάσεων όπως και του συνόλου της βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τρισδιάστατη προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης,

ενώ δεν παρατηρήθηκαν αποκλίσεις ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου
(1=αρνητική στάση, 2=ουδέτερη στάση, 3= θετική στάση)

	<i>Μέση τιμή</i>	<i>T.A.</i>
Αναδιανομή	2,47	,20
Εκπροσώπηση	2,38	,26
Αναγνώριση	2,11	,23
Σύνολο		
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,34	,14

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν, χωρίς όμως μεγάλη διαφορά από τις λοιπές διαστάσεις, ότι η κακή κατανομή των πόρων αποτελεί τη βασική αιτία εμφάνισης αδικιών. Ο Πίνακας 4 που ακολουθεί αποτυπώνει τη μέση τιμή των τριών διαστάσεων αλλά και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 4: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου ανά φύλο
(1=αρνητική στάση, 2=ουδέτερη στάση, 3= θετική στάση)

	<i>Γυναίκες</i>	<i>Άνδρες</i>
Αναδιανομή	2,48	2,45
Εκπροσώπηση	2,41	2,32
Αναγνώριση	2,12	2,08
Σύνολο		
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,35	2,31

Η αναπαράσταση των μέσων τιμών δείχνει ελαφρώς μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γυναικών στο φλέγον ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τους άνδρες. Η σχέση της μέσης τιμής των τριών διαστάσεων και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης με τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αναπαρίσταται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	1-5 χρ.	6-10 χρ.	11-15 χρ.	16-20 χρ.	21-25χρ.	26-χρ.
Αναδιανομή	2,48	2,52	2,5	2,39	2,35	2,44
Εκπροσώπηση	2,39	2,41	2,38	2,37	2,19	2,39
Αναγνώριση	2,11	2,13	2,09	2,07	2,15	2,19
Σύνολο Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,34	2,37	2,34	2,28	2,24	2,35

Η αναδιανομή των πόρων φαίνεται να αποτελεί και εδώ τη βασική θεραπευτική παρέμβαση εναντίον των οικονομικών αδικιών, την οποία αντιλαμβάνονται ως περισσότερο βαρύνουσα κυρίως οι νέοι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δηλαδή οι έχοντες έως 15 έτη υπηρεσίας.

Ακολουθώς, ο Πίνακας 6 αναδεικνύει τη μέση τιμή των τριών διαστάσεων καθώς και του συνόλου της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ με τον Πίνακα 7 εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο η μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου, ανάλογα με τα επίπεδα των βαθμίδων εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη και την τυπική απόκλιση της μέσης τιμής, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ομοιογένεια των απαντήσεων καθώς δε σημειώνονται υψηλές αποκλίσεις.

Πίνακας 6: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	A/θμια	B/θμια
Αναδιανομή	2,51	2,43
Εκπροσώπηση	2,41	2,35
Αναγνώριση	2,08	2,14
Σύνολο Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,35	2,32

Πίνακας 7: Μέση τιμή των τριών διαστάσεων και του συνόλου σε σχέση με τα επίπεδα των βαθμίδων εκπαίδευσης (1=αρνητική, 2=ουδέτερη, 3= θετική στάση)

	<i>A/θμια</i>		<i>B/θμια</i>	
	<i>Νηπιαγωγείο</i>	<i>Δημοτικό</i>	<i>Γυμνάσιο</i>	<i>Λύκειο</i>
Αναδιανομή	2,54(,22)	2,5(,20)	2,47(,17)	2,41(,21)
Εκπροσώπηση	2,35(,28)	2,44(,21)	2,45(,21)	2,29(,22)
Αναγνώριση	2,05(,22)	2,09(,25)	2,14(,22)	2,14(,29)
Σύνολο				
Κοινωνική Δικαιοσύνη	2,33	2,36	2,36	2,29

Οι παρενθέσεις αφορούν την τυπική απόκλιση

Και εδώ η ιεράρχηση των θεραπειών που αντιλαμβάνονται ως απαραίτητες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παραμένει αμετάβλητη, με την αναδιανομή και την εκπροσώπηση να θεωρούνται ως οι περισσότερο ενδεδειγμένες.

4.2. Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τη βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και των επιπέδων εντός των βαθμίδων, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Απεναντίας, προέκυψε συσχέτιση της διάστασης της αναδιανομής μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την πρωτοβάθμια να συγκεντρώνει πιο υψηλή μέση τιμή, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικώς σημαντική [$F(1)=7,87, p=0,005$]. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναδείχθηκε για τις διαστάσεις της αναδιανομής και της εκπροσώπησης μεταξύ των επιπέδων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, με την αναδιανομή να εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή της στο νηπιαγωγείο ενώ ακολούθως η μέση τιμή να φθίνει σταδιακά ανά επίπεδο εκπαίδευσης, με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικώς σημαντικές [$F(3)=3,44, p=0,018$]. Αντίστοιχα, για τη διάσταση της εκπροσώπησης παρατηρείται ότι η υψηλότερη μέση τιμή σημειώνεται στο γυμνάσιο και ακολουθεί το δημοτικό, ενώ η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στο λύκειο. Οι διαφορές αυτές της μέσης τιμής ανά επίπεδο εκπαίδευσης αξιολογούνται ως στατιστικώς σημαντικές [$F(3)= 4,65, p=0,004$].

5. Συζήτηση/ Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκαλύπτει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι προσανατολισμένες προς την κοινωνική δικαιοσύνη και τις επιμέρους διαστάσεις της, όπως αυτές ορίζονται από τη Fraser. Ουσιαστικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς δείχνουν ευαισθητοποιημένοι ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Με άλλα λόγια, στις αντιλήψεις τους η κοινωνική δικαιοσύνη συνιστά φλέγον ζήτημα δεδομένου ότι αναγνωρίζουν τις επιμέρους αδικίες που εμφανίζονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Για τους ίδιους οι αδικίες αυτές σχετίζονται περισσότερο με την κακή διανομή των πόρων, αλλά και με την υποαντιπροσώπηση εκείνου του μαθητικού πληθυσμού που φαίνεται να «διαφέρει». Η έλλειψη των απαιτούμενων πόρων και υλικών με την οποία έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά και η οποία είναι απότοκο της οξείας οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα την τελευταία δεκαετία, δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να ικανοποιεί τις ανάγκες του μαθητικού τους δυναμικού, για αυτό και εστιάζουν στην αναδιανομή προκειμένου να αρθεί αυτή η περίπλοκη κατάσταση. Την ανάγκη για επαρκή αναδιανομή των πόρων, των υλικών, των προγραμμάτων και του προσωπικού υπογραμμίζουν στις έρευνές τους τόσο ο Wang (2016) όσο και η mid (2016), των οποίων τα ευρήματα φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με αυτά της παρούσας έρευνας.

Η διάσταση που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προτάσσουν ως απαραίτητη μετά την αναδιανομή είναι η εκπροσώπηση. Έχοντας να διαχειριστούν ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα που αφήνει ελάχιστα περιθώρια στην αυτονόμηση, δημιουργικότητα και ενεργή εμπλοκή των μαθητών στις κάθε είδους σχολικές διεργασίες, φαίνονται ευαισθητοποιημένοι προς την ανάγκη να δίνεται επαρκής χώρος και χρόνος ώστε να ακούγονται οι φωνές των μαθητών και να λαμβάνονται εκείνες οι μέριμνες που θα καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν τους ίδιους και την παρουσία τους στο σχολείο. Την προοπτική αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ώστε να εκπροσωπούνται επαρκώς οι ομάδες που δεν τυγχάνουν της αποδεκτής αντιπροσώπησης επισημαίνουν στις έρευνες τους οι Agarwal et al. (2010) αλλά και ο Wang (2016), όπως επίσης ο Ajayi (2017) και η Ahmed (2018), ενώ για την ανάδειξη της ενεργούς εμπλοκής των μαθητών στις κρίσιμες αποφάσεις που τους αφορούν κάνει εκτενή αναφορά η mid (2016) στη δική της έρευνα.

Αν και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος η πολιτισμική αναγνώριση είναι απαραίτητη, εντούτοις φαίνεται να μην τοποθετείται σε υψηλότερη θέση από τις άλλες δυο διαστάσεις. Με δεδομένο ότι το ελληνικό σχολικό σύστημα μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής του πολιτικής δεν παρέχει σχεδόν καμία δυνατότητα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, λόγω των περιοριστικών δημοσιονομικών μέτρων που οδηγούν σε έκπτωση των προτεραιοτήτων,

είναι προφανές ότι οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μην ενσωματώνουν στη διδακτική τους εργαλειοθήκη επικαιροποιημένες και σύγχρονες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Υπό αυτή την έννοια, δε θα πρέπει να προκαλεί εντύπωση ότι στις πεποιθήσεις τους η αναγνώριση, αν και είναι σημαντική, ιεραρχείται χαμηλά, δεδομένου ότι όπως επισημαίνει η Power (2012), είναι δύσκολη η οικοδόμηση διάφανων πολιτικών αντιμετώπισης των αδικιών σε εκπαιδευτικά συστήματα που δεν προάγουν τη «συμμετοχική ισοτιμία».

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις των τριών διαστάσεων της κοινωνικής δικαιοσύνης σε σχέση με το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Αυτό δείχνει ότι ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τι πραγματικά είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδεχομένως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται τόσο με το φύλο και την ηλικία, αλλά περισσότερο με το μορφωτικό τους επίπεδο. Τουναντίον, προέκυψε συσχέτιση της διάστασης της αναδιανομής μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πρωτοβάθμια να συγκεντρώνει υψηλότερη μέση τιμή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν περισσότερο στην αναδιανομή και κατ' επέκταση δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην έλλειψη πόρων, υποδομών και υπηρεσιών, αλλά και στην κάλυψη του χάσματος σε ό,τι αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο απαραίτητο το υλικό καθώς οι ανάγκες είναι περισσότερες, διότι προφανώς είναι πιο απαιτητική η πρώιμη μάθηση. Αυτό φάνηκε και από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την αναδιανομή να εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή στο νηπιαγωγείο.

Αντίστοιχα, για τη διάσταση της εκπροσώπησης παρατηρείται ότι η υψηλότερη μέση τιμή σημειώνεται στο γυμνάσιο. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην εν λόγω βαθμίδα να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για συμμετοχή των παιδιών σε ένα εύρος δραστηριοτήτων όπου τα ίδια θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα τους δίνεται η δυνατότητα να ακούγονται, καθώς οι μαθητές έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού ώστε να προβούν σε τέτοιου είδους ενέργειες. Λόγω της περιορισμένης διερεύνησης της διάστασης της εκπροσώπησης στο επίπεδο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η παραπάνω επισήμανση αποτελεί ερμηνευτική προσέγγιση η οποία όμως δεν μπορεί επί του παρόντος να επιβεβαιωθεί από συναφείς διεθνείς ή εγχώριες έρευνες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναπαριστούν, με τον τρόπο που αναπτύχθηκε παραπάνω, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το τι ακριβώς συνιστά η κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τις διαστάσεις της αναδιανομής, της αναγνώρισης και της εκπροσώπησης. Συνεπώς σε ένα πρώτο επίπεδο η έρευνα κατάφερε να προσεγγίσει

το ζήτημα των αδικιών στην εκπαίδευση και να ιεραρχήσει τις θεραπείες τους, σύμφωνα πάντα με τις καταγεγραμμένες απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτή. Είναι όμως απαραίτητο σε ένα επόμενο επίπεδο να πραγματοποιηθεί μια *εν τω βάθει* ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται τις αδικίες αυτές. Η ποιοτική επομένως προσέγγιση των αντιλήψεών τους μέσω στοχευμένων συνεντεύξεων και παρατήρησης της διδακτικής τους πράξης, θα υποδείξει τις περιοχές στις οποίες πρέπει να εστιάσει η εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να αποκαλυφθούν τα «μαύρα κουτιά» των αδικιών και να αποκατασταθούν, εμπλουτίζοντας το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών με εκείνα τα μέσα που θα εξασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Μια τέτοιου τύπου προσέγγιση μπορεί επομένως να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Σόρκος, Γ. & Χ. Χατζησωτηρίου (2019) Η «Αειφόρος Διαπολιτισμική Συμπεριληπτικότητα» μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Αιμ. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.). *Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού* (Μέρος Α, 53-72). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγλόγλωσση

Agarwal, R., S. Epstein, R. Oppenheim, Oyler, C. & D. Sonu (2010) From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247.

Ahmed, K. S. (2018) Evolving through tensions: Preservice teachers' conceptions of social justice teaching. *Teaching Education*. DOI: 10.1080/10476210.2018.1533545

Ajayi, L. (2017) Preservice Teachers' Perspectives on Their Preparation for Social Justice Teaching. *The Educational Forum*, 81(1), 52-67.

Cazden, C.B. (2012) A Framework for Social Justice in Education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198.

Dover, A.G. (2015) "Promoting Acceptance" or "Preparing Warrior Scholars": Variance in Teaching for Social Justice Vision and Praxis. *Equity and Excellence in Education*, 48(3), 361-372.

Fraser, N. (1995) From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist Age'. *New Left Review*, 212, 68-93.

- Fraser, N. (1996) Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation. *The Tanner Lectures on Human Values*, Stanford University, April 30 - June 2. Ανάκτηση στις 17/10/2019 από: <http://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/f/Fraser98.pdf>
- Fraser, N. (1997). Heterosexism, Misrecognition, and Capitalism: A Response to Judith Butler. *Social Text* 52/53, 15(3-4), 279-289.
- Fraser, N. (1998) *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*. Discussion Papers 98-108. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Ανάκτηση στις 15/10/2019 από <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-126247>
- Fraser, N. (2005) Reframing Justice in a Globalized World. *New Left Review*, 36, 1-19.
- Jacott, L., A. Maldonado, V. Sainz, A. Juanes, T. García-Vélez & V. Seguro (2014) Representations of social justice amongst Spanish teachers and students. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education*. London: CiCe, 122-139.
- Lim, L. & M. Tan (2018) Meritocracy, policy and pedagogy: culture and the politics of recognition and redistribution in Singapore. *Critical Studies in Education*. DOI:10.1080/17508487.2018.1450769
- Mladeov, T. (2016) Disability and Social Justice. *Disability & Society*, 31(9), 1226-1241.
- Pantic, N., M. Taiwo & A. Martindale (2019) Roles, practices and contexts for acting as agents of social justice- student teachers' perspectives. *Teachers and Teaching*, 25(2), 220-239.
- Power, S. (2016) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics in education. *Globalization, Societies and Education*, 10(4), 473-492.
- mid, M. (2016) Recognition in Programmes for Children with Special Needs. *C.E.P.S. Journal*, 6(3), 117-140.
- Wang, F. (2016) From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.