

Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη:
Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Κούλα Σάββα

Η διατριβή υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών PhD

ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ,

ΜΑΙΟΣ 2019



UNIVERSITY of NICOSIA

© Κούλα Σάββα, 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναδύονται ως ένα από τα πρωταρχικής σημασίας ζητήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς παρατηρείται ότι το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται όλο και συχνότερα στις σχολικές μονάδες. Για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης καίριο ρόλο έχει ο σχολικός ηγέτης.

Η παρούσα έρευνα μελετά σε βάθος το φαινόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης υπό το πρίσμα της σχολικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, εξετάζει το ρόλο και τη συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε τρία ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς οι σχολικοί ηγέτες στα επιτυχημένα δημοτικά σχολεία ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης; β) Ποιες πρακτικές ηγεσίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα υπό μελέτη δημοτικά σχολεία; και γ) Ποιες αντιστάσεις συνάντησαν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία τους; Για την απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση έρευνας με τη συμμετοχή τριών σχολείων της Επαρχίας Λευκωσίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν το σημαντικό και πολυεπίπεδο ρόλο που διαδραματίζουν οι σχολικοί ηγέτες για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Οι σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην έρευνα εφάρμοσαν διάφορες αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας για την οικοδόμηση ενός ισότιμου και δίκαιου σχολείου. Αυτές οι ποικίλες αποτελεσματικές πρακτικές που υιοθέτησαν οι ηγέτες δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε πέντε πτυχές, ως ακολούθως: 1) Σχολικό περιβάλλον που είναι ευπρόσδεκτο σε όλους, 2) προσωπικό που αγκαλιάζει την κοινωνική δικαιοσύνη και αποδέχεται τη παροχή

ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία, 3) δομές που αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών 4) αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου και πόρων και 5) υψηλή ποιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις – κλειδιά: ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικές ανισότητες, ίσες ευκαιρίες



ABSTRACT

In recent years, educational inequalities have emerged as one of the most important issues in education. It is observed that this phenomenon is becoming increasingly common. The school leader plays a key role in reducing educational inequalities and promoting social justice.

This research studies in depth the phenomenon of social justice particularly from the perspective of the school leadership. Specifically, it examines the role and contribution of school leaders in primary schools in Cyprus successful in achieving social justice between students. This project focuses on three research questions: a) How do school leaders in primary schools with good levels of social justice understand the concept of social justice? b) What leadership practices are used by school leaders to promote social justice in the participating primary schools? and c) What types of resistance did school leaders face in promoting social justice in their schools? In order to answer the above questions, a qualitative research approach was conducted in three Nicosia District Schools who were enrolled in the study.

The results of the research have highlighted the paramount important and multifaceted role played by school leaders in promoting social justice in the school environment. The school leaders who participated in the survey have implemented several effective leadership practices to build equality in their school. These were grouped into five groups as follows: 1) Welcoming school environment; 2) school staff embracing social justice and accepting equal teaching opportunities; 3) structures that assess students' progress; 4) effective use of human capital and resources and 5) high quality professional development.

Key words: leadership, social justice, educational inequalities, equal opportunities

Στο σύζυγό μου Αναστάση και στα παιδιά μου

Ελευθέριο και Θεοφανία

για την αγάπη και την αμέριστη συμπαράστασή τους



UNIVERSITY of NICOSIA

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής απαίτησε χρόνο, κόπο και προσπάθεια και θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στη διεκπεραίωσή της.

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο επόπτη της διδακτορικής διατριβής Καθηγητή Δρ. Παναγιώτη Αγγελίδη, Κοσμήτορα Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, τόσο για τις σημαντικές υποδείξεις του που συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχόμενου και της δομής της, όσο και για τη σταθερή ενθάρρυνση του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης. Ευχαριστίες οφείλω και προς τα υπόλοιπα μέλη της Εποπτικής Επιτροπής, τη Δρ. Μαρία Σολωμού (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας) και το Δρ. Πέτρο Πανάου (Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Language and Literacy Education του University of Georgia, U.S.A.) για τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς οι οποίοι με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα συνεισφέροντας με αυτό τον τρόπο καθοριστικά στην διεκπεραίωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράσταση, την υποστήριξη και την κατανόηση που έδειξε σε αυτό το δύσκολο έργο.

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Κούλα Σάββα



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	v
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	vi
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ.....	vii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Διατύπωση του προβλήματος.....	1
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	5
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	6
1.4. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.....	7
1.5. Δομή της διατριβής.....	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εισαγωγή.....	12
2.1. Μια αναδρομή στην ιστορία της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	13
2.2. Η σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.....	16
2.3. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.....	19
2.4. Σχολική ηγεσία και οι βασικές μορφές της.....	23
2.5. Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη.....	28
2.6. Τα χαρακτηριστικά γνώρισματα των σχολικών ηγετών που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη.....	31
2.7. Ποιον είδος σχολικής ηγεσίας συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;.....	35
2.8. Δράσεις εκ μέρους των σχολικών ηγετών που παλεύουν για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία.....	37
2.9. Σχολική επιτυχία και επίδοση στο επίκεντρο των σχολικών ηγετών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη.....	45

2.10. Προκλήσεις, διλήμματα και αντιστάσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες στην προσπάθεια για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	47
2.11. Σύγκλιση ερευνών.....	52
2.12. Η κυπριακή πραγματικότητα.....	52
2.12.1. Κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο της Κύπρου.....	53
2.12.2. Το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο.....	55
2.12.3. Αποτελέσματα σχετικών ερευνών στο κυπριακό χώρο.....	60
2.12.4. Προοπτική για προώθηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα κυπριακά σχολεία.....	65
2.13. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	67
2.13.1 Κριτική θεωρία/ κριτική παιδαγωγική.....	67
2.13.2. Η θεωρία για κοινωνική δικαιοσύνη.....	69
2.13.3. Σύγκλιση κριτικής θεωρίας και θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης.....	71
2.13.4. Ρόλος της θεωρίας της κριτικής παιδαγωγικής και της θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην παρούσα έρευνα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.....	71
Περίληψη.....	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ

Εισαγωγή.....	74
3.1. Αιτιολογώντας την επιλογή για ποιοτική έρευνα.....	74
3.2. Δείγμα της έρευνας.....	77
3.3. Σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας.....	78
3.4. Συλλογή δεδομένων και μέσα συλλογής.....	80
3.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση.....	81
3.4.2. Ημιδομημένη συνέντευξη.....	85
3.4.3. Έγγραφα.....	90
3.4.4. Αναστοχαστικό ημερολόγιο.....	91
3.4.5. Άτυπη σύντομη συζήτηση (One-legged interview).....	91
3.5. Ανάλυση δεδομένων.....	92
3.5.1. Ανάλυση των δεδομένων στο πρώτο στάδιο.....	93
3.2.1. Ανάλυση των δεδομένων στο δεύτερο στάδιο.....	94

3.6. Διασφάλιση της εγκυρότητας.....	96
3.6.1. Εμπλοκή ερευνητή (prolonged engagement) – εξονυχιστική παρατήρηση (persistent observation).....	97
3.6.2. Τριγωνοποίηση (Triangulation).....	98
3.6.3. Ομόβαθμος ερευνητής (Peer debriefing).....	99
3.6.4. Έλεγχος των εμπλεκομένων (Member check).....	99
3.6.5. Αναλυτική Περιγραφή (Thick Description).....	100
3.6.6. Μονοπάτι ελέγχου (Audit trail).....	101
3.7. Ο ρόλος μου ως ερευνήτριας.....	101
3.8. Ηθικά διλήμματα.....	103
3.9. Περιορισμοί της έρευνας.....	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Εισαγωγή.....	106
4.1. Περιγραφή του σχολείου «Ανθέμιου»	106
4.2. Περιγραφή του σχολείου «Μελένιου».....	109
4.3. Περιγραφή του σχολείου «Κλεάνθιου».....	111
Περίληψη.....	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή.....	114
5.1. Φιλοσοφία των σχολικών ηγετών.....	114
5.1.1. Δικαίωμα πρόσβασης σε όλους και ίσες ευκαιρίες μάθησης.....	115
5.1.2. Επισημάνση της ανάγκης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	116
5.1.3. Αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών.....	117
5.2. Ανάπτυξη κοινού πλαισίου με στόχο τη δημιουργία ενός δίκαιου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου.....	119
5.2.1. Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διαμόρφωση κοινού οράματος, κοινών στόχων και κοινών σχεδίων δράσης με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	120

5.2.2. Διατήρηση-Μεταλαμπάδευση του οράματος στους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη σχολική χρονιά.....	128
5.3. Αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την επισήμανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.....	132
5.4. Συζήτηση θεμάτων που αφορούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης με εκπαιδευτικούς.....	141
5.5. Ανάπτυξη επικοινωνίας και γνώσης ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	146
5.5.1. Παροχή αναβαθμισμένων αιθουσών διδασκαλίας και εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού για στήριξη των εκπαιδευτικών.....	147
5.5.2. Ενθάρρυνση για αλληλοπαρακαλούθηση στις διδασκαλίες.....	150
5.5.3. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλίες στην τάξη.....	156
5.5.4. Δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	167
5.5.5. Προτροπή για ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας με το εκπαιδευτικό προσωπικό.....	172
5.5.6.Αύξηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης του προσωπικού κατά τις συνεδρίες.....	174
5.5.7. Αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	175
5.5.8. Δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	178
5.5.9. Προτροπή για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.....	183
5.5.10. Ηθική επιβράβευση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών.....	187
5.5.11. Ευελιξία στις καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	190
5.6. Ανάπτυξη διάυλου επικοινωνίας με τους μαθητές.....	191
5.7. Εμπλοκή και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών.....	194
5.7.1. Ανάπτυξη συνεργασίας με το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς και την τοπική κοινότητα.....	195
5.7.2. Ενθάρρυνση για συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.....	202
5.7.3. Προσέγγιση απομονωμένων οικογενειών και μαθητών.....	205

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή.....	208
---------------	-----

6.1. Φιλοσοφική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία από τους διευθυντές	208
6.2. Διαμόρφωση κοινής και ξεκάθαρης κατεύθυνσης.....	211
6.3. Επισήμανση του επιπέδου του κάθε μαθητή.....	215
6.4. Υιοθέτηση συμμετοχικής διαδικασίας ως προς τη λήψη αποφάσεων.....	217
6.5. Ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	220
6.6. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.....	230
6.7. Ενθάρρυνση για εμπλοκή των γονέων των μαθητών, του Συνδέσμου Γονέων και της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον.....	232
6.8. Αντιστάσεις στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	236
6.8.1. Αντιδράσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών.....	237
6.8.1.1. Μη αποδοχή ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών.....	237
6.8.1.2. Βραδύτητα στην εφαρμογή νέων πρακτικών.....	238
6.8.1.3. Ανεπαρκής διαθέσιμος χρόνος.....	238
6.8.2. Αντιδράσεις των γονέων.....	239
6.8.3. Διεκπεραίωση διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων.....	240
6.8.4. Ανεπαρκής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.....	240

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΚΑΤΑΛΗΓΟΝΤΑΣ ΣΕ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή.....	242
7.1. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....	242
7.1. Συμπεράσματα.....	248
7.2. Εισηγήσεις.....	252
7.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	255
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	256
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	259
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	287

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ

Παράρτημα Α: Κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη.....	288
Παράρτημα Β: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας.....	289
Παράρτημα Γ: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων για τη διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας.....	291
Παράρτημα Δ: Πρωτόκολλο παρατήρησης.....	293
Παράρτημα Ε: Φύλλο παρατήρησης.....	294
Παράρτημα Ζ: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς τους διευθυντές.....	295
Παράρτημα Η: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς τους εκπαιδευτικούς.....	298
Παράρτημα Θ: Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς τους γονείς.....	301
Παράρτημα Ι: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των διευθυντών/εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή συνέντευξης.....	303
Παράρτημα Κ: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων για τη διεξαγωγή συνέντευξης.....	305
Παράρτημα Λ: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των διευθυντών για τη συλλογή εγγράφων και πρακτικών συνεδριάσεων.....	307
Παράρτημα Μ: Περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών.....	309
Παράρτημα Ν: Κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ μαθητή/μαθήτριας.....	310
Παράρτημα Ξ: Αξιολόγηση μαθητών στο μάθημα Ελληνικών.....	311
Παράρτημα Ο: Αξιολόγηση μαθητών στο μάθημα Μαθηματικών.....	312
Παράρτημα Π: Αξιολόγηση μαθητών στο μάθημα Ελληνικών.....	313
Παράρτημα Ρ: Ημερίδα: «Όλοι μια γροθιά!».....	314

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Πολυεπίπεδη δράση των σχολικών ηγετών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.....	249
--	-----

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	81
--	----



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Διατύπωση του προβλήματος

Ζούμε σε μια εποχή τόσο διεθνών όσο και εθνικών καταιγιστικών εξελίξεων και προκλήσεων, τις οποίες οι άνθρωποι και ευρύτερα οι κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν. Τέτοιες είναι οι τρομοκρατικές επιθέσεις, οι ποικίλες εστίες συγκρούσεων, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, οι νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, το φαινόμενο της φτώχειας και της εξαθλίωσης, η ξеноφοβία και ο ρατσισμός και η έλλειψη κοινωνικής συνοχής και σεβασμού του «άλλου», του «διαφορετικού», του «ξένου» (Gunter & Hoeven, 2004· O'Brien & Penna, 2008). Ιδιαίτερα σημαντική πρόκληση που απασχολεί έντονα όλα τα κράτη αυτή τη χρονική περίοδο είναι η διόγκωση του μεταναστευτικού κύματος (Lahav & Perliger, 2016). Σύμφωνα με στοιχεία από την Ύπατη αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (United Nations High Commission for refugees, 2017) η ανθρώπινη μετανάστευση παρουσιάζει αυξητική τάση διεθνώς, αφού ο αριθμός των μεταναστών αυξήθηκε από 175 εκατομμύρια το 2000, σε 191 εκατομμύρια το 2005, για να φτάσει τα 265 εκατομμύρια το 2017. Δεδομένα της ίδιας υπηρεσίας καταδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών ζουν σε μια αναπτυγμένη χώρα και προέρχονται από μια αναπτυσσόμενη χώρα.

Μέσα σε αυτό το σκηνικό των δραματικών αλλαγών της κοινωνικοπολιτισμικής δομής των διαφόρων χωρών, τα σχολεία ως ανοικτά συστήματα δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστα (Dimmock & Walker, 2005· Θεοφιλίδης, 2008). Σε αυτή την εποχή, τα σχολεία έχουν βρεθεί σε μια θέση στην οποία πρέπει να προετοιμάσουν τα παιδιά και τις κοινότητες για τη συμμετοχή τους σε μια πολυπολιτισμική, πολυεθνική και πολυθρησκευτική κοινωνία (Capper, 1993). Πληθώρα αποδεικτικών στοιχείων έχουν καταστήσει πλέον σαφές ότι διάφορα τμήματα του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων σχολείων παγκοσμίως βιώνουν αρνητικές

εμπειρίες και άνιση μεταχείριση σε καθημερινή βάση (Scheurich & Laible, 1995· Valenzuela, 1999). Ως εκ τούτου, πολλοί μελετητές ασκούν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την πρόσβαση, την ισότητα και τη μεταχείριση των μαθητών με βάση το κριτήριο της φυλής, του πολιτισμού, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, της γλώσσας, της ικανότητας, και/ή της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης (Grogan, 2000· Kincheloe & Steinberg, 1995· Shields & Oberg, 2000).

Όπως αποκαλύπτουν αποτελέσματα πρόσφατων εμπειρικών ερευνών (Arar et al., 2017· Goddard & Hart, 2007· PISA, 2012· Ryan, 2016· Silva et al., 2017), οι εκπαιδευτικές ανισότητες και αδικίες λόγω της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού ολοένα και οξύνονται. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα συγκριτικής ερευνητικής μελέτης που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο 2004-2006 από μια ομάδα ερευνητών από επτά χώρες (την Ελλάδα, το Βέλγιο, την Ολλανδία, τον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία, τη Σλοβενία και τη Σουηδία) (Goddard & Hart, 2007). Ένα από τα σημαντικά ευρήματα που καταγράφηκε στην έρευνα είναι ότι τα κράτη βίωναν όμοιες πιέσεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια στα σχολεία. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι μετανάστες και οι περιθωριοποιημένες ομάδες και οι μειονότητες στο σύνολο των υπό μελέτη κρατών δε βίωναν τη σχολική επιτυχία, πάρα μόνο την αδικία και την ανισότητα (Goddard & Hart, 2007). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναδύθηκε από αυτή την έρευνα είναι ότι οι σχολικές πολιτικές δεν ήταν ευέλικτες, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του κάθε παιδιού εξατομικευμένα. Με αυτό τον τρόπο, οι πολιτικές αυτές λειτουργούσαν σε βάρος αυτών που ήδη περιθωριοποιούνταν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι δημιουργήθηκε ένα απαγορευτικό περιβάλλον για τα παιδιά που προέρχονταν από τις μειονότητες και από τις περιθωριοποιημένες εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, όταν εφαρμόζονταν κατά γράμμα οι εκπαιδευτικές νομοθεσίες και πολιτικές (Goddard & Hart, 2007).

Η στροφή των ερευνητών και των μελετητών προς τη διερεύνηση των ανισοτήτων και αδικιών που υφίσταται μια μερίδα του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της σημερινής κοινωνίας παγκοσμίως, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι πρωταρχικής σημασίας, διότι αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των παιδιών, αποδέχεται την ποικιλομορφία, περιορίζει το φαινόμενο του εκφοβισμού και της περιθωριοποίησης, μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας, ξεφεύγει από τους άκαμπτους και μονολιθικούς θεσμούς της εκπαίδευσης, επιτρέπει στα παιδιά να βιώνουν εμπειρικά την ισότητα και τη δικαιοσύνη και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Wilkinson, 2004). Μια τέτοια προσέγγιση συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας δικαιότερης κοινωνίας.

Πολλοί ερευνητές (Albritton, 2017· Bertrand & Rodela, 2018· Blackmore, 2002, 2009· Bogotch, 2002, 2014· Bogotch & Shields, 2012· Brown, 2004, 2006· DeMatthews & Izquierdo, 2018· Forde & Torrance, 2017· Khalil & Brown, 2015· Marshall & Oliva, 2006· Theocharis, 2007, 2008, 2010· Wang, 2016, 2018· Zembylas & Iasonos, 2015) καταπιάνονται πλέον με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση και κατά συνέπεια, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με την έννοια της λόγω των πολλαπλών πτυχών και της πολυπλοκότητάς της (Hill & Cole, 2001). Για αυτό το λόγο, μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Jean-Marie et al., 2009). Όμως, είναι δυνατό να εντοπίσει κανείς στους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κοινά στοιχεία, όπως τη δημιουργία δίκαιων σχολείων και κατά συνέπεια δίκαιης εκπαίδευσης μέσα από την εξέταση των θεμάτων της φυλής, της πολυμορφίας, της περιθωριοποίησης, του φύλου, της πνευματικότητας, της ηλικίας, της ικανότητας, του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας καθώς επίσης και της αντί-καταπιστικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της έρευνάς μου ενστερνίζομαι την πρόταση του Mongan και των συνεργατών του (2011), η οποία αναφέρει

ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης και ότι αυτό το δικαίωμα αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στους πολίτες, καθώς επίσης και των οικογενειών απέναντι στα παιδιά τους. Πέραν από τη διασφάλιση του δικαιώματος της πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι πιο πάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τη δικαιοσύνη της συμμετοχής όλων των μαθητών ή ομάδων μαθητών στις διαδικασίες που ορίζουν την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και τη δικαιοσύνη του αποτελέσματος, τη δίκαιη, δηλαδή, κατανομή των ωφελημάτων από την εκπαίδευση (Mongan et al., 2011).

Η αυξημένη προσοχή που δίνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη φέρνει στο προσκήνιο τη σημασία και το ρόλο των σχολικών ηγετών στα σχολεία και πώς αυτοί δύναται να επιτύχουν τους σκοπούς της κοινωνικής δικαιοσύνης (Furman, 2004). Για αυτό το λόγο, τις τελευταίες δύο δεκαετίες οι ερευνητές και οι μελετητές στρέφονται με έντονο ενδιαφέρον στη γνωστική περιοχή που σχετίζεται με τους σχολικούς ηγέτες και την κοινωνική δικαιοσύνη (Albritton et al., 2017· Bertrand & Rodela, 2018· Blackmore, 2002, 2009· Bogotch, 2002, 2014· Bogotch & Shields, 2012· Brown, 2004, 2006· Bruner, 2008· Clark, 2006· Dantley, 2002· Dantley & Tillman, 2010· De Matthews & Izquierdo, 2018· Larson & Murtadha, 2002· Marshall, 2004· Marshall & Oliva, 2006· Normore & Jean-Marie, 2008· Place et al., 2010· Theocharis, 2007, 2008, 2010· Scanlan, 2012· Shields, 2004, 2014· Slater et al, 2014· Wang, 2016, 2018). Χαρακτηρίστηκε, ο Shields (2004) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη αναγνωρίζεται ευρέως ως πολύπλοκη και γεμάτη προκλήσεις. Σχετικά αναφέρεται ότι αναμένεται από τους σχολικούς ηγέτες να αναπτύξουν κοινότητες μάθησης, να χτίσουν την επαγγελματική ικανότητα των δασκάλων, να λάβουν συμβουλές από τους γονείς, να επιδίδονται σε συλλογικές και συμβουλευτικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς επίσης και να ασκούν αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία ανταποκρινόμενοι κατάλληλα και με σεβασμό και

αμεσότητα στις ανάγκες και τα αιτήματα των οικογενειών με διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά, και κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα (Zembylas & Iasonos, 2015· Shields, 2004). Ο Evans (2007) υποστηρίζει την ιδέα ότι οι σχολικοί ηγέτες έχουν μια κοινωνική και ηθική υποχρέωση να προωθήσουν δικαιότερες σχολικές πρακτικές, διαδικασίες και αποτελέσματα για τους μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα όσον αφορά τη φυλή, την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, το φύλο, την αναπηρία και το σεξουαλικό τους προσανατολισμό. Πλέον, αναγνωρίζεται ότι ο ρόλος των σχολικών ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη είναι, τουλάχιστον εν μέρει, η δημιουργία μιας νέα κοινωνικής τάξης πραγμάτων που να ανατρέπει ένα μακροχρόνιο σύστημα που παρέχει προνομιακή μεταχείριση σε ορισμένους μαθητές, ενώ καταπιέζει ή παραμελεί άλλους (Scheurich & Skrla, 2003). Αυτό σημαίνει ότι αυτοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να ευαισθητοποιούνται σε σχέση με διάφορες άμεσες και έμμεσες μορφές καταπίεσης, να αναπτύσσουν δράσεις που να ανατρέπουν το κυρίαρχο πρότυπο, και, τέλος, να ενεργούν ως αφοσιωμένοι συνήγοροι για την ουσιαστική και θετική αλλαγή στην εκπαίδευση και τις ζωές των παραδοσιακά περιθωριοποιημένων και καταπιεσμένων μαθητών (Allen, 2006). Δεδομένης αυτής της προοπτικής, οι σχολικοί ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ενδεχομένως οι αρχιτέκτονες μια νέας κοινωνικής τάξης πραγμάτων στην οποία οι παραδοσιακά βρισκόμενοι σε μειονεκτική θέση έχουν τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης, και κατ' επέκταση, ίσες κοινωνικές ευκαιρίες, όπως τα παραδοσιακά προνομιούχα άτομα (Shields, 2004).

1.2. Σκοπός της έρευνας

Οι κοινωνικές προκλήσεις, όπως αυτές παρουσιάστηκαν πιο πάνω, έχουν αναντίλεκτα σοβαρό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα, στις σχολικές μονάδες. Ως συνέπεια, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες έχουν σοβαρές προκλήσεις

ενώπιον τους, τις οποίες και καλούνται να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Σκοπός της έρευνάς μου είναι η σε βάθος μελέτη και η κατανόηση των δράσεων των διευθυντών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε επιτυχημένα ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη δημοτικά σχολεία της Κύπρου (όπως αυτά έχουν οριστεί από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου). Όταν λέμε επιτυχημένα ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη σχολεία εννοούμε σχολικές μονάδες, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, αναπηρίας, τάξης, σεξουαλικού προσανατολισμού απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη συμμετοχή, μαθαίνουν σε ετερογενείς αίθουσες διδασκαλίας και προετοιμάζονται για να ζήσουν ως κριτικοί πολίτες στην κοινωνία.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Απόρροια του γενικού σκοπού της έρευνας είναι η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα τρία ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι σχολικοί ηγέτες στα επιτυχημένα δημοτικά σχολεία ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης;
2. Ποιες πρακτικές ηγεσίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα υπό μελέτη δημοτικά σχολεία;
3. Ποιες αντιστάσεις συνάντησαν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία τους;

1.4. Αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας

Θεωρώ πως η αναγκαιότητα διεξαγωγής μιας τέτοιας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι στις μέρες μας οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες και συνεχώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις. Ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός είναι να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του και να περιορίσει τα φαινόμενα του εκφοβισμού, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού (Wang, 2015). Για αυτό το λόγο, αποτελεί χρέος τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα να περιορίσουν αυτά τα φαινόμενα και να οικοδομήσουν παιδαγωγικές πρακτικές που να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών και τα όσα οφείλουμε στους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Παράλληλα, υπάρχει ανάγκη για την προώθηση εναλλακτικών πρακτικών που να απελευθερώνουν την ηγεσία από τις μονοπροσωπικές προσεγγίσεις που περιγράφουν ένα ισχυρό ηγέτη ο οποίος αναδεικνύεται ως σημείο αναφοράς για όλες τις εξελίξεις. Οι εναλλακτικές μορφές ηγεσίας που προτείνονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία επιτρέπουν τη δημιουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και ευνοούν την ανάπτυξη συνθηκών ποιότητας στην εκπαίδευση, οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως (Angelides, 2012· Angelides & Mylordou, 2011).

Η διερεύνηση περαιτέρω πτυχών της θεματικής περιοχής «σχολικοί ηγέτες και κοινωνική δικαιοσύνη», όπως αυτές που επιδιώκει η παρούσα έρευνα, καθίσταται αναγκαία επειδή αφενός προσδιορίζεται περαιτέρω το πεδίο της αλλαγής και αφετέρου συνυφαίνεται με το ζητούμενο της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Αποτελέσματα διεθνών εμπειρικών ερευνών (Maynes & Sarbit, 2000· Oakes et al., 2000· Riester et al., 2002) έδειξαν ότι οι μαθητές από διαφοροποιημένα φυλετικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά

υπόβαθρα επιτύγχαναν καλύτερες επιδόσεις στα σχολεία που προωθούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη. Η επιτυχία αυτή οφείλεται στο όραμα και στην αδιάκοπη προσπάθεια των σχολικών ηγετών για περιορισμό, ή ακόμη και εξάλειψη της επίδρασης που έχουν στη μάθηση και στην πορεία κοινωνικοποίησης διάφοροι παράγοντες που περιθωριοποιούσαν τους μαθητές αυτούς, όπως η εθνικότητα και η φυλή (Angelides, 2012).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στη γνώση, στο στοχασμό και στο «άνοιγμα νέων δρόμων» προς πειραματισμό που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε θετικές αλλαγές. Η γνώση που θα προκύψει θα είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλους τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, αφού μπορεί να τροφοδοτήσει και να εμπλουτίσει τις δικές τους πρακτικές. Ακόμη, με την υιοθέτηση αυτής της γνώσης ενδεχομένως να βοηθηθούν και ηγέτες που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του οράματός τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η διενέργεια αυτής της έρευνας μπορεί να θέσει σε προβληματισμό την υπάρχουσα εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική για το θέμα των ηγετών σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη. Επιπλέον, τα ευρήματα αυτής της έρευνας δυνατόν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια όσων διαμορφώνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών, των υφιστάμενων και των νεοεισερχόμενων.

Τέλος, από την αναδίφηση τη σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική θεωρητική εργασία που αφορά στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης από την εκπαιδευτική ηγεσία (Albritton, 2017· Bertrand & Rodela, 2018· Blackmore, 2002· Bogotch, 2002· Angelides, 2012· Bogotch & Shields, 2012· Marshall, 2004· Shields, 2004· Wang 2016, 2018). Όσον αφορά την εμπειρική έρευνα, όμως, δε βρίσκεται σε προχωρημένο στάδιο. Στην Κύπρο, ο Μιχαήλ (2013) πραγματοποίησε μια συμμετοχική έρευνα δράσης σε ένα δημόσιο

δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή της Κύπρου με σκοπό να διερευνήσει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία ως παιδαγωγική πράξη διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών. Η έρευνα αυτή εστιάστηκε κυρίως σε μαθητές που χαρακτηρίστηκαν ως υψηλού κινδύνου. Επιπλέον, η Ιάσονος (2014) εκπόνησε έρευνα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα «Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά σχολεία». Ακόμη, οι Hajisoteriou και Angelides (2014) μελέτησαν την επίσημη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την κοινωνική δικαιοσύνη στην Κύπρο, καθώς επίσης και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ηγέτες (διευθυντές και εκπαιδευτικοί) κατανοούν αυτήν την εκπαιδευτική πολιτική και τον αντίκτυπο αυτής στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Η συλλογή δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση διαφόρων εγγράφων πολιτικής που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων με υπαλλήλους που εργάζονται εντός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και διευθυντών και εκπαιδευτικών από πέντε σχολεία στην Κύπρο. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θέληση και την πεποίθηση όλων των εμπλεκόμενων για το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης και ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά στη σχολική κοινότητα. Παρόλα αυτά, οι δράσεις και οι πρακτικές που εφαρμόζονταν από τους εμπλεκόμενους στα υπό εξέταση σχολεία ήταν ελλιπής και παρεμπόδιζαν την ολιστική υιοθέτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επιπρόσθετα, μέσα από τη μελέτη τεσσάρων σχολείων στην Κύπρο, ο Αγγελίδης (2012) έχει πρόσφατα προσπαθήσει να σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι στατικά αλλά διαρκώς μεταβαλλόμενα. Οι σχολικοί ηγέτες προσπαθούν πρωτίστως να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το τοπικό πλαίσιο και τις ιδιαιτερότητές του και έπειτα, να εφαρμόσουν πολιτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα σε

ένα ανεπίσημο περιβάλλον, χωρίς στεγανά, και λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των μαθητών. Επιπλέον, σε ένα σχολείο της Κύπρου έχει εξεταστεί και αναδειχθεί η επίδραση που μπορεί να έχει η καθοδηγητική σχέση ενός νεοεισερχόμενου με έναν παλαιότερο εκπαιδευτικό στην προώθηση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Angelides & Mylordou, 2011). Τα αποτελέσματα της μελέτης υποδηλώνουν ότι αν αυτή η καθοδηγητική σχέση επικεντρώνεται, μεταξύ άλλων, σε θέματα ίσων ευκαιριών μάθησης, τότε οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θα θέσουν γερά θεμέλια για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Angelides & Mylordou, 2011). Η δική μου έρευνα μελέτησε τρεις περιπτώσεις σχολείων, στις οποίες οι διευθυντές είχαν ως κύριο μέλημα τους την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, με σκοπό να προσφέρει επιπλέον γνώσεις σχετικά με τους δυνατούς τρόπους προώθησης της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης στα κυπριακά σχολεία.

1.5. Δομή της διατριβής

Η παρούσα ερευνητική εργασία χωρίζεται σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο εισάγεται το ερευνητικό πρόβλημα και περιγράφεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντική η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζεται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και προβάλλεται το θεωρητικό της υπόβαθρο μέσω της ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Κεντρικό σημείο στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας κατέχουν «οι σχολικοί ηγέτες και η κοινωνική δικαιοσύνη» μελετώντας πολλές πτυχές που επηρεάζουν την έννοια αυτή καθώς και την υιοθέτησή της στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αιτιολογείται η επιλογή της ποιοτικής έρευνας και περιγράφονται αναλυτικά ο τρόπος επιλογής

των δημοτικών σχολείων καθώς και των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, η ανάλυση των δεδομένων καθώς και τα ηθικά διλήμματα και οι περιορισμοί που δυνατόν να προκύψουν στην παρούσα έρευνα. Στο ίδιο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας στην παρούσα έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην περιγραφή του χώρου διεξαγωγής της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πληροφορίες για την υλικοτεχνική υποδομή και το ανθρώπινο δυναμικό των τριών σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο πλαίσιο της εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων δημιουργήθηκαν μια σειρά από θεματικές που απαντούν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται αυτούσια αποσπάσματα από το καταγεγραμμένο υλικό καθώς και σκιαγραφήσεις με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των πτυχών που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα.

Στο έκτο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο και επιχειρείται η ερμηνεία τους με βάση τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών.

Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται τα αποτελέσματα σε συνάρτηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια, εξάγονται συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και γίνονται εισηγήσεις για ερευνητές που θα ήθελαν να εργαστούν στο ίδιο ερευνητικό πεδίο και για όσους εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εισαγωγή

Στις μέρες μας τα σχολεία αντιμετωπίζουν πολλές επιδράσεις και προκλήσεις εξαιτίας των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν (Cowen, 2002). Αυτό έχει ως άμεσο επακόλουθο την εκτεταμένη ποικιλομορφία ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό των σχολείων και την ανάπτυξη ανισοτήτων, όσον αφορά τις ίσες ευκαιρίες μάθησης (Oakes et al. 2015). Για αυτό, ιδιαίτερα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας παρατηρείται μια στροφή σε θέματα ισότητας, δικαιοσύνης και διαφορετικότητας σε σχέση με την εκπαιδευτική ηγεσία (Bogotch, 2002· Bogotch & Shields, 2012· Bruner, 2008· Dantley, 2002· Dantley & Tillman, 2010· Marshsall, 2004· Marshall & Oliva, 2006· Theocharis, 2007, 2008, 2010).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μου έχει διπλό σκοπό. Αφενός, να στηρίζει θεωρητικά την ερευνητική προσπάθεια και αφετέρου, να παρουσιάσει τα μέχρι τώρα εμπειρικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αρχίζει με την ιστορία της κοινωνικής δικαιοσύνης, τη σημασία και τις εννοιολογικές ερμηνείες και ορισμούς της. Ακολούθως, περιγράφεται η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών ηγετών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, εκθέτοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών. Σε αυτή την υποενότητα, επίσης, παρουσιάζονται αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών που σχετίζονται με τις δράσεις των σχολικών ηγετών που μεταφέρουν στην πράξη την κοινωνική δικαιοσύνη, τη σχολική επιτυχία και επίδοση σε συνάρτηση με την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και τις προκλήσεις και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες. Με σκοπό να τοποθετηθεί η συζήτηση στο κυπριακό συγκείμενο ακολουθεί ανάλυση του κυπριακού κοινωνικοπολιτικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου και της

πολιτικής που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου σχετικά με αυτό το θέμα. Ακόμη, γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο. Τέλος, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας με αναφορά σε δύο κυρίως θεωρίες: α) την κριτική παιδαγωγική θεωρία και β) τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιπλέον, επισημαίνονται οι συγκλίσεις των δύο αυτών θεωριών και το ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη.

2.1. Μια αναδρομή στην ιστορία της κοινωνικής δικαιοσύνης

Ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα φευγαλέο κατασκεύασμα, πολιτικά φορτωμένο, και υπόκειται σε πολλές ερμηνείες (English, 2011). Ο όρος αυτός έχει τις ρίζες του στη θεολογία (Corrigan & Hudson, 2015), την κοινωνική εργασία (Koerin, 2003) καθώς επίσης και σε εκπαιδευτικούς κλάδους, όπως τα προγράμματα σπουδών και την παιδαγωγική (Apple, 1996). Η κοινωνική δικαιοσύνη έχει επίσης μελετηθεί στη νομική, τη φιλοσοφία, τις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, την κοινωνιολογία, τη ψυχολογία, την ανθρωπολογία και την πολιτική (Brooks, 2008). Γενικότερα, θα μπορούσε να λεχτεί ότι η έννοια της δικαιοσύνης έχει τις ρίζες της από την εποχή των προσωκρατικών φιλοσόφων. Στην αρχή του έργου «Πολιτεία» ο Πλάτωνας αναφέρεται στην έννοια της δικαιοσύνης, όπως την είχαν ορίσει ο Κέφαλος, ο Πολέμαρχος, ο Θρασύμαχος καθώς και ο Γλαύκων. Ο Κέφαλος όρισε τη δικαιοσύνη ως τιμιότητα στις συναλλαγές και συνέπεια στην απόδοση των χρεών, ενώ ο γιος του, Πολέμαρχος, θεωρεί δικαιοσύνη την απόδοση του καλού στους φίλους και του κακού στους εχθρούς. Ο Θρασύμαχος κρίνει ότι υφίσταται και το δίκαιο του ισχυρότερου, ενώ ο Γλαύκων, φέρνοντας ως παράδειγμα το μύθο για το δαχτυλίδι του Γύγη, υποστηρίζει ότι η δικαιοσύνη αποτελεί απλά μια κοινωνική σύμβαση, καθώς ο δίκαιος και ο άδικος άνθρωπος θα

έκαναν την αδικία, αν ήξεραν πως δε θα τιμωρηθούν, βγάζοντας συμπέρασμα πως είναι προτιμότερο να ζει κανείς «μέσα» στην αδικία (Λιανός, 2000).

Ο Πλάτωνας διά στόματος Σωκράτη εν μέρει συμφωνεί με όλους, ωστόσο δε δέχεται καμιά από τις προτάσεις ως πλήρως ολοκληρωμένη για να λειτουργήσει ως ορισμός της δικαιοσύνης. Έτσι, προκειμένου να εξετάσει το πώς η δικαιοσύνη μπορεί να εφαρμοστεί για τον καθένα και ταυτόχρονα για όλους, ερευνά το πώς η έννοια της δικαιοσύνης εφαρμόζεται σε ολόκληρη την πόλη. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η ιδεώδης πολιτεία χαρακτηρίζεται από τέσσερις αρετές: σοφία, ανδρεία, σωφροσύνη και δικαιοσύνη: ο κάθε ένας στην κοινωνία κάνει αυτό που χρειάζεται, ανάλογα με τον ρόλο του μέσα σε αυτήν, χωρίς να εμποδίζει τη λειτουργία των άλλων και να ξεφεύγει από τα πλαίσια που έχουν οριστεί για τον ίδιο, χωρίς δηλαδή να είναι πολυπράγμων. Εφόσον στην Πολιτεία υπάρχει δικαιοσύνη, η ψυχή του κάθε ατόμου εμφανίζεται αρμονική και χωρίζεται σε τρία μέρη: το επιθυμητικόν, το οποίο εκφράζει τις βασικές ανάγκες του ατόμου, το θυμοειδές που επιχειρεί να τιθασεύσει το επιθυμητικόν, και το λογιστικόν, στο οποίο ως ανώτερο υπακούν τα δύο πρώτα. Τα τρία αυτά μέρη της ψυχής αντιστοιχούν στις ανάλογες 3 τάξεις της Πολιτείας: το επιθυμητικόν στους δημιουργούς, το θυμοειδές στους φύλακες-επίκουρους και το λογιστικόν στους φύλακες-άρχοντες. Συνεπώς, δικαιοσύνη είναι η αρμονία των διαφορετικών μερών της ψυχής (Λιανός, 2000).

Στη συνέχεια, ο Αριστοτέλης στο πέμπτο βιβλίο των «Ηθικών Νικομαχείων» ανέπτυξε τις απόψεις του περί γενικής δικαιοσύνης και ειδικής δικαιοσύνης. Όσον αφορά τη γενική δικαιοσύνη, υπάρχουν τρία σημαντικά στοιχεία. Πρώτον, το δίκαιο αναφέρεται στα αγαθά, αυτά δηλαδή που επιθυμούν οι άνθρωποι. Δεύτερον, το δίκαιο ορίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο και όχι σε σχέση με ένα άτομο, δηλαδή η δικαιοσύνη είναι κατανοητή όταν έχει σχέση με τους άλλους. Τρίτον, το δίκαιο περιέχει κάποια έννοια ισότητας. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος που δεν παρανομεί, που δεν είναι πλεονέκτης και που είναι φίλος της

ισότητας είναι δίκαιος και κατέχει την αρετή της δικαιοσύνης ως τέλειας αρετής. Ωστόσο, όπως λέει ο Αριστοτέλης, υπάρχουν πολλά είδη δικαιοσύνης όπως η διανεμητική, η διορθωτική και η ανταποδοτική δικαιοσύνη.

Αιώνες αργότερα, η έννοια της δικαιοσύνης εμφανίστηκε στις πρώτες χριστιανικές και ιουδαϊκές γραφές, οι οποίες προώθησαν την ανοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη ανεξάρτητα από τη θέση του ατόμου στην κοινωνία. Με την πάροδο του χρόνου η δικαιοσύνη αποτέλεσε ένα σημαντικό μέρος πολλών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ιδεολογιών. Το 1971 ο Rawls καθορίζει τους κανόνες κοινωνικής δικαιοσύνης που αφορούν τη βασική δομή της κοινωνίας, δηλαδή τους βασικούς κοινωνικούς θεσμούς πάνω στους οποίους θα είναι θεμελιωμένη η λειτουργία της κοινωνίας, καταλήγοντας σε δύο βασικές αρχές. Πρώτον, τα άτομα μιας κοινωνίας πρέπει να έχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ατομικές και πολιτικές ελευθερίες. Η έκταση των ελευθεριών περιορίζεται μόνον όταν γίνονται σε βάρος των ίδιων ελευθεριών κάποιου άλλου μέλους της κοινωνίας. Δεύτερον, οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που θα υπάρχουν πρέπει να είναι τέτοιες που να επιφέρουν το μεγαλύτερο δυνατό όφελος προς αυτούς που είναι στη χειρότερη θέση, και να προέρχονται από δημόσιες θέσεις και αξιώματα που να είναι δυνατόν να αναληφθούν από όλους με ισότητα ευκαιριών (Rawls, 1971).

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύεται περαιτέρω κατά τα τελευταία χρόνια, αφού κατά τη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε το 2007 οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών δεσμεύτηκαν για τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Επίσης, δεσμεύτηκαν να προωθήσουν τη λύση του προβλήματος της δικαιότερης διανομής του εισοδήματος και της πρόσβασης σε πόρους από μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού μέσω της αρχής της ισότητας των δύο φύλων και των ίσων ευκαιριών για όλους. Ακόμη, τα κράτη-μέλη αναγνώρισαν ότι η οικονομική ανάπτυξη θα πρέπει να προωθεί την ισότητα των πολιτών, το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις

βασικές ελευθερίες του ατόμου. Με βάση την απόφαση αυτή, καθιερώνεται στις 20 Φεβρουαρίου 2009 η Παγκόσμια Ημέρα Κοινωνικής Δικαιοσύνης.

Ιδιαίτερα, στη δύσκολη εποχή που διανύουμε το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη προβάλλει ως απολύτως αναγκαίο, καθώς τα άτομα που απειλούνται πρωτίτως από τις συνέπειες αυτής της κατάστασης, είναι άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες κατηγορίες. Για να γίνει πράξη αυτή η βασική επιδίωξη, είναι αναγκαία η ύπαρξη μιας συλλογικής και συντονισμένης προσπάθειας τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Το ζητούμενο δεν είναι απλά η ισότητα ευκαιριών, αλλά η ισότητα ευκαιριών για επιτυχία. Το ζητούμενο δεν είναι μόνο η ποσοτική αλλά και η ποιοτική συμμετοχή.

2.2. Η σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Σήμερα ζούμε σε μια εποχή όπου τα γεγονότα συμβαίνουν κάτω από τις πιέσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, των τρομοκρατικών επιθέσεων, της μετανάστευσης εκατομμυρίων ανθρώπων, της οικονομικής κρίσης, της ανεργίας και της φτώχειας. Αυτό καθιστά, αναντίλεκτα, την εκπαίδευση δέκτη πολλαπλών προκλήσεων και επιδράσεων. Άμεσο αποτέλεσμα των προκλήσεων αυτών αποτελεί το γεγονός ότι παρατηρείται στα σχολεία μια αύξηση της ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού (Cummins et al., 2007· Oakes et al., 2015· Richards et al., 2007). Από τη μια πλευρά, η ποικιλομορφία σχετίζεται με το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών και από την άλλη πλευρά, με την ιδιαιτερότητα των παιδιών. Αυτό έχει ως συνέπεια συγκεκριμένες ομάδες παιδιών και παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά να περιθωριοποιούνται ή να αποκλείονται και να τυγχάνουν άνισης μεταχείρισης (Oakes et al., 2015). Η σημασία της κοινωνικής δικαιοσύνης έχει αναδειχθεί αρχικά στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Unesco, στην Τζόμπτιεν της Ταϊλάνδης, το 1990. Σε αυτήν προβάλλεται για πρώτη φορά ξεκάθαρα το αίτημα «Εκπαίδευση για όλους» (Education

for All) (Unesco, 1990a, 1990b). Ανάμεσα σε άλλα, στη διάσκεψη δηλώνεται ότι κάθε άτομο (παιδιά-νέοι-ενήλικες) θα πρέπει να επωφελείται από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις βασικές μαθησιακές του ανάγκες (Άρθρο Ι). Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση πρέπει να είναι ποιοτική, να προάγει τη δικαιοσύνη, να συμβάλλει στην επιτυχία και την επίτευξη ενός αποδεκτού επιπέδου μάθησης για τον καθένα και να παρέχεται σε όλους, ανεξαιρέτως φύλου, φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, δεξιοτήτων, και κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης. Ως αποτέλεσμα, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές και μελετητές καταπιάνονται με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών στο χώρο της εκπαίδευσης και προσπαθούν να συμβάλλουν στην απάλειψη των φαινομένων της περιθωριοποίησης, του αποκλεισμού, της ανισότητας και της αδικίας (Albritton, 2017· Bertrand & Rodela, 2018· Bogotch, 2002, 2014· Bogotch & Shields, 2012· Brown, 2004, 2006· DeMatthews & Izquierdo, 2018· Larson & Murtadha, 2002· Marshall, 2004· Marshall & Oliva, 2006· Normore & Jean-Marie, 2008· Place et al., 2010· Theocharis, 2007, 2008, 2010· Scanlan, 2012, 2014· Slater et al, 2014· Wang, 2016, 2018).

Η εκπαίδευση επιτελεί το πολυδιάστατο έργο της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης προς την κατεύθυνση της διατήρησης της κοινωνικής συμμετοχής και της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση με το δικό της τρόπο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και εντείνει το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού για μια σειρά ατόμων που τυγχάνουν άνισης μεταχείρισης (Contini, 2013). Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζεται στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 1994), η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη. Οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας άνισης κοινωνίας και αντιστρόφως (Contini, 2013· Gamboa & Waltenberg, 2012· Mongan et al., 2011). Αυτό έχει ως επακόλουθο να δημιουργούνται ανισότητες και στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες

αναδύονται στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τους εξής παράγοντες: το φύλο, την εθνική καταγωγή, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των οικογενειών, το οικογενειακό περιβάλλον, τις προσδοκίες και τις ειδικές ανάγκες (Blackmore, 2002, 2006· Blair, 2002· Bogotch 2002· Theocharis, 2007).

Ο Freire (1990) υποστήριξε ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα παράγουν και αναπαράγουν την καταπίεση. Θεωρούν ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης και του σχολείου θα πρέπει να είναι η αναίρεση της καταπίεσης και η δημιουργία σχολείων, συστημάτων και ατόμων που να αντιστέκονται και να μη χειραφετούνται. Ο Foster (1986) μεταφέρει αυτή τη θέση της κριτικής θεωρίας στο χώρο της ηγεσίας, για να στρέψει την προσοχή μας προς τις ανισότητες και την εξουσία που τα σχολεία παράγουν και αναπαράγουν. Υποστηρίζει ότι η ηγεσία οφείλει να είναι κριτικά μορφωτική και να λαμβάνει αποφάσεις και όχι απλά να παρακολουθεί τις συνθήκες τις οποίες ζούμε.

Επιπλέον, η μακροχρόνια αποδοχή των δεδομένων του κοινωνικού και θεσμικού καθεστώτος έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στη μη αναγνώριση ή στην αποσιώπηση των ζητημάτων που προωθούν την κοινωνική ανισότητα στο σχολικό χώρο. Πολλά θέματα αδικίας και ανισότητας τείνουν να εκλαμβάνονται είτε ως φυσιολογικά είτε ως δεδομένα. Οι Larson και Murtadha (2002) επισημαίνουν εύστοχα ότι πολλοί άνθρωποι δεν αναγνωρίζουν την κραυγαλέα ανισότητα ως άδικη, επειδή η αδικία υπάρχει για τόσο πολύ καιρό στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Τέλος, διαφαίνεται πως το εκπαιδευτικό αγαθό προσφέρεται μέσα από κάποιους άκαμπτους και μονολιθικούς θεσμούς, με αποτέλεσμα να ευνοούνται κάποιες ομάδες και κάποιες άλλες να αδικούνται. Η αδυναμία του σχολείου να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα των μαθητών αποτελεί έκφραση αδικίας και ανισότητας (Koutselini, 2008). Αντί αυτού, το

σχολείο οφείλει να δημιουργεί συνθήκες, όπου τα παιδιά μπορούν να βιώνουν την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

2.3. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Ο όρος «κοινωνική δικαιοσύνη» στο πεδίο της εκπαίδευσης εμφανίζεται σε διάφορα κείμενα και λόγους τις τελευταίες δεκαετίες (Shoho et al., 2011). Οι Furman και Gruenewald (2004) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη έχει γίνει ένα σημαντικό πεδίο έρευνας για τους μελετητές και επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, καθοδηγούμενο από πολλούς παράγοντες, όπως οι πολιτιστικές αλλαγές και η δημογραφική μετατόπιση της δυτικής κοινωνίας και το οικονομικό χάσμα ανάμεσα στα στρώματα του πληθυσμού. Ο Bogotch (2002) υποστηρίζει ότι «η κοινωνική δικαιοσύνη δεν έχει καμία σταθερή ή προβλέψιμη έννοια» (σ. 153). Για αυτό ακριβώς το λόγο, έχουν στοιχειοθετηθεί πολλές θεωρίες γύρω από το εν λόγω θέμα. Ο Rawls (1971) αναφέρεται σε ένα ευρύ πλαίσιο ορισμού της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το πλαίσιο ορισμού που προτείνει ο Rawls περιλαμβάνει τέσσερα αξιώματα. Πρώτον, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα και συνεπώς, η δικαιοσύνη ζητεί την ίση μεταχείριση όλων των ανθρώπων. Δεύτερον, ότι όλα τα άτομα έχουν ευκαιρίες ισότητας και επομένως, η δικαιοσύνη θα πρέπει να παρέχει δίκαιες ή ίσες πιθανότητες σε κάθε άτομο. Τρίτον, οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και συνεπώς, η δικαιοσύνη θα πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε άτομο ξεχωριστά. Τέταρτο και τελευταίο, θα πρέπει να δίνεται προσοχή στα ευάλωτα και περιθωριοποιημένα μέλη της κοινωνίας.

Η Gewirtz (1998) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να υπάρξει μια καθολική αντίληψη σχετικά με το νόημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Για αυτό, η ίδια προτείνει μία προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης που διευρύνει τις ήδη υπάρχουσες προσεγγίσεις που αφορούν την εννοιολογική πτυχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την ίδια,

πρέπει να δοθεί έμφαση στη θέση των ανθρώπων μέσα στη συλλογική δράση και μέσα στις υπαρκτές κοινωνικές και θεσμικές δομές, ούτως ώστε να αποκαλυφθεί ποιος κερδίζει και ποιος χάνει.

Οι Gewirtz και Cribb (2002) θεωρούν την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση ως έννοια με πολλές όψεις. Από τη μια πλευρά, αφορά την κατανομή των υλικών και των πόρων και από την άλλη πλευρά, την αποτίμηση ενός εύρους από κοινωνικές συλλογικότητες και πολιτισμικές ταυτότητες. Ενστερνίζοντας την ιδέα της πλουραλιστικής αντίληψης, οι Gewirtz και Cribb (2002) εισηγούνται μια προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει τόσο πολιτισμικές και συλλογικές κατανοήσεις όσο και κατανοήσεις για κατανομή αγαθών. Στο ίδιο πνεύμα, η Griffiths (2003) θεωρεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική έννοια παρά στατική. Σύμφωνα με την ίδια, η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια δυναμική κατάσταση γεγονότων, η οποία είναι καλή τόσο για το κάθε άτομο ξεχωριστά όσο και για όλους. Βέβαια, το κοινό καλό εξαρτάται από την αναγνώριση, το σεβασμό και από το βαθμό στον οποίο συμβαίνει μια δίκαιη κατανομή ωφελημάτων και υποχρεώσεων.

Ένα διαφορετικό ορισμό σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη δίνει το 2007 ο Theocharis. Ορίζει την κοινωνική δικαιοσύνη ως την τοποθέτηση των θεμάτων της φυλής, της τάξης, του φύλου, της αναπηρίας και του σεξουαλικού προσανατολισμού στο επίκεντρο της υποστήριξης των πράξεων της ηγεσίας και του οράματος των διευθυντών των σχολείων. Επομένως, ο ορισμός αυτός έχει διπλό σκοπό. Αφενός, να αντιμετωπίσει την περιθωριοποίηση και αφετέρου, να την απαλείψει.

Το 2011, ο Mongan και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης και ότι αυτό το δικαίωμα αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στους πολίτες, καθώς επίσης και των οικογενειών απέναντι στα παιδιά τους. Πέραν από τη διασφάλιση του δικαιώματος της

πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τη δικαιοσύνη της συμμετοχής όλων των μαθητών ή ομάδων μαθητών στις διαδικασίες που ορίζουν την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και τη δικαιοσύνη του αποτελέσματος.

Πολλές φορές, όμως, όταν συζητείται το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης γίνεται λόγος για ισότητα, για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για δημοκρατία, για το αίσθημα του ανήκειν και της κοινότητας καθώς επίσης και για την ισότιμη ένταξη ομάδων που έχουν διαφορετική κουλτούρα, θρησκεία και νοοτροπία. Οι Marsh και Ward (2004) συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με πτυχές της ισότητας. Θεωρούν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σημαίνει την κατοχύρωση του ότι οι νόμοι για τα ατομικά δικαιώματα ελέγχονται, με αποτέλεσμα τα παιδιά με αναπηρίες, τα παιδιά που μιλούν λίγο έως καθόλου την αγγλική γλώσσα, τα παιδιά διαφορετικού χρώματος ή άλλης προστατευόμενης ομάδας να έχουν πρόσβαση στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Με αυτόν τον τρόπο, επωφελούνται περισσότερο τα άτομα.

Επιπλέον, κάποιοι άλλοι ερευνητές (DeMatthews, 2015· Ryan, 2006· Sapon-Shevin, 2003) θεωρούν ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης ορισμένων ατόμων ή ομάδων ατόμων (Anderson, 2010), στην άμβλυνση των διαφορών μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο (Ainscow, 1999) και στην αξιοποίηση και στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως μια δημιουργική δυνατότητα και όχι ως πρόβλημα που αναζητά λύση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Τα μειονεκτήματα ενός ατόμου, όπως το φύλο του, η φυλή του, η κοινωνική και πολιτισμική του προέλευση και το οικονομικό του υπόβαθρο δεν πρέπει να ασκούν κανενός είδους επίδραση στο δικαίωμα του για ελευθερία, αξιοπρέπεια και δικαιοσύνη (Ainscow, 1999). Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης και μάθησης και για αυτό το λόγο,

κρίνεται αναγκαίο ένα πιο δημοκρατικό πνεύμα να διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ερευνητές (DeMatthews, 2015· Ryan, 2006· Sapon-Shevin, 2003) θεωρούν ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες, μιας και οι θεμελιώδεις αρχές και αξίες πάνω στις οποίες οικοδομούνται είναι κοινές και περιλαμβάνουν την ισότητα, τη δημοκρατία, την ίση πρόσβαση και τη συμμετοχή, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επίσης, και οι δύο έννοιες στοχεύουν στην όσο το δυνατόν πιο άρτια και ολοκληρωμένη αγωγή εκείνων των παιδιών που έχουν συγκριτικά μεγαλύτερες πιθανότητες περιθωριοποίησης, στιγματισμού και μη ακαδημαϊκής ανάπτυξης.

Μέσα από την παραπάνω συζήτηση διαφαίνεται η δυσκολία που υπάρχει όσον αφορά στην αποδοχή ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, είναι δυνατό να εντοπίσει κανείς κοινά στοιχεία για την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως τη δημιουργία δίκαιων σχολείων και κατά συνέπεια, δίκαιης εκπαίδευσης μέσα από την εξέταση των θεμάτων της φυλής, της πολυμορφίας, της περιθωριοποίησης, του φύλου, της πνευματικότητας, της ηλικίας, της ικανότητας, του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας καθώς επίσης και της αντί-καταπιεστικής εκπαίδευσης και της προετοιμασίας των σχολικών ηγετών για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο της έρευνάς μου θα χρησιμοποιήσω τον ορισμό που έχει δοθεί από τον Mongan και τους συνεργάτες του (2011). Σύμφωνα με τους ίδιους, η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα πρόσβασης στο αγαθό της εκπαίδευσης και ότι αυτό το δικαίωμα αποτελεί υποχρέωση της πολιτείας απέναντι στους πολίτες, καθώς επίσης και των οικογενειών απέναντι στα παιδιά τους. Πέραν από τη διασφάλιση του δικαιώματος της πρόσβασης στην εκπαίδευση, οι πιο πάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τη δικαιοσύνη της συμμετοχής όλων των μαθητών ή ομάδων μαθητών στις διαδικασίες που ορίζουν την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και τη δικαιοσύνη του

αποτελέσματος. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη σχολική ηγεσία και παρουσιάζονται οι βασικές μορφές ηγεσίας που εμφανίζονται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία

2.4. Σχολική ηγεσία και οι βασικές μορφές της

Η σχολική ηγεσία αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες στη θεωρία της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στο ερώτημα για το τι είναι «σχολική ηγεσία» πολλές απαντήσεις μπορούν να δοθούν μέσα από την ανάλυση πλήθους αναφορών. Σύμφωνα με το Harris (2005), στη σχετική βιβλιογραφία έχουν δοθεί πάνω από 350 ορισμοί γύρω από την έννοια της σχολικής ηγεσίας. Ένας ορισμός που χρησιμοποιείται ευρέως είναι αυτός των Bush και Glover (2003), ο οποίος αναφέρει ότι η σχολική ηγεσία είναι *«η διαδικασία της επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και ηγείται σε ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο, τους μαθητές του και τα ενδιαφερόμενα μέλη»*.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική ηγεσία παρουσιάζει πολλές μορφές ηγεσίας, γεγονός που διαμορφώνει ένα δύσκολο πεδίο έρευνας (Harris, 2005). Στο χώρο της σχολικής ηγεσίας η πιο γνωστή ταξινόμηση της ηγεσίας σε τύπους άρχισε το 1999 με την ταξινόμηση των Leithwood και Duke (1999). Οι Leithwood και Duke (1999) αναφέρονται σε 6 μορφές ηγεσίας, οι οποίες είναι οι εξής: παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership), διοικητική (managerial), συμμετοχική (participative), μετασχηματιστική (transformational), ηθική (moral) και ενδεχομενική (contingent). Οι Bush και Glover (2003) προσθέτουν ως μορφές ηγεσίας τη διαπροσωπική (interpersonal) και τη συναλλακτική (transactional), ενώ τα τελευταία χρόνια προστέθηκε στην τυπολογία η κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership). Παρακάτω, θα αναφερθώ στην κάθε μία από τις μορφές σχολικής ηγεσίας που εμφανίζεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία αρχίζοντας με την παιδαγωγική ηγεσία.

1. Παιδαγωγική ηγεσία (Instructional leadership)

Η παιδαγωγική ηγεσία εστιάζει στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης (Harris, 2005), επενδύοντας στην ανάπτυξη πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς και την ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου των μαθητών (Sergiovanni, 2001). Η βιβλιογραφία που ασχολείται με αυτό το θέμα (π.χ. Bush, 2007· Leithwood & Duke, 1999) υποδεικνύει λειτουργίες του ηγέτη που υιοθετεί την παιδαγωγική ηγεσία:

- Διατύπωση εκπαιδευτικού οράματος
- Ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας που ευνοεί τη διδασκαλία, τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Προμήθεια και αποτελεσματική διαχείριση των πόρων
- Υποστήριξη της προσωπικής και ομαδικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- Παροχή διαμορφωτικής και συνολικής παρακολούθησης της διδασκαλίας και της μάθησης
- Δημιουργία κατάλληλου κλίματος

2. Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση (Bush, 2007). Συγκεκριμένα επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις εξής πρακτικές: α) Εποπτεία, β) έλεγχο εισροών, γ) έλεγχο συμπεριφορών, δ) έλεγχο εκροών, ε) επιλογή – κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχος περιβάλλοντος. Ο ηγέτης που εφαρμόζει την διοικητική ηγεσία ταυτίζεται με τον τυπικό γραφειοκράτη (Bush, 2007).

3. Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership)

Η συμμετοχική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας, η οποία χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές δομές και προϋποθέσεις, που κάνουν δυνατή τη συμμετοχή, την αντιπροσώπευση και την προαγωγή όλων των εμπλεκομένων ενός σχολικού οργανισμού. Είναι η ηγεσία των πολλών έναντι των λίγων, σύμφωνα με τους Harris και Lambert (2003). Η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας διέπεται από κάποιες θεμελιώδεις γενικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται τα σχολεία που την εφαρμόζουν (Harris, 2005· Hopkins, 2001· Southworth, 2006). Αυτές είναι:

- Δημιουργία και διατήρηση ενός κοινού οράματος και στόχων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- Ενθάρρυνση του προσωπικού να αναλαμβάνει ηγεσία για τη σχολική ανάπτυξη που να ανταποκρίνεται στις διαδικασίες που οδηγούν σε συνεχή βελτίωση.
- Δημιουργία υψηλών προσδοκιών για όλους.
- Ανάπτυξη και διατήρηση υψηλού επιπέδου κοινής γνώσης σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Συνεργασία και ομαδικό πνεύμα με στόχο τη βελτίωση του σχολείου.
- Ανοιχτό κλίμα και αυθεντική επικοινωνία.
- Συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσω αναστοχασμού και διαλόγου
- Κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων

4. Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η μορφή ηγεσίας που επικεντρώνει στη βαθιά αλλαγή τόσο των ίδιων των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται. Κύριο χαρακτηριστικό της

μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η στροφή προς τους ανθρώπους παρά στις δομές και στην αλλαγή της κουλτούρας παρά στη δομή (Sergiovanni, 2001).

Σύμφωνα με τον Leithwood (1994), η μετασχηματιστική ηγεσία διακρίνεται από 8 διαστάσεις, οι οποίες είναι οι ακόλουθες: α) οικοδόμηση οράματος του σχολείου, β) καθορισμός στόχων, γ) παροχή πνευματικής διέγερσης, δ) παροχή εξατομικευμένης στήριξης, ε) μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών, στ) επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης, ζ) δημιουργία εποικοδομητικής σχολικής κουλτούρας και η) ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις αποφάσεις του σχολείου.

5. Ηθική ηγεσία (Moral leadership)

Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται στην ηθική του ίδιου του ηγέτη (Leithwood et al., 1999). Η ηθική αυτή πρέπει να διέπει τον ηγέτη στην καθημερινότητά του εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική στα πλαίσια της νομιμότητας. Ο ηγέτης που εφαρμόζει την ηθική ηγεσία στη σχολική του μονάδα συνδέεται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές στις οποίες αυτές αναφέρονται (Bush & Glover, 2003), υψηλές προσδοκίες για όλους, ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, ομαδικότητα, συνεργασία και δέσμευση ως προς τους στόχους.

6. Ενδεχομενική ηγεσία (Contingent leadership)

Η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα. Θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σ' όλες τις καταστάσεις. Όπως αναφέρει ο Bush (2007), δεν υπάρχει συνταγή για την ηγεσία καθώς οι σχολικές μονάδες κάθε χώρας έχουν διαφορετικά υπόβαθρα και διαφορετικές ανάγκες.

7. Διαπροσωπική ηγεσία (Interpersonal leadership)

Σύμφωνα με τον West-Burnham (2001), η διαπροσωπική ηγεσία ορίζεται ως μια αυθεντική σειρά από διαισθητικές συμπεριφορές που προέρχονται από αυξημένη αυτεπίγνωση και αυτογνωσία η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική εμπλοκή με άλλους. Κύριο χαρακτηριστικό της διαπροσωπικής ηγεσίας είναι η ενεργητικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης. Ο ηγέτης που εφαρμόζει την διαπροσωπική ηγεσία προωθεί την αποτελεσματική αλληλεπίδρασή του με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Λειτουργεί ο ίδιος ως παράδειγμα των αξιών που εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα και προωθεί τη δημοκρατία και την έκφραση των απόψεων μέσα από ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και συνεργατικότητας.

8. Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Η συναλλακτική ηγεσία συμβαίνει όταν οι ηγέτες ανταλλάσσουν υποσχέσεις για ανταμοιβές και οφέλη με τους υφιστάμενούς τους προκειμένου να ικανοποιηθούν οι συμφωνίες που έχουν συναφθεί μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους Tracey και Hinkin (1998), η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται στη γραφειοκρατική εξουσία, εστιάζεται στην ολοκλήρωση των εργασιών και στηρίζεται σε αμοιβές και σε τιμωρίες.

9. Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι μία μορφή ηγεσίας που υποβοηθά την ατομική και τη συλλογική δυνατότητα των ανθρώπων να επιτύχουν την εργασία τους αποτελεσματικά (Storey, 2004). Αυτή η μορφή ηγεσίας ξεφεύγει από τις μονοπροσωπικές προσεγγίσεις που θέλει τον ηγέτη ως το άτομο που επιτελεί όλες τις απαραίτητες ηγετικές λειτουργίες. Ο ηγέτης που εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία διανέμει τις ηγετικές λειτουργίες μεταξύ διαφορετικών μελών

της ομάδας μιας σχολικής μονάδας. Συνεπώς, στην κατανεμημένη ηγεσία οι ηγετικές δραστηριότητες δεν συναθροίζονται στα χέρια ενός ατόμου, αλλά μοιράζονται σε ένα αριθμό ατόμων σε ένα οργανισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγεται η υπερφόρτωση του διευθυντή και αναδύονται ηγέτες σε κάθε επίπεδο της σχολικής μονάδας από τους κόλπους των εκπαιδευτικών (Harris, & Muijs, 2007). Στη συνέχεια, περιγράφεται η προσπάθεια ένταξης της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

2.5. Ηγεσία και κοινωνική δικαιοσύνη

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα άρχισε να παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από τους ερευνητές για ένα νέο τρόπο σκέψης περί ηγεσίας, αυτόν της κοινωνικής δικαιοσύνης (Marshall & Oliva, 2006). Ειδικότερα, άρχισαν να γράφονται ποικίλα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά (Marshall, 2004· Normore, 2007), βιβλία ή κεφάλαια βιβλίων (Larson & Ovando, 2001· Scheurich & Skrla, 2003) συνδέοντας την ηγεσία με την κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσα από τη διασύνδεση των δύο θεματικών περιοχών διερευνούνται οι τρόποι με τους οποίους η ηγεσία θα μπορούσε να αποτρέψει την αναπαραγωγή της ανισότητας και να βελτιώσει τις συνθήκες πρόσβασης και επιτυχίας των μαθητών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στα αγαθά του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου.

Οι Marshall και Ward (2004) συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership). Αυτή η μορφή ηγεσίας προχωρεί πέρα από τις αυστηρές διοικητικές πρακτικές, καθώς απαιτείται μια «αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη» (σ. 535), η οποία με τη σειρά της απαιτεί την ανοικοδόμηση των σχολείων. Οι Dantley και Tillman (2010) θεωρούν πως η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη εξετάζει τις πολιτικές και τις διαδικασίες που διαμορφώνουν οι σχολικές μονάδες, οι οποίες διαιωνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών, όπως της φυλής, της

κοινωνικής τάξης, του φύλου κ.ά. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα σχολεία είναι πολύ σημαντικοί χώροι στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αυτή η προσπάθεια ξεκινά από τους σχολικούς ηγέτες (Dantley & Tillman, 2010).

Η Riehl (2000) υποστηρίζει την ανάγκη συμπερίληψης των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη της σχολικής ηγεσίας. Πιστεύει πως οι συμπεριληπτικές πρακτικές αποτελούν απάντηση στην ετερότητα των μαθητών και κάνει λόγο για τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων. Πολλά από τα καθήκοντα της ηγεσίας σχετίζονται άμεσα με την ανάγκη ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα. Τέτοια είναι η καλλιέργεια νοημάτων που αφορούν στη διαφορετικότητα, στην προώθηση πρακτικών στα σχολεία, στην προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μάθησης, στην οικοδόμηση κουλτούρας συμπερίληψης και στην εμπλοκή των γονέων και των μελών της κοινότητας στα σχολικά δρώμενα.

Ο Staratt (2014) προσδίδει μια ηθική προσέγγιση όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη και την ηγεσία. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην ηθική της φροντίδας, της δικαιοσύνης και της κριτικής, αφού αυτές οι αξίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ανθρώπινης ηθικής ανταπόκρισης εν μέσω των προκλήσεων που πολλοί σχολικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν. Ο Staratt (2014) προτείνει οι σχολικοί ηγέτες να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά είτε περιθωριοποιούνται είτε κοινωνικοποιούνται.

Στο πλαίσιο της ηθικής διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης οι σχολικοί ηγέτες πιστεύουν πως έχουν ηθική υποχρέωση για την άμβλυνση του φαινομένου της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού και της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης (Dantley & Tillman, 2010· Evans, 2007· Jean-Marie et al., 2009). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το γνώρισμα οι Marshall και Oliva (2009) και Blackmore (2002) περιγράφουν την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ως δράση για την «ηθική ύβρη» που διαπράττεται εφόσον στα σχολεία παρουσιάζονται εκπαιδευτικές ανισότητες.

Σε μια διαφορετική προσέγγιση, ο Theocharis (2005) θεωρεί την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης ως την ηγεσία που απορρέει από τους διευθυντές σχολείων που υπερασπίζονται, ηγούνται και έχουν στραμμένη την προσοχή τους σε θέματα φυλής, τάξης, φύλου, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού και άλλων ιστορικών περιθωριοποιημένων συνθηκών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών για τα παιδιά με αναπηρία, για πολύγλωσσα παιδιά και για άλλα παιδιά που διαχωρίζονταν μέσα στα σχολεία. Συνάμα, ο Theocharis (2009) θεώρησε σημαντικό να διευκρινιστεί η έννοια του «ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη» συγκρίνοντας την με την έννοια ενός «καλού ηγέτη», του οποίου η ηγεσία δε συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, παρέθεσε ένα πίνακα καταγράφοντας συγκεκριμένες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ του «ηγέτη για κοινωνική δικαιοσύνη» και του «καλού ηγέτη». Όπως αναφέρουν οι Bogotch (2002) και Scheurich και Skrla (2003), αν επιθυμούμε να κατανοήσουμε πώς η ηγεσία μπορεί να μην ανταποκρίνεται πάντοτε σε όλους τους μαθητές, είναι σημαντική η εξέταση της έννοιας της καλής ηγεσίας. Ωστόσο, αν θέλουμε ηγέτες που επιτυγχάνουν από πλευράς διοίκησης, θα πρέπει να μη διαχωρίζουν τις δραστηριότητες διοίκησης με τα καίρια ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Shields, 2006).

Σύμφωνα με τους Furman και Shields (2005), η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη ασχολείται με τις «παιδαγωγικές υποδείξεις της κοινωνικής δικαιοσύνης». Ακόμη, πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα φανερώνουν την ανάγκη να ληφθούν αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα για τη δημιουργία πραγματικά πιο δίκαιων σχολείων (Brooks & Theocharis, 2012· Furman & Shields, 2005· Kose, 2009). Ο Kose (2009) τονίζει ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να μαθαίνουν για τη διαφορετικότητα, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ως εκ τούτου, οι ηγέτες της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να εργάζονται ενεργά για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες να μάθουν και να διαπρέψουν. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από τους Goldfrab

και Grinberg (2002), οι οποίοι αναφέρονται στην ενεργή (active) ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ορίζοντας την ως την ενεργή συμμετοχή των σχολικών ηγετών στη διατήρηση, στην προώθηση και στην υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δικαιοσύνης και της ισότητας σε κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και προσωπικό επίπεδο.

Με βάση τις θεωρίες που έχουν παρουσιαστεί παραπάνω όσον αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαιδευτική ηγεσία, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης πρόκειται για μια μορφή ηγεσίας διαφοροποιημένης από γραφειοκρατικά και τεχνικά πρότυπα. Στο πλαίσιο αυτό οι ηγέτες δε διοικούν από πάνω προς τα κάτω αλλά από κάτω προς τα πάνω. Δηλαδή, στη διοίκηση συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού έργου και η δημιουργία ενός πιο κοινωνικά δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος. Στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης επίσης υπάρχει μια κατεύθυνση και μια ευαισθησία προς τις περιθωριοποιημένες ομάδες παιδιών και αυτό παρωθεί τους σχολικούς ηγέτες να δράσουν ως ακτιβιστές (activists) και να αναπτύξουν ένα περιβάλλον, όπου θα υποστηρίζονται όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως (Berkovich, 2014). Συνάμα, στην ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης οι ηγέτες δε διαχωρίζουν τις πρακτικές διοίκησης του σχολείου από τις πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης. Αν θέλουμε, λοιπόν, να έχουμε επιτυχημένους ηγέτες και επιτυχημένα σχολεία οι δραστηριότητες διοίκησης των σχολείων δεν πρέπει να διαχωρίζονται από τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και να εφαρμόζονται μορφές ηγεσίας μακριά από συγκεντρωτικά μοντέλα.

2.6. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών ηγετών που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη

Σε αυτή την υποενότητα γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των σχολικών ηγετών, οι οποίοι επιχειρούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στις σχολικές μονάδες. Σύμφωνα

με τον Theocharis (2008), η κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι μια δουλειά ή ένα επάγγελμα το οποίο διεκπεραιώνει κάποιος εξ αποστάσεως, ούτε και μια θέση την οποία ο διευθυντής κτυπά κάρτα εισόδου και εξόδου. Είναι ένα κάλεσμα και όχι μια θέση για την οποία αιτείσαι.

Οι μελετητές ολοένα και περισσότερο ασχολούνται με τη διασύνδεση της θεωρίας της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη με την καθημερινή πράξη στην εκπαίδευση. Οι ορισμοί της κοινωνικής δικαιοσύνης και οι εννοιολογικές ερμηνείες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία έχουν μια κοινή βάση αντίληψης για το ρόλο των σχολικών ηγετών (Mc Kenzie et al., 2008). Η αντίληψη αυτή λέει ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι ακτιβιστές (activists) και να έχουν στραμμένη την προσοχή τους στην ισότητα (Berkovich, 2014). Η Radd (2007) χρησιμοποιεί πολλούς όρους, για να χαρακτηρίσει τους διευθυντές που αντιλαμβάνονται τις ανισότητες που επικρατούν μέσα στο σχολείο και προσπαθούν να αλλάξουν το σύστημα, όπως κριτικοί σχολικοί ηγέτες, σχολικοί ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη, κριτικοί σχολικοί ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι σχολικοί ηγέτες που παλεύουν για κοινωνική δικαιοσύνη έχουν στοχεύσεις τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Βραχυπρόθεσμα, προσπαθούν να προσφέρουν μια ωφέλιμη και με αληθινό νόημα εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, ενώ μακροπρόθεσμα, να δημιουργήσουν μια δημοκρατική και συλλογική κοινωνία χωρίς ανισότητες και διακρίσεις (Radd, 2008). Επίσης, οι σχολικοί ηγέτες αισθάνονται την ηθική υποχρέωση να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές (Dantley & Tillman, 2006). Με βάση αυτή την ιδέα, η Ford (2010) εξηγεί ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στην πρακτική των σχολικών ηγετών, οι οποίοι εργάζονται επίμονα στα σχολεία τους, για να αλλάξουν τα κακώς κείμενα και τις αδικίες και να δημιουργήσουν σχολεία που ωφελούν το σύνολο όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Συνάμα, η ίδια αναφέρει ότι οι ηγέτες

για κοινωνική δικαιοσύνη συνειδητά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν μέσα στις σχολικές μονάδες.

Παράλληλα, οι ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη κατανοούν και προωθούν την εκπαιδευτική ισότητα στα αναλυτικά προγράμματα, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στις καθημερινές διδακτικές δραστηριότητες (Dantley & Tillman, 2006· Kose, 2009· McNaulty, 2011). Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσονται κοινότητες μάθησης μέσα στα σχολεία και οικοδομείται επαγγελματική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Εκτός από τα παραπάνω, οι σχολικοί ηγέτες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ενεργοί ακροατές, δηλαδή ακούν με προσοχή τις απόψεις, τις γνώσεις και τις πληροφορίες που μεταφέρει κάθε μέλος του σχολείου. Επίσης, λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των γονέων και των μελών της κοινότητας, συνεργάζονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, επιλύουν συγκρούσεις, ασκούν αποτελεσματική ηγεσία σε θέματα διδασκαλίας και παρακολουθούν με αμεσότητα και σεβασμό τις ανάγκες και τα αιτήματα των οικογενειών με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (Wasonga, 2009).

Σύμφωνα με τους Astin και Astin (2000), οι σχολικοί ηγέτες που παλεύουν για κοινωνική δικαιοσύνη είναι αυθεντικοί στη δουλειά τους. Για αυτό, οι ίδιοι θεωρούν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι ηγέτες είναι η αυθεντικότητα. Οι Goldfarb και Grinberg (2002) μελέτησαν πώς ένας ηγέτης δημιουργεί χώρους για την αυθεντική συμμετοχή στο σχολείο και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυθεντική συμμετοχή επιτυγχάνεται όταν ο ηγέτης ενεργεί συνεργατικά και ομαδικά, ασκεί αρμοδιότητες που προέρχονται από νέες προτάσεις, και υποστηρίζει, ανατροφοδοτεί και ελέγχει τις προσπάθειες που ξεκίνησαν άλλοι.

Ένα εξίσου σημαντικό γνώρισμα που διακρίνει τους σχολικούς ηγέτες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ο βαθύς στοχασμός στις εμπειρίες τους (Theocharis, 2009), στις θεμελιώδεις αξίες τους, στους τρόπους με τους οποίους παρεμβαίνουν σκόπιμα για ηθικό σκοπό,

στις δικές τους αντιλήψεις και αυτές των άλλων καθώς επίσης και η προσπάθεια τους για εύρεση εναλλακτικών τρόπων κατανόησης (Shields, 2006). Μέσα από το στοχασμό οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αποτιμήσουν την καθημερινή πραγματικότητά τους.

Ο Theocharis (2008) κατέληξε σε τρία κοινά γνωρίσματα ηγεσίας, τα οποία διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στη δουλειά των διευθυντών-ηγετών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αυτά ήταν η αλαζονική ταπεινότητα (*arrogant humility*), η παθιασμένη ηγεσία (*passionate visionary*) και η επίμονη αφοσίωση στην κοινωνική δικαιοσύνη (*leadership tenacious commitment to justice*). Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά που διέκριναν τους συγκεκριμένους διευθυντές που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα επέτρεπαν να δρουν με έναν καλύτερο τρόπο, να δεσμεύονται για πιο δίκαιες πρακτικές και να βοηθούν το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας στην προσπάθεια υιοθέτησης της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε μια ανάλογη προσπάθεια σύνοψης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη, ο Lopez και οι συνεργάτες του (2010) αναφέρουν τα εξής χαρακτηριστικά για τους σχολικούς ηγέτες: 1) είναι εκπαιδευτικοί πάνω από οτιδήποτε άλλο, 2) είναι εξωστρεφείς, 3) εμπλέκουν τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε κριτικό διάλογο, 4) είναι ένθερμοι υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης, 5) δε φοβούνται να κινητοποιήσουν τα συναισθήματά τους και 6) κάνουν προσωπικές επενδύσεις στις οικογένειες και στις κοινότητες.

Εν τέλει, όταν υπάρχει συνεργασία, οι ιδέες, οι αξίες και τα «πιστεύω» των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού συναντιούνται, για να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα (Theocharis, 2008). Οι ηγέτες που μπορούν να προωθήσουν τη συνεργασία είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, τα χαρίσματα, τα ταλέντα και τις δεξιότητές τους και προσπαθούν από κοινού να κάνουν το σχολείο τους πιο κοινωνικά δίκαιο,

ούτως ώστε να μη περιθωριοποιούνται ή να αποκλείονται συγκεκριμένα παιδιά και συγκεκριμένες ομάδες παιδιών με διακριτά χαρακτηριστικά (Theocharis, 2008).

2.7. Ποιον είδος σχολικής ηγεσίας συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

Οι διεθνείς εμπειρικές μελέτες σε σχέση με την σχολική ηγεσία κοινωνικής δικαιοσύνης είναι περιορισμένες και χρονολογικά πρόσφατες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να περιγράφουν τον απόλυτο τύπο ηγεσίας καθώς και τις πρακτικές που είναι ευεργετικές για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης σε επίπεδο σχολείου. Οι έρευνες που ασχολούνται με αυτό το θέμα είναι σημαντικές, διότι αφενός προσπαθούν να κατανοήσουν βαθύτερα τις αντιλήψεις γύρω από αυτό το θέμα και αφετέρου να εντοπίσουν τρόπους για την ένταξη των περιθωριοποιημένων ατόμων. Οι ερευνητές που καταπιάνονται με αυτή τη θεματική περιοχή εξετάζουν ερωτήματα σε σχέση με το τι είδους ηγεσία είναι αναγκαία σε μια σχολική μονάδα, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Η Blair (2002) επικεντρώθηκε στα σχολεία που είχαν βρεθεί αποτελεσματικά για μειονότητες ομάδων στο Ηνωμένο Βασίλειο και για παιδιά με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δημιουργεί ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο παρέχεται η ευκαιρία για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιτυγχάνουν σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους. Συγκεκριμένα, η κουλτούρα τέθηκε υπό εξέταση σε αυτά τα σχολεία και οι προσπάθειες εστιάστηκαν στη συμπερίληψη όλων των παιδιών και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Από τους σχολικούς ηγέτες απαιτούνταν να είναι δημοκρατικοί στη συμμετοχή του προσωπικού σε όλα τα επίπεδα των συζητήσεων, των σχεδιασμών, της διαμόρφωσης πολιτικής καθώς επίσης και της εφαρμογής της (Blair, 2002).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Brown (2006) έδειξαν ότι η υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους διευθυντές είναι πιο αποτελεσματική για την ανάπτυξη κουλτούρας ίσων ευκαιριών ανάμεσα στους μαθητές, διότι δίνει έμφαση στην αλλαγή, στις νέες προκλήσεις αλλά και στην ικανότητά της να επηρεάζει θετικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, προωθώντας την κουλτούρα συνεργασίας, την αίσθηση της κοινής ιδιοκτησίας (shared ownership) καθώς και την αποδυνάμωση της ισχυρής εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον.

Σε μια άλλη εργασία, ο Brooks και οι συνεργάτες του (2007) καταπιάστηκαν με την κοινωνική δικαιοσύνη και την κατανεμημένη ηγεσία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσαν ήταν τα εξής: Πώς οι σχολικοί ηγέτες και οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης; Πώς οι σχολικοί ηγέτες και οι υφιστάμενοί τους δρουν ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι σε ένα σχολείο; Πώς η σχολική ηγεσία αναπτύσσεται σε βάθος χρόνου; Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η κουλτούρα και το κλίμα που αναπτύχθηκε από τους ηγέτες, οι φιλοσοφίες και οι δομές που υποστηρίζονταν από αυτούς καθώς και οι αποφάσεις που λαμβάνονταν από αυτούς επηρέαζαν τους υφιστάμενους και τους θεσμούς σε πολλά επίπεδα του οργανισμού τόσο εντός του σχολείου όσο και πέρα από αυτό. Συνάμα, στο συγκεκριμένο σχολείο οι ηγέτες και οι υφιστάμενοι αλληλεπιδρούσαν με τρόπους που αναπτύσσονταν σε βάθος χρόνου, ώστε να διαμορφώσουν μορφές και μοτίβα ηγετικής πράξης. Ως αποτέλεσμα, οι πιο πάνω ερευνητές υποστήριζαν πως η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη είναι ένα φαινόμενο που δεν είναι ανάγκη να ταυτιστεί με τον υπερήρωα-ηγέτη που εμπνέει τους άλλους γύρω του ώστε να τους ξεσηκώσει ενάντια στην ανισότητα, αλλά μάλλον μπορεί να είναι κάτι που εφαρμόζεται στην πράξη μεταξύ των ηγετών και των υφιστάμενων των οποίων οι αλληλεπιδράσεις εξελίσσονται με το πέρασμα του χρόνου σε ένα πλαίσιο (Brooks et al., 2007). Θεωρούν, δηλαδή, την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη μία δυναμική και ευμετάβλητη κατάσταση.

Ο λόγος που δεν υπάρχει ένα κοινό αποδεκτό μοντέλο ηγεσίας, το οποίο να προωθεί την κοινωνική εκπαίδευση σε επίπεδο σχολείου, οφείλεται στο διαφορετικό συγκείμενο της κάθε σχολικής μονάδας. Η κάθε σχολική μονάδα συνιστά ανοιχτό σύστημα, εφόσον δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον και αντιστρόφως (Angelides, 2012). Έτσι, οι ηγετικές στρατηγικές που θα ακολουθήσουν οι σχολικοί ηγέτες στο σχολείο τους διαμορφώνονται ανάλογα με το συγκείμενο του σχολείου. Αυτό συνάγεται μέσα από τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών. Ο Angelides (2012) αναφέρεται στις μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεικνύοντας ότι αυτές αλλάζουν συνεχώς και δεν είναι στατικές. Σε αυτή την έρευνα, ο Αγγελίδης αναφέρει ότι οι διευθυντές τεσσάρων σχολείων στην Κύπρο διαμόρφωσαν ηγετικές στρατηγικές βασιζόμενοι στις συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολείο τους. Προσπαθούσαν να κατανοήσουν το τοπικό συγκείμενο και ακολούθως, έκαναν τις αναγκαίες οργανωτικές διευθετήσεις με στόχο να δημιουργήσουν ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο. Σε παρόμοιο συμπέρασμα φαίνεται να κατέληξαν και ο Chapman με τους συνεργάτες του (2008) στην έρευνα που διεξήγαγαν υπό την αιγίδα του εθνικού συνεδρίου των κρατικών νομοθετικών σωμάτων (National Conference of State Legislatures) της Μεγάλης Βρετανίας, τονίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολικό συγκείμενο στην εδραίωση και στην υποστήριξη νέων ηγετικών στρατηγικών.

2.8. Δράσεις εκ μέρους των σχολικών ηγετών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Μελετώντας τη βιβλιογραφία ανακύπτει πως αποτελεί κεντρικό θέμα των ερευνητών η δράση των ηγετών και η πρακτική τους προσέγγιση σε ότι αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η Radd (2008) μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες που διατηρούσαν μια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν ικανοί να προκαλέσουν μια θετική

και αποτελεσματική αλλαγή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτοί οι ηγέτες άσκησαν ένα συνεπές σύνολο στρατηγικών και προσεγγίσεων, για να πετύχουν αλλαγή ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, οι ηγέτες υιοθέτησαν τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες έρχονταν σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό σύστημα. Οι προσεγγίσεις αυτές περιελάμβαναν ένα αίσθημα αντιπροσώπευσης, ένα αντι-καταπιεστικό πλαίσιο και συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Σε όμοια αποτελέσματα φαίνεται ότι κατέληξε και η έρευνα που εκπόνησαν το 2008 οι Radd και Kramer, οι οποίοι εφάρμοσαν ποιοτικές μεθόδους με αντικείμενο μελέτης διευθυντές που υπηρετούσαν σε σχολεία στην Αμερική και στον Καναδά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ηγέτες που προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν και να απαλείψουν τις αδικίες υιοθέτησαν ένα αντι-καταπιεστικό πλαίσιο για την προώθηση της προσπάθειάς τους καθώς επίσης και μια αναπτυξιακή προσέγγιση. Ακόμη, οι συγκεκριμένοι ηγέτες διακρίνονταν για την πολιτισμική τους ευαισθησία και τη συμπεριληπτική τους νοοτροπία. Τέλος, αυτοί οι ηγέτες είχαν επενδύσει στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και την κοινότητα και αυτό είχε ως επακόλουθο να λαμβάνουν πληροφόρηση για το τι υποστήριζε η κοινότητα και πώς θα προχωρούσαν στην αλλαγή (Radd & Kramer, 2008).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Radd και Kramer (2008) φαίνεται να συνάδουν με την έρευνα που διεξήγαν οι Merchant και Shoho (2002). Σύμφωνα με την έρευνα των Merchant και Shoho (2002), οι ηγέτες παρωθούνταν από μια βαθιά και έντονη πεποίθηση προς την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα και τους διέκρινε μια βαθιά εκτίμηση προς την αξία της κοινότητας – μια αίσθηση «οικογένειας» ανάμεσα στα άτομα που εργάζονταν.

Επίσης, στην έρευνα του Theocharis (2007) παρουσιάζονται στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι επτά διευθυντές για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία

τους. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό τους είχαν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να αναμένουν και την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως αισθάνονταν καθήκον και «ηθική» υποχρέωση να αυξήσουν τα επιτεύγματα των περιθωριοποιημένων μαθητών. Για παράδειγμα, η διευθύντρια Meg ανέφερε ότι όταν πήγε στο σχολείο της δεν υπήρχε αρχείο με τις επιδόσεις των μαθητών που μάθαιναν αγγλικά. Τότε εκείνη δημιούργησε φάκελο/αρχείο για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Έτσι, ο πλούτος των πληροφοριών που προερχόταν από τις αξιολογήσεις των μαθητών επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς να εξατομικεύσουν το πρόγραμμά τους και να σχεδιάσουν τη διδακτική τους εργασία, ούτως ώστε να απευθύνεται στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, οι διευθυντές ανέφεραν ότι εργάστηκαν σκληρά, για να δημιουργήσουν ένα θερμό σχολικό κλίμα και να προσεγγίσουν την κοινότητα και τις περιθωριοποιημένες οικογένειες. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής Eli βρήκε το σχολείο του σε κατάσταση εκτός ελέγχου. Πολλοί μαθητές απουσίαζαν συχνά από το σχολείο και ένιωθαν ανασφαλή. Για να δημιουργήσει πιο ασφαλή και ζεστό κλίμα, ο διευθυντής προσπάθησε να κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται καλά με τους εαυτούς τους και να οικοδομήσει σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές. Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα του Theocharis (2007) διαφάνηκε ότι οι μαθητές είχαν τακτικές συναντήσεις με τους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς και συζητούσαν θέματα που τους απασχολούσαν. Επίσης, μία ομάδα μαθητών που εκπροσωπούσε τη μαθητική κοινότητα συμμετείχε στις συνεδρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και εξέφραζε τις απόψεις της και τις ιδέες της σε προβλήματα που έχριζαν επίλυσης. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αισθάνονταν ότι λαμβάνονταν υπόψη οι θέσεις τους και οι προβληματισμοί τους και κατά συνέπεια, ένιωθαν αίσθημα ευθύνης και δέσμευσης για την πραγμάτωση των στόχων και των επιδιώξεων του σχολείου. Τέλος, οι συγκεκριμένοι διευθυντές δε θεωρούσαν ότι η τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν επαρκής

για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Για αυτό το λόγο, προσπάθησαν να καταρτίσουν τους εκπαιδευτικούς συζητώντας θέματα διακρίσεων και παρέχοντας συνεχή ανάπτυξη που βασιζόταν στην οικοδόμηση της ισότητας. Για παράδειγμα, η διευθύντρια Meg είχε ανοιχτές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για θέματα διακρίσεων και οργάνωνε σεμινάρια που αφορούσαν τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη σχολική μονάδα (Theocharis, 2007).

Όπως στην έρευνα του Theocharis (2007) έτσι και στην έρευνα του DeMatthews (2015), παρουσιάζονται κάποιες πρακτικές που υιοθέτησε η διευθύντρια ενός δημοτικού σχολείου σε μια φτωχή αστική περιοχή στην Αμερική, για να περιορίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να δημιουργήσει ένα πιο κοινωνικά δίκαιο σχολείο. Το συγκεκριμένο σχολείο χαρακτηριζόταν από το μεγάλο αριθμό παιδιών από την Αφρική και την αυξημένη πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στις κανονικές (general) τάξεις. Μια βδομάδα πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς η διευθύντρια Lee έκανε συνεδρία και ανέφερε στους εκπαιδευτικούς πως στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρχε μεγάλος αριθμός μαθητών με αναπηρίες και τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών ήταν πολύ χαμηλά και πως θα ήθελε την εμπλοκή τους για την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο τους. Συνάμα, η διευθύντρια οργάνωσε μια επιτροπή, για να επιβλέπει την ανάπτυξη ενός πιο συμπεριληπτικού σχολείου. Η επιτροπή αποτελείτο από την ίδια, τη βοηθό διευθύντρια, την ειδική εκπαιδευτικό, το σχολικό ψυχολόγο και δύο εκπαιδευτικούς. Η συνάντηση της επιτροπής γινόταν τουλάχιστον κάθε δύο βδομάδες για την παρακολούθηση της προόδου. Παράλληλα, οργάνωσε ακόμη μια επιτροπή στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τον εντοπισμό των μαθητών που ήθελαν στήριξη όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, την ανάλυση του προϋπολογισμού για να παρθούν αποφάσεις για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, την ανατροφοδότηση και τον καθορισμό στρατηγικής και παρεμβάσεων σχετικά με την κοινωνική και τη συναισθηματική πτυχή. Μετά

τη δημιουργία αυτής της επιτροπής, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στη συνέντευξή τους ότι η συμπεριφορά των παιδιών άρχισε να βελτιώνεται. Ωστόσο, είχαν ακόμη αρκετό δρόμο όσον αφορά το θέμα της πειθαρχίας. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα αποτελέσματα του σχολείου βελτιώθηκαν. Από τη μια πλευρά, η συμπεριφορά και η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με αναπηρίες που είχαν ενταχθεί στις κανονικές τάξεις είχε βελτιωθεί, ενώ από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι ήταν πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις με τους μαθητές και τα προβλήματα, ένιωθαν λιγότερο άγχος και ήταν πιο ανοικτοί στο θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μια άλλη σχετική έρευνα (Rivera-McCutchen, 2014) παρουσιάζει πρακτικές που υιοθέτησαν ηγέτες, για να μειώσουν το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στα σχολεία τους. Οι τέσσερις διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ηγούνταν σχολείων που βρίσκονταν κοντά στη Νέα Υόρκη. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούσε ένα υψηλό ποσοστό Λατίνων και έγχρωμων μαθητών καθώς επίσης και ένα υψηλό ποσοστό μαθητών που λάμβαναν δωρεάν διατροφή. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τρεις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν από κοινού οι διευθυντές αυτών των σχολείων. Οι στρατηγικές αυτές ήταν οι εξής: 1) η ανοιχτή επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, 2) η οριοθέτηση στόχων για το σχολείο και 3) η ευαισθητοποίηση και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού προσωπικού προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όσον αφορά την πρώτη στρατηγική, οι διευθυντές υπογράμμισαν τη σημαντικότητα της ανοιχτής επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό τους με σκοπό να δημιουργήσουν συνθήκες που να εμποδίζουν διάφορες μορφές αδικίας στα σχολεία τους. Η ελεύθερη συζήτηση για τους ίδιους αποτέλεσε ένα όχημα για «έλεγχο» των δασκάλων που είχαν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους. Επιπλέον, οι διευθυντές επέλεξαν προσεχτικά εκπαιδευτικούς που κατανοούσαν το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και ήταν ευθυγραμμισμένοι με τις αξίες της ισότητας για τη δημιουργία μιας επιτροπής. Συνάμα, όλοι οι

διευθυντές των σχολείων έδωσαν έμφαση στη σύνδεση μεταξύ του αγώνα για ισότητα και υψηλών προσδοκιών για τα παιδιά. Οι διευθυντές ανέφεραν πως κατέβαλαν πολλή προσπάθεια, για να πείσουν το προσωπικό τους ότι οι μαθητές τους πρέπει να επιτύχουν. Αρχικά, τους επισήμαναν ότι όλοι οι μαθητές έχουν δυνατότητες και ότι θα πρέπει να τους παρέχουν κατάλληλη στήριξη για να επιτύχουν. Επιπλέον, συζητούσαν και ενδυνάμωναν τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση με προσωπικές ή ομαδικές συναντήσεις. Τέλος, οι διευθυντές επιδίωξαν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ούτως ώστε να εφοδιάσουν τους μαθητές με ικανότητες και δεξιότητες για την αντιμετώπιση του φαινομένου της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού και την απόκτηση αισιοδοξίας (Rivera-McCutchen, 2014).

Παρόμοιες πρακτικές φαίνεται ότι υιοθέτησαν και οι διευθυντές που συμμετείχαν στις έρευνες των Wasonga (2009) και Dantley και Tillman (2006). Περιληπτικά, οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τους εν λόγω σχολικούς ηγέτες ήταν οι ακόλουθες: 1) αναδιαμόρφωσαν τις σχολικές πολιτικές και την κουλτούρα, 2) αναγνώρισαν τις άδικες πρακτικές, 3) εφάρμοσαν δημοκρατικές διαδικασίες που αφορούσαν τις κοινότητες, τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό που περιθωριοποιούνταν και 4) αντικατέστησαν τις άδικες πρακτικές με ίσες και κατάλληλες για όλους τους μαθητές.

Επίσης, πρόσφατη ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 22 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Οντάριο του Καναδά με σκοπό να διερευνήσουν πώς οι διευθυντές προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη για την αποκατάσταση της περιθωριοποίησης και της ανισότητας στα σχολεία έδειξε ότι οι διευθυντές που ήταν υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης κατέβαλαν πολλές προσπάθειες, για να οικοδομήσουν μια κοινωνικά δίκαια σχολική κοινότητα (Wang, 2018). Συγκεκριμένα, οι διευθυντές αυτοί τοποθέτησαν στο κέντρο τους μαθητές, ανέπτυξαν ανθρώπους για κοινωνική

δικαιοσύνη, δημιούργησαν ιδεατό σχολικό κλίμα μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης και σύσφιξαν τις σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών και τις κοινότητες (Wang, 2018).

Τέλος, η δράση των ηγετών και η πρακτική τους προσέγγιση σε ότι αφορά την κοινωνική δικαιοσύνη σε επίπεδο σχολικής μονάδας απασχόλησε και τον Kose (2009). Με βάση τα συμπεράσματα της έρευνάς του, ανέπτυξε μέσα σε ένα πλαίσιο πέντε ρόλους για την ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης: ο μετασχηματιστής οραματιστής ηγέτης (transformative visionary leader), ο μετασχηματιστής «μανθάνων» ηγέτης (transformative learning leader), ο μετασχηματιστής δομικός ηγέτης (transformative structural leader), ο μετασχηματιστικός πολιτιστικός ηγέτης (transformative cultural leader) και ο μετασχηματιστικός πολιτικός ηγέτης (transformative political leader). Σύμφωνα με τον Kose (2009), ο πρώτος ρόλος του ηγέτη είναι ότι πρέπει να είναι οραματιστής. Δηλαδή, ο ηγέτης να είναι σε θέση να καθοδηγήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του μέσω της συναίνεσης για το τι σημαίνει σχολείο και τους στόχους του. Ο δεύτερο ρόλος του ηγέτη πρέπει να είναι ο «μανθάνων» ηγέτης. Ο ηγέτης να είναι ικανός να βοηθά τους συναδέλφους του να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Ο τρίτος ρόλος του ηγέτη πρέπει να είναι δομικός. Δηλαδή, ο ηγέτης να είναι σε θέση να αναπτύξει κοινότητες μάθησης όπως κοινό χρονικό σχεδιασμό και πόρους. Η εκπλήρωση του ρόλου του πολιτιστικού ηγέτη εξαρτάται από την ικανότητα του ηγέτη να δημιουργήσει επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και την αίσθηση του ανήκειν στο χώρο εργασίας του. Ο τελευταίος ρόλος του ηγέτη πρέπει να είναι πολιτικός. Δηλαδή, ο ηγέτης να έχει την ικανότητα του να έρχεται σε συμφωνία με τα εμπλεκόμενα μέρη.

Όσον αφορά το κυπριακό συγκείμενο, χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές του Αγγελίδη (2012) στο επιστημονικό του άρθρο που πραγματεύεται τις μορφές ηγεσίας που προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πρωτοποριακές είναι οι δράσεις που αναλάμβανε ο διευθυντής δημοτικού σχολείου στη Λάρνακα με στόχο τη προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο

σχολείο του. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν 129 μαθητές και 11 εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής του σχολείου άλλαξε στη μέση του ακαδημαϊκού έτους λόγω της συνταξιοδότησής του και έτσι, ανέλαβε ο δάσκαλος με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Ο νέος επικεφαλής του σχολείου είχε ένα διαφορετικό όραμα και προχώρησε σε πολλές αλλαγές στο σχολείο. Για παράδειγμα, παρήγγειλε αρκετά βιβλία και δημιούργησε μικρές βιβλιοθήκες σε κάθε τάξη, ενώ όλες οι τάξεις είχαν ξανά μπογιατιστεί-ζωγραφιστεί. Επιπλέον, ενέπλεξε τους γονείς στη διαδικασία λήψης σχολικών αποφάσεων και έδωσε στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να συμμετέχουν σε θέματα και δραστηριότητες που τους ενδιέφεραν ανεξάρτητα από το γεγονός ότι δυνατόν να παραλειπόταν ένα κομμάτι από το πρόγραμμα σπουδών. Επιπρόσθετα, ο νέος επικεφαλής εκπαιδευτικός του σχολείου, μετά από διαβούλευση με το προσωπικό του, αποφάσισε ότι την τελευταία Παρασκευή κάθε μήνα τα μαθήματα δε θα πραγματοποιούνταν στις τάξεις αλλά στην αυλή του σχολείου και ότι ολόκληρο το σχολείο θα πρέπει να έχει ένα κοινό θέμα διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με μια ομάδα μαθητών παρασκεύαζαν μικρά γεύματα για όλα τα παιδιά. Επιπρόσθετα, ο νέος επικεφαλής εκπαιδευτικός είχε ισχυρές δημοκρατικές πεποιθήσεις δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την ελευθερία να δράσουν όπως αυτοί θεωρούσαν καλύτερα (Angelides, 2011).

Χαρακτηριστικό είναι και ένα επιπλέον παράδειγμα που παραθέτει ο Αγγελίδης (2011) και αφορά ένα ιστορικό δημοτικό σχολείο της Λευκωσίας, το οποίο πλέον θεωρείται από πολλούς ένα περιθωριοποιημένο σχολείο με πολλά προβλήματα, κυρίως, λόγω του γεγονότος ότι οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν σε αυτό είναι δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι και προέρχονται από φτωχές οικογένειες και οικογένειες με προβλήματα. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν 96 μαθητές και 11 καθηγητές. Ο διευθυντής του σχολείου έκανε πολλές προσπάθειες, για να αντιμετωπίσει την υφιστάμενη κατάσταση. Ο διευθυντής ανέπτυξε στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ενώ έδειχνε ιδιαίτερη ευαισθησία με τους μαθητές που

αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και άλλα προβλήματα. Ο διευθυντής ισχυρίστηκε ότι η κύρια προτεραιότητα του σε αυτή τη σχολική μονάδα ήταν να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και να αναπτύξει ένα κοινωνικά πιο δίκαιο σχολείο (Angelides, 2011).

Με βάση τις παραπάνω εμπειρικές έρευνες, προκύπτει ότι οι σχολικοί ηγέτες ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία βρίσκονται εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές διαδικασίες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πράξη. Ανάμεσα στα ζητήματα που απασχολεί τους σχολικούς ηγέτες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας και της επίδοσης όλων των μαθητών, το οποίο ακολουθεί στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.9. Σχολική επιτυχία και επίδοση στο επίκεντρο των σχολικών ηγετών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη

Ένα εξίσου βασικό θέμα που προκύπτει και αφορά την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, τόσο στις θεωρητικές συζητήσεις όσο και στις εμπειρικές έρευνες, είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας και επίδοσης. Ο Skrla και οι συνεργάτες του (2004) αναζητούν τους παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία και επίδοση με όρους ισότητας μεταξύ των σχολείων στο επίπεδο του συστήματος. Μέσα από την έρευνά τους κατέληξαν σε ένα σύνολο 12 δεικτών που ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες: α) ισότητα ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών, β) ισότητα ως προς τα προγράμματα που λειτουργούν στο σχολείο και γ) ισότητα ως προς την επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ισότητα ως προς τη στελέχωση των σχολείων και στην εισαγωγή προγραμμάτων συνιστούν βασικούς παράγοντες για την επιδιωκόμενη ισότητα των μαθητών.

Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να δώσουν έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη αγνοούν την επίδοση σε μια εσφαλμένη πεποίθηση ότι είναι πιο σημαντικό να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και κοινωνικές δεξιότητες (Furman & Shields, 2003). Οι

ερευνητές θεωρούν ότι τα σταθμισμένα δοκίμια μπορούν να βοηθήσουν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, είναι αντίθετοι στο να θεωρούνται τα δοκίμια ως απόλυτοι δείκτες μέτρησης της μάθησης αλλά και του τύπου της γνώσης.

Στο πρόγραμμα 'Social Justice Education in Schools' στη Μασαχουσέτη των Ηνωμένων Πολιτειών ο Carlisle και οι συνεργάτες του (2006) συνδέουν τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης με την επίδοση των μαθητών. Οργάνωσαν εστιασμένες συναντήσεις στις οποίες συμμετείχαν εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, μέλη της κοινότητας, διδακτορικοί φοιτητές και πανεπιστημιακοί, έχοντας ως θέμα συζήτησης και διαπραγμάτευσης τη σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με την επίδοση. Οι συμμετέχοντες εστιάζονταν σε θέματα πολιτισμικής ευαισθησίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, στην εμπλοκή της οικογένειας και στα θέματα της πολιτισμικής ενημερότητας και του αναλυτικού προγράμματος. Καθώς οι ερευνητές προσπαθούσαν να επισημάνουν αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης και να αξιολογήσουν την επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών, τόνισαν την αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός πλαισίου μέσω του οποίου να αξιολογούνται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες της εργασίας που αναλαμβάνεται από άτομα, σχολεία αλλά και συστήματα. Στην προσπάθειά τους να καθορίσουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο, ανέπτυξαν πέντε αρχές εκπαίδευσης κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Αυτές ήταν οι εξής: α) ένταξη και ισότητα, β) ψηλές προσδοκίες, γ) αμοιβαιότητα σχέσεων στην κοινότητα, δ) προσεγγίσεις που να αγκαλιάζουν πλατιά το σύστημα και ε) άμεση εκπαίδευση κοινωνικής δικαιοσύνης και παρέμβαση. Με την πρότασή τους, ο Carlisle και οι συνεργάτες του (2006) στέλνουν το μήνυμα ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί πολύπλοκη πράξη που καλύπτει όλο το εύρος της σχολικής λειτουργίας τόσο από εκπαιδευτική όσο και από οργανωτική άποψη.

2.10. Προκλήσεις, διλήμματα και αντιστάσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες στην προσπάθεια για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Οι έρευνες που εστιάζονται στο θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές μονάδες περιγράφουν πολλές από τις προσωπικές κατευθύνσεις, δράσεις και πρακτικές των διευθυντών που συμβάλλουν στην εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, παραμερίζοντας, όμως, τις εντάσεις και τις προκλήσεις που βιώνουν οι ίδιοι. Πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν προκλήσεις, διλήμματα και εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία τους (Capper & Young 2014, Furman, 2012· Jansen, 2006· Theoharis, 2007· Theoharis & O' Toole, 2011). Ο Theoharis (2009) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές συνάντησαν πολυάριθμες προκλήσεις στο επίπεδο σχολείου, στο επίπεδο περιφέρειας και πέραν από αυτή. Στο επίπεδο του σχολείου, οι ηγέτες αντιμετώπισαν τις απαιτήσεις της ηγεσίας, τη δυναμική (momentum) της παρούσας κατάστασης, τις αρνητικές αντιδράσεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και τις περιοριστικές και προνομιακές προσδοκίες των γονέων. Για παράδειγμα, υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούσαν ότι η «παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες» στην αίθουσα διδασκαλίας παρεμποδίζει τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ οι γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα αισθάνονταν ότι τα πράγματα θα λειτουργούσαν καλύτερα αν στις αίθουσες διδασκαλίες βρίσκονταν μόνο οι καλοί μαθητές. Στο επίπεδο περιφέρειας και πέρα από αυτήν, η αντίσταση προέκυπτε από τη μη υποστηρικτική στάση των προϊσταμένων στα γραφεία της κεντρικής αρχής, την τεράστια γραφειοκρατία, τους τυπολάτρες συναδέλφους, τους επιζήμιους κανονισμούς και τις νομοθεσίες και τη μη εμπνευσμένη προετοιμασία των διευθυντών. Η έλλειψη πόρων ήταν επίσης μια άλλη μορφή αντίστασης, ενώ συγκεκριμένοι κανονισμοί παρεμποδίζαν το έργο τους (Theoharis, 2007). Άλλες έρευνες που καταπιάνονται με το ίδιο θέμα επισήμαναν παρόμοιες προκλήσεις. Οι προκλήσεις που επισημάνθηκαν στην έρευνα των

Theoharis και O' Toole (2011) ήταν η αντίσταση που βίωναν οι διευθυντές από τη γενική εκπαίδευση και τις αντιδράσεις των γονέων που προέρχονταν από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η έρευνα των DeMatthews και Mawhinney (2014) έδειξε ότι πολλές φορές οι διευθυντές των σχολείων συνάντησαν εμπόδια στην προσπάθεια για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης λόγω των αντιφατικών νομοθεσιών της περιοχής, του σχολικού προϋπολογισμού και της συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμη, θεωρούσαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν δύσκαμπτο και αδυνατούσε πολλές φορές να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες μιας ευρείας γκάμας μαθητών.

Ακόμη, στη σχετική βιβλιογραφία διαφάνηκε πως αρκετοί διευθυντές δεν είχαν επαρκή επιμόρφωση όσον αφορά την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Χαρακτηριστικά ο Theoharis (2007) επισήμανε: «είναι ανεύθυνο να προετοιμάζουμε ηγέτες να αναλάβουν τεράστιες προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν μεγάλη αντίσταση χωρίς να κατανοούν πώς θα αντιμετωπίσουν τις καταιγίδες που θα προκύψουν (σ. 250)». Για αυτό το λόγο, τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές προτείνουν προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων (Brown, 2004· McKenzie, 2008· Young & Laible, 2000· Zembylas, 2010c). Πέραν από την επιμόρφωση των σχολικών είναι αναγκαία και η τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των York-Barr και Duke (2004), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν έτυχαν επαρκούς επιμόρφωσης σχετικά με αυτό το θέμα σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και έτσι, οι γνώσεις τους ήταν περιορισμένες και δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν πρακτικές και στρατηγικές που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

Η έρευνα του Μιχαήλ (2013) έδειξε πως οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δυσκόλευαν το έργο του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ο περιορισμένος χρόνος, η εκτενή διδακτέα ύλη, η απουσία θεσμών και υποδομών που απορρέουν από τη γενικότερη

λειτουργία του σχολείου, ο αυξημένος αριθμός των παιδιών κατά τμήμα, η ανεπαρκής εξατομικευμένη στήριξη καθώς και η ύπαρξη πολλαπλών δράσεων μέσα στο σχολείο αποτελούσαν ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια οικοδόμησης κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο. Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η αλλαγή απαιτούσε επιπρόσθετο φόρτο εργασίας, άλλοι ότι το ζήτημα δεν ήταν σημαντικό και κάποιοι άλλοι αρνούνταν να αναλάβουν ευθύνες για την αντιμετώπιση της ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές.

Μια επιπρόσθετη πηγή δημιουργίας πίεσης ενάντια σε μια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης είναι, σύμφωνα με το Theocharis (2009), η στάση της κοινότητας και οι γονικές προσδοκίες σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι γονείς των μαθητών χωρίς αναπηρίες φοβούνταν ότι τα παιδιά τους θα είχαν λιγότερες ευκαιρίες μάθησης και υποστήριξης σε μια συμπεριληπτική τάξη. Παραδοξότητα αποτελούσε και το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρίες ήταν κάποιες φορές ενάντια στην ένταξη των παιδιών τους σε μια συμπεριληπτική τάξη (DeMatthews, 2015· Ferraioli & Harris, 2011· Glazzard, 2011). Ακόμη, ο DeMatthews (2015) ανέφερε, μεταξύ άλλων, ότι δύο γονείς απειλούσαν τη διευθύντρια του σχολείου ότι θα έπαιρναν το σχολείο στα δικαστήρια αν μετακινούσαν τα παιδιά τους από την ειδική τάξη στην κανονική, παρόλο που αυτά τα παιδιά είχαν καλές επιδόσεις και δεν είχαν προβλήματα συμπεριφοράς κατά την παρουσία τους στην τάξη.

Ένας άλλος λόγος που φάνηκε να περιορίζει την υιοθέτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης από τους σχολικούς ηγέτες είναι η έλλειψη της πολιτικής και πρακτικής συνοχής όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Capper & Young, 2014). Οι ανεπαρκείς εκπαιδευτικές πολιτικές από τα κράτη αποτελούν μεγάλη πρόκληση τόσο για τους διευθυντές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να επιτύχουν τις ανάγκες των σχολικών μονάδων τους. Συγκεκριμένα, ο McKinney (2010) συμπέρανε στην έρευνά του ότι ακόμα και αν οι διευθυντές

και οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως αφοσιωμένοι στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων και έχουν επαρκή εμπειρία με συμπεριληπτικές πρακτικές, όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους δεν εστιάζονται στη συμπερίληψη, αυτοί οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να χάσουν την κατεύθυνση και να επιτρέψουν στις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών.

Ανάμεσα στις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που διακατέχονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Οι «προκαταλήψεις» δημιουργούνται από γενικεύσεις και αντιπάθεια και χρησιμοποιούνται προκειμένου να δικαιολογήσουν συμπεριφορές απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα (McGarty et al., 2002). Με τον όρο «στερεότυπα», νοούνται οι νοητικές αναπαραστάσεις μιας κοινωνικής ομάδας και των μελών της οι οποίες αποτελούν συγχρόνως αιτία και αποτέλεσμα προκατάληψης, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις και άνιση συμπεριφορά. Υπάρχουν πολλά κοινωνικά στερεότυπα τα οποία βασίζονται κυρίως στην ηλικία, στη φυλή, στην κοινωνική τάξη, στη θρησκεία, στο βάρος (McGarty et al., 2002).

Τα στερεότυπα εντοπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα, στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους (McGarty et al., 2002). Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς στερεοτυπικών σχημάτων τα οποία ασυνείδητα παρεμβαίνουν στις αποδόσεις αιτιότητας, στις οποίες προβαίνουν με αρνητικές συνέπειες για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Αποτελέσματα ερευνών (Reuna, 2000·Smith & Hung, 2008) έδειξαν ότι η στάση, η διάθεση, η προδιάθεση ή προκατάληψη του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή του έχει βρεθεί ότι επηρεάζει καθοριστικά την ποιότητα της αγωγής και της μάθησης του παιδιού, τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και οικοδόμησης της προσωπικότητάς του, την ποιότητα του πλέγματος των διαμαθητικών σχέσεων και ως συνέπεια όλων αυτών τη συμπεριφορά του μαθητή και τη σχολική του επίδοση.

Θετικές ή αρνητικές στάσεις οδηγούν σε στάσεις αποδοχής ή απόρριψης στο σχολικό πλαίσιο (Reuna, 2000·Smith & Hung, 2008).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές είναι και αυτοί φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον άλλον. Τα παιδιά δε γεννιούνται προκατειλημμένα αλλά γίνονται είτε μέσα από τυφλή προσήλωση σε πολιτικά/θρησκευτικά δόγματα, από τον ηθικό πουριτανισμό, την ημιμάθεια ή τη μονομερή πνευματική καλλιέργεια. Αυτό οδηγεί σε στατικότητα, στασιμότητα της γνώσης, νωθρότητα, αναλήθειες, φανατισμό και μισαλλοδοξία (Dessel, 2010).

Οι προκλήσεις, τα διλήμματα, και οι αντιστάσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω δημιουργούν μια πολύπλοκη και δύσκολη πραγματικότητα για τους σχολικούς ηγέτες που μάχονται για κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία τους. Αυτό προκαλεί στους σχολικούς ηγέτες τόσο συναισθηματικό όσο και σωματικό κόστος. Αυτό κατέδειξε η εθνογραφική μελέτη περίπτωσης του Zembylas (2010a). Αυτή η μελέτη περίπτωσης περιέγραφε τα συναισθήματα που βίωνε ένας διευθυντής σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Κύπρου στην προσπάθειά του να υιοθετήσει την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο του. Τα συναισθήματα του διευθυντή ήταν αβέβαια και αντιφατικά. Από τη μια, ο συγκεκριμένος διευθυντής διακατεχόταν από ευχάριστα συναισθήματα και από την άλλη, από το συναίσθημα της απογοήτευσης και της ματαίωσης, επειδή αντιμετώπιζε εμπόδια κατά την εργασία κοινωνικής δικαιοσύνης που ασκούσε. Επίσης, οι Vibert και Portelli (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική και σωματική κούραση που βιώνουν οι σχολικοί ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη είναι αποτέλεσμα των αντιστάσεων που αντιμετωπίζουν μέσα στη σχολική μονάδα καθώς και έξω από αυτήν.

2.11. Σύγκλιση των ερευνών

Από τις παραπάνω εμπειρικές έρευνες προκύπτει ότι η προώθηση της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να επιτευχθεί στο περιβάλλον του σχολείου και ότι δεν αποτελεί ευθύνη ενός ατόμου αλλά συλλογικό καθήκον όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλο που κάθε νομοθέτημα που είναι προσανατολισμένο προς την υποστήριξη της δικαιοσύνης και την αναχαίτιση της ανισότητας αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη δημιουργία προϋποθέσεων δράσης, δεν μπορεί να φτάσει σε αποτέλεσμα χωρίς τη μετασχηματιστική διαμεσολάβηση των σχολείων. Η διαμεσολάβηση επιτυγχάνεται μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού έργου ως προϊόντος αλληλεπίδρασης των προσώπων με τις θεσμικές διευθετήσεις και τα δεδομένα της περίπτωσης. Ο βαθμός στον οποίο η διαμεσολάβηση μπορεί να προωθήσει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων στους οποίους εξέχουσα θέση κατέχει η βούληση του σχολικού ηγέτη για δράση στη βάση μιας ηθικής διέγερσης προς την κοινωνική δικαιοσύνη (Hajisoteriou & Angelides, 2014· Theocharis, 2007).

Στην επόμενη υποενότητα ακολουθεί η τοποθέτηση της συζήτησης στο κυπριακό συγκείμενο. Αναλύεται το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πολιτική και η φιλοσοφία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και παρατίθενται πορίσματα σχετικών ερευνών στο κυπριακό χώρο. Επιδίωξη είναι να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας μέσα από την κατανόηση του τοπικού πλαισίου.

2.12. Η κυπριακή πραγματικότητα

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να εξεταστεί η προοπτική που μπορεί να έχει η σχολική ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη στο κυπριακό πλαίσιο. Για αυτό, ο σκοπός του υποκεφαλαίου που ακολουθεί είναι να περιγράψει το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και

εκπαιδευτικό πλαίσιο της Κύπρου και να αναλύσει την προοπτική που υπάρχει για καλλιέργεια της σχολικής ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται αποτελέσματα ερευνών που σχετίζονται με τη σχολική ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη στα κυπριακά σχολεία.

2.12.1. Κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο της Κύπρου

Μία από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες και κατ' επέκταση, τα εκπαιδευτικά συστήματα, σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η αυξημένη αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και στην Κύπρο. Ο πληθυσμός της χώρας αποτελείται από δύο εθνικές οντότητες, την ελληνική και την τουρκική (Panayiotopoulos & Nikolaidou, 2007) με ένα μίγμα διαφόρων πολιτισμών.

Σύμφωνα με την τελευταία δημογραφική έκθεση της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2011), στις ελεύθερες περιοχές της Κυπριακής Δημοκρατίας ζουν 196.000 αλλοδαποί, εκ των οποίων 117.946 υπήκοοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και 78.061 υπήκοοι τρίτων χωρών. Αυτό δείχνει ότι ένας στους τέσσερις κατοίκους στις ελεύθερες περιοχές της Δημοκρατίας είναι μη Κύπριος. Επίσης, σε αυτή την έκθεση αναφέρεται ότι η καθαρή μετανάστευση το 2011 αυξήθηκε σε 18.142 σε σχέση με 15.913 το 2010. Ο αριθμός των μεταναστών, περιλαμβανομένου και μικρού αριθμού επαναπατριζόμενων Κυπρίων που έρχονται για εγκατάσταση ή προσωρινή απασχόληση πέραν του ενός χρόνου στην Κύπρο, ανήλθε κατά το 2011 στις 23.037, ενώ ο αντίστοιχος αριθμός το 2010 ήταν 20.206.

Πέραν από την αύξηση του αριθμού των μεταναστών προς την Κύπρο, υπάρχουν και κοινωνικοπολιτικά προβλήματα που καθιστούν πολύπλοκο το σκηνικό γύρω από την εκπαίδευση. Τέτοια είναι η συνεχιζόμενη διαίρεση του νησιού λόγω της τούρκικης εισβολής το

1974 και οι συνεπακόλουθες πολιτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές της συνέπειες (Zembylas, 2010b).

Επιπλέον, διάφορες άλλες εξελίξεις κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες άλλαξαν ακόμη περισσότερο το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, μετά τη μερική άρση των περιορισμών της διακίνησης των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων κατά μήκους της «πράσινης γραμμής» εγκαταστάθηκαν Τουρκοκύπριοι και Αθίγγανοι στις ελεύθερες περιοχές (Στρατηγικός Συνεταιρισμός, 2007). Ένα χρόνο αργότερα, η Κύπρος εντάσσεται ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό είχε ως επακόλουθο την ελεύθερη διακίνηση ατόμων και εργαζομένων και κατά συνέπεια, την αύξηση του πληθυσμού της Κύπρου. Επίσης, ο πόλεμος στη γειτονική Συρία, που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, είχε ως αποτέλεσμα ένας μικρός αριθμός προσφύγων από τη Συρία να μεταναστεύσει στην Κύπρο λόγω της βύθισης των λέμβων στις οποίες βρίσκονταν.

Το φαινόμενο «της πολιτισμικής όσμωσης», όπως το ονομάζει ο Θεοφιλίδης (2008), δεν πέρασε ανώδυνα στην κυπριακή κοινωνία. Η Κύπρος χαρακτηρίζεται ως κοινωνία της αβεβαιότητας και της ρευστότητας. Σύμφωνα με την τέταρτη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI, 2011), στην Κύπρο παρουσιάζεται αύξηση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και των αρνητικών συμπεριφορών προς τους πρόσφυγες, τους αιτητές ασύλου και τους μετανάστες. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας το 2007. Αυτή η έρευνα επιδίωξε να καταγράψει την αλλαγή στις στάσεις, στις αξίες και στις συμπεριφορές των Ευρωπαίων πολιτών σε μια σειρά από πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας καταδεικνύουν την κυπριακή κοινωνία ως ξενοφοβική και ρατσιστική. Οι Κύπριοι θεωρούσαν ότι η παρουσία ατόμων από άλλες χώρες υποβάθμιζε την πολιτιστική ζωή.

Μέσα σε αυτό το κοινωνικοπολιτικό σκηνικό, τα σχολεία ως ανοιχτά συστήματα σε αλληλεπιδραστική σχέση με την κοινωνία δε θα μπορούσαν να παραμείνουν ανεπηρέαστα. Κρίνω, λοιπόν, σκόπιμο να παρουσιάσω παρακάτω την ισχύουσα κατάσταση στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο σε σχέση με τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους του μαθητές ανεξαιρέτως, αναχαιτίζοντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό, την ανισότητα και την αδικία.

2.12.2. Το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο

Όπως προαναφέρθηκε, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της Κύπρου δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε χρόνο παρουσιάζεται αύξηση των πολύγλωσσων μαθητών. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2018), στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 1995-1996 το ποσοστό των πολύγλωσσων μαθητών ανήλθε στο 4,41% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, το 2007-2008 στο 8%, ενώ το 2017-18 ανήλθε στο 17,25%. Οι πέντε πρώτες χώρες από τις οποίες προέρχονται οι αλλοδαποί μαθητές στα δημοτικά σχολεία είναι οι εξής: Ελλάδα, Ρουμανία, Γεωργία, Βουλγαρία και Συρία (Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2018).

Η Κύπρος, ως νέο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναμένεται να συμβαδίσει με τις ευρωπαϊκές νόρμες που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον αντιρατσισμό. Το Φθινόπωρο του 2003 το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε πρόταση του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού, κύριου Πεύκιου Γεωργιάδη, και προέβη στο διορισμό επταμελούς Επιτροπής Πανεπιστημιακών για τη μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και την υποβολή έκθεσης με προτάσεις για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της κυπριακής εκπαίδευσης. Για τη διεκπεραίωση της Έκθεσης τα μέλη της Επιτροπής διεξήγαγαν βιβλιογραφική και αρχειακή έρευνα σε γενικά και ειδικά θέματα, δηλαδή εκθέσεις που είχαν

υποβληθεί στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (όπως π.χ. Έκθεση Εμπειρογνομόνων της UNESCO και Εκθέσεις των Επιτροπών Αξιολόγησης του Ενιαίου Λυκείου), μελέτες για ειδικά εκπαιδευτικά θέματα (όπως π.χ. για την Προϋπηρεσιακή Κατάρτιση και για τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης) και άλλο αρχειακό υλικό. Επιπλέον, η Επιτροπή είχε προγραμματισμένες συναντήσεις με εμπλεκόμενους φορείς και επιστήμονες από τους οποίους ενημερώθηκε για τις απόψεις τους πάνω στα υπό μελέτη θέματα και τα φλέγοντα προβλήματα που τους απασχολούσαν. Ανάμεσα σ' αυτούς ήταν διοικητικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων (ΟΛΤΕΚ, ΟΕΛΜΕΚ, ΠΟΕΔ), εκπρόσωποι των συνδέσμων γονέων, των μαθητών και των φοιτητών, εκπρόσωποι των πολιτικών κομμάτων, ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο Πρόεδρος της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ο Διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και άλλοι γνωστοί ακαδημαϊκοί.

Το Μάρτιο του 2004 η Επιτροπή αυτή υπέβαλε στον Υπουργό την τελική της έκθεση. Η Επιτροπή παρουσίασε πέντε κρίσιμες ζώνες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρώτον, η Επιτροπή επισήμανε ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο. Θεωρούσε ότι το υπάρχον σύστημα, όπου η λήψη αποφάσεων για σχεδόν όλα τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται σε έναν κεντρικό φορέα, χωρίς να εμπλέκονται άλλοι ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινωνίας των πολιτών (τοπικοί παράγοντες, διδασκαλικές οργανώσεις, σχολικές μονάδες, σύλλογοι γονέων και μαθητών, κ.ά.), δε συνάδει προς τη σύγχρονη αντίληψη ενός δημοκρατικού συστήματος. Δεύτερον, η Επιτροπή ανέφερε ότι η διάρθρωση της σχολικής εκπαίδευσης παραμένει στεγανά δομημένη σε πρωτοβάθμια-δημοτικό σχολείο, δευτεροβάθμια – γυμνάσιο, λύκειο, τεχνικές-επαγγελματικές σχολές και ότι δεν υπάρχει οργανική διασύνδεση μεταξύ της δημοτικής και της γυμνασιακής εκπαίδευσης. Τρίτον, τα μέλη της Επιτροπής θεωρούσαν ότι παρά τις προσπάθειες

ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, το αναλυτικό πρόγραμμα, ο συσχετισμός μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η έννοια και το περιεχόμενο της γενικής παιδείας και η παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία (οι μέθοδοι διδασκαλίας και το μαθησιακό περιβάλλον) έχουν ουσιαστικά παραμείνει αναλλοίωτα, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις ιδέες και τις αρχές ενός δημοκρατικού προγράμματος (curriculum) και μιας σύγχρονης δημοκρατικής και συμμετοχικής διδακτικής πράξης. Τέταρτον, η Επιτροπή ανέφερε ότι οι στόχοι παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ελληνο-εθνοκεντρικοί και παραδοσιακά γνωσιοκεντρικοί. Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του σχολείου και ο μορφωτικός του ρόλος εξακολουθούν να κρίνονται με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και διαγωνίσματα σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, καθώς και τις επιτυχίες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, η Επιτροπή επισήμανε ότι στην εκπαίδευση-κατάρτιση και στην επιμόρφωσή του εκπαιδευτικού λειτουργού στην Κύπρο καθώς επίσης και στη διεξαγωγή του παιδαγωγικού-διδασκτικού του έργου και γενικά στην αντίληψη και εκτέλεση του παιδαγωγικού-μορφωτικού του ρόλου, ο κύριος εκπαιδευτικός δε θεωρείται, δεν αντιμετωπίζεται και δεν επιβραβεύεται ως ένας αυτόνομος ή σχετικά αυτόνομος επαγγελματίας-παιδαγωγός (professional), αλλά περισσότερο ως δημόσιος υπάλληλος/λειτουργός, ως διεκπεραιωτής αποφάσεων που παίρνονται από άλλους, δηλαδή ως τεχνοκράτης εκπαιδευτικός.

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, η Επιτροπή παρουσίασε τέσσερις διαστάσεις εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος: α) τη δημοκρατικοποίηση της διοίκησης (σχετική αποκέντρωση) τόσο σε μακρο-επίπεδο όσο και σε μικρο-επίπεδο, β) τη δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, γ) τη δημοκρατικοποίηση της πρόσβασης για απόκτησης γνώσης και δ) τη δημοκρατικοποίηση στην παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία. Οι διαστάσεις αυτές σχετίζονται με τη δημοκρατικοποίηση των οργανωτικών δομών του

εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και τις παιδαγωγικές διαδικασίες που αφορούν στην παροχή ίσων ευκαιριών και αναγνώρισης της διαφορετικότητας όλων των μαθητών.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προχώρησε στη λήψη μέτρων, όπως την ίδρυση νέων πανεπιστημίων, τη θέσπιση δωρεάν δεκάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την εισαγωγή ενιαίου ολοήμερου δημοτικού σχολείου, τη μείωση του αριθμού των μαθητών στην τάξη, την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής και του προγράμματος προϋπηρεσιακής κατάρτισης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Επίσης, το Υπουργείο εξάγγειλε την λήψη μέτρων πρόνοιας για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, όπως αυτών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, ή έχουν οριστεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες ή επιθετική συμπεριφορά.

Ανάμεσα στα μέτρα που πάρθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, με στόχο την μείωση της κοινωνικής περιθωριοποίησης μέσω της θετικής διάκρισης των θεωρούμενων από το κράτος ως μειονεκτούντων μαθητών, ήταν η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Ο θεσμός αυτός ξεκίνησε να εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2003-2004. Η Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαριθμητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας τοποθετεί συγκεκριμένα σχολεία στη ΖΕΠ, σύμφωνα με τη γεωγραφική τους θέση, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών της περιοχής, την παρουσία μεταναστών μαθητών, τις πρόωρες σχολικές εγκαταλείψεις και τα ποσοστά των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες. Βάσει των κριτηρίων αυτών δημιουργούνται «Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», με το καθένα να περιλαμβάνει τα κύρια δημοτικά σχολεία της περιοχής και τα δημόσια νηπιαγωγεία που συνδέονται με τα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία, καθώς και ένα γυμνάσιο. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού παρέχει στα σχολεία ΖΕΠ πρόσθετα μέσα και πόρους, όπως επιπλέον χρόνο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και αυξημένη χρηματοδότηση.

Το 2008, ξεκίνησε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η αναθεώρησή αυτή βασίστηκε στη διαμόρφωση ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου. «Το «ανθρώπινο» σχολείο είναι εκείνο το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν περιθωριοποιείται, δεν αποκλείεται και δεν περιφρονείται εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο απολύτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και επιπλέον, ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα. Με τον όρο «δημοκρατικό», χαρακτηρίζεται το σχολείο εκείνο στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, θα αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν σήμερα τον μορφωμένο άνθρωπο. Κατά συνέπεια, το «δημοκρατικό» σχολείο θα πρέπει να προσφέρει μορφωτικά αγαθά προσαρμοσμένα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του κάθε παιδιού, αρνούμενο να το κατατάξει σε κατηγορίες, αποδεχόμενο τη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και συνεπώς, χρειάζεται ανάλογη αντιμετώπιση (ΥΠΠ, 2010, σ. 6).

Σκοπός, λοιπόν, του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού είναι η εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου που συμπεριλαμβάνει και δεν αποκλείει, που παρέχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση, συμμετοχή και επιτυχία όλων των μαθητών. Για το λόγο αυτό, παρέχει το δικαίωμα σε όλες τις οικογένειες μεταναστών να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς, ανεξάρτητα από το εάν βρίσκονται νόμιμα ή παράνομα στο νησί. Ακόμη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου να προωθηθεί η συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στην κυπριακή κοινωνία (Paramichael, 2008). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποκτά τη μορφή των τάξεων υποστήριξης, εντός του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος. Πέραν της συμμετοχής των μεταναστών μαθητών σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος μαζί με τους ελληνόφωνους, οι πρώτοι παρακολουθούν, επίσης, μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ορισμένες ώρες την εβδομάδα (Hadjitheodoulou-Loizidou & Symeou, 2007). Ακόμη, το Υπουργείο Παιδείας και

Πολιτισμού διακηρύττει την υποστήριξη της πολιτισμικής πολυμορφίας, με την παροχή του δικαιώματος αποχής από το μάθημα των θρησκευτικών σε μη ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές.

Όπως φαίνεται παραπάνω, τις τελευταίες δύο δεκαετίες το κράτος καταβάλλει σημαντικές και συνεχείς προσπάθειες, για να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα της εποχής, θέτοντας ως προτεραιότητά του το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, διερωτάται κανείς αν οι πολιτικές που έχουν παρθεί εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στα κυπριακά σχολεία. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθενται διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα που συμβάλλουν στην περαιτέρω κατανόηση του πλαισίου στο οποίο λειτουργούν οι σχολικοί ηγέτες στην Κύπρο σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη. Κάποια άλλα αποτελέσματα ερευνών αφορούν στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Ο λόγος για τον οποίο παρουσιάζονται αυτά τα ευρήματα είναι για την βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου και την παροχή περισσότερων στοιχείων για τις αντιστάσεις που πιθανόν να συναντήσουν οι σχολικοί ηγέτες που αγωνίζονται για την κοινωνική δικαιοσύνη.

2.12.3. Αποτελέσματα σχετικών ερευνών στον κυπριακό χώρο

Οι έρευνες στον κυπριακό χώρο που διερευνούν ζητήματα σχολικής ηγεσίας και κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ελάχιστες. Το 2013 ο Μιχαήλ εκπόνησε έρευνα που έχει ως τίτλο: «Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο». Ήταν μια συμμετοχική έρευνα δράσης που διεξάχθηκε σε δημόσιο δημοτικό σχολείο σε αστική περιοχή της Κύπρου με σκοπό αφενός να διερευνήσει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική ηγεσία ως παιδαγωγική πράξη διευκολύνει την πρόσβαση όλων των παιδιών και αφετέρου, να αποκαλύψει πρακτικές διαδικασίες και δραστηριότητες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της παιδαγωγικής πράξης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Η έρευνα αυτή εστιάστηκε σε παιδιά που είχαν θεωρηθεί με βάση κάποια κριτήρια

ως υψηλού κινδύνου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η δράση της κοινωνικής δικαιοσύνης επικεντρώνεται σε τρεις πυλώνες: α) στην προσήλωση στις αξίες και στο ήθος του σχολείου, β) στην ανάπτυξη στοχαστικής δράσης στο σχολείο και γ) στη διεύρυνση της δράσης πέραν από τα όρια του σχολείου. Επίσης, η έρευνα αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη σχολική επιτυχία των παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συγκεκριμένο κοινωνικομορφωτικό υπόβαθρο όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η ιδιαιτερότητα του παιδιού και οι σχολικές δομές.

Μια άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από την Ιάσονος (2014) με θέμα «Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία». Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τη φιλοσοφική προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας (συντηρητική, φιλελεύθερη, πλουραλιστική ή κριτική) των Κύπριων διευθυντών πολυπολιτισμικών σχολείων και τα στυλ ηγεσίας εκείνων των διευθυντών που ενστερνίζονται την κριτική προσέγγιση και ταυτόχρονα παρέχουν ενδείξεις ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο πλαίσιο του ίδιου σκοπού, αναζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά των ηγετών που παρέχουν αυτές τις ενδείξεις στο κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της Κύπρου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία 23 από τους 114 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, οι οποίοι ηγούνταν σχολείων με ποσοστό πολύγλωσσων μαθητών ίσο ή μεγαλύτερο από τον παγκύπριο μέσο όρο (14.88%) για τη σχολική χρονιά 2011-2012. Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης ανέδειξαν την κριτική, τη συντηρητική και τη φιλελεύθερη προσέγγιση από μέρους των διευθυντών αυτών των σχολείων, ενώ δεν υπήρξαν επαρκή στοιχεία που να υποστηρίζουν τη σύνδεση κάποιου διευθυντή με την πλουραλιστική προσέγγιση. Κάποιοι από τους διευθυντές υιοθετούσαν συνδυασμό δύο προσεγγίσεων, με τη φιλελεύθερη να αποτελεί το ένα από τα δύο μέρη. Οι βασικές αντιλήψεις των διευθυντών συντηρητικής προσέγγισης σχετίζονταν με τα προβλήματα και τους κινδύνους

που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα σε επίπεδο σχολείου και κοινωνίας, την προτίμηση προς μια πολιτική αφομοίωσης και τις ανισότητες που πλήττουν κυρίως τους Κύπριους μαθητές και ενήλικες. Όσον αφορά στη φιλελεύθερη προσέγγιση, έντονη ήταν η έμφαση αξιών και πεποιθήσεων όπως η ανθρωπιά και η ισότητα, η προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης και η προτίμηση προς μια πολιτική ενσωμάτωσης κυρίως των πολύγλωσσων μαθητών. Οι διευθυντές που ενστερνίζονταν την κριτική προσέγγιση εξέφραζαν τις απόψεις τους κυρίως μέσα από τη σύνδεση των επιπέδων σχολείου – κοινωνίας και παρουσίαζαν έναν κοινωνικά πλαίσιο λόγο. Αντιμετώπιζαν θετικά τη διαφορά, αναφέρονταν σε στάσεις και πεποιθήσεις που διαμορφώνει η κυρίαρχη προοπτική και σε ανισότητες που πλήττουν κυρίως τους πολύγλωσσους μαθητές και ενήλικες, ενώ ταυτόχρονα ασκούσαν κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα και παρουσίαζαν ενσυναίσθηση. Στη δεύτερη φάση, έγινε επιλογή τριών διευθυντών που σύμφωνα με την ανάλυση που προέκυψε, πληρούσαν τα περισσότερα από τα κριτήρια κριτικής προσέγγισης πολυπολιτισμικότητας και ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτό το στάδιο (σχολική χρονιά 2012-2013), ακολουθήθηκε η προσέγγιση της «μελέτης περίπτωσης» με σκοπό τη διερεύνηση των υπόλοιπων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ηγεσία στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου παρέχει αρκετές ευκαιρίες σε έναν σχολικό ηγέτη για την ανάδειξη της φιλοσοφίας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, αναδείχτηκαν διάφορες κοινές παράμετροι ως προς τα διάφορα στύλ ηγεσίας, με τις περισσότερες να έχουν σύζευξη με την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Στο επιχειρηματικό στύλ, σημαντική κοινή πτυχή αποτέλεσε η αναγνώριση και η κάλυψη των αναγκών των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πηγών, όπως η προσέγγιση των περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών. Στο δομικό στύλ μπορεί να αναφερθεί η χρήση μιας πετυχημένης προληπτικής και διαδικαστικής προσέγγισης της πειθαρχίας εντός ενός πλαισίου διαμόρφωσης κλίματος «ανήκειν», η ανάληψη ρίσκων κατά το

χειρισμό καταστάσεων που σχετίζονται με την ευημερία των μαθητών, και η ακολουθία πρακτικών και πολιτικών που προάγουν τις ευκαιρίες όλων των παιδιών. Ως προς το συμμετοχικό στυλ, αναδείχτηκε ιδιαίτερα η ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις με τα μέλη του προσωπικού, η προσεκτική ακρόαση ιδεών και εισηγήσεων και η επίλυση προβλημάτων με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο. Σε σχέση με το παιδαγωγικό στυλ, κοινό ήταν το γεγονός ότι οι διευθυντές παρείχαν αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση και προγραμματισμό της διδασκαλίας τους και ότι προωθούσαν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο μια δυναμική - πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία και μάθηση (πέραν της προφορικής), όπως και ενσωμάτωση της κοινωνικής υπευθυνότητας. Επίσης, φάνηκε ότι στα πλαίσια του στυλ ανάπτυξης προσωπικού, χρησιμοποιούσαν την επιβράβευση και εξέθεταν προφορικά ή/και γραπτά το προσωπικό τους σε ζητήματα ισότητας.

Επίσης, στην έρευνα του Zembylas (2010a) με θέμα “The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs” αναδείχθηκαν οι έντονες συναισθηματικές εμπειρίες που συνεπάγεται η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτές υπήρχαν ευχάριστα συναισθήματα αλλά και δυσάρεστα όπως η απογοήτευση, η ματαίωση και η συναισθηματική εξάντληση. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούσε ο διευθυντής που μελετήθηκε ήταν η ενθάρρυνση του προσωπικού του για ενσωμάτωση ιδεών στο αναλυτικό πρόγραμμα που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και η τακτική οργάνωση διαφόρων συμβάντων με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των γονέων και των μαθητών.

Σε μια άλλη ερευνητική του εργασία, ο Zembylas (2010b) πραγματεύτηκε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των σχολικών ηγετών, των γονέων και των μαθητών σε σχέση με τους πολύγλωσσους μαθητές, δίνοντας έτσι περισσότερα στοιχεία για την κατανόηση του πλαισίου των ηγετών για κοινωνική δικαιοσύνη καθώς επίσης και των προκλήσεων και των εμποδίων που πιθανόν αυτοί οι σχολικοί ηγέτες να συναντήσουν. Αυτή η έρευνα εκπονήθηκε σε

δημοτικά σχολεία, όπου φοιτούσαν και τουρκοκύπριοι μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί έβλεπαν τους τουρκοκύπριους μαθητές με ρατσιστικούς, εθνικιστικούς και ταξικούς τρόπους. Συνάμα, η έρευνα κατέληξε στα συμπεράσματα ότι οι κοινωνικοπολιτικές δομές της Κύπρου επηρέαζαν αρνητικά τις πρακτικές των δασκάλων προς αυτά τα παιδιά (Zembylas, 2010b).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Demetriou και Trimikliniotis (2006), καθώς φανερώνουν ρατσιστικές προκαταλήψεις προς τους Τούρκους ROMA μαθητές από μέρους των ελληνοκύπριων γονέων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ο Spyrou (2004) αναφέρει ότι μεγάλος αριθμός τουρκόφωνων μαθητών αντιμετώπιζε προβλήματα στο σχολείο τους λόγω του ακατάλληλου αναλυτικού προγράμματος, αφού αυτό είναι σχεδιασμένο από τους Ελληνοκύπριους για Ελληνοκύπριους μαθητές. Επιπλέον, μέσα από αυτή την έρευνα γίνεται φανερή η έλλειψη κοινής γλώσσας των τουρκόφωνων μαθητών με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους καθώς επίσης και η προκατάληψη και ο ρατσισμός, αφού αυτοί οι μαθητές υπέκυπταν σε υβριστικά και προσβλητικά σχόλια (Spyrou, 2004).

Ο Αγγελίδης (2012) πραγματεύεται τις μορφές ηγεσίας που προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο, μέσα από τη μελέτη τεσσάρων κυπριακών σχολείων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι μορφές ηγεσίας που προάγουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς δεν είναι στατικές. Οι ηγέτες για κοινωνική δικαιοσύνη προσπαθούσαν να κατανοήσουν το τοπικό πλαίσιο και στη συνέχεια, να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές. Επίσης, υποστήριζαν τη μάθηση σε ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης και λάμβαναν υπόψη τις φωνές των παιδιών.

Όπως αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών, η γενικότερη κοινωνικοπολιτική και οικονομική κατάσταση στην Κύπρο καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην χώρα δεν ευνοούν την ανάπτυξη της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και άλλων

συναφών αξιών. Αν και υπάρχουν προσπάθειες που μπορούν να ενταχθούν στο πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως η λειτουργία δικτύων ΖΕΠ και οι συστάσεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, εντούτοις είναι αρκετά τα εμπόδια του ευρύτερου πλαισίου που θα συναντήσουν οι σχολικοί ηγέτες που μάχονται για κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, οι αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές προς τους μετανάστες στα σχολεία τους και οι ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές συμπεριφορές συμβάλλουν στη δημιουργία ρατσιστικών αντιλήψεων και συνάμα, στον περιορισμό της ανάπτυξης της καλλιέργειας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ακόμη, σε αυτό το πνεύμα συμβάλλει ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και η ελλιπής προετοιμασία τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα.

2.12.4. Προοπτική για προώθηση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα κυπριακά σχολεία

Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα βιώνουν πιέσεις σε σχέση με τη διαφορετικότητα των μαθητών, τις ανισότητες, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Σύμφωνα με τον Goddard και τους συνεργάτες του (2010), η Σουηδία και ο Καναδάς βιώνουν μεγάλες δημογραφικές διαφορές που έχουν επίδραση στην οργάνωση των σχολείων. Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Γερμανίας και της Νότιας Αφρικής οι ανισότητες παραμένουν παρά τις πολιτικές που δεσμεύονται για ένα πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Muthukrishna & Schtuer, 2011). Παρόμοιες συνθήκες ισχύουν και στο κυπριακό συγκείμενο. Ωστόσο, αυτό που καθιστά το κυπριακό συγκείμενο διαφορετικό από άλλα είναι το πολιτικό πρόβλημα ως αποτέλεσμα της τουρκικής εισβολής της Κύπρου το 1974. Αυτό είχε ως συνέπεια να δημιουργηθούν ρατσιστικές και εθνικιστικές αντιλήψεις για μειονοτικές ομάδες μαθητών.

Συνεπώς, καθίσταται η ανάγκη για εδραίωση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα κυπριακά σχολεία.

Η προοπτική για εδραίωση της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη στα κυπριακά σχολεία αναγνωρίζει τη σημαντικότητα που έχουν οι σχολικοί ηγέτες στη σχολική ανάπτυξη και μετασχηματισμό (Fullan, 2001). Ακόμη, θέτει τις βάσεις για τη διαμόρφωση μετασχηματιστικών ηγετών, οι οποίοι συμβάλλουν στην προσωπική τους αλλαγή και κατ' επέκταση, στην αλλαγή της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτό τον τρόπο, βοηθά τους σχολικούς ηγέτες στην ανάπτυξη εναλλακτικών προτάσεων με ανοιχτό, αναστοχαστικό και κριτικό πνεύμα καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της ηθικής απέναντι στο διαφορετικό και στην άμβλυνση των διαφόρων προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά στα σχολεία.

Επιπλέον, το πλαίσιο της ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους κύριους σχολικούς ηγέτες, διότι τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν αξιόλογες πληροφορίες για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης. Για παράδειγμα, ο Theocharis (2009) έδειξε ότι οι διάφορες αλλαγές που έγιναν στην υπό μελέτη σχολική μονάδα, όπως η αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η εκπαίδευση του προσωπικού και ο αγώνας για δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος και ισότητας για όλους, συνέβαλαν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Επίσης, η συγκεκριμένη προοπτική μπορεί να οδηγήσει στην προώθηση της αλλαγής, όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα. Σύμφωνα με τον Theocharis (2007), η ανάπτυξη διαδικασιών για διευκόλυνση των συζητήσεων που να οδηγούν στην αναθεώρηση της ηγεσίας φαίνεται ότι μπορεί να ξεκινήσει από τους ηγέτες που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη. Θέματα που δύνανται να συζητηθούν από την ηγεσία είναι η ανάπτυξη συμπεριληπτικών κουλτούρων, η θέσπιση της ισότητας και της δικαιοσύνης, η ανάπτυξη του

εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη ανοικτής επικοινωνίας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Blackmore, 2006· Walker, 2005). Συνεπώς, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αγωνιστούν σκληρά παρά τα ζητήματα στους δημόσιους και εκπαιδευτικούς λόγους.

Η αναφορά στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της Κύπρου καθώς και τα ευρήματα σχετικών ερευνών που εκπονήθηκαν στην Κύπρο αναδεικνύουν την ανάγκη για αλλαγή της κατάστασης που επικρατεί σήμερα στα σχολεία και την προώθηση σχολικών ηγετών που ενστερνίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη.

2.13. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας στηρίζεται σε δύο θεωρίες: α) την κριτική παιδαγωγική θεωρία και β) τη θεωρία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι δύο αυτές θεωρίες θα διέπουν το μεθοδολογικό μέρος της έρευνάς μου. Η επιλογή αυτών των δύο θεωριών δεν είναι τυχαία, εφόσον ο συνδυασμός τους έχει διττό ρόλο. Πρώτο, συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των σχολικών ηγετών σε σχέση με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και δεύτερο, αποτελεί τη βάση για την αλλαγή του τρόπου ηγεσίας των σχολείων. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι θεωρίες της κριτικής θεωρίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς επίσης και οι συγκλίσεις των δύο αυτών θεωριών.

2.13.1 Κριτική θεωρία/ κριτική παιδαγωγική

Η κριτική θεωρία έχει εκτενώς χρησιμοποιηθεί από τον Giroux (2003). Σύμφωνα με τον ίδιο, η κριτική θεωρία αναφέρεται στην αυτό-συνειδήση κριτικής και στην ανάγκη να δημιουργηθεί ένας λόγος για τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Η θεωρία αυτή απευθύνεται στις

σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης, κοινωνίας, πολιτισμού και κράτους (Popkewitz & Fendler, 1999) και επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο εργασίας, στα σχολεία και γενικότερα στην καθημερινή ζωή (Kincheloe & Steinberg, 1997). Ειδικότερα, η κριτική θεωρία μεριμνά για τα θέματα δύναμης και δικαιοσύνης και τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν τα θέματα της φυλής και της τάξης, οι ιδεολογίες, η οικονομία και οι ποικίλοι κοινωνικοί θεσμοί και πολιτισμικές δυναμικές, για να αναπτύξουν ένα κοινωνικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύει τα διάφορα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα δύναμης μεταξύ ομάδων και ατόμων μέσα σε μια κοινωνία (Kincheloe & McLaren, 2002).

Σκοπός, λοιπόν, των κριτικών θεωρητικών είναι να αποκτήσουν τα άτομα τη συναίσθηση, ώστε να καταλαβαίνουν πώς και γιατί οι πολιτικές τους απόψεις, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και η κοινωνικοοικονομική τους τάξη διαμορφώνονται από κυρίαρχες προοπτικές (Kincheloe & Steinberg, 1997). Η συναίσθηση αποκτάται μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού. Έτσι, τα άτομα καταλήγουν να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους, αποκτούν κριτική συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο βλέπουν τα άτομά τους σε σχέση με τη γνώση και τη δύναμη στην κοινωνία και χρησιμοποιούν και μελετούν τη γλώσσα και τον τρόπο που δρουν στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή, για να αναπαράγουν ή να μετασχηματίσουν τις συνθήκες τους (Shor, 1992).

Η κριτική θεωρία χρησιμοποιείται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Ο όρος που χρησιμοποιείται όταν η κριτική θεωρία απαντάται στην εκπαίδευση είναι η «κριτική παιδαγωγική» (Kincheloe & Steinberg, 1997). Η κριτική παιδαγωγική ενδιαφέρεται για τη γνώση, τη διαδικασία της μάθησης – διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις εσωτερικές πολιτικές του σχολείου. Ωστόσο, δε μένει ως εδώ. Προχωρά στις κοινωνικές συνθήκες και τις ιστορικές σχέσεις στις οποίες τοποθετείται το σχολείο. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής μελετούν τα σχολεία στο ιστορικό τους συγκεκριμένο

και ως μέρος του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού κατασκευάσματος που χαρακτηρίζει τη κυρίαρχη κοινωνία. Συνάμα, θεωρούν ότι κάθε διάσταση του σχολείου και κάθε μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής είναι πολιτικοί χώροι (Kincheloe, 2008). Άλλωστε, αυτό συνιστά βασική αρχή της κριτικής παιδαγωγικής.

Παράλληλα, η κριτική παιδαγωγική προτείνει το πλαίσιο μιας εκπαίδευσης με απελευθερωμένο χαρακτήρα. Οι εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να ανακαλύψουν την πραγματικότητα κριτικά (Freire, 1985). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ασχολούνται με ερωτήματα δημοκρατίας και δικαιοσύνης, τα οποία δεν μπορούν να χωριστούν από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τον Freire (1985), για να τερματιστεί η καταπίεση στο χώρο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να ενδυναμωθούν οι ίδιοι οι καταπιεσμένοι και αδύνατοι, ώστε να βοηθήσουν στο μετασχηματισμό των υπάρχουσών κοινωνικών αδικιών και ανισοτήτων. Η ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση συνιστά θεμελιώδη πεποίθηση της κριτικής παιδαγωγικής.

Εν κατακλείδι, η δέσμευση των κριτικών θεωρητικών σε μορφές γνώσης και δράσης που λαμβάνονται για συμπαράσταση των περιθωριοποιημένων ομάδων και η τοποθέτησή τους ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη όχι μόνο για το πώς δρουν ατομικά στην κοινωνία αλλά επίσης για το σύστημα στο οποίο συμμετέχουν αποτέλεσαν σημαντικούς λόγους για την επιλογή της κριτικής θεωρίας και της κριτικής παιδαγωγικής ως το υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

2.13.2. Η θεωρία για κοινωνική δικαιοσύνη

Ένας καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η επικράτηση μια δίκαιης κοινωνίας στην οποία τα άτομα επιτρέπεται να έχουν όσον το δυνατόν περισσότερη ελευθερία με βάση το ρόλο που έχουν. Για αυτό το λόγο, η ανάπτυξη της

πραγματικής κοινωνικής δικαιοσύνης επιτυγχάνεται μέσα από την αρμονική συνεργασία μεταξύ των πολιτών.

Οι υπερασπιστές της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης αγωνίζονται για την υπεράσπιση των ατόμων που υποφέρουν από ανισότητες, κυρίως, λόγω της άνισης πρόσβασης σε οικονομικές και άλλες πηγές. Σύμφωνα με τον Quin (2009), ο σκοπός της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι να εντοπιστούν όλοι οι δυνατοί τρόποι και μέσα που δύνανται να συνεισφέρουν στην εξάλειψη ή τον όσο το δυνατό μεγαλύτερο μετριασμό της καταπίεσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη ορίζεται ως η ισοτιμία συμμετοχής. Οι υποστηρικτές της κοινωνικής δικαιοσύνης πιστεύουν ότι οι καταπιεσμένοι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα της δίκαιης μεταχείρισης, της ίσης πρόσβασης στα προνόμια μιας κοινωνίας που βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αρχές της συμμετοχικής δημοκρατίας.

Παρόλα αυτά, η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης δε χαρακτηρίζεται από ευκολία αλλά από πολυπλοκότητα και ανασταλτικούς παράγοντες. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως η αυξανόμενη τάση για μετανάστευση και οι εθνικές και θρησκευτικές συγκρούσεις, επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές διαίρεσης και περιθωριοποίησης συγκεκριμένων ομάδων καθώς και τις αντιδράσεις, τις συνήθειες και τα στερεότυπα αυτών των ομάδων (Zembylas & Iasonos, 2011).

Η εμφάνιση του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη» στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζεται σε διάφορα κείμενα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Οι περισσότερες αναφορές αναφέρονται σε μια κοινωνία που στηρίζεται στις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης, που κατανοεί και σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και που αναγνωρίζει την αξιοπρέπεια του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. Σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική ηγεσία λειτουργεί ως σύνδεσμος μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας με σκοπό την επίτευξη των στόχων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Weiner (2003) αναφέρει ότι η ηγεσία που ξεκινά με ερωτήματα δικαιοσύνης, δημοκρατίας

και τη διαλεκτική μεταξύ ατομικής υπευθυνότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης, απευθύνεται σε θέματα αξιών τόσο σε θεσμικό επίπεδο και όσο κοινωνικό. Έτσι, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στο μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας και του κοινωνικού πλαισίου και για παρεμπόδιση των κοινωνικών ανισοτήτων.

2.13.3. Σύγκλιση της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης

Το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένα από τα σημαντικά ζητήματα στην κριτική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει σύγκλιση μεταξύ της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας κοινωνικής δικαιοσύνης. Καταρχήν, και οι δύο θεωρίες θίγουν ζητήματα ιδιαιτέρως πολιτικά. Σύμφωνα με τον Zembyla (2008), και οι δύο θεωρίες επικεντρώνονται στις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στο άτομο και στην κοινότητα ή τις κοινότητες στις οποίες αυτό βρίσκεται, την ανακατανομή αυτών των σχέσεων όπως και των κοινωνικών/πολιτικών ωφελημάτων μέσα και έξω από το σχολείο. Επίσης, οι δύο αυτές θεωρίες προκαλούν την υπάρχουσα κατάσταση και περικλείουν στις βασικές τους έννοιες τη δράση για κοινωνική αλλαγή. Συνδέοντας τις δύο θεωρίες, η Carper (1993) ορίζει την κριτική άποψη «ως κάποια που προσδιορίζει κατά πόσο οι προηγούμενες και σημερινές πρακτικές στρέφονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση και κατά πόσο οι πρακτικές αυτές δεσμεύονται στα καταπιεσμένα άτομα» (σ. 13).

2.13.4. Ρόλος της θεωρίας της κριτικής παιδαγωγικής και της θεωρίας για κοινωνική δικαιοσύνη στην παρούσα έρευνα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Στην παρούσα έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται και αντλούνται από βασικές ιδέες της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, οι δύο θεωρίες θέτουν τους άξονες για τη μετέπειτα ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Η σύγκλιση που υπάρχει μεταξύ της κριτικής θεωρίας και της θεωρίας της κοινωνικής δικαιοσύνης συνιστά το έναυσμα για διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία έρχονται σε συμφωνία με τα θέματα που μελετούν οι δύο θεωρίες. Συγκεκριμένα, η εξέταση των τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες τις προκλήσεις και τις αντιστάσεις αναδεικνύει την πολυπλοκότητα με την οποία χαρακτηρίζεται η πορεία για την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Ακόμη, φαίνεται ότι ο συνδυασμός των δύο θεματικών περιοχών έχει να διαδραματίσει διπλό ρόλο στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Αφενός, συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των σχολικών ηγετών δημοτικών σχολείων της Κύπρου και αφετέρου, θέτει τις βάσεις για αλλαγή του τρόπου ηγεσίας των δημοτικών σχολείων της Κύπρου.

Εν κατακλείδι, η κριτική θεωρία και η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής προκαλούν την υπάρχουσα κατάσταση, καθώς αναφέρονται σε δράση για κοινωνική αλλαγή. Έτσι, οι δύο αυτές θεωρίες μπορούν να συμβάλλουν στην αλλαγή του τρόπου ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και γενικότερα, σε μεταρρυθμίσεις του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Περίληψη

Η ανάπτυξη του θεωρητικού υπόβαθρου για την παρούσα έρευνα στηρίζεται στην εκτενή αναδίφηση της βιβλιογραφίας προς τη θεματική κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ηγεσίας. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν να διαδραματίσουν ένα πολυδιάστατο ρόλο στο σχολείο, διότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα που επηρεάζει και επηρεάζεται από το ευρύτερο περιβάλλον. Ένα από τα θέματα που απασχολεί σήμερα τους σχολικούς ηγέτες είναι οι εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών καθώς και η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός μερικών από αυτών. Η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μία αξία, η οποία αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των μαθητών, εξαλείφει την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό,

επιτρέπει την ύπαρξη «πολλαπλών φωνών» και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την οικοδόμηση μιας δικαιότερης κοινωνίας. Η βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την παρατήρηση και την ανάλυση των δράσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθηθεί για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ

Εισαγωγή

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η ποιοτική. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη βαθύτερη κατανόηση θεμάτων που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση. Με σκοπό τη συλλογή πλούσιων δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία και τεχνικές, τα οποία συλλειτούργησαν κάτω από ένα ενιαίο σχεδιασμό δράσης και τα οποία περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω. Στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά ακόμη στην ανάλυση των δεδομένων και στο ρόλο μου ως ερευνήτρια. Επίσης, παρουσιάζονται τα ηθικά διλήμματα καθώς και οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Τέλος, ο ποιοτικός σχεδιασμός της έρευνας είναι ιδιαίτερα ευάλωτος ως προς τη διασφάλιση της εγκυρότητας. Για αυτό το λόγο, παρουσιάζεται εκτενώς μια σειρά από τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας.

3.1. Αιτιολογώντας την επιλογή για ποιοτική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως η πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση, γιατί ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας συνιστά μια πολύ έγκυρη ερευνητική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς μελετά τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον προσπαθώντας να τα ερμηνεύσει μέσα από το νόημα που οι άνθρωποι αποδίδουν σε αυτά (Erickson, 1986). Παρακάτω, αναλύονται οι λόγοι που επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος για διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Το είδος και η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα οδήγησαν στην ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των όσων συμβαίνουν στις τρεις

σχολικές μονάδες. Όπως υποστηρίζει ο Erickson (1986) η καταλληλότερη μέθοδος, για να απαντήσει κανείς τα ερευνητικά ερωτήματα «πώς αυτό συμβαίνει σε ένα χώρο;...πώς συνδέεται με τα συμβάντα σε άλλα συστημικά επίπεδα έξω και μέσα στο χώρο;» (σ. 21), είναι η ποιοτική. Με ανάλογο τρόπο, στην προκειμένη περίπτωση η φιλοσοφία που διέπει τους σχολικούς ηγέτες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν δεν είναι δυνατόν να διερευνώνται αποκλειστικά στο άτομο. Αντιθέτως, ερμηνεύονται συνδυαστικά με το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί ο κάθε σχολικός ηγέτης, με στόχο να διαφανεί πώς η υπάρχουσα κατάσταση (εκπαιδευτική, πολιτική, κοινωνική) αλληλεπιδρά με αυτά. Συνεπώς, πρόκειται για μια προσπάθεια κατανόησης των καταστάσεων στη μοναδικότητά τους, ως μέρος ενός συγκεκριμένου πλαισίου, και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν (Patton, 1985).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα μελετά το θέμα της κοινωνικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση. Όσον αφορά το ζήτημα αυτό, έχει αποδειχτεί ότι η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα είναι η πλέον κατάλληλη, διότι επιβάλλει την αξιοποίηση πιο διεισδυτικών, εναλλακτικών μεθόδων έρευνας, όταν οι απώτερες επιδιώξεις είναι οι εξής: η συνειδητοποίηση των παραγόντων που τη συνθέτουν, η αλλαγή των συνειδήσεων και του τρόπου σκέψης καθώς και η γεφύρωση του χάσματος θεωρίας και πράξης (Albritton et al., 2017· Bertrand & Rodela, 2018). Εξάλλου, η έρευνα για το σχολείο του μέλλοντος θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα εισχώρησης στις πολυπλοκότητες των σχολείων και της βαθύτερης κατανόησής τους (Αγγελίδης, 2004).

Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι Marshall και Parker (2010). Θεωρούν ότι για τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση η υιοθέτηση εστιασμένων μελετών θα μπορούσε να αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, ενώ η επιλογή του να μην κάνει κανείς τίποτα όταν ένα πρόβλημα προκύπτει, μπορεί να έχει επιπτώσεις για την

κοινωνική δικαιοσύνη. Η εστιασμένη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων ενισχύει το κουράγιο αλλά και την προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Επιπρόσθετα, η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε όχι μόνο για τη βαθύτερη διερεύνηση και ανάλυση πολύπλοκων φαινομένων αλλά και για την ευέλικτη πορεία της, καθώς διατυπώνονται αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια συγκεκριμενοποιούνται ή και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας (Patton, 2002). Στην προκειμένη περίπτωση τέθηκαν αρχικά ερευνητικά ερωτήματα που κατά την εξέλιξη της έρευνας διαφοροποιήθηκαν και συγκεκριμενοποιήθηκαν ακολουθώντας έτσι μια κυκλική πορεία. Σύμφωνα με την Πηγιακή (2004), οι ερευνητές που διεξάγουν ποιοτική έρευνα ακολουθούν μία κυκλική διαδικασία: Επιλογή του κοινωνικού χώρου μελέτης → Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων → Συλλογή ποιοτικών δεδομένων → Κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων → Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων → Εκ νέου διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων → Συγγραφή της παραγωγικής θεωρίας.

Στην παρούσα έρευνα επίσης επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η ποιοτική έρευνα, διότι μου έδινε τη δυνατότητα να αποφασίσω για την πορεία της έρευνας σε όλη τη διάρκειά της. Όπως αναφέρουν ο Patton (2002), οι ερευνητές που διεξάγουν ποιοτικές έρευνες κάνουν τροποποιήσεις και αλλαγές, εφόσον η πορεία της έρευνας καθορίζει και επανακαθορίζει τα σημεία που εστιάζεται κάθε φορά η ερευνητική περιοχή.

Τέλος, μελετώντας τις μεθόδους συλλογής δεδομένων που εφάρμοσαν άλλοι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (Brown, 2004, 2006· DeMatthews & Izquierdo, 2018· Forde & Torrance, 2017· Khalil & Brown, 2015· Marshall & Oliva, 2006· Theocharis, 2007, 2008, 2010· Wang, 2016, 2018· Zembylas & Iasonos, 2015) διαπίστωσα ποικίλες προσεγγίσεις που στηρίζονταν ως επί το πλείστον στις

συνεντεύξεις, στη συμμετέχουσα παρατήρηση, στο αναστοχαστικό ημερολόγιο, στα έγγραφα και στη μακρόχρονη παραμονή του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση παρέμεινα για μεγάλο χρονικό διάστημα στις τρεις σχολικές μονάδες χρησιμοποιώντας τα πιο πάνω εργαλεία για τη συλλογή πλούσιων δεδομένων για το υπό εξέταση ζήτημα. Επίσης, η Πηγιάκη (2004) αναφέρει ότι η συλλογή ποιοτικών δεδομένων σε ό,τι αφορά το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης συμβάλλει στη βελτίωση των σχολείων και στη δημιουργία συνθηκών που διασφαλίζουν τη συμμετοχή και την επιτυχία όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

Έχοντας κατά νουν τα συμπεράσματα και τις απόψεις των πιο πάνω ερευνητικών εργασιών καθώς επίσης και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτή την ερευνητική εργασία, η υιοθέτηση της ποιοτικής προσέγγισης κρίνεται αναγκαία. Η υιοθέτησης της ποιοτικής προσέγγισης κατέστησε εφικτή τη συλλογή πλούσιων και αντικειμενικών δεδομένων μέσα από την αλληλεπίδραση μου ως ερευνήτρια με το συγκεκριμένο μελέτης. Η πληθώρα δεδομένων που συγκεντρώθηκε βοήθησε ώστε να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

3.2. Δείγμα της έρευνας

Ο ερευνητής αποκλείει τη στατιστική δειγματοληψία στην ποιοτική ερευνά. Αυτό συμβαίνει, γιατί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων δεν αποτελεί στόχο στην ποιοτική έρευνα και τα χαρακτηριστικά του δείγματος μπορεί να μην είναι ομοιόμορφα κατανομημένα στο δείγμα (Cohen et al, 2007). Στην ποιοτική έρευνα οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη σκόπιμη δειγματοληψία. Δηλαδή, επιλέγουν το δείγμα βάσει κριτηρίων προσδιορίζοντας εκ των προτέρων τις ιδιότητες, τους παράγοντες, τα χαρακτηριστικά ή τα κριτήρια, τα οποία θα διαπραγματευτεί η έρευνά τους (Silverman 2010). Συνεπώς, οι ερευνητές

προσπαθούν να αποσπάσουν πληροφορίες από μικρότερη ομάδα ή από υποομάδα του συνολικού πληθυσμού, ώστε να διερευνήσουν το υπό μελέτη θέμα στην έρευνά τους θέτοντας ορισμένα κριτήρια (LeCompte & Preissle, 1993).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, έχει επιλεγεί η δειγματοληψία σκοπιμότητας με απώτερο στόχο την πλούσια συλλογή πληροφοριών και δεδομένων για το υπό μελέτη θέμα. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις διευθυντές, 4 βοηθοί διευθυντές, 25 εκπαιδευτικοί και 22 γονείς. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τρία δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας. Η επιλογή της Επαρχίας Λευκωσίας ως περίπτωσης μελέτης έγινε για να έχω εύκολη πρόσβαση σε αυτά, καθώς χρειαζόταν να τα επισκέπτομαι για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά τη διαδικασία επιλογής των τριών δημοτικών σχολείων, παρουσιάζεται εκτενώς στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.3. Σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Σε πρώτο στάδιο, υπέβαλα αίτηση στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου με σκοπό την εξασφάλιση άδειας για διεξαγωγή έρευνας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στην αίτηση αναφέρθηκα αναλυτικά στο σκοπό, στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και στη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιούσα για τη διεξαγωγής της έρευνάς μου. Αφού εγκρίθηκε η αίτησή μου, τότε έστειλα επιστολή στους Επιθεωρητές Γενικών Μαθημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης με την οποία τους ενημέρωνα για το σκοπό της έρευνάς μου. Σε αυτή καλούνταν οι Επιθεωρητές να μελετήσουν τα κριτήρια (βλ. Παράρτημα Α) και να μου υποδείξουν διευθυντές δέκα σχολείων από την Επαρχία Λευκωσίας, οι οποίοι να προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη. Τα κριτήρια αυτά διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: συναίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, γνώσεις και δεξιότητες. Αφού μου υπέδειξαν

αυτούς τους διευθυντές, τον Σεπτέμβριο του 2016 είχα γραπτή επικοινωνία μαζί τους με στόχο να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνάς μου, τον τρόπο συλλογής δεδομένων σε πρώτο στάδιο και τη διαβεβαίωση τήρησης της ανωνυμίας καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Σε πρώτο στάδιο αποδέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα οι επτά από τους δέκα διευθυντές. Ο κύριος λόγος που δεν αποδέχτηκαν οι τρεις διευθυντές, όπως μου ανέφεραν, ήταν λόγω του πιεσμένου προγράμματος. Έτσι, επισκέφθηκα τα επτά σχολεία και πήρα ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους διευθυντές με θέμα την κοινωνική δικαιοσύνη. Η επίσκεψη σε κάθε ένα από αυτά διάρκεσε τρεις μέρες. Βάσει της ανάλυσης των συνεντεύξεων και της παρατήρησης, έγινε η επιλογή των διευθυντών που πληρούσαν περισσότερο τα κριτήρια ηγεσίας για κοινωνική δικαιοσύνη. Τελικά, από τους επτά διευθυντές επιλέγηκαν τρεις για τη διεξαγωγή της έρευνας. Κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας, οι διευθυντές αποδέχτηκαν με προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα.

Σε δεύτερο στάδιο, ακολούθησε η διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης για το κάθε ένα από τα τρία επιλεγμένα σχολεία. Η παραμονή μου στο κάθε σχολείο ήταν επτά βδομάδες κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Τον Οκτώβριο του 2016 συνάντησα τους διευθυντές των τριών σχολείων, για να τους εξηγήσω το σκοπό της διεξαγωγής της έρευνάς μου και να τους διαβεβαιώσω ότι θα διατηρούσα την ανωνυμία τόσο των σχολείων όσο και των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, οι διευθυντές ενημέρωσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε συνεδρία τους για την έρευνα και τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετείχαν (παροχή συνέντευξης), εάν το επιθυμούσαν.

Κατά την παρουσία μου στα τρία σχολεία παρακολούθησα τις δράσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, τη διδακτική πράξη και κάποιες από τις συνεδρίες. Σε αυτή τη φάση χρησιμοποίησα ως μέσο συλλογής δεδομένων τη συμμετοχική παρατήρηση στηριζόμενη σε πρωτόκολλο παρατήρησης και το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Συγχρόνως, διευθέτησα συνεντεύξεις με τους διευθυντές, τους

βοηθούς διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και συνέλεξα έγγραφα όπως πρακτικά συνεδρίων, εγκυκλίους και ανακοινώσεις. Λίγες μέρες πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς ζήτησα από τους διευθυντές των τριών σχολείων και τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη πορεία τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

3.4. Συλλογή δεδομένων και μέσα συλλογής

Οι ερευνητές που διενεργούν ποιοτικού τύπου έρευνες μπορούν να χρησιμοποιήσουν μία ποικιλία μέσων με στόχο τη συλλογή πλούσιων δεδομένων που σχετίζονται με την εις βάθος μελέτη των διαφόρων νοημάτων (Merriam, 2002), κάτι που ισχύει και για την παρούσα έρευνα. Όπως αναφέρει ο Patton (2002), δεν υπάρχει μία και μοναδική συνταγή ως προς τα ερευνητικά εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν σημειώσεις πεδίου, συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγια, έγγραφα, βιντεοσκοπήσεις και μαγνητοσκοπήσεις. Επιπλέον, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων μπορούν να διακριθούν σε «αδιάκριτες» και «διακριτικές» (Lincoln & Guba, 1985). Στις «αδιάκριτες» μεθόδους περιλαμβάνονται οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση, η μη λεκτική γλώσσα, ενώ στις «διακριτικές» περιλαμβάνονται τα διάφορα αρχεία και τα έγγραφα. Η διάκριση αυτή γίνεται κυρίως με βάση την τυπική παρουσία ή μη του ατόμου κατά τη συλλογή των δεδομένων. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για τη συλλογή των δεδομένων είναι η μετάβαση του ερευνητή στο φυσικό περιβάλλον (Lincoln & Guba, 1985). Όπως αναφέρει ο Mason (2003), οι ερευνητές καλούνται να επισκεφτούν το περιβάλλον, το οποίο θα μελετήσουν για αρκετό χρονικό διάστημα, επειδή στην ποιοτική έρευνα η πραγματική κατάσταση είναι η κυρίως πηγή δεδομένων.

Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποίησα ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, αφού για την κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου κρίνεται απαραίτητη η εις βάθος

διερεύνηση των αντιλήψεων, των εμπειριών και των συναισθημάτων όλων των εμπλεκομένων στην έρευνα. Συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων έγινε: 1) με τη διεξαγωγή συμμετοχικής παρατήρησης, 2) με τη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων από τους διευθυντές, τους βοηθούς διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, 3) με τη συλλογή εγγράφων, 4) με τη χρήση του αναστοχαστικού ημερολογίου και 5) με τη διεξαγωγή άτυπων σύντομων συζητήσεων.

Όπως φαίνεται από τον πιο κάτω πίνακα, η συλλογή των δεδομένων στα τρία σχολεία διεξήχθη από τον Οκτώβριο του 2016 μέχρι τον Ιούνιο του 2017. Καθ' όλη τη σχολική χρονιά συλλέχθηκαν δεδομένα από τις παρατηρήσεις στις τάξεις, τις συνεντεύξεις, τα σχολικά έγγραφα, το αναστοχαστικό ημερολόγιο και τις άτυπες συζητήσεις. Στον Πίνακα 1 φαίνονται συγκεντρωτικά οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Στη συνέχεια, αναλύονται ξεχωριστά οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Δίνονται οι λόγοι για την επιλογή των συγκεκριμένων μέσων συλλογής δεδομένων καθώς και λεπτομέρειες που σχετίζονται με το σχεδιασμό των αντίστοιχων και ερευνητικών εργαλείων

Πίνακας 1: Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	Διάρκεια σε λεπτά	Συμμετέχοντες	Αριθμός		
			Ανθέμιο σχολείο	Μελένιο σχολείο	Κλεάνθιο σχολείο
1. Συνέντευξη	35-40	Διευθυντές	1	1	1
		Βοηθοί Διευθυντές	2	1	1
		Εκπαιδευτικοί	10	7	8
		Σύνολο	13	9	10
		Γονείς	8	7	7
2. Παρατήρηση					
2.1 Διδασκαλία	35-40		35	32	30
2.2. Συνεδρίες	60		6	8	7
3. Άτυπη συζήτηση	5	Διευθυντές	1	1	1
		Βοηθοί Διευθυντές	2	1	1
		Εκπαιδευτικοί	10	7	8
		Σύνολο	13	9	10
4. Ημερολόγιο					
5. Σχολικά Έγγραφα					
Πρακτικά Συνεδρίου			34	36	35
Εγκύκλιοι			7	7	7
Ανακοινώσεις			5	7	6

3.4.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης με καταγραφή σημειώσεων έρευνας/πεδίου χρησιμοποιήθηκε στη δεύτερη φάση της έρευνας. Παρακάτω, δίνονται οι λόγοι που με οδήγησαν να επιλέξω την παρατήρηση ως ένα από τα βασικά εργαλεία για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η παρατήρηση αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την απόκτηση μιας διεισδυτικής ματιάς στις καταστάσεις και χαρακτηρίζεται από αμεσότητα (Cohen et al., 2007). Ο Robson (2007) αναφέρει ότι τα δεδομένα από την άμεση παρατήρηση μπορούν να αντιπαρατεθούν και να συμπληρωθούν με τις πληροφορίες που επιτυγχάνονται, σχεδόν, από οποιαδήποτε άλλη τεχνική. Συνάμα, οι Marshall και Rossman (2011) προσθέτουν ότι η παρατήρηση μπορεί να αναδείξει την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων μέσα στο φυσικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση θεωρείται η πλέον κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση πεπραγμένων και φαινομένων από τη σκοπιά των συμμετεχόντων, καθώς οι ερευνητές καλούνται να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση τους και να διαπιστώσουν τη σημασία και το νόημα που δίνουν οι συμμετέχοντες σε συγκεκριμένες καταστάσεις και γεγονότα (Κυριαζή, 2009). Ο Patton (2002) υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα που ενέχει η συμμετοχική παρατήρηση, ειδικά σε ότι αφορά θέματα που άπτονται της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης. Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να συλλέξουν «ζωντανά» δεδομένα σε πραγματικές καταστάσεις και να δώσουν «πλούσια» περιγραφή στα παρατηρημένα συμβάντα (Simons, 2008). Οι ερευνητές έχουν την ευκαιρία να δουν επίτοπου αυτά που συμβαίνουν και αυτό τους επιτρέπει να κατανοήσουν το πλαίσιο των δραστηριοτήτων, να είναι ανοικτόμυαλοι, να λειτουργούν επαγωγικά, να βλέπουν πράγματα που σε άλλη περίπτωση ασυνείδητα θα τους διέφευγαν και να ανακαλύπτουν στοιχεία για τα οποία οι συμμετέχοντες δε θα μιλούσαν ελεύθερα σε μία συνέντευξη (Simons, 2008). Επίσης, η

μελέτη μιας ομάδας ατόμων διαμέσου της συχνής επαφής και της καλύτερης γνωριμίας με αυτά επιτρέπουν στους ερευνητές να αντλήσουν πιο πλούσια και αξιόπιστα δεδομένα. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως στη συμμετοχική παρατήρηση οι ερευνητές πρέπει να παραμερίζουν τις όποιες προσωπικές αντιλήψεις που δυνατόν να φέρουν εκ των προτέρων μαζί τους για τα φαινόμενα του χώρου που μελετούν, για να μπορέσουν να τα ανακαλύψουν όπως πραγματικά είναι, όχι όπως νομίζουν ότι είναι (Πηγιάκη, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης άρχισα να επισκέπτομαι τα τρία επιλεγθέντα δημοτικά σχολεία στις αρχές του Οκτώβρη, διότι οι μαθητές χρειάζονται κάποιο χρονικό διάστημα για να προσαρμοστούν και να συνειδητοποιήσουν ότι οι καλοκαιρινές διακοπές έχουν τελειώσει, ενώ επιπλέον και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπληρώσουν κάποια διαδικαστικά θέματα. Για να παρακολουθήσω τη διδασκαλία μέσα στην τάξη χρειαζόταν έγκριση από τους δασκάλους και τους γονείς. Έτσι, ετοίμασα ένα έντυπο συγκατάθεσης που συνοδευόταν με μία επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους δασκάλους και τους γονείς για το σκοπό της έρευνάς μου, τη συμμετοχή μου ως παρατηρήτρια στην αίθουσα διδασκαλίας για συλλογή δεδομένων, την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων και τη διαφύλαξη της ανωνυμίας των δασκάλων και των παιδιών. Το έντυπο αυτό δόθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου (βλ. Παράρτημα Β) και στους γονείς (βλ. Παράρτημα Γ). Έχοντας τη συγκατάθεσή τους βρισκόμουν στις αίθουσες διδασκαλίες για μεγάλο χρονικό διάστημα και έκανα τις παρατηρήσεις μου, τις οποίες και κατέγραφα. Συγκεκριμένα, έγιναν συνολικά 97 παρατηρήσεις σε 20 διαφορετικά τμήματα και στις έξι τάξεις. Οι παρατηρήσεις είχαν διάρκεια 40 λεπτών, όση και η χρονική διάρκεια ενός μαθήματος. Εκτός από τις διδασκαλίες μαθητών, παρατηρήσεις έγιναν και κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπου διαρκούσαν περίπου 60 λεπτά. Συνολικά, παρακολούθησα 21

συνεδριάσεις. Συνάμα, όσο χρονικό διάστημα βρισκόμουν στα τρία σχολεία έκανα λεπτομερή περιγραφή της συμπεριφοράς των διευθυντών που αφορούσε τους στόχους της δουλειάς τους.

Στις παρατηρήσεις μου ακολούθησα μια λιγότερο δομημένη μορφή, η οποία διαμορφώνεται στο πλαίσιο της ατζέντας των συμμετεχόντων, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις διαμορφωμένες καταστάσεις, και επομένως, θα είναι εξ ορισμού πιο «ειλικρινής» προς την κατάσταση που εντοπίζει (Cohen et al., 2007). Επιπλέον, εφόσον η παρατήρηση εξετάζει τα πράγματα από την πλευρά των συμμετεχόντων, οι εννοιολογικές κατηγορίες, οι υποθέσεις και η θεωρία δεν καθορίζονται εκ των προτέρων (Κυριαζή, 2009). Ομοίως, και στη δική μου περίπτωση, δεν αποφάσισα εξαρχής οτιδήποτε από αυτά. Ωστόσο, χρησιμοποίησα το πρωτόκολλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα Δ), το οποίο με κατεύθυνε χωρίς να το θεωρώ, απολύτως, δεσμευτικό.

Τις σημειώσεις μου από την παρατήρηση τις κατέγραφα σε αντίτυπα φύλλων παρατήρησης που είχα διαμορφώσει στον Η/Υ (βλ. Παράρτημα Ε). Οι σημειώσεις έρευνας συνιστούν τον παράγοντα-κλειδί για τη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης και για τη μετέπειτα ανάλυση στην ποιοτική έρευνα. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν συνταγές για την καταγραφή των σημειώσεων έρευνας (Robson, 2007). Ωστόσο, μπορούν να ληφθούν υπόψη βασικά ζητήματα, όταν διεγείρεται ένα τέτοιο δύσκολο και απαιτητικό έργο (καταγραφή επί τόπου, αποτύπωση γλωσσικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των ατόμων, προσοχή σε αυτό που δεν έγινε, σε ασυνήθιστες λεπτομέρειες/γεγονότα, προσθήκη ερμηνευτικών σχολίων, προσωπικών εντυπώσεων και συναισθημάτων του ερευνητή, αναστοχασμός) (Cohen et al., 2007· Patton, 2002). Με αυτόν τον τρόπο, περιόρισα τα λάθη και πολλαπλασίασα τις πιθανότητες συγκράτησης, όσον το δυνατόν περισσότερων σημαντικών λεπτομερειών. Ακόμη, η χειρόγραφη καταγραφή των σημειώσεων της έρευνας μου εξασφάλισε μεγαλύτερη ταχύτητα και συνακόλουθα, εξοικονόμηση χρόνου.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης λήφθηκαν επίσης και πληροφορίες που σχετίζονταν με το συγκεκριμένο της κάθε σχολικής μονάδας όπως αριθμός μαθητών, αριθμός εκπαιδευτικού και μη προσωπικού, αριθμός τμημάτων, αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών, αριθμός παιδιών που παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση, περιγραφή υποδομής και σχολικού εξοπλισμού και τοποθεσία σχολείου.

Συνεπώς, η παραμονή μου ως ερευνήτρια για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στα τρία σχολεία συνέβαλε στο να δω πώς εξελίσσονται τα γεγονότα με την πάροδο του χρόνου, συλλαμβάνοντας τη δυναμική των καταστάσεων, των προσώπων, κ.ά. (Morrison, 1993). Επίσης, η εμβάθυνσή μου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο για κάποιο χρονικό διάστημα διευκόλυνε όχι μόνο την ανάδειξη και παρουσίαση των πιο σημαντικών χαρακτηριστικών μίας κατάστασης αλλά και την απόκτηση μίας πιο συνολικής εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες. Αυτό μου επέτρεψε την ορθή αποσαφήνιση και ερμηνεία των γεγονότων.

3.4.2. Ημιδομημένη συνέντευξη

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποίησα για την ενίσχυση της συλλογής δεδομένων ήταν η συνέντευξη. Η συλλογή δεδομένων με τη μέθοδο των συνεντεύξεων κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στους κύκλους των ερευνητών των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της συμπεριφοράς, οι περισσότεροι εκ των οποίων την αξιοποιούν ως βασική πηγή τους (Mason, 2003). Οι Verma και Mallick (2004) αναφέρουν πως η μέθοδος της συνέντευξης αποτελεί σημαντικό μέρος της επιστημονικής φαρέτρας των εθνογράφων στις διαδικασίες της έρευνας. Οι Powney και Watts (1987) ορίζουν τη συνέντευξη ως μία συζήτηση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους, ενώ ο Burgess (1984) αποκαλεί τις συνεντεύξεις ως συζητήσεις με κάποιο σκοπό. Ο Patton (2002) ορίζει τη συνέντευξη ως μία προφορική ανταλλαγή απόψεων

μεταξύ δύο προσώπων κατά την οποία ο ερωτών προσπαθεί να συλλέξει πληροφορίες για τις απόψεις, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες του ερωτώμενου σε ένα θέμα.

Η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να εξετάσουν πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου σε βάθος και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, οι οποίες πιθανόν να μην καλύφθηκαν από τις υπόλοιπες μεθόδους (Verma & Mallic, 2004). Άλλωστε, οι ερευνητές δε δύνανται να παρατηρούν τα πάντα. Επιπρόσθετα, παράμετροι όπως συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες, στάσεις, αντιλήψεις και κίνητρα δεν είναι πάντοτε έκδηλα και ίσως, καμιά άλλη τεχνική δεν μπορεί να τα αποκαλύψει. Ο Patton (2002) αναφέρει χαρακτηριστικά πως παίρνουμε συνεντεύξεις από τους ανθρώπους, για να ανακαλύψουμε τα πράγματα που δεν μπορούμε άμεσα να τα παρατήσουμε. Παρόμοια, ο Robson (2007) θεωρεί ότι η συνέντευξη παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να παρατηρήσουν και να καταγράψουν και μη λεκτικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην περαιτέρω κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων των συμμετεχόντων και να αποτελέσουν σημαντικό στοιχείο στην ανάλυση και στην επεξεργασία των δεδομένων. Κατά συνέπεια, η συνέντευξη αποτελεί ένα ευέλικτο και προσαρμοστικό μέσο, για να παραχθεί πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2007). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά με ώθησαν στο να επιλέξω τις συνεντεύξεις ως ένα επιπλέον εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Συνάμα, η ποιοτική συνέντευξη είναι αποτέλεσμα επίπονης και δημιουργικής εργασίας, λεπτομερούς σχεδιασμού, ενώ συνιστά ιδιαίτερα πολύπλοκο και εξαντλητικό εγχείρημα (Mason, 2003). Για αυτό, πολύ εύστοχα, ο Patton (2002) συμβουλεύει όσους ασχολούνται με τη διεξαγωγή συνέντευξης να προσέχουν, προφυλάσσοντας τόσο τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνά τους από τις κακοτοπιές.

Το εγχείρημα για τη λήψη των συνεντεύξεων ήταν ένα από τα ζητήματα που με ανησυχούσαν, καθώς η επιτυχία τους εξαρτάται από την προσωπικότητα του συνεντευκτή

(εμπειρία, εκπαίδευση, επιδεξιότητα) και τις συνθήκες διεξαγωγής των συνεντεύξεων (Verma & Mallic, 2004). Χρειάζονται, επίσης, πολλές δεξιότητες για την επιτυχή έκβαση αυτού του εγχειρήματος όπως καλή ακρόαση, καλή μνήμη και παρατήρηση γλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων. Ως ερευνήτρια είχα πάρει συνεντεύξεις, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, αλλά σε περιορισμένη κλίμακα. Επιπλέον, με ανησυχούσαν και τα επιμέρους θέματα της συνέντευξης όπως ο αριθμός των συνεντεύξεων, το είδος των συνεντεύξεων, η απομαγνητοφώνηση, ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής. Για αυτό το λόγο, προσπάθησα να ακολουθήσω όσον το δυνατόν πιο πιστά τις βασικές αρχές οργάνωσης και διεξαγωγής των συνεντεύξεων (Mason, 2003). Στη συνέχεια, παρουσιάζεται κάθε ένα από αυτά τα θέματα αναλυτικά.

Ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνά μου ήταν αρκετά μεγάλος. Αρχικά, είχα προγραμματίσει να πάρω συνεντεύξεις από τους διευθυντές των τριών σχολείων, 4 βοηθούς διευθυντές, 15 εκπαιδευτικούς και 12 γονείς. Όμως, κατά την πραγματοποίηση της έρευνας πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς έδειξαν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα και έτσι, ο αριθμός των ερωτώμενων εκπαιδευτικών αυξήθηκε από 15 σε 25 και των γονέων από 12 σε 22. Όσον αφορά τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε μαθητές, δεν πραγματοποιήθηκε λόγω της απόφασης που πάρθηκε από τους διευθυντές των σχολείων μαζί με το διδακτικό προσωπικό με την αιτιολογία της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.

Οι ληφθείσες συνεντεύξεις είχαν ημιδομημένο χαρακτήρα, διότι η ημιδομημένη συνέντευξη πλεονεκτεί έναντι των άλλων ειδών συνεντεύξεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες μπορούν να διαμορφωθούν ανάλογα με την κρίση των ερευνητών με στόχο την εκμαίευση επιπλέον πληροφοριών ή διευκρινήσεων (Robson, 2007). Ερωτήσεις που θεωρούνται ακατάλληλες μετά από μια συνέντευξη μπορούν να απουσιάζουν

στην επόμενη ή να συμπεριληφθούν άλλες στη θέση τους. Η σειρά που θα ακολουθηθεί στις ερωτήσεις μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την έκβαση της συνέντευξης. Επίσης, η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να χρησιμοποιούν φράσεις και εκφράσεις, για να βοηθηθούν οι συνομιλητές να εμβαθύνουν, όπως για παράδειγμα, «μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιο περιστατικό;» (Robson, 2007).

Σχετικά με το ημιδομημένο πρωτόκολλο της συνέντευξης των διευθυντών (βλ. Παράρτημα Ζ), των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα Η), και των γονέων (βλ. Παράρτημα Θ), αυτό αποτελείτο από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιζόμενου, όπως φύλο, ηλικία, τα προσόντα που κατέχει, κ.ά.. Το δεύτερο μέρος, το οποίο ήταν και το πιο σημαντικό, αποτελείτο από ερωτήσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, ενώ το τρίτο και τελευταίο κομμάτι της ημιδομημένης συνέντευξης έδινε την ευκαιρία στους ερωτώμενους να διατυπώσουν κάποια τελικά σχόλια και γενικότερα, να προσθέσουν, να αναθεωρήσουν και να ανακαλέσουν οτιδήποτε θελήσουν. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να ειπωθεί ότι μέχρι να υπάρξει τελική διαμόρφωση των πρωτοκόλλων χρειάστηκε αρχικά να κατασκευαστεί ένα σκελετός ερωτήσεων που στηριζόταν σε σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια, οι δύο πρώτες συνεντεύξεις είχαν πιλοτικό χαρακτήρα. Με αυτό τον τρόπο, έγινε αναπροσαρμογή των ερωτήσεων, όπου ήταν απαραίτητο, και προστέθηκαν και άλλες ερωτήσεις που θα συνέβαλαν στην επιτυχία του σκοπού της έρευνας, κάτι το οποίο και συνέβηκε.

Με την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης συμπλήρωνα το αναστοχαστικό μου ημερολόγιο, το οποίο αποτέλεσε εργαλείο αυτοκριτικής ως προς την δεοντολογικά ορθή στάση που θα τηρούσα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Στόχος μου ήταν η όσο το δυνατό μεγαλύτερη αποφυγή παρείσφρησης της υποκειμενικότητας σε ερωτήματα που υπέβαλλα στο συμμετέχοντα, η οποία πιθανόν να επηρέαζε τις απαντήσεις προς συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Επιπρόσθετα, οι ληφθείσες συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν κατόπιν αποδοχής των συμμετεχόντων, ενώ η απομαγνητοφώνησή τους πήρε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Παρά το γεγονός ότι η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων είναι ένα σύνθετο, επίπονο και χρονοβόρο έργο, η διαδικασία αυτή παρέχει το πλεονέκτημα στους ερευνητές να ακούσουν επανειλημμένα τις συνεντεύξεις, να αισθανθούν την ατμόσφαιρα που επικρατούσε κατά την διάρκειά της και να κατανοήσουν το νόημα της απάντησης κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Bell, 1993· Mishler, 1996). Αξίζει να τονιστεί πως η ηχογράφηση των συνεντεύξεων είναι χρήσιμη στους ερευνητές για τον έλεγχο της επιλογής των λέξεων σε οποιαδήποτε απάντηση θέλουν να καταγράψουν καθώς και για την εγκυρότητα των σημειώσεών τους (Bell, 1993). Συγχρόνως, επιτρέπει στους ερευνητές να συγκεντρώσουν όλη τους την προσοχή και ενέργεια στη διαδικασία της συνέντευξης (Robson, 2007), στο άτομο που έχουν απέναντί τους, στα λεγόμενα, στις εκφράσεις και στη γλώσσα του σώματός του καθώς απαντά στις ερωτήσεις τους (Verme & Mallic, 2004). Επιπρόσθετα, δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές να καταγράψουν τυχόν σημειώσεις μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνέντευξης. Η σύγχρονη τεχνολογία κατέστησε δυνατή την καταγραφή και την αποθήκευση των συνομιλιών σε ψηφιακή μορφή αρχείων ήχου, γεγονός που διευκολύνει, σε μεγάλο βαθμό, το μετέπειτα χειρισμό και την ανάλυση των δεδομένων. Η χρήση της τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα επεξεργαστές κειμένου ή ειδικά πακέτα επεξεργασίας και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, δύναται να απλοποιήσει και να υποστηρίξει σημαντικά το σύνθετο έργο των ποιοτικών ερευνητών (Miles & Huberman, 1994).

Αναφορικά με το χρόνο της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, αυτές έγιναν κατά τη διάρκεια κάποιας κενής περιόδου που είχαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 40' λεπτά για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και 20' λεπτά για τους γονείς. Ζωτικής σημασίας είναι και ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων,

αφού αυτός πρέπει να είναι οικείος στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς. Κατά συνέπεια, οι συνεντεύξεις έγιναν σε μια αίθουσα διδασκαλίας που δε χρησιμοποιείτο από τους εκπαιδευτικούς για διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο, υπήρχαν λιγότερες αποσπάσεις, όσον αφορά την προσοχή τους και οπωσδήποτε ένιωθαν πιο άνετα. Επίσης, λήφθηκε υπόψη το θέμα των παρεμβολών (εξωτερικού θορύβου και διακοπής από ανεπιθύμητους επισκέπτες) και γενικότερα, της καταλληλότητας του χώρου.

Τέλος, για να μπορέσω να προχωρήσω στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, χρειαζόμουν τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Έτσι, ετοίμασα ένα έντυπο συγκατάθεσης που συνοδευόταν με μια επιστολή, η οποία ενημέρωνε τους διευθυντές (βλ. Παράρτημα Ι), τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Ι) και τους γονείς (βλ. Παράρτημα Κ) για το θέμα της έρευνας, το σκοπό, τη διάρκεια της συνέντευξης καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

3.4.3. Έγγραφα

Ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποίησα με σκοπό την ενίσχυση της συλλογής δεδομένων, σε συνδυασμό με τα δύο παραπάνω ερευνητικά εργαλεία, ήταν τα έγγραφα. Σύμφωνα με τον Bryman (2008), τα δεδομένα που συλλέγονται από τα έγγραφα μπορούν να επεξεργαστούν, να αναλυθούν και να αναδειχθούν νοήματα για το θέμα που εξετάζεται. Κατόπιν έγκρισης από τους διευθυντές των υπό μελέτη τριών σχολείων (βλ. Παράρτημα Λ) μελέτησα διάφορα έγγραφα, ούτως ώστε να μου δώσουν περισσότερα στοιχεία που σχετίζονται με τους σχολικούς ηγέτες και την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγκεκριμένα, μελέτησα την αλληλογραφία των διευθυντών με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του διδασκαλικού συλλόγου, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου καθώς και τις ανακοινώσεις και τα έντυπα που στέλνονταν στους

γονείς από το σχολείο. Επιπρόσθετα, συμμετείχα συνολικά σε 21 συνεδρίες του προσωπικού, όπου έπαιρνα προσωπικές σημειώσεις.

3.4.4. Αναστοχαστικό ημερολόγιο

Μία άλλη μέθοδος που χρησιμοποίησα για τη συλλογή δεδομένων ήταν το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Σε αυτό το ημερολόγιο κατέγραφα τα προβλήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, τις προσωπικές μου εκτιμήσεις για την εξέλιξή της και γενικότερα, οτιδήποτε σχετίζεται με τη μεθοδολογία που εφάρμοσα και τις επιπτώσεις της στα ευρήματα της έρευνάς μου (Κυριαζή, 2009). Επίσης, η χρησιμοποίηση του αναστοχαστικού ημερολογίου στην έρευνά μου ενίσχυσε την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, καθώς οι πληροφορίες που καταγράφονταν σε αυτό, με βοήθησαν ως ερευνήτρια να αξιολογήσω τη σχέση μου με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και κατ' επέκταση, την επίδρασή μου στην εγκυρότητα των πληροφοριών που μου παρείχαν και το ρόλο μου στον ερευνητικό χώρο (Κυριαζή, 2009· Lincoln & Guba, 1985).

3.4.5. Άτυπη σύντομη συζήτηση (one-legged interview)

Η πέμπτη και τελευταία τεχνική που αξιοποίησα για τη συλλογή δεδομένων ήταν οι άτυπες σύντομες συζητήσεις. Οι Hall και Hord (2011) προτείνουν τις άτυπες σύντομες συζητήσεις ως μέσο συλλογής δεδομένων. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι συνεντεύξεις αυτές μπορούν να διεξάγονται ανεπίσημα και χωρίς προετοιμασία. Έτσι, δε χρειάζεται χρονικός προγραμματισμός με τους συμμετέχοντες. Επίσης, με τη διεξαγωγή τέτοιου είδους συνεντεύξεων οι ερωτώμενοι απαντούν πιο άνετα και πιο ελεύθερα, καθώς τις εκλαμβάνουν ως μια «απλή συζήτηση» (Hall & Hord, 2011). Στην παρούσα έρευνα οι άτυπες συζητήσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στο γραφείο του εκπαιδευτικού

προσωπικού ή στο χώρο παιδονομίας ή κατά τη διακίνηση των δασκάλων προς τις τάξεις τους και ήταν ολιγόλεπτες (διάρκειας περίπου 5 λεπτών). Οι άτυπες συζητήσεις έγιναν καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Συνολικά, έγιναν 47 άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι είχα αναπτύξει φιλικές σχέσεις με το προσωπικό που απασχολείτο στην κάθε σχολική μονάδα συνέβαλε σημαντικά στην εύκολη εφαρμογή αυτής της τεχνικής. Η μόνη δυσκολία που συνάντησα εφαρμόζοντας αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων ήταν η καταγραφή των πληροφοριών μετά το τέλος των άτυπων συζητήσεων καθώς διεξάγονταν «στο πόδι».

3.5. Ανάλυση δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων αρχίζει πάντοτε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής τους (Silverman, 2010). Σε πρακτικό επίπεδο, η ποιοτική έρευνα συσσωρεύει ταχύτατα μεγάλες ποσότητες δεδομένων. Κατά συνέπεια, η πρώιμη ανάλυση των δεδομένων περιορίζει το πρόβλημα της υπερφόρτωσής τους και διευκολύνει την καλύτερη και συντομότερη ανάλυσή τους. Σε θεωρητικό επίπεδο, η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να καταπιαστούν με την παραγωγή της θεωρίας. Σε αρχικό στάδιο, οι ερευνητές οφείλουν να συγκεντρώσουν μεμονωμένα ή περισσότερα δεδομένα σε ομάδες, τοποθετώντας τα με τέτοιο τρόπο που να δημιουργεί ένα συμπαγές σύνολο. Στη συνέχεια, οφείλουν να περάσουν την κοπιαστική διαδικασία της αποδόμησης των σημειώσεων, τις οποίες πρέπει να συνδυάσει, να συναθροίσει, να αντιπαραβάλει, να συγκρίνει και να βάλει σε τάξη. Ο σκοπός των ερευνητών σε όλη αυτήν τη διαδικασία είναι να προχωρήσουν από την περιγραφή στην επεξήγηση και στην παραγωγή της θεωρίας (Silverman, 2010).

Στην προκειμένη περίπτωση η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο περιλάμβανε την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους επτά διευθυντές, ενώ το δεύτερο στάδιο ανάλυση των τριών μελετών περίπτωσης. Σε αυτό το στάδιο έγινε συλλογή δεδομένων

μέσα από διάφορες μεθόδους όπως συνέντευξη, παρατήρηση, αναστοχαστικό ημερολόγιο, έγγραφα, άτυπη συζήτηση).

3.5.1. Ανάλυση των δεδομένων στο πρώτο στάδιο

Το πρώτο στάδιο που αφορούσε την ανάλυση των συνεντεύξεων των επτά διευθυντών δημοτικών σχολείων της Επαρχίας Λευκωσίας είχε ως σκοπό την επιλογή των διευθυντών που πληρούσαν περισσότερο τα κριτήρια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη συνέχεια, γίνεται λεπτομερή αναφορά στα πέντε στάδια που ακολουθήθηκαν για την ανάλυση των συνεντεύξεων. Σε πρώτο στάδιο έγινε η δακτυλογράφηση των επτά συνεντεύξεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, η ανάγνωση και η μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Συνάμα, η κάθε συνέντευξη τοποθετήθηκε στο πλαίσιο της με βάση τα χαρακτηριστικά του κάθε σχολικού συγκείμενου (τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών, αριθμός μαθητών αλλόγλωσσων) και κάποια προσωπικά στοιχεία των διευθυντών (προηγούμενη εμπειρία και γνώσεις σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη). Σε δεύτερο στάδιο καταγράφηκαν οι κυριότεροι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από τη μελέτη των συνεντεύξεων διαμορφώνοντας μια πρώτη εικόνα για τον κάθε διευθυντή. Σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι κάθε φορά που άλλαζαν κάποια δεδομένα ως προς την εικόνα του κάθε διευθυντή γίνονταν και ανάλογες αλλαγές μέχρι τον τελικό σχηματισμό της εικόνας του κάθε διευθυντή. Το τρίτο στάδιο αφορούσε την κωδικοποίηση των δεδομένων. Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με συντόμους και περιγραφικούς κωδικούς που σχετίζονταν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η διαδικασία της κωδικοποίησης βοήθησε σημαντικά στην προκειμένη περίπτωση αφενός για τη μείωση των δεδομένων και αφετέρου στη δόμηση του υλικού που συλλέχθηκε, κάτι που επισημαίνουν και οι Huberman και Milles (1994). Στο τέταρτο στάδιο έγινε η μελέτη του κειμένου σε ολικό επίπεδο καθώς και των σημειώσεων που καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων που αφορούσαν τα

παραγωγιστικά στοιχεία (ύψος, τόνος φωνής και γλώσσα του σώματος). Όσα από αυτά τα στοιχεία βοηθούσαν στην ανάλυση των δεδομένων περιλήφθηκαν. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο διαμορφώθηκε η ολική εικόνα που παρουσίαζε ο κάθε διευθυντής. Με βάση αυτή την εικόνα επιλέγηκαν οι τρεις διευθυντές σχολείων που πληρούσαν περισσότερο τα κριτήρια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

3.5.2. Ανάλυση των δεδομένων στο δεύτερο στάδιο

Η ανάλυση των δεδομένων των τριών μελετών περίπτωσης έγινε με σκοπό να φωτιστούν διάφορες πτυχές που αφορούσαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα στο ζήτημα της σχολικής ηγεσίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Πριν ξεκινήσω την ανάλυση της μελέτης των τριών σχολείων, προηγήθηκε μια διαδικασία οργάνωσής τους ανάλογα με την πηγή και τη μέθοδο συλλογής τους καθώς επίσης και δακτυλογράφησης και αρχειοθέτησής τους τόσο σε ηλεκτρονική μορφή όσο και σε έντυπη μορφή. Με τη διαδικασία προετοιμασίας των δεδομένων, η κάθε μελέτη περίπτωσης αντιμετωπίστηκε ως ξεχωριστή έρευνα με την ανάλυση να γίνεται «κάθετα» μεταξύ των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα στο πλαίσιο της καθεμιάς. Ειδικότερα, τα δεδομένα αναλύθηκαν ακολουθώντας βασικές αρχές οργάνωσης και ανάλυσης δεδομένων (Κυριαζή, 2009· Patton, 2002). Η επισταμένη επισκόπηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις. Μελετώντας τα δεδομένα, εμφανίστηκαν και επαναλαμβάνονταν ορισμένοι διαπλεκόμενοι και αλληλένδετοι μεταξύ τους παράγοντες. Η επεξεργασία αυτών φαίνεται να απαντά τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Η καταγραφή των εν λόγω θεμάτων σε κατάλογο δίνοντας τους ανάλογους κωδικούς υποβοήθησε την προσπάθειά μου, για να καταστεί δυνατή η κωδικοποίηση και η σύμπτυξη των δεδομένων. Στη συνέχεια, όπου εμφανίζονταν στα δεδομένα οι σχετικές κατηγορίες, κωδικοποιούνταν ανάλογα. Με αυτόν τον

τρόπο, τα δεδομένα οργανώθηκαν και κατατάγηκαν σε πίνακα, λαμβάνοντας υπόψη το θέμα και τη θέση στην οποία εμφανίζονταν.

Ακολούθως, έγινε «οριζόντια» ανάλυση μεταξύ των τριών μελετών περίπτωσης. Για σκοπούς οργάνωσης καταρτίστηκαν διαγράμματα στα οποία συνοψίστηκαν και οργανώθηκαν ξανά τα δεδομένα που προέκυψαν από την κάθε μελέτη περίπτωσης. Έτσι, είχα τη δυνατότητα να ανατρέχω στα δεδομένα μου, ανά πάσα στιγμή, διαμορφώνοντας και τεκμηριώνοντας τους ισχυρισμούς μου. Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των δεδομένων, οι ευρύτερες θεματικές ενότητες παρουσιάστηκαν διαγραμματικά, εντοπίζοντας και σημειώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις.

Για την εμπειριστατωμένη παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων χρησιμοποίησα ποικίλες τεχνικές όπως σκιαγραφήσεις, συγκεκριμένες περιγραφές, γενικές περιγραφές καθώς και ερμηνευτικά σχόλια από μέρους μου. Η σκιαγράφηση επιστρατεύεται από πολλούς ερευνητές προκειμένου να υποστηριχθούν οι ισχυρισμοί σε ποιοτικές έρευνες αλλά και να πείσουν τον αναγνώστη ότι τα πράγματα εξελίχτηκαν στο χώρο που περιγράφεται, γιατί το αίσθημα ότι βρίσκεται στη σκηνή ο αναγνώστης είναι κάτι που ελκύει την προσοχή του (Labarre, 2009). Οι ερευνητές βασίζονται σε σημειώσεις από το χώρο της έρευνας τη στιγμή που συμβαίνουν τα γεγονότα και κάνουν μια περίληψη, μια αναλυτική καρικατούρα (μιας φιλικής μορφής), στην οποία τονίζουν μερικές λεπτομέρειες, ενώ άλλες αποσιωπούνται. Σκοπός τους δεν είναι η παρουσίαση του γεγονότος καθεαυτού. Ο ρόλος της σκιαγράφησης σε μια ποιοτική έρευνα είναι ρητορικός, αναλυτικός και αποδεικτικός (Βρασίδης, 2001· Labarre, 2009). Οι ερευνητές μέσα από μία αναλυτική, πλούσια, λεπτομερή και καλά δομημένη περιγραφή ενός γεγονότος επιτυγχάνουν την επαρκή παροχή στοιχείων, τα οποία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι έχει κάνει σωστή ανάλυση της σημασίας των γεγονότων, ενώ παράλληλα

αποδεικνύουν ότι το γεγονός που περιγράφει ήταν δυνατό να γίνει και έγινε με τον τρόπο που παρουσιάζεται (Βρασίδης, 2001).

Οι συγκεκριμένες περιγραφές είναι τα αυθεντικά αποσπάσματα όπως αυτά προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων, ενώ οι γενικές περιγραφές είναι ένα είδος γενίκευσης μέσα στο υπό εξέταση υλικό και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την ενίσχυση των σκιαγραφήσεων και των συγκεκριμένων περιγραφών. Τέλος, κατά την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων χρησιμοποίησα, σε ορισμένα σημεία, ερμηνευτικά σχόλια, ούτως ώστε να κατανοήσει καλύτερα ο αναγνώστης το συγκείμενο.

3.6. Διασφάλιση της εγκυρότητας

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας μιας έρευνας είναι θεμελιώδους σημασίας για τον κάθε ερευνητή. Για αυτό τον λόγο, ο ερευνητής πρέπει να λάβει υπόψη του ορισμένα κριτήρια εγκυρότητας που συνάδουν ως προς την εκπόνηση ποιοτικών ερευνών. Συγκεκριμένα, η εγκυρότητα μιας ποιοτικής έρευνας διασφαλίζεται με τα εξής τέσσερα κριτήρια: α) τη φερεγγυότητα (credibility), β) τη συνέπεια (dependability), γ) την επιβεβαίωση (confirmability) και δ) τη μεταφερσιμότητα (transferability) (Lincoln & Guba, 1985). Η φερεγγυότητα (credibility) αναφέρεται στην εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων και το κριτήριο μεταφερσιμότητα (transferability) αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα ευρήματα από την έρευνα μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Το κριτήριο επιβεβαίωση (confirmability) αναφέρεται στην αντικειμενικότητα των δεδομένων, ούτως ώστε να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ανεξάρτητα άτομα για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων (Lincoln & Guba, 1985).

Οι Lincoln και Guba (1985) προτείνουν μια σειρά τεχνικών που διασφαλίζουν τα παραπάνω κριτήρια σε μια ποιοτική έρευνα. Η εμπλοκή των ερευνητών στο περιβάλλον που

μελετά για αρκετό χρονικό διάστημα (prolonged engagement), η εξονυχιστική παρατήρηση (persistent observation), η τριγωνοποίηση (triangulation), ο ομόβαθμος ερευνητής (peer debriefing) καθώς και ο έλεγχος των εμπλεκομένων (member check) αποτελούν εργαλεία που ενισχύουν τη φερεγγυότητα (credibility) μιας ερευνητικής εργασίας. Το κριτήριο της μεταφερσιμότητας (transferability) ενισχύεται από το μέγεθος του δείγματος (sample) και την αναλυτική περιγραφή (thick description). Για την ενίσχυση του κριτηρίου της επιβεβαίωσης (confirmability) εφαρμόζεται η τεχνική του μονοπατιού ελέγχου (audit trail). Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι τεχνικές για τη διασφάλιση αυτών των κριτηρίων.

3.6.1. Παρατεταμένη ενασχόληση (prolonged engagement) – επίμονη παρατήρηση (persistent observation)

Για την ενίσχυση της φερεγγυότητας της έρευνας (credibility) θα πρέπει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος, ούτως ώστε ο ερευνητής να αντιληφθεί καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο δρουν οι συμμετέχοντες αλλά και να γνωρίσει καλύτερα τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Mason, 2003). Το γεγονός ότι βρισκόμουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στις τρεις σχολικές μονάδες συνέβαλε σημαντικά στην εξασφάλιση σημαντικού όγκου δεδομένων και στη λεπτομερή καταγραφή γεγονότων και συμπεριφορών που συνέβαιναν στις σχολικές μονάδες. Για την εξασφάλιση της λεπτομέρειας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και η χρησιμοποίηση της παρατήρησης και της συνέντευξης ως μεθόδων συλλογής δεδομένων. Ως παρατηρήτρια είχα τη δυνατότητα να παρατηρώ, για παράδειγμα, καθημερινά την αλληλεπίδραση μεταξύ των διευθυντών και των δασκάλων κατά τη διάρκεια των κενών περιόδων και των διαλειμμάτων. Επίσης, κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπέβαλλα διευκρινιστικές ερωτήσεις στους ερωτώμενους, ούτως ώστε να μου δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες.

3.6.2. Τριγωνοποίηση (Triangulation)

Η τριγωνοποίηση (triangulation) χρησιμοποιήθηκε για περαιτέρω ενίσχυση της φερεγγυότητας (credibility) της έρευνάς μου. Η τριγωνοποίηση ενδυναμώνει την έρευνα ως προς την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές για βαθύτερη μελέτη με στόχο την κατανόηση του φαινομένου που είναι υπό μελέτη. Όπως αναφέρουν ο Cohen και οι συνεργάτες του (2008), πολλοί αποδέχονται την εφαρμογή της τριγωνοποίησης, αλλά μία μειοψηφία ερευνητών τη χρησιμοποιεί στην πράξη. Η λογική της τριγωνοποίησης βασίζεται στο γεγονός ότι η μονο-μεθοδική προσέγγιση δεν επαρκεί να λύσει το πρόβλημα που εξετάζουν οι ερευνητές. Έρευνες έδειξαν ότι η χρήση μόνο μίας μεθόδου είναι περισσότερο ευάλωτη σε σφάλματα (Patton, 2002). Η τριγωνοποίηση αφορά στη χρήση πολλαπλών μεθόδων προκειμένου να εξεταστεί μία πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά ή μία σύνθετη κατάσταση μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες. Η τριγωνοποίηση διακρίνεται σε ποσοτική και ποιοτική. Σχετικά με την ποσοτική τριγωνοποίηση γίνεται συνδυασμός πολλών πηγών, μεθόδων και θεωριών με σκοπό οι ερευνητές να ερμηνεύσουν τα ευρήματα όσο το δυνατόν καλύτερα (Miles & Huberman, 1994). Όσον αφορά την ποιοτική τριγωνοποίηση, οι ερευνητές εξετάζουν τα αποτελέσματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες μελετώντας συνεχώς εναλλακτικά ενδεχόμενα και διαφορετικές πιθανότητες προσπαθώντας να τα καταλάβουν καλύτερα (Lincoln & Guba, 1985). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική μορφή της τριγωνοποίησης. Αξιοποίησα ως βασικά ερευνητικά εργαλεία, τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση και τα έγγραφα, ενώ, συμπληρωματικά, επιχείρησα να ενισχύσω την εγκυρότητα των προηγούμενων δεδομένων μου με το αναστοχαστικό ημερολόγιο και τις άτυπες σύντομες συζητήσεις. Επίσης, κατά τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων προσπάθησα να δώσω πολλαπλές ερμηνείες στους

ισχυρισμούς μου με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των συγκεκριμένων ατόμων/φαινομένων στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

3.6.3. Ομόβαθμος ερευνητής (peer debriefing)

Για την αύξηση του κριτηρίου της φερεγγυότητας (credibility) εφαρμόστηκε η τεχνική της λεπτομερούς εξέτασης από συνάδελφο (peer debriefing) (Lincoln & Guba, 1985). Η τεχνική αυτή αναφέρεται σε ένα είδος συνομιλίας με κάποιο αρμόδιο, έμπειρο, σχετικό με την έρευνα, άτομο (το άτομο αυτό ονομάζουν «debriefeer», ενώ τη διαδικασία «debriefing») (Lincoln & Guba, 1985). Οι ερευνητές μοιράζονται μεταξύ τους τις υποθέσεις τους, αποκαλύπτουν τα επόμενα βήματά τους στην έρευνα και εκφράζουν τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, για να διεξέλθουν του επίπνου και του απαιτητικού έργου. Η ποιοτική έρευνα είναι «μοναχική διαδικασία» (Lincoln & Guba, 1985, σ.308). Για αυτό το λόγο, οι ερευνητές χρειάζονται κάποιους να τους στηρίζουν και να τους βοηθούν να στοχάζονται όλα τα εναλλακτικά σενάρια και να τους αποτρέπουν από του να ξεφύγουν. Η συνεισφορά των συγκεκριμένων ατόμων, αν και θεωρητικά αποστασιοποιημένων και σχετικά ουδέτερων ως προς την έρευνα, θα είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική. Στη δική μου έρευνα συμμετείχε μία συνάδελφος φιλόλογος, η οποία γνώριζε τις μεθόδους ποιοτικής έρευνας, καθώς είχε διεξάγει ποιοτική έρευνα στις μεταπτυχιακές της σπουδές. Η ίδια παρακολουθούσε την πορεία της έρευνάς μου και εκεί που ήθελε να με προβληματίσει με ρωτούσε «Γιατί το έκανες αυτό;»

3.6.4. Έλεγχος των συμμετεχόντων (member check)

Περαιτέρω, όσον αφορά στην ενίσχυση της φερεγγυότητας (credibility) της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ελέγχου των συμμετεχόντων (member check). Κατά τη διαδικασία αυτή, οι συμμετέχοντες, από τους οποίους αντλούνται τα δεδομένα, καλούνται να

αναστοχαστούν σε αυτά, να επιβεβαιώσουν, να συμπληρώσουν ή να αφαιρέσουν απόψεις, ερμηνείες, κατηγορίες, συμπεράσματα (Lincoln & Guba, 1985). Μετά το πέρας των συνεντεύξεων που πήρα, αυτές αποκωδικοποιήθηκαν και δόθηκαν πίσω στους συνεντευξιζόμενους, για να πουν αν πράγματι εννοούσαν αυτά που γράφτηκαν. Με αυτόν τον τρόπο, διορθώθηκαν τα γεγονότα αποφεύγοντας έτσι λανθασμένες ερμηνείες, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε η δυνατότητα στο συμμετέχοντα να προσθέσει πληροφορίες ή γεγονότα, τα οποία δεν είχαν επισημανθεί την πρώτη φορά (Creswell, 2009· Lincoln & Guba, 1985).

3.6.5. Αναλυτική Περιγραφή (Thick Description)

Με σκοπό την ενίσχυση της μεταφερσιμότητας (transferability) χρησιμοποιήθηκε η αναλυτική περιγραφή (thick description). Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), στην αναλυτική περιγραφή οι ποιοτικοί ερευνητές κάνουν λεπτομερή περιγραφή της διεργασίας, του περιβάλλοντος και των αποτελεσμάτων. Με τη λεπτομερή περιγραφή τόσο της όλης διεργασίας και του περιβάλλοντος διεξαγωγής της μελέτης όσο και των πληροφοριών και αποτελεσμάτων που προκύπτουν καθίσταται δυνατό σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε συγκεκριμένο συμπέρασμα σχετικά με το αν τα στοιχεία αυτά είναι δυνατό να του φανούν χρήσιμα. Συνάμα, οι αναγνώστες αποκτούν μία πλήρη εικόνα σχετικά με το θέμα, στο οποίο εστιάστηκε ο ερευνητής (Lincoln & Guba, 1985). Στην παρούσα έρευνα παρουσίασα τους ισχυρισμούς χρησιμοποιώντας αυτούσια αποσπάσματα από απομαγνητοφωνημένες παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, σκιαγραφήσεις, γενικές περιγραφές και ερμηνευτικά σχόλια με σκοπό να κατανοήσει ο αναγνώστης καλύτερα το θέμα.

3.6.6. Μονοπάτι ελέγχου (audit trail)

Το μονοπάτι ελέγχου (audit trail) έχει επιλεγεί ως μία επιπλέον τεχνική για την ενδυνάμωση του κριτηρίου επιβεβαίωση (confirmability). Μέσα από αυτή την τεχνική οι αναγνώστες μπορούν να διαβάσουν τα συμπεράσματα και να ανατρέξουν στα δεδομένα της έρευνας, τα οποία θα δηλώνονται στην ερμηνεία των δεδομένων, ούτως ώστε να εξαγάγουν τα δικά τους συμπεράσματα (Lincoln & Guba, 1985). Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια λεπτομερούς περιγραφής όλων των διαδικασιών σχεδιασμού και εφαρμογής της, ώστε να επιτρέψει στον αναγνώστη να κατανοήσει όσον το δυνατόν καλύτερα το θέμα. Όπως εύστοχα υποστηρίζουν οι Maykut & Morehouse (1994), η τεκμηριωμένη περιγραφή διευκολύνει τους αναγνώστες να περπατήσουν μέσα στην εργασία από την αρχή μέχρι το τέλος της, ώστε να κατανοήσουν το μονοπάτι της έρευνας και να κρίνουν οι ίδιοι την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

3.7. Ο ρόλος μου ως ερευνήτριας

Στην ποιοτική έρευνα ο ρόλος των ποιοτικών ερευνητών είναι καθοριστικός. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα μιας έρευνας επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το ποιος είναι ο ερευνητής, η ιστορία του, οι εμπειρίες του, οι προηγούμενες έρευνες που διεκπεραίωσε και ποια είναι τα φιλοσοφικά και θεωρητικά πιστεύω του. Στη δική μου περίπτωση, οφείλω να παραδεχτώ ότι συγκαταλέγομαι ανάμεσα στους νέους και άπειρους ερευνητές, αφού η μόνη προηγούμενη εμπλοκή μου σχετική με την έρευνα ήταν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Το μειονέκτημα αυτό προσπάθησα να το αντισταθμίσω με διαρκή και εμπειριστατωμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας τόσο σε ζητήματα μεθοδολογίας όσο και ζητήματα θέματος. Παράλληλα, είχα συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από το κύριο επόπτη μου καθώς και από τα υπόλοιπα μέλη της Εποπτικής Επιτροπής.

Ο ρόλος των ερευνητών αποκτά μεγαλύτερη σημασία, αν λάβουμε υπόψη ότι αυτοί είναι τα μοναδικά εργαλεία συλλογής πληροφοριών (Stake, 2010). Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι από τη στιγμή που οι ερευνητές είναι τα μοναδικά εργαλεία συλλογής δεδομένων δυνατόν να δημιουργείται αναπόφευκτα ο κίνδυνος να υπεισέλθει το στοιχείο της υποκειμενικότητας στην έρευνά τους. Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (1985), το στοιχείο της υποκειμενικότητας υπάρχει σε μία ποιοτική έρευνα, καθώς είναι αδύνατο να παραμείνουν οι ερευνητές ουδέτεροι και αντικειμενικοί, όσον αφορά τις μεθόδους και τις διαδικασίες που εφαρμόζουν. Μάλιστα, οι ίδιοι αναφέρουν ότι το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι ερευνητές είναι να αναγνωρίζουν το ρόλο των αξιών και των αντιλήψεων τους στην έρευνά τους. Στην παρούσα έρευνα δεν προσπάθησα να αρνηθώ την υποκειμενικότητά μου, αλλά την ενέπλεξα σε όλη την πορεία της εργασίας μου. Ως ερευνήτρια ήμουν το μοναδικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από εμένα. Επίσης, ενέπλεξα την υποκειμενικότητα και στην ανάλυση των δεδομένων και στα αποτελέσματα, διότι υπάρχουν πολυπλοκότητες στον τρόπο αντίληψης και κατανόησης του αντικειμένου ή του χώρου που μελετούσα. Υπάγεται, λοιπόν, η παρούσα αναγνώριση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων στην προσωπική μου ικανότητα, την οποία προσπάθησα να ενισχύσω μέσω ποικίλων μεθόδων όπως αναδίφηση στη βιβλιογραφία, συζητήσεις με έμπειρους εκπαιδευτικούς και συμβουλευτική καθοδήγηση των μελών της Εποπτικής Επιτροπής.

Τέλος, οι πληροφορίες που δίνουν οι ερευνητές για το δείγμα, τον τύπο της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που τέθηκαν, την αλληλεπίδραση και την ισορροπία ανάμεσα στον ίδιο και το συνεντευξιαζόμενο και τη συνοικοδόμηση νοήματος επηρεάζουν άμεσα την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται από τη συνέντευξη. Το ίδιο ισχύει και στη συμμετοχική παρατήρηση. Για παράδειγμα, στη μεθοδολογία αναφέρθηκα εκτενώς στα άτομα

που θα συμμετέχουν στην έρευνά μου, στον τύπο της συνέντευξης που χρησιμοποίησα καθώς και στις σχέσεις που είχα με τους συνεντευξιαζόμενους.

3.8. Ηθικά διλήμματα

Εύστοχα, η Sikes (2006) σημειώνει ότι «η έρευνα δεν είναι ουδέτερη ούτε αθώα πρακτική» (σ.105), αφού όλες οι ερευνητικές προσπάθειες οδηγούν σε συνέπειες για όποιους από αυτές εμπλέκονται. Στην περίπτωση μιας ποιοτικής έρευνας, όπως η παρούσα, επιβάλλεται η επιδίωξη ενημερότητας των πολύπλοκων ηθικών θεμάτων που τη διέπουν και η απόδειξη ότι η έρευνα είναι εφικτή, αξιόπιστη και ηθική (Marshall & Rossman, 2011).

Καταρχήν, φλέγον ηθικό ζήτημα αποτελεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Mason, 2003) καθώς και η αποκάλυψη της ταυτότητας των ερευνητών (Κυριαζή, 2009). Με το σκεπτικό αυτό, είναι ευθύνη των ερευνητών να εξετάζουν με προσοχή τις συνέπειες της έρευνας. Σχετικά με την ανωνυμία, είναι αμφιλεγόμενο κατά πόσο οι ποιοτικοί ερευνητές μπορούν να εγγυηθούν την ανωνυμία των συμμετεχόντων, αφού η βαθιά, πλούσια και προσωπική φύση των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να τα καταστήσει αναγνωρίσιμα τόσο στα ίδια τα άτομα όσο και σε άλλους. Ακόμη, και στην περίπτωση που χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα, όπως στην παρούσα έρευνα, οι πιθανότητες για ένα τέτοιο ενδεχόμενο είναι πολύ αυξημένες, τονίζει η Mason (2003).

Όσον αφορά την ταυτότητα των ερευνητών, είναι ηθικά ορθό να μη συγκαλύπτεται. Πάνω σε αυτό το θέμα η Κυριαζή (2009) θέτει το εξής ερώτημα: Δικαιολογείται η συγκαάλυψη της ταυτότητας των ερευνητών προκειμένου οι ίδιοι να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα στοιχεία ή πρόκειται για παραβίαση των ατομικών δικαιωμάτων και της ιδιωτικής ζωής των ερευνώμενων ανεξαρτήτως, εάν οι λόγοι είναι καθεαυτού επιστημονικοί; Ωστόσο, τίθεται και το θέμα αλλαγής στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων λόγω της παρουσίας των ερευνητών (Patton,

2002). Οι απόψεις είναι αμφιλεγόμενες και το βάρος εναπόκειται στους ερευνητές, αφού κρίνουν τις επιπτώσεις των αποφάσεων και των επιλογών του στις συγκεκριμένες ερευνητικές συνθήκες (Κυριαζή, 2009). Ζυγίζοντας τα υπέρ και τα κατά, θεωρώ ότι είναι σωστό να αποκαλύψω την ερευνητική μου ιδιότητα. Άλλωστε, η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων επιβάλλει τη συγκατάθεση των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Η απόκρυψη του ρόλου μου ως ερευνήτριας θα ήταν εντελώς αντιδεοντολογική, ανάρμοστη και ανήθικη.

Τέλος, στις συνεντεύξεις προκύπτει το ζήτημα των σχέσεων εξουσίας. Σύμφωνα με τους Mason (2003) και Mishler (1996), ο συνεντευκτής ασκεί, ορισμένες φορές και ανάλογα με τις συνθήκες, εξουσία στον ερωτώμενο. Για να επιλύσω αυτό το πρόβλημα, προσπάθησα, όσον το δυνατόν, να δημιουργήσω στις συνεντεύξεις μια ευχάριστη ατμόσφαιρα και να δώσω την εντύπωση μιας φιλικής, άτυπης συζήτησης.

3.9. Περιορισμοί της έρευνας

Η αναγνώριση των περιορισμών που θα υπάρξουν κατά την εφαρμογή της προτεινόμενης έρευνας αποτελεί μια στάση επαγρύπνησης για τους κινδύνους που απειλούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας αλλά και την ίδια τη μεταφερσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Στους περιορισμούς περιλαμβάνεται η πιθανότητα παρείσφρησης της υποκειμενικότητάς μου ως ερευνήτρια στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, είναι γνωστό εκ των προτέρων ότι υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεάσει η παρουσία των ερευνητών τις απόψεις των ερωτώμενων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Cohen et al., 2007) και συνεπώς, την εγκυρότητα. Για να μειωθεί, λοιπόν, το ενδεχόμενο παρείσφρησης της υποκειμενικότητας στη συλλογή των δεδομένων μέσω της παρατήρησης και της συνέντευξης, καταβλήθηκε προσπάθεια για αυτοέλεγχο και αποφυγή οποιωνδήποτε επιδράσεων στο συμμετέχοντα. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια έλαβε η χρήση του αναστοχαστικού

ημερολογίου. Η ίδια περίπτωση αυτοελέγχου καταβλήθηκε και κατά τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων.

Ακόμη ένας περιορισμός που προέκυψε είναι ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς ακολούθησε την ποιοτική προσέγγιση. Οι γενικεύσεις αφορούν περισσότερο σε έρευνες ποσοτικού τύπου (Robson, 2007).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Εισαγωγή

Η εκπόνηση της παρούσας έρευνας έγινε κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 σε τρία δημοτικά σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας κατόπιν έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου και συνεννόησης των διευθυντών των τριών σχολικών μονάδων. Το σχολείο «Ανθέμιο» είναι ένα από τα μεσαίου μεγέθους αστικά σχολεία της Επαρχίας Λευκωσίας, ενώ τα άλλα δύο σχολεία βρίσκονται στα περίχωρα της Επαρχίας Λευκωσίας. Παρακάτω, γίνεται λεπτομερής αναφορά στην τοποθεσία, στην υλικοτεχνική υποδομή καθώς και στο προσωπικό του κάθε σχολείου με σκοπό να κατανοήσει ο αναγνώστης το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα.

4.1. Περιγραφή του σχολείου «Ανθέμιου»

Το σχολείο «Ανθέμιο» βρίσκεται σε μια ανεπτυγμένη αστική περιοχή της πόλης της Λευκωσίας και λειτούργησε για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 1994-1995. Κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας το σχολείο αυτό στελεχωνόταν από το διευθυντή, τρεις βοηθούς διευθυντές, εικοσιπέντε εκπαιδευτικούς εκ των οποίων δύο ήταν ειδικοί εκπαιδευτικοί και μια λογοθεραπεύτρια καθώς και άλλο βοηθητικό προσωπικό (γραμματεία, επιστάτριες, συνοδοί για παιδιά με κινητικά προβλήματα). Η μία εκ των δύο ειδικών εκπαιδευτικών και η λογοθεραπεύτρια εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο μόνο τρεις μέρες της εβδομάδας.

Στο σχολείο «Ανθέμιο» φοιτούσαν 252 μαθητές που προέρχονταν κυρίως από οικογένειες μεσαίου και ψηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος. Η κάθε τάξη απαρτιζόταν από δύο τμήματα, εκτός από την Β' τάξη που είχε τρία. Από τους 252 μαθητές οι 10 προέρχονταν από διάφορες χώρες όπως Ρουμανία, Ουκρανία, Γεωργία και Αγγλία και οι 12

ήταν μαθητές που είχαν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Κάποια από αυτά τα παιδιά παρουσίαζαν κινητικά και νοητικά προβλήματα και κάποια άλλα είχαν διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα, συναισθηματική διαταραχή και προβλήματα συμπεριφοράς.

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου βρισκόταν σε πολύ ψηλά επίπεδα και διευκόλυνε το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείτο. Το σχολείο αποτελείτο από 12 αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσα τέχνης, αίθουσα μουσικής, αίθουσα αγωγής ζωής μαζί με δανειστική βιβλιοθήκη, εργαστήριο σχεδιασμού και τεχνολογίας, εργαστήριο επιστήμης, εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και εργαστήριο οικιακής οικονομίας. Διέθετε επίσης μεγάλη αίθουσα εκδηλώσεων και στεγασμένο γήπεδο καλαθόσφαιρας. Όλες οι τάξεις είχαν από έναν τουλάχιστο ηλεκτρονικό υπολογιστή και βιντεοπροβολέα. Συνάμα, το σχολείο διέθετε πληθώρα εποπτικών μέσων, οργάνων και άλλων υποστηρικτικών μέσων.

Επιπλέον, στο χώρο του σχολείου λειτουργούσε Ειδική Μονάδα πλήρως εξοπλισμένη, με 6 αυτιστικά παιδιά. Η μονάδα αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας και τα παιδιά εντάσσονταν όσο το δυνατό περισσότερο στις κανονικές τάξεις αλλά και στα διαλείμματα με τα υπόλοιπα παιδιά.

Όσον αφορά το διευθυντή του σχολείου, αυτός είχε συμπληρώσει τα 20 χρόνια προϋπηρεσίας και υπηρετούσε τη θέση του διευθυντή τα τελευταία 8 χρόνια. Εργαζόταν σε αυτό το σχολείο για τέταρτη χρονιά και κατείχε μεταπτυχιακό και διδακτορικό δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Ο διευθυντής του σχολείου, ο Ιάσοντας, ήταν ένας άνθρωπος που έδινε πολλή αγάπη τριγύρω του. Κατέφθανε στο σχολείο νωρίς το πρωί και η πρώτη του δουλειά ήταν να βγει στην αυλή και να έρθει σε επαφή με τα παιδιά. Άλλοτε τους έλεγε αστεία και άλλοτε συζητούσε μαζί τους. Για αυτό το λόγο, ήταν ιδιαίτερα αγαπητός στα παιδιά. Η οικειότητα αυτή έκανε τα παιδιά να πηγαίνουν στο γραφείο του για οτιδήποτε τους απασχολούσε. Την «οικειότητα» να συναντήσουν τον διευθυντή είχε ο Σύνδεσμος Γονέων

καθώς και κάποιοι γονείς. Συνάμα, ο Ιάσοντας ήταν ένα ήρεμος άνθρωπος αλλά ταυτόχρονα δραστήριος και δημοκρατικός με όλο το προσωπικό. Ο ίδιος εργαζόταν ακατάπαυστα για να πετύχει το όραμα που είχε θέσει μαζί με τους συναδέλφους του. Όραμα τους ήταν ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, που θα εξασφαλίζει τη σωματική ασφάλεια και θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα όλων των παιδιών. Για αυτό το λόγο, ξόδευε όσον το δυνατό λιγότερο χρόνο για την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων. Αυτό το επιτύγχανε με τη βοήθεια της γραμματείας του σχολείου. Επίσης, είχε εξαιρετική συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Η πόρτα του γραφείου ήταν πάντοτε ανοιχτή για αυτούς. Πάντοτε άκουγε τις απόψεις τους, τους προβληματισμούς τους, τις ιδέες τους και τις λάμβανε υπόψη. Τα διαλειμματα βρισκόταν μαζί με τους εκπαιδευτικούς στην αίθουσα των δασκάλων και συζητούσε θέματα εκτός σχολείου. Επίσης, ο ίδιος παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις κλίσεις τους και τις δυνατότητές τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Τέλος, αναγνώριζε το έργο των συναδέλφων του και αυτό έκανε τους δασκάλους να εργάζονται ακόμη περισσότερο.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε αυτή τη σχολική μονάδα, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα δύο τρίτα των δασκάλων είχαν περίπου δέκα χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι υπόλοιποι είχαν περισσότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ήταν τοποθετημένοι σε αυτό το σχολείο για περισσότερα από δύο χρόνια. Για αυτό το λόγο, επικρατούσε θετικό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και είχαν στενές σχέσεις μεταξύ τους. Κατά τη διάρκεια των κενών περιόδων και των διαλειμμάτων τους οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία των μαθημάτων και προβλήματα που αντιμετώπιζαν με μαθητές τους στην τάξη. Επίσης, αντάλλαζαν διδακτικό υλικό μεταξύ τους και προσπαθούσαν να εφαρμόζουν

στρατηγικές/πρακτικές που απευθύνονταν προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ιδιαίτερο ζήλο στη δουλειά τους και προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατά την πραγματοποίηση της έρευνάς μου συμμετείχαν από αυτή τη σχολική μονάδα ο διευθυντής, ο Ιάσονας, δύο βοηθοί διευθυντές, ο Ελευθέριος και ο Πέτρος, και δέκα εκπαιδευτικοί. Στους εκπαιδευτικούς έδωσα τα εξής ψευδώνυμα: Αντιγόνη, Έλλη, Αγνή, Παναγιώτης, Μαργαρίτα, Άντρη, Ιωάννα, Παύλος, Ερμάντα και Λουΐζα.

4.2. Περιγραφή του σχολείου «Μελένιου»

Το σχολείο «Μελένιου» βρίσκεται στην πλατεία ενός χωριού της Επαρχίας Λευκωσίας. Ιδρύθηκε το 1916 και αρχικά, στεγαζόταν σε μια αίθουσα στο κέντρο του χωριού. Η κοινότητα αποτελείται κυρίως από ντόπιους, αλλά περιλαμβάνει επίσης μία μικρή πληθυσμιακή ομάδα από πρόσφυγες και μετανάστες. Στο σχολείο εργαζόταν η διευθύντρια και δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί εκ των οποίων δύο ήταν βοηθοί διευθυντές, μια μουσικός, μία λογοθεραπεύτρια και μία ειδική εκπαιδευτικός.

Οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτό το σχολείο ήταν 131 και διαμοιράστηκαν σε 8 τμήματα. Για το κάθε τμήμα υπήρχε μία τάξη, εκτός από την Α' και την Στ' που ήταν δύο τάξεις. Από τα 131 παιδιά τα 8 προέρχονταν από τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, την Ινδία, τις Φιλιππίνες και την Ισπανία, ενώ τα 10 ήταν μαθητές που παρουσίαζαν ελαφριά νοητική υστέρηση, διάσπαση ελλειμματικής και υπερκινητικότητα, συμπεριφοράς και συναισθηματικής διαταραχής και μαθησιακές δυσκολίες.

Το σχολείο είχε το πλεονέκτημα να διαθέτει διάφορων τύπων αιθουσών όπως μουσικής, ηλεκτρονικών υπολογιστών, τέχνης, επιστήμης, οικιακής οικονομίας, σχεδιασμού και

τεχνολογίας, ειδικής εκπαίδευσης και λογοθεραπείας και εκδηλώσεων. Επίσης, το σχολείο διέθετε γήπεδο ποδοσφαίρου και καλυμμένο γήπεδο καλαθόσφαιρας. Τέλος, κάθε τάξη διέθετε ηλεκτρονικό υπολογιστή και προβολέα, όπου διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών.

Το «Μελένιο» διευθυνόταν για τρίτο χρόνο από τη διευθύντρια, τη Χαρά. Η διευθύντρια του σχολείου είχε 30 χρόνια προϋπηρεσίας και υπηρετούσε τη θέση του διευθυντή τα τελευταία 11 χρόνια. Επίσης, κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Προσπαθούσε να ξεφύγει από το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Για αυτό το λόγο, έδειχνε έντονα τη δυσφορία της στην εκτέλεση των γραφειακών καθηκόντων. Η ίδια ήθελε να εφαρμόσει ένα μοντέλο ηγεσίας όπου θα έχουν ενεργή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Η Χαρά, πρώτα, νοιαζόταν για την ασφάλεια των παιδιών και στην συνέχεια, για την ενεργή συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Για να νιώθουν οι μαθητές ασφαλείς, η διευθύντρια βρισκόταν στην αυλή του σχολείου καθημερινά, μιλούσε με τους μαθητές και τους συναδέλφους της. Συνάμα, είχε τακτική επικοινωνία με το Σύνδεσμο Γονέων και τη Σχολική Εφορία. Βέβαια, επικοινωνία είχε και με τους γονείς των μαθητών. Η Χαρά, ακόμη, ενδιαφερόταν για την πρόοδο των μαθητών. Επισκεπτόταν τακτικά τις τάξεις, παρακολουθούσε μαθήματα και μελετούσε τις αξιολογήσεις των μαθητών. Επίσης, άκουγε τα προβλήματά που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί και προσπαθούσε να τους βοηθήσει δίνοντας τους κάποιες συμβουλές. Μάλιστα, ήταν ανοικτή και πρόθυμη να ακούσει τις ιδέες που είχαν οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη και την υλοποίηση δράσεων. Επιπλέον, ενθάρρυνε τους συναδέλφους της να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και τους βοηθούσε, όταν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην υλοποίησή τους.

Όσον αφορά τη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αποτελείτο, ως επί το πλείστον, από έμπειρους εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε αυτή τη σχολική μονάδα περισσότερα από τρία χρόνια και κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Οι ίδιοι δήλωσαν πως δεν ήθελαν να μετακινηθούν από αυτή

τη σχολική μονάδα, διότι το κλίμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ των συναδέλφων ήταν ζεστό και είχαν αναπτυχθεί ισχυροί δεσμοί. Τα διαλείμματα δημιουργούνταν δυάδες ή τριάδες δασκάλων που συζητούσαν θέματα που αφορούσαν το σχολείο αλλά και προσωπικά. Συνάμα, νοιάζονταν για την πρόοδο όλων των μαθητών και είχαν υψηλές προσδοκίες για αυτούς.

Εν κατακλείδι, τα άτομα που συμμετείχαν από αυτό το σχολείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η διευθύντρια, η Χαρά, η βοηθός διευθύντρια, η Ευγενία και επτά εκπαιδευτικοί, στους οποίους έδωσα τα εξής ψευδώνυμα: Αντρέας, Μαρία, Δανάη, Κωνσταντίνος, Αναστασία, Γεωργία και Σταυριανή.

4.3. Περιγραφή του σχολείου «Κλεάνθιου»

Το σχολείο «Κλεάνθιο» βρίσκεται νοτιοδυτικά της πόλης της Λευκωσίας και είναι κτισμένο κοντά στην όχθη ενός ποταμού. Η κοινότητα αποτελείται κυρίως από αυτόχθονες και εκτοπισμένους. Το σχολείο στελεχωνόταν από τη διευθύντρια, δύο βοηθούς διευθύντριες, το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό (16 δάσκαλοι, μεταξύ των οποίων μία μουσικός, μία λογοθεραπεύτρια, 1 ειδική δασκάλα) και άλλο βοηθητικό προσωπικό όπως επιστάτριες, συνοδοί, γραμματέας. Οι μαθητές που φοιτούσαν στο «Κλεάνθιο» ήταν 124. Η κάθε τάξη αποτελείτο από ένα τμήμα, εκτός από την Ε' τάξη που ήταν δύο. Δώδεκα παιδιά παρακολουθούσαν ειδική εκπαίδευση και πέντε παιδιά προέρχονταν από τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία και την Ελλάδα.

Το σχολείο βρισκόταν σε άριστη κατάσταση όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή. Ήταν εξοπλισμένο σχεδόν με όλων των ειδών αίθουσες για τη διδασκαλία των μαθητών όπως τέχνης, μουσικής, σχεδιασμού και τεχνολογίας, ηλεκτρονικών υπολογιστών και ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης, η σχολική μονάδα διέθετε γήπεδο ποδοσφαίρου καθώς και ένα μικρό

παιχνιδότοπο. Ακόμη, το σχολείο διέθετε μεγάλη ποικιλία από οπτικοακουστικά και άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας όπως προβολέα, βίντεο, διαδραστικό πίνακα.

Η διευθύντρια του σχολείου, η Ελπίδα, εργαζόταν για δεύτερη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο και είχε 24 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Υπηρετούσε τη θέση του διευθυντή τα τελευταία 7 χρόνια και κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Ειδική Εκπαίδευση. Αυτό που την ξεχώριζε ήταν η πίστη της στις ανθρώπινες αξίες. Διακατεχόταν από τις αξίες του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της συνεργασίας και προσπαθούσε να τις μεταδώσει τόσο στους συναδέλφους της όσο και στους μαθητές της. Εργαζόταν ακατάπαυστα και έδινε το «είναι» της στο σχολικό χώρο. Συνάμα, έδειχνε ιδιαίτερη ευαισθησία για οποιαδήποτε θέμα που αφορούσε τους μαθητές. Επιπλέον, εφάρμοζε δημοκρατικές διαδικασίες και είχε αγαστή συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς. Γνώριζε τα δυνατά σημεία του κάθε εκπαιδευτικού και προσπαθούσε να τα αξιοποιεί όσον το δυνατόν καλύτερα. Είχε ανοικτή επικοινωνία όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τον Σύνδεσμο Γονέων και τους γονείς. Άκουγε με προσοχή τους προβληματισμούς τους καθώς και τις εισηγήσεις τους με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου και προσπαθούσε να τα υλοποιεί όπου ήταν εφικτό.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι περισσότεροι είχαν περίπου 15 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ οι υπόλοιποι είχαν 10 περίπου χρόνια προϋπηρεσία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκονταν για τρίτη χρονιά σε αυτό το σχολείο. Κάποιοι από αυτούς είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ανοικτή επικοινωνία υπήρχε όχι μόνο μεταξύ των σχέσεων της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν για θέματα που τους απασχολούσαν και εξέφραζαν τις απόψεις και τις ιδέες τους. Αυτό που τους χαρακτήριζε ήταν η αγάπη που έδειχναν για τη δουλειά τους και η επιθυμία τους να βοηθήσουν όλα τα παιδιά να βελτιωθούν τόσο ακαδημαϊκά όσο κοινωνικά και συναισθηματικά.

Οι συμμετέχοντες από αυτό το σχολείο για τη εκπόνηση της παρούσας έρευνας ήταν η διευθύντρια η Ελπίδα, η βοηθός διευθύντρια, η Σωτηρία και οι εξής οχτώ εκπαιδευτικοί με τα ακόλουθα ψευδώνυμα: Ελένη, Ιόλη, Νάντια, Ρένος, Στέλιος, Μαρίλια, Ελεάνα και Καλυψώ.

Περίληψη

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω προέκυψε ότι τα τρία σχολεία είναι μεσαίου μεγέθους και έχουν αρκετά καλή υλικοτεχνική υποδομή. Οι διευθυντές των σχολείων είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και βρίσκονταν στα σχολεία αυτά περισσότερα από δύο χρόνια. Συνάμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε αυτές τις τρεις σχολικές μονάδες περισσότερα από δύο χρόνια. Τέλος, φαίνεται να υπήρχε ανομοιογένεια όσον αφορά τους μαθητές των σχολείων. Παρακάτω, παρουσιάζονται με λεπτομερή περιγραφή τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως αυτά αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων, δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Προσπαθώντας να εξετάσω το ρόλο και τη συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη χρησιμοποίησα την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Χρησιμοποιώντας την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δημιουργήθηκε μια σειρά από θεματικές κατηγορίες. Αυτές είναι οι ακόλουθες: 1) Φιλοσοφία των σχολικών ηγετών, 2) ανάπτυξη κοινού πλαισίου με στόχο τη δημιουργία ενός δίκαιου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου, 3) αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την επισήμανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, 4) συζήτηση θεμάτων που αφορούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης με εκπαιδευτικούς, 5) ανάπτυξη επικοινωνίας και γνώσης ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, 6) ανάπτυξη δίαυλου επικοινωνίας με τους μαθητές και 7) εμπλοκή και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών. Μέσα από αυτές τις κατηγορίες αναδεικνύονται ταυτόχρονα και οι δυσκολίες και οι αντιστάσεις που αντιμετώπισαν οι σχολικοί ηγέτες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς. Πιο κάτω, αναλύεται διεξοδικά η κάθε μια από αυτές τις θεματικές κατηγορίες αξιοποιώντας πολλαπλά δεδομένα, ούτως ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

5.1. Φιλοσοφία των σχολικών ηγετών

Η πρώτη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την προσεκτική ανάλυση των δεδομένων είναι η φιλοσοφία των διευθυντών που ηγούνταν στις τρεις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, διαχωρίστηκε σε τρεις κατηγορίες: 1) Δικαίωμα πρόσβασης σε όλους και ίσες

ευκαιρίες μάθησης, 2) επισημάνση της ανάγκης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και 3) αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι τρεις κατηγορίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

5.1.1. Δικαίωμα πρόσβασης σε όλους και ίσες ευκαιρίες μάθησης

Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι τρεις διευθυντές προσδιόριζαν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση ως πολυδιάστατη και ότι σχετιζόταν με τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών στα σχολεία καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή, στη μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου», ο κύριος Ιάσοντας, ανέφερε τα ακόλουθα:

«Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση κατά τη γνώμη μου είναι μια έννοια με πολλές πτυχές...Σημαίνει να έχουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, φύλου, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, μορφωτικού επιπέδου των γονέων πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης και να έχουν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής.»

Παρόμοια άποψη φαίνεται να είχε και η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου», όταν ρωτήθηκε σχετικά με αυτό το θέμα:

«Για μένα η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με τρία βασικά στοιχεία: ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση, ίσα αποτελέσματα. Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να μεταχειρίζονται ισότιμα και να έχουν ίσα αποτελέσματα.»

Η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, εξέφρασε επίσης παρόμοια άποψη σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

«Θα έλεγα ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι έννοια πολύπλοκη. Έχει σχέση με την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, με την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, ίσων ευκαιριών στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ίσων ευκαιριών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού.»

Όπως παρατηρούμε πιο πάνω από τις δηλώσεις, ο κύριος Ιάσοντας, ο διευθυντής του «Ανθέμιου» σχολείου και η κυρία Ελπίδα, η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου,

χαρακτήρισαν την κοινωνική δικαιοσύνη ως έννοια «με πολλές πτυχές» και «πολύπλοκή» αντίστοιχα. Συνάμα, φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη με τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων στην εκπαίδευση και το δικαίωμα συμμετοχής όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, από τις πιο πάνω δηλώσεις προκύπτει ότι οι τρεις διευθυντές συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη και με την αρχή της ισότητας, γεγονός που δηλώνεται από τις εξής φράσεις «*ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής*» (Ιάσοντας, διευθυντής σχολείου «Ανθέμιου»), «*ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση, ίσα αποτελέσματα...ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να μεταχειρίζονται ισότιμα και να έχουν ίσα αποτελέσματα*» (Χαρά, διευθύντρια σχολείου «Μελένιου») και «*ίσων ευκαιριών στη μάθηση, ίσων ευκαιριών στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ίσων ευκαιριών στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού*» (Ελπίδα, διευθύντρια σχολείου «Κλεάνθιου»). Θεωρούσαν πολύ σημαντικό, λοιπόν, να παρέχουν σε όλους τους μαθητές του σχολείου ίσες ευκαιρίες στη μάθηση, ίση αντιμετώπιση και ίσα αποτελέσματα με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι απόψεις των τριών διευθυντών φαίνεται να συνάδουν με τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, όπως υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και με τη βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος. Βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

5.1.2. Επισήμανση της ανάγκης για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Την πεποίθηση ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι αναγκαία στα σχολεία εξέφρασαν και οι τρεις διευθυντές. Ο κάθε διευθυντής έδωσε τη δική του εξήγηση. Ο κύριος Ιάσοντας, ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου» δήλωσε τα εξής:

«Λέμε σήμερα ότι οι κοινωνίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από ισότητα, από σεβασμό στη διαφορετικότητα, από δικαιοσύνη. Όλα αυτά πώς θα επιτευχθούν χωρίς να υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία; Οι μαθητές θα είναι αυριανοί πολίτες. Επομένως, οι δάσκαλοι πρέπει να μεταδώσουν στους μαθητές τις αξίες της αλληλεγγύης, της ισότητας, του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της δικαιοσύνης.»

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι ο κύριος Ιάσοντας θεωρούσε ότι με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία έχει να διατελέσει σημαντικό ρόλο, διότι οι μαθητές αποκτούν σημαντικές αξίες όπως την αλληλεγγύη, την ισότητα, το σεβασμό, την αποδοχή, τη διαφορετικότητα και τη δικαιοσύνη. Καλλιεργώντας αυτές τις αξίες στους μαθητές δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας.

Η κυρία Χαρά, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» όπως και η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, υποστήριξαν την αναγκαιότητα της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς τα σχολεία δε θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστα λόγω των φαινομένων της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας που διέπει τη σημερινή κοινωνία. Για αυτό, η κυρία Ελπίδα τόνισε την *«ανάγκη να δημιουργηθούν σχολικές μονάδες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών»*. Η κυρία Ελπίδα έδωσε ακόμη ένα σημαντικό λόγο για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι με την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αμβλύνεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης ή/και του αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία και αναχαιτίζεται η ανισότητα, η αδικία, ο ρατσισμός και η μισαλλοδοξία.

5.1.3. Αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών

Οι τρεις διευθυντές στις συνεντεύξεις τους ανέδειξαν επίσης τον καίριο ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Παραθέτω παρακάτω σχετικά αυτούσια αποσπάσματα από τις δηλώσεις τους:

«Ιάσοντας, διευθυντής σχολείου «Ανθέμιου»: ...Να τονίσω πάνω σε αυτό το θέμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καθοριστικό ρόλο για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Είναι στο χέρι όλων μας (εννοεί και τους δασκάλους) να δώσουμε σε όλους τους μαθητές ότι καλύτερο.»

«Χαρά, διευθύντρια σχολείου «Μελένιου»: Σήμερα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν αυτό που η κοινωνία και η εποχή μας απαιτεί. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μένουν στον παραδοσιακό τους ρόλο.»

«Ελπίδα, διευθύντρια σχολείου «Κλεάνθιου»: Θα έλεγα ότι για να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε σε αυτό τον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό πρέπει οι δάσκαλοι να έχουν ως κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή. Να ενδιαφέρονται για όλους τους μαθητές, όχι για τους λίγους. Μόνο έτσι τα σχολεία μπορούν να πάνε μπροστά.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, γεγονός που φαίνεται από τις ακόλουθες δηλώσεις «Είναι στο χέρι όλων μας (εννοεί και τους δασκάλους) να δώσουμε σε όλους τους μαθητές ότι καλύτερο» (Ιάσοντας, διευθυντής σχολείου «Ανθέμιου»), «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσφέρουν αυτό που η κοινωνία και η εποχή μας απαιτεί (Χαρά, διευθύντρια σχολείου «Μελένιου»), και «οι δάσκαλοι να έχουν ως κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή» (Ελπίδα, διευθύντρια σχολείου «Κλεάνθιου»). Συνάμα, οι δύο διευθύντριες επισήμαναν πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό ρόλο τους και να εστιαστούν στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας.

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται πως οι διευθυντές των τριών σχολείων έχουν παρόμοιες αντιλήψεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Οι τρεις διευθυντές θεωρούσαν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη ως έννοια είναι πολύπλοκη και ότι σχετίζεται με το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως και την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, στη συμμετοχή, στη μεταχείριση, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων και στα αποτελέσματα. Επομένως, συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αρχή της ισότητας. Επίσης, οι τρεις διευθυντές τόνισαν τη σημαντική αξία που έχει η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τους ίδιους, η εδραίωση της κοινωνικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι σημαντική, διότι: α) συμβάλλει στο να αποκτήσουν οι μαθητές σημαντικές αξίες όπως την αλληλεγγύη, την ισότητα, το σεβασμό, την αποδοχή, τη διαφορετικότητα και τη δικαιοσύνη, β) στην άμβλυνση του φαινομένου της περιθωριοποίησης ή/και του αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία, γ) στην αναχαίτιση της ανισότητας, της αδικίας, του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και δ) την ανάπτυξη μιας πιο κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας. Εν κατακλείδι, οι τρεις διευθυντές ανέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάγκη εστίασης τους στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας.

5.2. Ανάπτυξη κοινού προσανατολισμού με στόχο τη δημιουργία ενός δίκαιου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου

Η δεύτερη θεματική κατηγορία που αναδύθηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων ήταν η διαμόρφωση κοινού προσανατολισμού με σκοπό τη δημιουργία ενός δίκαιου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου. Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στον προβληματισμό για την κατεύθυνση που θα ακολουθούσε το όραμά τους, στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και σχεδίων δράσης. Οι προσπάθειες των διευθυντών να ακουστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στις συνεδρίες ως προς τη διαμόρφωση του οράματος, οι προτροπές τους για κατάθεση εισηγήσεων για την τελική διατύπωση του οράματος καθώς και οι δημοκρατικές διαδικασίες που ακολούθησαν είναι ενδεικτικές της ενθάρρυνσης προς αυτούς. Συνάμα, οι διευθυντές φάνηκε ότι δεν προσπάθησαν απλά να διαμορφώσουν κοινό όραμα μαζί με τους εκπαιδευτικούς αλλά και να τους το μεταλαμπαδεύσουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέσα από συζητήσεις. Πιο κάτω

αναλύονται εκτενώς δύο πτυχές αυτής της θεματικής κατηγορίας, οι οποίες είναι οι εξής: 1) Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διαμόρφωση κοινού οράματος, κοινών στόχων και κοινών σχεδίων δράσεις με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και 2) διατήρηση - μεταλαμπάδευση του οράματος στους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη σχολική χρονιά.

5.2.1. Εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διαμόρφωση κοινού οράματος, κοινών στόχων και κοινών σχεδίων δράσης με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης

Η πρώτη πτυχή αυτής της θεματικής κατηγορίας σχετίζεται με την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διαμόρφωση κοινού οράματος, κοινών στόχων και κοινών σχεδίων δράσεις με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του οράματος, των στόχων και των σχεδίων δράσεις στα τρία σχολεία έγινε σε συνεδρίες στην αρχή της σχολικής χρονιάς και διήρκεσε για περίοδο δύο περίπου μηνών. Κατόπιν παρότρυνσης και προτροπών των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία καθορισμού ενός κοινά αποδεκτού οράματος καθώς και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων στόχων και σχεδίων δράσης με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου που θα απευθύνεται προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Παρακάτω, παρουσιάζεται η κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά με σκοπό να αναδειχθεί το όραμα και το ακριβές περιεχόμενό του, οι στόχοι και τα σχέδια δράσεις όπως και ο τρόπος διαμόρφωσής τους.

Στο σχολείο «Ανθέμιο» ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσοντας, κατάφερε να διαμορφώσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς ένα όραμα για το σχολείο από τις πρώτες κιόλας συνεδρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς όπως ανέφερε ο ίδιος στη συνέντευξη *«η προσπάθεια στο σχολείο αφορά όλους και όχι μόνο εμένα... χρειάζεται ομαδική και συλλογική δουλειά ...»*. Έτσι, λίγες μέρες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ο κύριος Ιάσοντας ανέλυσε στη συνεδρία του

εκπαιδευτικού προσωπικού τη σημαντικότητα όλων να ακολουθήσουν μία κοινή κατεύθυνση και να διατυπώσουν ένα κοινό όραμα για το σχολείο, το οποίο θα παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Συνάμα, στη συγκεκριμένη συνεδρία στην οποία βρισκόμουν ως παρατηρήτρια ο διευθυντής πρότεινε στους εκπαιδευτικούς να κάνουν εισηγήσεις στην επόμενη συνεδρία για το περιεχόμενο του οράματος, ούτως ώστε να καταλήξουν σε μια αποδεκτή κοινή διατύπωση. Στην επόμενη συνεδρία ο κάθε εκπαιδευτικός παρουσίαζε τις εισηγήσεις του και στη συνέχεια, ακολουθούσε συζήτηση. Οι εισηγήσεις αυτές καταγράφονταν από ένα συνάδελφο στον πίνακα. Με βάση τις προτάσεις που καταγράφηκαν επισημάνθηκε ότι υπήρχαν κοινές ιδέες, οι οποίες αφορούσαν: α) τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας, β) την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών γ) τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένουν να αποκτήσουν τα παιδιά και δ) την ανάγκη δημιουργία ενός υγιούς περιβάλλοντος. Μετά την επισημάνση των κοινών ιδεών και συζήτησης οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ομόφωνα στην εξής διατύπωση του οράματος:

«Να διασφαλιστεί, για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ένα περιβάλλον ασφάλειας, ανεκτικότητας, σεβασμού και ισότητας, όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες ως μοναδικές προσωπικότητες να αναπτυχθούν ολόπλευρα και να απολαμβάνουν, στο μέγιστο βαθμό, το αγαθό της εκπαίδευσης και να έχουν προοπτικές για σχολική και κοινωνική επιτυχία και βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.»

Όπως φαίνεται από την τελική διατύπωση του οράματος, διευθυντής και εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να δημιουργηθεί ένα σχολείο, όπου να διέπεται από ασφάλεια, σεβασμό, ισότητα, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να βελτιωθούν τόσο κοινωνικά όσο και μαθησιακά.

Στην επόμενη συνεδρίαση ο κύριος Ιάσωνας είχε θέσει ως θέμα συζήτησης τον καθορισμό στόχων για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Παίρνοντας πρώτος το λόγο ο διευθυντής ανέφερε πως διαπίστωσε αρκετές φορές οι μαθητές να κάνουν διακρίσεις και θεωρούσε ότι έπρεπε να καλλιεργηθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας, της ισότητας και του

σεβασμού. Στη συνέχεια, ο διευθυντής ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους καθώς και θέματα που πίστευαν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τη διαπίστωση του διευθυντή και ότι έπρεπε να αποτελεί ένα από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης χρονιάς. Επίσης, κάποιοι από τους δασκάλους εξέφρασαν την άποψη ότι είναι σημαντικό να εστιαστούν στις αδυναμίες του κάθε μαθητή, για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Ένα άλλο θέμα που έθεσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών με την προστασία και βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος. Αφού συζήτησαν τα θέματα που θεωρούσαν σημαντικά για τη βελτίωση των μαθητών και γενικότερα του σχολείου τους, κατέληξαν στον καθορισμό των στόχων. Αυτοί ήταν οι εξής: 1) ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και προώθηση της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, 2) βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και 3) ευαισθητοποίηση των μαθητών για θέματα περιβάλλοντος και αειφορίας.

Αφού καθορίστηκαν οι στόχοι της σχολικής χρονιάς, ο διευθυντής τους πρότεινε να χωριστούν σε τρεις ομάδες, όσοι και οι στόχοι, ούτως ώστε να καταρτίσουν σχέδια δράσης για την επίτευξή τους. Όλα τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν, συζήτησαν ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές και κατέληξαν στο σχεδιασμό δράσεων. Στις επόμενες συνεδριάσεις ένα μέλος από κάθε ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει τα σχέδια δράσης για την υλοποίηση των στόχων. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να ακούσουν τα σχέδια δράσεις που αφορούσαν τους τρεις στόχους και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Συνάμα, σε κάποια σημεία παρέβαινε ο διευθυντής, για να προσθέσει σε ένα σχέδιο δράσης ή να βοηθήσει στην πραγματοποίηση ενός σχεδίου δράσης. Το κάθε σχέδιο δράσης που ετοιμάστηκε ήταν λεπτομερές και περιλάμβανε τα ακόλουθα: α) χρονοδιαγράμματα, β) δραστηριότητες, γ)

υπευθυνότητες, δ) πόρους, ε) κριτήρια και στ) τρόπου αξιολόγησης. Με αυτό τον τρόπο, υπήρχε εποικοδομητική και παραγωγική συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων.

Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν στις συνεντεύξεις δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε από το διευθυντή ως προς την ανάπτυξη κοινής κατεύθυνσης. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Αγάθη, σχολείο «Ανθέμιο»: Έχουμε ξεκάθαρους στόχους. Αυτό με χαροποιεί ιδιαίτερα...»
«Αντιγόνη, σχολείο «Ανθέμιο»: Αρκετή ικανοποίηση. Μπορώ να εκφράσω τις απόψεις μου, τους προβληματισμούς μου και αυτό με κάνει να θέλω να εργαστώ ακόμη περισσότερο.»

«Παναγιώτης, σχολείο «Ανθέμιο»: Με κάνει να καταβάλλω περισσότερες προσπάθειες στη δουλειά μου για να πετύχω τους στόχους που θέσαμε.»

Όπως παρατηρούμε από τις πιο πάνω αναφορές, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν αρκετή ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στην ανάπτυξη ενός κοινού προσανατολισμού, γεγονός που φαίνεται από τις εξής φράσεις: *«με χαροποιεί ιδιαίτερα»* (Αγάθη, σχολείο «Ανθέμιο»), *«Αρκετή ικανοποίηση»* (Αντιγόνη, σχολείο «Ανθέμιο») και *«Αισθάνομαι ικανοποίηση»* (Ελένη, σχολείο «Κλεάνθιο»). Συνάμα, προκύπτει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του οράματος είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ξέρουν καλύτερα τους στόχους του σχολείου, και να καταβάλλουν προσπάθειες για την επίτευξή του.

Το όραμα του σχολείου «Μελένιου» όπως και του «Ανθέμιου» διαμορφώθηκε από το εκπαιδευτικό προσωπικό μαζί με τη διευθύντρια κυρίως μέσα από συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των πρώτων συνεδρίων της σχολικής χρονιάς. Η διευθύντρια, όπως φαίνεται από τη συνέντευξη, θεωρούσε σημαντική τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό κοινού οράματος. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση: *«.....Το σχολείο δεν αποτελείται μόνο από τη διευθυντική ομάδα, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν να επιτελέσουν ένα δύσκολο έργο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθημερινή επαφή με τα παιδιά, γνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών, πού χρειάζεται βελτίωση, πού χρειάζεται*

να δοθεί έμφαση. Πρέπει να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη οι εισηγήσεις τους...».

Συνεπώς, η διευθύντρια πίστευε πως η διαμόρφωση κοινού οράματος ήταν έργο συλλογικό και ομαδικό, διότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που γνωρίζουν πολύ καλά τον κάθε μαθητή και μπορούν να τον βοηθήσουν ως προς τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Κατά τη πραγματοποίηση της δεύτερης συνεδρίας, η διευθύντρια του σχολείου, η κυρία Χαρά, παρουσίασε την εικόνα του σχολείου κατά την περσινή χρονιά και στη συνέχεια, συζήτησε με τους εκπαιδευτικούς για τον καθορισμό οράματος. Αφού εξέφρασαν όλοι τις απόψεις τους, κατέληξαν στο εξής όραμα:

«Όραμά μας είναι ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, που θα εξασφαλίζει τη σωματική ασφάλεια και θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα όλων των παιδιών.»

«Οραματιζόμαστε ένα σχολείο που θα προάγει την ψυχική υγεία και την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών εταίρων, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, και τον αλληλοσεβασμό.»

«Οραματιζόμαστε ένα εργαστήρι χαράς, όπου όλα τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να γευτούν τη χαρά της κατάκτησης της γνώσης και της σχολικής επιτυχίας.»

«Οραματιζόμαστε να δώσουμε στην κοινωνία Ανθρώπους, που να συνεργάζονται, να δημιουργούν και να ονειρεύονται. Να βλέπουν το αύριο και να αλλάζουν το σήμερα. Να αγωνίζονται για την ειρήνη και για μια λεύτερη πατρίδα.»

Όπως προκύπτει από την τελική διαμόρφωση του οράματος, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβανομένου και της διευθύντριας, ήθελαν να δημιουργήσουν ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα απολαμβάνουν τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, τον αλληλοσεβασμό, ενώ οι μαθητές θα απολαμβάνουν τη σωματική ασφάλεια, τα δικαιώματά τους, τη χαρά, τη γνώση και τη συνεργασία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η διευθύντρια κοινοποίησε προς όλους τους εμπλεκόμενους το όραμα του σχολείου. Θεωρούσε ότι είναι απαραίτητο όλοι να γνωρίζουν το όραμα του σχολείου, ούτως ώστε να προσπαθούν για την επίτευξή του. Συνάμα, η διευθύντρια μεριμνούσε να επαναλαμβάνει τη δέσμευση που είχαν στις βασικές ιδέες του οράματος, η οποία

σχετίζονταν με το ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές στις συνεδρίες, καθώς όπως ανέφερε η ίδια στην άτυπη συνέντευξή της το όραμα αποτελούσε ένας είδος άτυπου συμβολαίου.

Στην επόμενη συνεδρίαση η διευθύντρια μαζί με τους εκπαιδευτικούς προχώρησαν στον καθορισμό στόχων για τη συγκεκριμένη χρονιά. Στο ερώτημα της διευθύντριας «τι θέλουμε να πετύχουμε για τη φετινή χρονιά;» ένας-ένας εκπαιδευτικός έπαιρνε το λόγο και κατέθετε τις εισηγήσεις του. Οι εισηγήσεις καταγράφονταν από ένα εκπαιδευτικό. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός διάβασε όλες τις εισηγήσεις. Έχοντας όλες τις εισηγήσεις ενώπιον τους οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν από κοινού ότι για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής τους μονάδα χρειάζεται να δώσουν έμφαση σε τέσσερις τομείς, οι οποίοι ήταν οι εξής: α) Ενεργός πολιτότητα, β) μαθησιακά αποτελέσματα (κυρίως στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου καθώς και στην κατανόηση προβλημάτων στα μαθηματικά), γ) περιβαλλοντική πολιτική και δ) δε ξεχνώ και αγωνίζομαι, διεκδικώ. Πριν το τέλος της συνεδρίας η διευθύντρια του σχολείου τους ανέφερε ότι θα πρέπει να καταθέσουν στην επόμενη συνεδρία συγκεκριμένα σχέδια δράσης για κάθε τομέα.

Αρχίζοντας τη συνεδρία που αφορούσε τον καθορισμό σχεδίων δράσης η διευθύντρια παρουσίασε ένα φύλλο που είχε τίτλο «οι υπό έμφαση στόχοι της σχολικής χρονιάς» και το οποίο είχε έξι στήλες. Η πρώτη στήλη αφορούσε το στόχο, η δεύτερη τις δραστηριότητες, η τρίτη τις υπευθυνότητες, η τέταρτη το χρονοδιάγραμμα, η πέμπτη τους πόρους και η έκτη την αξιολόγηση. Σε αυτές τις στήλες η διευθύντρια κατέγραφε όσα είχαν συζητηθεί και συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να προτείνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, να προσθέσουν κάτι αν ήθελαν σε κάποια σχέδια δράσης και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Από τα σχόλια των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις τους φαίνεται η ικανοποίησή τους από την υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών εκ μέρους της διευθύντριας στην ανάπτυξη κοινής κατεύθυνσης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στις

συνεντεύξεις τόνισαν τη θετική επίδραση που είχε η ανάπτυξη κοινού προσανατολισμού. Ο Αντρέας δήλωσε τα εξής: *«Ήρθαμε πιο κοντά εμείς οι εκπαιδευτικοί, δεθήκαμε περισσότερο και έχουμε όλοι ένα κοινό σκοπό που προσπαθούμε να πετύχουμε»*. Μια άλλη εκπαιδευτικός είπε τα ακόλουθα: *«Γνωρίζουμε τους στόχους του σχολείου και αυτό μας κάνει να νιώθουμε περισσότερη ευθύνη»*. Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι μέσα από την κοινή προσπάθεια διαμόρφωσης των στόχων οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν περισσότερη δέσμευση για την εκπλήρωσή τους και ένιωθαν ότι άνηκαν σε μία ομάδα που είχε να φέρει εις πέρας μία αποστολή.

Η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, ήταν σύμμαχος της ύπαρξης κοινού προσανατολισμού και έτσι, ακολούθησε μια στοχαστική διαδικασία για τη διατύπωση ενός κοινού οράματος. Σε μία από τις πρώτες συνεδρίες κάλεσε τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν γραπτώς τις εισηγήσεις τους για τη διατύπωση κοινού οράματος στην επόμενη συνεδρία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παρέδωσαν γραπτώς τις εισηγήσεις τους σε μία τριμελή ομάδα συναδέλφων, η οποία συστάθηκε για να μελετήσει τις εισηγήσεις και να παρουσιάσει τις βασικές κοινές ιδέες πριν την τελική διατύπωση του οράματος. Αφού τις παρουσίασε η τριμελής ομάδα, τότε κατέθεσε προς συζήτηση σε συνεδρίαση του προσωπικού τη δική της εισήγηση, η οποία ήταν η εξής:

«Να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου να προάγει την ηρεμία και την ευτυχία των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και το πνεύμα του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης».

Ακούγοντας την παραπάνω εισήγηση κάποιοι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν και ανέφεραν ότι στο όραμα έπρεπε να συμπεριλαμβάνονται οι έννοιες της διαφορετικότητας και της δημοκρατίας. Μετά από αυτή την επισήμανση κατέλεξαν από κοινού στην τελική μορφή του οράματος, η οποία ήταν η εξής:

«Όραμα μας να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου να προάγει την ευτυχία και την ηρεμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και το πνεύμα του αλληλοσεβασμού και της αλληλοκατανόησης με σεβασμό στις αξίες της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας».

Από ότι φαίνεται από το παραπάνω όραμα, η διευθύντρια και τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού επιθυμούσαν να δημιουργήσουν μία σχολική μονάδα, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές θα απολαμβάνουν την ευτυχία και την ηρεμία καθώς και τις οικουμενικές αξίες του σεβασμού, της δημοκρατίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Με βάση την τελική διατύπωση του οράματος, η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν από κοινού την οριοθέτηση των στόχων για το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Κατόπιν πολύωρης συζήτησης κατέληξαν στους εξής στόχους: 1) Βελτίωση της ποιότητας και της απόδοσης του προφορικού και γραπτού λόγου, 2) καλλιέργεια των αξιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της διαφορετικότητας, της ισότητας και του σεβασμού και 3) αξιοποίηση του πολιτιστικού πλούτου του συνόλου των κατοίκων της Ευρώπης και ανάδειξη των κοινών στοιχείων και της πολυμορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών, μέσα από πολιτιστικές δράσεις. Ακολούθως, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα έπρεπε να προετοιμάσει και να παρουσιάσει στις επόμενες συνεδρίες αναλυτικά τα σχέδια δράσης. Έτσι, στις επόμενες συνεδρίες καταρτίστηκαν λεπτομερή σχέδια δράσης από τις τρεις ομάδες.

Συμπερασματικά, οι τρεις διευθυντές ενέπλεξαν το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία ανάπτυξης κοινού οράματος, ούτως ώστε να διαμορφωθεί μια κοινή κατεύθυνση που να αποτελεί φάρο στην καθημερινή πρακτική. Το περιεχόμενο του οράματος, όπως διαμορφώθηκε από τις συζητήσεις στις συνεδρίες, περιλάμβανε τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές θα απολαμβάνουν ασφάλεια, γνώσεις και ίση αντιμετώπιση. Με βάση την τελική διατύπωση του οράματος, οι τρεις διευθυντές μαζί με το εκπαιδευτικό σύλλογο προχώρησαν στον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και σχεδίων δράσεις με στόχο την εκπλήρωσή του.

5.2.2. Διατήρηση-Μεταλαμπάδευση του οράματος στους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη σχολική χρονιά

Η δεύτερη πτυχή που αναδύθηκε από την προσεκτική μελέτη των δεδομένων ήταν η διατήρηση-μεταλαμπάδευση του οράματος στους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Ιδιαίτερα έντονη ήταν η προσπάθεια που κατέβαλλαν οι διευθυντές των συγκεκριμένων μονάδων σε καθημερινό επίπεδο για την αλλαγή αντίληψης και στάσης μερικών εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Μία μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποδεχόταν ότι είχε την αποκλειστική ευθύνη για την αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών. Αυτό καταδεικνύεται από τις ιδιαίτερες δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ανάπτυξης του οράματος που κράτησε, όπως έχει προαναφερθεί, περίπου δύο μήνες.

Συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, στο σχολείο «Ανθέμιο» κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς συζητούσαν στα διαλείμματα κατά πόσο ως εκπαιδευτικοί είχαν την προσωπική ευθύνη για τη βελτίωση των μαθητών. Στις συζητήσεις που έκαναν μεταξύ τους θεωρούσαν το ρόλο της οικογένειας ως καίριο παράγοντα για την πορεία των παιδιών. Η αντίληψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια στάση που έλεγε ότι από τη στιγμή που δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά, αλλά οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, τότε η προσπάθεια μας σταματά. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της δασκάλας Ερμάντας: *«Επιμένω. Εμείς δίνουμε ευκαιρίες...Αλλά αν ο γονιός αδιαφορεί για το παιδί του. Τον αφήνουμε πίσω στο τέλος.»*. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η άποψη του δασκάλου της Έκτης τάξης, του κύριου Παναγιώτη: *«Από τη στιγμή που οι γονείς δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον, όσο και να προσπαθείς δεν αποδίδει καρπούς. Και πιστεύω ότι αυτή η αδιαφορία των γονιών φαίνεται και από το γεγονός ότι όλο και περισσότερο αυξάνονται οι αδύνατοι μαθητές»*.

Παρόμοιες συζητήσεις έκανε μια μερίδα εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα σχολεία «Μελένιο» και «Κλεάνθιο». Θεωρούσε ότι η βελτίωση των μαθητών εξαρτάτο τόσο από τους γονείς των μαθητών όσο και από τις προσωπικές ικανότητες των παιδιών. Οι συζητήσεις γίνονταν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή/και των κενών περιόδων. Παρακάτω παραθέτω δύο σύντομους διάλογους από σχετικές συζητήσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος στο γραφείο των δασκάλων στις 10 και 15 Οκτωβρίου αντίστοιχα:

Σχολείο «Κλεάνθιο»

- *«Καλυψώ: Θεωρώ ότι οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών δεν οφείλονται μόνο σε μας τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν πολλοί λόγοι. Η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.*
- *«Ιόλη: Ναι η οικογένεια έχει μεγάλη ευθύνη. Ό,τι και να κάνουμε εμείς, πρέπει να δείξουν ενδιαφέρον οι γονείς...*
- *«Ελεάνα: Μόνο η οικογένεια; Είναι και θέμα νοημοσύνης. Έτσι πιστεύω...»*

Σχολείο «Μελένιο»

- *«Ανδρέας: Εγώ πιστεύω ότι δεν έχουμε αποκλειστικά την ευθύνη για να βελτιώσουμε την εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές, έχουν μερίδιο και οι γονείς.»*
- *«Ιωάννα: Και εγώ συμφωνώ πάνω σε αυτό. Μάλιστα σε μεγάλο βαθμό έχουν οι γονείς. Αν δε δείχνουν ενδιαφέρον, όσες ευκαιρίες και να δίνουμε, δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά.»*
- *«Γεωργία: Είναι και θέμα ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Ό,τι και να λέμε...»*

Όπως συμπεραίνουμε πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονταν για το βαθμό ευθύνης που είχαν ως εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της εικόνας που παρουσίαζαν οι μαθητές. Οι ίδιοι θεωρούσαν ότι δεν είχαν την αποκλειστική ευθύνη, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραμάτιζε η οικογένεια και οι προσωπικές ικανότητες των μαθητών.

Οι πιο πάνω απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έκαναν τους τρεις διευθυντές να προσπαθούν συνεχώς για την προώθηση του οράματος και τη μετάδοση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης με σκοπό να αλλάξουν τη νοοτροπία και τη στάση τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της διευθύντριας του σχολείου «Κλεάνθιου», της κυρίας Ελπίδας:

«Δίνω όλο μου το «είναι», για να εμπεδώσω τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης... Έργο πολύ δύσκολο...Συναντώ πολλές αντιδράσεις...ε, από εκπαιδευτικούς. Όμως, δεν τα παρατώ.

Εργάζομαι με ζήλο για να τις προωθήσω, διότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός και πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά...Δεν πρέπει να αδικούνται μαθητές, επειδή έχουν διαφορετικές ανάγκες.»

Σύμφωνα με την πιο πάνω δήλωση, φαίνεται ότι η διευθύντρια εργαζόταν καθημερινά με ζήλο, ώστε να μεταδώσει τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης στους εκπαιδευτικούς. Αυτό πήγαζε από την πεποίθησή της ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση. Την ίδια άποψη φαίνεται να είχε και η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου». Η ίδια ανέφερε στη συνέντευξη: *«Να δουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός, ότι πρέπει να προσεγγίσουμε διαφορετικά ένα μαθητή που έχει κινητικά προβλήματα, διαφορετικά ένα μαθητή που έχει δυσλεξία, διαφορετικά ένα μαθητή που είναι χαρισματικό... Θέλω να περάσω τα μηνύματα της κοινωνικής δικαιοσύνης στους εκπαιδευτικούς, επειδή όλα ξεκινούν από τους εκπαιδευτικούς και μετά τους μαθητές»*. Παρόμοια άποψη φαίνεται να εξέφρασε και ο κύριος Ιάσοντας: *«Είναι πάρα πολύ σημαντικό θέμα [εννοεί της κοινωνικής δικαιοσύνης]. Πιστεύω πολύ σε αυτές τις αξίες και αγωνίζομαι να αλλάξω τη νοοτροπία μερικών εκπαιδευτικών που δεν ενδιαφέρονται, που μου λένε «όλα εντάξει», «όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι»...»*. Ο ίδιος προσπαθούσε να ευαισθητοποιήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό για το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης *«μέσα από διάλογο και ανοικτές συζητήσεις»*. Επίσης, ανέφερε τα εξής: *«Όπου ανοίγεται τέτοιο θέμα [της κοινωνικής δικαιοσύνης], το συζητώ με τους εκπαιδευτικούς που μπορεί να έχουν άλλη άποψη.»*. Συνάμα, ανέφερε ότι ήθελε πολλή προσπάθεια και επιμονή να αλλάξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ότι έδινε καθημερινά αγώνα για να το πετύχει, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις άλλες δύο διευθύντριες.

Οι συνεχόμενες προσπάθειες των διευθυντών των συγκεκριμένων σχολείων για προώθηση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν ιδιαίτερα αισθητές καθημερινά, κάτι που υποστηρίζεται από τα παρακάτω σχετικά αυτούσια αποσπάσματα των δηλώσεων των εκπαιδευτικών και των τριών σχολείων:

«Ελευθέριος, σχολείο «Ανθέμιο»: Ο διευθυντής μας δουλεύει πολύ σκληρά, για να αλλάξει τις αντιλήψεις μας. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή/και των κενών περιόδων συζητά για αυτό το θέμα με τους εκπαιδευτικούς, επειδή πιστεύει πάρα πολύ σε αυτό.»

«Αναστασία, σχολείο «Ανθέμιο»: Ο διευθυντής μας από την αρχή της σχολικής χρονιάς προσπαθεί με κάθε τρόπο να μας μεταδώσει ότι πρέπει να μειώσουμε τις κοινωνικές ανισότητες. Εργάζεται με πολύ πάθος για να το πετύχει και δεν τα βάζει κάτω όποια δυσκολία και αν βρει.»

«Αντρέας, σχολείο «Μελένιο»: Η διευθύντρια μας δουλεύει με πολύ ζήλο για να καλλιεργήσει τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης σε μας και όχι μόνο... Και πιστεύω ότι τα κατάφερε σε μεγάλο βαθμό...»

«Μαρία, σχολείο «Μελένιο»: Η κυρία Χαρά πιστεύει πάρα πολύ ότι πρέπει να περιορίσουμε την αδικία και την ανισότητα όσο μπορούμε στη σχολική κοινότητα και καταβάλλει πολλές προσπάθειες... Δε λυγίζει όσα εμπόδια και αν συναντήσει, για παράδειγμα τις αντιδράσεις κάποιων εκπαιδευτικών, γονέων...»

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Η διευθύντρια μας εργάζεται ολόκληρη τη σχολική χρονιά οργανωμένα, μεθοδικά, για να δημιουργήσει μία σχολική κοινότητα που να είναι κοινωνικά δίκαια. Καταβάλλει πολλές προσπάθειες στο να αλλάξει τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Θεωρώ ότι με τη πάροδο του χρόνου ότι πέτυχε αυτό που επιθυμούσε.»

«Ελένη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Έχοντας πάντοτε ως συνοδοιπόρο τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης κατάφερε να αλλάξει τις απόψεις, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ... Η προσπάθειά της συνεχής. Είχε τον τρόπο της να μας πείθει.»

Οι πιο πάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων είχαν πίστη στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και αυτό τους έκανε να θέλουν να εργάζονται με πάθος και επιμονή, για να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις κάποιων εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα. Το γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες αγωνίζονταν, για να αλλάξουν τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών φαίνεται από τις πιο κάτω φράσεις: «δουλεύει πολύ σκληρά», «δουλεύει με πολύ ζήλο» «Δε λυγίζει όσα εμπόδια και αν συναντήσει», «Καταβάλλει πολλές προσπάθειες» και «Η προσπάθειά της συνεχής». Συνάμα, από τις πιο πάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι διευθυντές κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς χάρη στις αδιάκοπες προσπάθειές τους.

Εν κατακλείδι, ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς φαίνεται ότι οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων είχαν να αντιμετωπίσουν μια μερίδα εκπαιδευτικών που θεωρούσε ότι δεν ήταν αποκλειστική ευθύνη τους η αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών. Άλλοι το απέδιδαν στην οικογένεια και κάποιοι άλλοι στις ικανότητες των παιδιών. Παρά τη δυσκολία, οι τρεις διευθυντές μέσα από την πίστη τους στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, την επιμονή, το ζήλο και το πάθος που επεδείκνυαν καθώς και το καθημερινό αγώνα που έκαναν, κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να μεταλαμπαδεύσουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις μερικών εκπαιδευτικών.

5.3. Αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό την επισήμανση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν

Η τρίτη θεματική κατηγορία που προέκυψε μέσα από τη προσεχτική ανάλυση των δεδομένων είναι η αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό τον εντοπισμό δυσκολιών που αντιμετώπιζε ο κάθε μαθητής. Οι τρεις διευθυντές θεωρούσαν ότι το αρχικό βήμα το οποίο έπρεπε να κάνουν για την επίτευξή του οράματος ήταν η αξιολόγηση των μαθητών. Όπως οι ίδιοι επισήμαναν, η αξιολόγηση των μαθητών αφενός θα βοηθούσε στην επισήμανση των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όπως χαμηλή επίδοση, αντικοινωνική συμπεριφορά, μειωμένο ενδιαφέρον στο μάθημα, δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο και αφετέρου στη βελτίωση των αδυναμιών τους και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρακάτω, παρουσιάζεται με λεπτομερή περιγραφή οι ενέργειες του κάθε διευθυντή ξεχωριστά σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς ο καθένας τους έδρασε με διαφορετικό τρόπο.

Αρχίζοντας με το σχολείο «Ανθέμιο», ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσωνας, κατόπιν των θέσεων που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη βελτίωση των επιδόσεων όλων των

μαθητών, σκέφτηκε πως θα ήταν καλό να κατασκευαστεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών. Χρησιμοποιώντας αυτό το εργαλείο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έχουν μία συνολική εικόνα για την τάξη τους αλλά και να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του κάθε μαθητή. Έτσι, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στις αδυναμίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Συνάμα, με τη χρήση αυτού του εργαλείου αξιολόγησης θα μπορούσε να γίνει αξιολόγηση της προόδου του κάθε μαθητή και της προόδου ολόκληρης της τάξης, σύγκρισης δύο τμημάτων και γενικότερα, της ανάδειξης προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο σχολείο.

Η ιδέα αυτή κατατέθηκε από το διευθυντή σε μία από τις συνεδρίες του Οκτώβρη, για να ακούσει τις απόψεις των συναδέλφων του. Στη συγκεκριμένη συνεδρία ήμουν παρούσα κατέγραφα τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επικρότησε αυτή την ιδέα. Κάποιοι, όμως, από τους εκπαιδευτικούς είχαν αρνητική στάση στην ιδέα αυτή δηλώνοντάς την με τους προβληματισμούς τους: *«Για να γίνει κάτι τέτοιο χρειάζεται κάποιος ειδικός, που έχει γνώσεις πάνω στην κατασκευή των εργαλείων (Παύλος)», «Δε θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω...(Ελλη)», «Μα θέλει πολλή δουλειά; Ποιος έχει χρόνο; Εδώ πνιγόμαστε να προλάβουμε την ύλη; (Μαργαρίτα)», «Εγώ δε χρειάζομαι τέτοια εργαλεία, από την εμπειρία μου μπορώ να σου πω άνετα ο τάδε έχει αυτό το πρόβλημα, ο άλλος έχει το τάδε πρόβλημα...(Αγνή)».*

Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι η προσπάθεια για κατασκευή εργαλείων αξιολόγησης προσέκρουσε σε διάφορα ζητήματα όπως της ανάγκης ειδικών για την κατασκευή τέτοιων εργαλείων, της έλλειψης χρόνου και της υπερβολικής εμπιστοσύνης στην εμπειρία. Ο διευθυντής συζήτησε τις ανησυχίες και τους ενδοιασμούς των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά τους είπε: *«Ξέρω τη δυσκολία, είναι κάτι καινούριο. Θα γίνει ομαδική δουλειά και ο ένας θα βοηθά τον άλλο. Και αυτό που εισηγούμαι είναι να το εφαρμόσουμε πιλοτικά. Τώρα θα κάνω και μια σύντομη παρουσίαση για το τι έγινε σε άλλα σχολεία...».* Στη συνέχεια, ο διευθυντής

παρουσίασε στον προβολέα τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση ενός εργαλείου για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την εφαρμογή τέτοιων εργαλείων σε χώρες της Ευρώπης. Με το τέλος της παρουσίασης αποφασίστηκε από κοινού να εφαρμοστεί η ιδέα αυτή δοκιμαστικά. Για την υλοποίηση της ιδέας αυτής ο κύριος Ιάσοντας ζήτησε από όλους τους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν και να καταθέσουν εισηγήσεις σχετικά με το εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών. Στις επόμενες τρεις συνεδρίες κατόπιν συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων κατέληξαν ότι η κατασκευή αυτού του εργαλείου αξιολόγησης θα ονομαζόταν «Γενικά στοιχεία περιγραφικής αξιολόγησης» και θα αποτελείτο από 5 περιοχές: α) εργατικότητα-ενδιαφέρον-προσπάθεια-συμμετοχή, β) μεθοδικότητα-παρατηρητικότητα-αποτελεσματικότητα-κριτική ικανότητα, γ) συνεργασία-συνέπεια-πρωτοβουλία-συμπεριφορά, δ) αυτοπεποίθηση-επιμονή και ε) παρατηρήσεις (βλ. Παράρτημα Μ). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση ήταν από το 1 μέχρι το 5. Το 1 σήμαινε το ελάχιστο και το 5 το μέγιστο βαθμό. Επίσης, αποφάσισαν από κοινού ότι οι αξιολογήσεις θα γίνονταν κάθε τρίμηνο. Το πρώτο τρίμηνο αφορούσε τους μήνες Σεπτέμβρη-Οκτώβρη-Νοέμβρη, το δεύτερο τρίμηνο τους μήνες Δεκέμβρη-Γενάρη-Φεβράρη και το τρίτο τρίμηνο τους μήνες Μάρτη-Απρίλη-Μάη. Η καταχώρηση των αξιολογήσεων θα γίνονταν από δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν έμπειροι στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Συνάμα, στο τέλος κάθε τριμήνου ο διευθυντής θα αναλάμβανε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Έτσι, στο τέλος του πρώτου τριμήνου όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους μαθητές. Οι αξιολογήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν την καταχώρησή τους και τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν από το διευθυντή. Ο διευθυντής παρουσίασε συνολικά τα αποτελέσματα για όλες τις τάξεις σε συνεδρίαση του Δεκέμβρη, ενώ διευθέτησε με τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστή συνάντηση, για να δουν αναλυτικά τα αποτελέσματα της τάξης και να τα συζητήσουν. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε στο δεύτερο

και τρίτο τρίμηνο. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κατά την τελευταία συνεδρία, ο διευθυντής παρουσίασε την εικόνα όλων των τάξεων καθώς και συγκρίσεις μεταξύ των τμημάτων.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, ο διευθυντής του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί έδειχναν αρκετά ικανοποιημένοι από τη χρήση του εργαλείου αξιολόγησης που κατασκεύασαν, ενώ παράλληλα υπογράμμισαν τη σημαντικότητά του. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσοντας, δήλωσε τα εξής:

«Είμαι ικανοποιημένος. Είναι κάτι που έλειπε από το σχολείο μας. Θεωρώ ότι είναι καίριας σημασίας ένα σχολείο να εντοπίζει τους μαθητές που παρουσιάζουν διάφορες δυσκολίες, διότι θα συμβάλει στη συνέχεια στις προσπάθειες που θα γίνουν για τη βελτίωση αυτών των μαθητών.»

Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται ότι εκφράστηκε ο βοηθός διευθυντής, ο κύριος Πέτρος:

«Νομίζω ότι το εργαλείο αξιολόγησης βοήθησε όλους τους συναδέλφους να δουν ποιοι μαθητές από την τάξη τους χρειάζονται βοήθεια.»

Την ικανοποίησή τους από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά είναι τα πιο κάτω σχόλια των εκπαιδευτικών:

«Παναγιώτης: Νιώθω μεγάλη ικανοποίηση. Μέσω αυτού εργαλείου αξιολόγησης εντοπίστηκαν οι περιπτώσεις ατόμων που αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες. Κάτι τέτοιο δε ξαναέγινε. Από δω και πέρα θα ξέρουμε κάθε χρονιά ποια είναι αυτά τα άτομα, για να τα βοηθήσουμε περισσότερο..»

«Αντιγόνη: Είμαι ενθουσιασμένη. Είναι πολύ χρήσιμο. Γνωρίζεις σε ποιο επίπεδο βρίσκονται οι μαθητές, πού είναι τα δυνατά και αδύνατα σημεία του κάθε μαθητή.»

«Αγάθη: Αυτό το εργαλείο αξιολόγησης που έχουμε στα χέρια μας ωθεί το δάσκαλο να ενεργοποιηθεί περισσότερο. Ξέρεις τις ανάγκες του κάθε μαθητή και προσπαθείς να τον βοηθήσεις όσο μπορείς.»

Από τις πιο πάνω απόψεις φαίνεται ότι ο κύριος Ιάσοντας και οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από τη χρήση του εργαλείου αξιολόγησης, διότι τους βοήθησε να έχουν μια γενική εικόνα για τον κάθε μαθητή αλλά και για ολόκληρη την τάξη.

Μέσα από τις ενδείξεις που υπάρχουν, η διευθύντρια στο «Μελένιο» σχολείο επιδίωκε με ποικίλους τρόπους να μαθαίνει τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης. Πίστευε ότι για να επιτευχθεί η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, χρειαζόταν πρωτίστως να

γνωρίζει το «προφίλ» του κάθε μαθητή, ούτως ώστε να επισημανθούν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο κάθε μαθητής. Το θέμα αυτό συζητήθηκε με τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι δάσκαλοι εξέφρασαν θετική στάση δηλώνοντας πως θα ήταν κάτι που θα βοηθούσε τους ίδιους στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, τρεις από τους οκτώ εκπαιδευτικούς ήταν επιφυλακτικοί με την εφαρμογή αυτής της ιδέας, καθώς, όπως είπαν, χρειάζεται αρκετός χρόνος για να γίνει κάτι τέτοιο. Για την επίλυση αυτού του ζητήματος η διευθύντρια, η κυρία Χαρά, στην αρχή της σχολικής χρονιάς έθεσε ένα χρονικό διάστημα στους εκπαιδευτικούς με στόχο να μελετήσουν τους μαθητές όσον το δυνατό ολόπλευρα και να έχουν μία ολική εικόνα για τον κάθε μαθητή.

Όσον αφορά τον τρόπο συλλογής πληροφοριών, διευθύντρια και εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ομόφωνα να δοθούν δοκίμια αξιολόγησης στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά και να συμπληρωθεί ένα έντυπο από τους γονείς, το οποίο αφορούσε δημογραφικές πληροφορίες (βλ. Παράρτημα Ν). Με αυτόν τον τρόπο, όπως ανέφερε η διευθύντρια, θα δημιουργείτο στο γραφείο της ένα «εμπιστευτικό» αρχείο με το «προφίλ» των μαθητών. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να συλλέξουν πρόσθετες πληροφορίες από τις δασκάλες της προηγούμενης χρονιάς ή τις νηπιαγωγούς. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταχωρήθηκαν και συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να σχηματίσουν εικόνα για τον κάθε μαθητή χωριστά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη διευθύντρια δημιούργησαν δύο έντυπα, τα οποία αφορούσαν την κατανόηση κειμένου (βλ. Παράρτημα Ξ) και τα μαθηματικά (βλ. Παράρτημα Ο). Σε αυτά οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν την αρχική και την τελική βαθμολογία που πήραν στα δοκίμια καθώς και την πρόοδο του κάθε μαθητή σε σχέση με τον εαυτό του και σε σχέση με το σύνολο της τάξης χρησιμοποιώντας μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Το 1 σήμαινε το ελάχιστο και το 5 το μέγιστο βαθμό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η διευθύντρια είχε ενεργητική συμμετοχή με την

πεποίθηση ότι αυτό μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει.

Αναφορικά με την αρχική διαδικασία αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση δηλώνοντας τα ακόλουθα:

«Αντρέας: Προσωπικά, τα τεστ τα βρήκα πολύ βοηθητικά. Έτσι μπορείς να δεις ποια παιδιά έχουν συγκεκριμένο πρόβλημα και να επικεντρωθείς δίνοντας λύσεις για το κάθε μαθητή ξεχωριστά.»

«Μαρία: Το γεγονός ότι κάναμε τα τεστ και μαζέψαμε πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον μας βοήθησε εμάς τους δασκάλους να αναθεωρήσουμε κάποιες πρακτικές που κάναμε και να εφαρμόσουμε άλλες.»

«Σταυριανή: Κάτι καινούριο για το σχολείο μας. Μπορώ να πω ότι αγκαλιάστηκε από όλους μας. Εμένα προσωπικά με βοήθησε πολύ. Διευκολύνει το έργο μου.»

«Κωνσταντίνος: Θεωρώ ότι η αξιολόγηση που έγινε στους μαθητές ήταν πολύ χρήσιμη διότι απλοποιείται το έργο μας. Είναι σαν πυξίδα που σου δείχνει προς τα πού να κινηθείς.»

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την ικανοποίησή τους όσον αφορά τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης των μαθητών. Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τα θετικά που προκύπτουν από μια τέτοια αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, φαίνεται από τις εξής φράσεις: «δίνοντας λύσεις για το κάθε μαθητή ξεχωριστά», «να αναθεωρήσουμε κάποιες πρακτικές», «Διευκολύνει το έργο μας», «απλοποιείται το έργο μας». Με βάση τις πιο πάνω φράσεις, προκύπτει ότι η αξιολόγηση των μαθητών βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους έδινε τη δυνατότητα να απλοποιήσουν το έργο τους και να αναθεωρήσουν τις πρακτικές που εφαρμόζαν στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν αρκέστηκαν μόνο στα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης, αλλά έδωσαν κάτι ανάλογο στη μέση και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση φάνηκε ξεκάθαρα η πρόοδος που σημείωσε ο κάθε μαθητής. Η επίβλεψη των επιπέδων μάθησης έγινε και όταν η διευθύντρια καλούσε τον κάθε εκπαιδευτικό

στο γραφείο της (2-3 φορές καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου), για να αξιολογήσουν την πρόοδο του κάθε παιδιού.

Σε αυτή την εικόνα, έρχονται να προστεθούν και οι επισκέψεις που έκανε η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε διάφορα τμήματα και τάξεις. Η βοηθός διευθύντρια, η κυρία Ευγενία, ανέφερε στη συνέντευξή της ότι η διευθύντρια επιδίωκε να *«μπαίνει συχνά στην τάξη αφήνοντας πίσω άλλα καθήκοντα. Ήθελε να τα ξέρει από πρώτο χέρι...»*. Συμπληρωματικά, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η διευθύντρια είναι *«παρατηρητική»* κατά τις επισκέψεις της, αλλά όχι *«επικριτική»*. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μιας εκπαιδευτικού: *«Δεν έρχεται στην τάξη, για να μας αξιολογήσει, ούτε να μας φέρει σε δύσκολη θέση ή να μας μειώσει, αλλά να μας βοηθήσει. Αυτό μου έχει δώσει να καταλάβω όσο περνά ο καιρός»*. Αυτό δείχνει ότι η διευθύντρια ενδιαφερόταν πραγματικά για τους μαθητές και ότι ήθελε να δώσει ανατροφοδότηση στους δασκάλους με σκοπό τη βελτίωσή τους την ώρα της διδασκαλίας.

Η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, όπως και οι υπόλοιποι δύο διευθυντές, θεωρούσε ότι το πρώτο βήμα που έπρεπε να κάνει για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν να εντοπιστούν οι μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Στις αρχές Σεπτεμβρίου μπήκε σε όλες τις τάξεις για να παρακολουθήσει μάθημα, αν και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έφεραν αντίρρηση. Το ένα τρίτο των δασκάλων αντέδρασε στην ιδέα αυτή, καθώς θεωρούσε ότι η διευθύντρια θα έκρινε τη δουλειά τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Η διευθύντρια, η κυρία Ελπίδα, τους καθησύχασε λέγοντάς τους ότι σκοπός της ήταν να έχει μια συνολική εικόνα για το μαθησιακό επίπεδο της κάθε τάξης και να παρατηρήσει αν παρουσιάζονται ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές. Μπαίνοντας στις τάξεις επισήμανε πως αρκετοί μαθητές, κυρίως στις μεγάλες τάξεις, παρουσίαζαν δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Τότε κάλεσε έκτακτη συνεδρία, για

να συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς το θέμα που πρόέκυψε από την παρατήρηση στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της έκτης τάξης συμφώνησαν ότι στην τάξη τους υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν τόσο στο προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Οι δάσκαλοι των μικρότερων τάξεων ανέφεραν ότι μία μικρή μερίδα μαθητών αντιμετώπιζε τέτοιο πρόβλημα, κυρίως αλλόγλωσσοι μαθητές. Ωστόσο, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αντέδρασαν λέγοντας ότι χρειάζεται αρκετή δουλειά για κάτι τέτοιο και ότι δεν υπάρχει χρόνος. Η διευθύντρια πήρε το λόγο και ανέφερε τα εξής: *«Αποτελεί προτεραιότητα η κατασκευή εργαλείου αξιολόγησης των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο, για να μπορέσουμε να βελτιώσουμε τις αδυναμίες των μαθητών και τις επιδόσεις τους στα ελληνικά. Εξάλλου, είναι και ένας από τους βασικούς μας στόχους, να κάνουν όλοι οι μαθητές ένα βήμα μπροστά στις επιδόσεις τους... Και η κατασκευή αυτού του εργαλείου θα είναι ομαδική δουλειά, όλοι θα συμμετέχουμε»*. Στις επόμενες δύο συνεδρίες οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις εισηγήσεις τους, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν το εργαλείο αξιολόγησης. Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολόγησης περιλάμβανε 5 τομείς α) ακρόαση και προφορική έκφραση, β) αναγνωστική ικανότητα, γ) γραπτή έκφραση, δ) βασικό εννοιολογικό και ορθογραφικό λεξιλόγιο και γραμματική και ε) παρατηρήσεις (βλ. Παράρτημα Π). Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση ήταν από το 1 που δήλωνε το ελάχιστο βαθμό μέχρι το 5 που δήλωνε το μέγιστο. Η αξιολόγηση γινόταν κάθε τρίμηνο, για να διαπιστωθεί η πρόοδος που έκανε το κάθε παιδί. Η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί ήταν ενθουσιασμένοι με τη χρησιμοποίηση αυτού του εργαλείου αξιολόγησης στα ελληνικά και αυτό φαίνεται από τις παρακάτω δηλώσεις:

«Ελπίδα, διευθύντρια: Είμαι πολύ χαρούμενη που φτιάξαμε αυτό το εργαλείο αξιολόγησης. Δε γινόταν διαφορετικά. Ήταν αναγκαίο. Με αυτό τώρα μπορούμε να δούμε ποια παιδιά έχουν αδυναμίες, πού έχουν αδυναμίες και σε ποιο βαθμό. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να τα βοηθήσουμε. Δε μπορούμε να προχωρούμε μόνο με τους καλούς μαθητές. Θέλουμε ένα σχολείο που να βλέπει τον κάθε μαθητή ως ξεχωριστή μονάδα και εκεί που χρειάζεται βελτίωση να εστιάζουμε.»

«Νάντια: Είμαι ενθουσιασμένη. Είναι κάτι που χρειαζόμασταν εμείς οι εκπαιδευτικοί. Και αυτό έγινε φέτος με τη διευθύντρια μας, επειδή η ίδια θέλει να δει πρόοδο από όλα τα παιδιά. Τώρα έχω καθαρή εικόνα για τον κάθε μαθητή και έτσι, μπορώ να τον βοηθήσω περισσότερο.»

«Καλυψώ: Νιώθω χαρά, γιατί ήταν κάτι που έλειπε. Το βρήκα πολύ αξιόλογο το εργαλείο αξιολόγησης. Με βοήθησε πολύ επειδή ξέρω σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ο κάθε μαθητής. Γιατί να μην κάνουμε αντίστοιχο στα μαθηματικά; Να το εισηγηθώ νομίζω.»

Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι φάνηκαν ότι είναι η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την αξιολόγηση που έγινε στα ελληνικά και αυτό αναδύεται από τις εξής φράσεις: *«Είμαι πολύ χαρούμενη», «Είμαι ενθουσιασμένη», «Νιώθω χαρά»*. Επίσης, η δασκάλα Καλυψώ ανέφερε πως θα ήταν καλό να γίνει αξιολόγηση των μαθητών και στα μαθηματικά. Συνάμα, από τις πιο πάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η αξιολόγηση των μαθητών είναι αναγκαία και είναι κάτι που απουσιάζει από σχολεία.

Μέσα από αυτή τη θεματική κατηγορία συμπεραίνεται ότι οι τρεις διευθυντές έχοντας ως κύριο μέλημά τους να βοηθήσουν όλους τους μαθητές του σχολείου θεωρούσαν ότι πρώτα από όλα έπρεπε να επισημανθούν οι μαθητές που είχαν δυσκολίες είτε στη μάθηση είτε στη συμπεριφορά, δημιουργώντας έτσι το «προφίλ» του κάθε μαθητή. Όταν κατατέθηκε η ιδέα αυτή στη συνεδρία από τους διευθυντές των σχολείων, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αντέδρασαν αρνητικά εκφράζοντας τους προβληματισμούς τους, όπως την ανάγκη ειδικών για την κατασκευή των εργαλείων αξιολόγησης και την έλλειψη χρόνου. Οι διευθυντές μέσα από διάλογο και ανοιχτή επικοινωνία με τους αντιδρώντες εκπαιδευτικούς κατάφεραν να τους πείσουν για την εφαρμογή του. Η απόφαση για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών έγιναν κατόπιν συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στις συνεδρίες. Για την αξιολόγηση των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης όπως εργαλεία αξιολόγησης, δοκίμια αξιολόγησης και πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον ή από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δουν την πρόοδο που σημείωνε ο κάθε μαθητής

από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς και να επέμβουν εκεί που ο μαθητής χρειαζόταν βοήθεια.

5.4. Συζήτηση θεμάτων που αφορούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης με τους εκπαιδευτικούς

Η τέταρτη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι η συζήτηση θεμάτων που αφορούσαν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης ανάμεσα στους σχολικούς ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς. Όπως φάνηκε από τη προσεχτική μελέτη των δεδομένων, οι τρεις διευθυντές συζητούσαν θέματα που αφορούσαν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά και γενικότερα, τη βελτίωση του σχολείου με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι διευθυντές άκουγαν προσεχτικά τις απόψεις, τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών και εφάρμοζαν δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Παρόλα αυτά, οι διευθυντές του «Ανθέμιου» σχολείου και του «Κλεάνθιου» σχολείου θεωρούσαν ότι ο χρόνος τους ήταν πιεσμένος, αποτελώντας μεγάλη αντίσταση ως προς την προσπάθεια αυτή.

Μέσα από τις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν ότι οι διευθυντές τους συζητούσαν μαζί τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό για θέματα που αφορούσαν για τη βελτίωση του σχολείου και ειδικότερα, για θέματα που σχετίζονταν με την ίση αντιμετώπιση των μαθητών στο σχολείο. Αnéφεραν ότι μιλούσαν μαζί τους με μεγάλη άνεση και ότι οι ίδιοι επιζητούσαν να συζητούν μαζί τους για θέματα που τους απασχολούσαν, τους ενημέρωναν για διάφορα προβλήματα που προέκυπταν και τους ζητούσαν τις απόψεις τους. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι που εργάζονταν στο «Μελένιο» σχολείο, η Δανάη και ο Κωνσταντίνος, ανέφεραν στη συνέντευξή τους ότι σε μία από τις συνεδρίες η διευθύντρια έθεσε το θέμα ότι αρκετά παιδιά

παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και ήθελε να αναζητήσει μαζί με τους συναδέλφους τρόπους υποστήριξης αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί της πρότειναν ότι στις περιπτώσεις που κάποιοι μαθητές χρειάζονταν κάποια συγκεκριμένη στήριξη όπως λογοθεραπεία, ειδική εκπαίδευση, την οποία το σχολείο δεν μπορούσε να την προσφέρει, να συζητούν το θέμα με τους γονείς. Στις περιπτώσεις, όμως, που διαπίστωναν ότι οι γονείς των μαθητών αυτών δεν είχαν τους οικονομικούς πόρους, τότε να βοηθούσε το σχολείο είτε με την παραπομπή του παιδιού σε υπηρεσίες του δημοσίου είτε με την εξασφάλιση πόρων για την αγορά των υπηρεσιών. Έτσι, το θέμα που απασχολούσε τη διευθύντρια επιλύθηκε κατόπιν συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο σχετικό παράδειγμα αναφέρθηκε από τη δασκάλα της Β΄ τάξης, την Αντιγόνη, που εργαζόταν στο σχολείο «Ανθέμιο». Σε μία από τις συνεδρίες του Νοέμβρη, ο διευθυντής είχε παρατηρήσει ότι κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις παιδιών που βιώνουν εκφοβισμό ή ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω της καταγωγής τους. Έτσι, ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να πουν τις ιδέες τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν διάφορες δραστηριότητες με σκοπό να μειωθούν τα φαινόμενα του ρατσισμού και του εκφοβισμού. Στο τέλος, αποφασίστηκε πως το καλύτερο ήταν να οργανωθεί μια ημερίδα για το σκοπό αυτό και να ετοιμάσουν ένα πρόγραμμα για όλες τις τάξεις (βλ. Παράρτημα Ρ).

Κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στις τρεις σχολικές μονάδες παρατήρησα και σημείωσα στο αναστοχαστικό μου ημερολόγιο ότι δόθηκαν πολλές ευκαιρίες για συζήτηση και λήψη αποφάσεων για θέματα που προέκυπταν στη σχολική μονάδα μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες συζητήσεις γίνονταν με την παρουσία όλων των εκπαιδευτικών στις συνεδρίες. Κάποιες άλλες γίνονταν στο γραφείο των διευθυντών ή των δασκάλων ή στην αυλή του σχολείου ή στα διαλείμματα. Για παράδειγμα, μία ανοιξιάτικη μέρα που βρισκόμουν στο σχολείο «Κλεάνθιο», η διευθύντρια του σχολείου συζητούσε κατά τη

διάρκεια του πρώτου διαλείμματος μαζί με τους εκπαιδευτικούς την ανάγκη υιοθέτησης περισσότερων πρακτικών διδασκαλίας που απευθύνονται προς όλους τους μαθητές, καθώς παρατήρησε από τις επισκέψεις της στις τάξεις πως μια μειονότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσε μετωπική διδασκαλία. Τότε τους ζήτησε στην επόμενη συνεδρία να της εισηγηθούν διάφορους τρόπους διδασκαλίας και πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Στη συνεδρία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιες πρακτικές που εφάρμοζαν σε διάφορα μαθήματα και πως μπορούσαν οι συνάδελφοί τους να τις παρακολουθήσουν.

Αυτό επίσης που μπορεί να επιβεβαιωθεί τόσο από την παρατήρησή μου στις τρεις σχολικές μονάδες όσο και τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών είναι ότι καθ' όλη τη σχολική χρονιά οι τρεις διευθυντές άκουγαν με προσοχή τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών και τις αποδέχονταν. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του διευθυντή του σχολείου «Ανθέμιου», του κύριου Ιάσονα: *«Προσωπικά, αφήνω τους εκπαιδευτικούς να λένε τις ιδέες τους, τις συζητώ και τις περισσότερες υλοποιώ»*. Πράγματι, αρκετές από τις σχολικές δραστηριότητες που έγιναν ήταν αποτέλεσμα πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών.

Κατά τη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούσαν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές εφάρμοζαν δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες, γεγονός που υποστηρίζεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Συνάμα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συνεντεύξεις τους ανέδειξαν το πόσο σημαντικό ήταν για εκείνους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για σημαντικά ζητήματα. Για την ενίσχυση των πιο πάνω παραθέτω σχετικά αυτούσια αποσπάσματα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα τρία σχολεία:

«Έλλη, σχολείο «Ανθέμιο»: Όλες οι αποφάσεις για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι μόνο λαμβάνονται από κοινού...χάρη στο διευθυντή μας... Το να συμμετέχουμε ως εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων για σημαντικά θέματα είναι κάτι που μας ικανοποιεί όλους.»

«Μαργαρίτα, σχολείο «Ανθέμιο»: Ναι, όλοι συμμετέχουμε...Βέβαια, αυτό το οφείλουμε στο διευθυντή μας. Νιώθουμε ότι είμαστε μία ομάδα που προσπαθεί να κάνει το καλύτερο...»

«Παύλος, σχολείο «Ανθέμιο»: Ο διευθυντής μας πάντα θέλει να μοιράζεται τους προβληματισμούς της, ειδικά όταν σχετίζεται με την ίση αντιμετώπιση των μαθητών, τις σκέψεις της...οτιδήποτε την απασχολεί. Θέλει και την δική άποψη μας. Στις συνεδρίες νιώθουμε άνετα, ανταλλάζουμε ιδέες, καταθέτουμε εισηγήσεις και προσπαθούμε να παίρνουμε τις καλύτερες αποφάσεις.»

«Μαρία, σχολείο Μελένιο»: Συζητούμε για όλα τα θέματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα...βέβαια, και για τον περιορισμό του φαινομένου της αδικίας και της επικράτησης της ίσης μεταχείρισης των μαθητών, είναι κάτι που θέλει η διευθύντρια μας. Όταν συμμετέχουμε αυτόματα αισθάνεται την ευθύνη για την υλοποίηση των αποφάσεων.»

«Αντρέας, σχολείο Μελένιο»: Προσπαθούμε μέσα από διάλογο να πάρουμε τις καλύτερες αποφάσεις.. Αυτό μας κάνει όλους να εργαζόμαστε ακόμη περισσότερο, να θέλουμε να δώσουμε το 100% των δυνατοτήτων μας.»

«Δανάη, σχολείο Μελένιο»: Ναι, μαζί με τη διευθύντρια επιδιώκουμε να λύσουμε προβλήματα που αφορούν είτε θέματα ρατσιστικών συμπεριφορών, είτε εκφοβισμού, είτε διακρίσεων, είτε αδυναμιών σε μαθήματα... Καταβάλλουμε πολλές προσπάθειες για να πετύχουμε τις αποφάσεις μας...»

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Από τη μέρα που ήρθε η Ελπίδα στο σχολείο μας συμμετέχουμε όλοι στις συνεδρίες. Συζητούμε για πολλά θέματα όπως για τη βελτίωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών κ.α. Νιώθουμε μια ικανοποίηση, διότι εισακουόμαστε και εμείς.»

«Παναγιώτα, σχολείο «Κλεάνθιο»: Συμμετέχοντας στις συνεδρίες αυξάνεται το αίσθημα του ανήκειν, το αίσθημα της δέσμευσης. Παλεύουμε συνεχώς, για να κάνουμε πραγματικότητα τις αποφάσεις που πήραμε από κοινού...»

Όπως φαίνεται από τις πιο πάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι τρεις διευθυντές προσπαθούσαν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούσαν την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης και για άλλα θέματα. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός Δανάη από το σχολείο «Μελένιο» και η εκπαιδευτικός Ιόλη από το σχολείο «Κλεάνθιο» ανέφεραν ότι στις συνεδρίες ασχολούνταν με την επίλυση διαφόρων θεμάτων που προέκυπταν μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας, όπως αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών, μείωση του εκφοβισμού, εξάλειψη των διακρίσεων και βελτίωση των αδυναμιών στα

μαθήματα. Συνάμα, προκύπτει ότι η λήψη των αποφάσεων για τα θέματα που προέκυπταν λαμβάνονταν συλλογικά και αποτελούσαν προϊόν διαλόγου και αναστοχασμού, κάτι που φαίνεται ότι επηρέαζε θετικά τους εκπαιδευτικούς. Θεωρώ αξιοσημείωτο τον τρόπο με τον οποίο εκφράστηκαν οι πιο πάνω εκπαιδευτικοί. Χρησιμοποιώντας τα ρήματα στον πληθυντικό αριθμό «είμαστε μία ομάδα» (Μαργαρίτα, σχολείο Ανθέμιου), «παίρνουμε τις καλύτερες αποφάσεις» (Παύλος, σχολείο «Ανθέμιου»), *θέλουμε να δώσουμε το 100% των δυνατοτήτων μας* (Αντρέας, σχολείο «Μελένιου») και *«Νιώθουμε μια ικανοποίηση»* (Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιου») δείχνει κατά τη γνώμη μου πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δημιουργούσε ικανοποίηση στους ίδιους αλλά ταυτόχρονα και το αίσθημα του «ανήκειν» και της «δέσμευσης».

Κατά τη διαδικασία μιας συλλογικής απόφασης φαίνεται ότι η διευθύντρια του «Μελένιου» σχολείου καλούσε το Σύνδεσμο Γονέων να συμμετέχει εκτός από τους εκπαιδευτικούς. Η ίδια ανέφερε τα εξής: *«Κάποτε μπορεί να καλέσω και το Σύνδεσμο Γονέων, για να ακούσω τις απόψεις τους»*. Ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου» ανέφερε ότι στις συνεδρίες μπορεί να καλέσει κάποτε και ειδικούς, όταν χρειαστεί για την επίλυση ενός ζητήματος που τους απασχολεί. Ωστόσο, ο ίδιος επισήμανε στη συνέντευξη ότι μεγάλη αντίσταση ως προς τις προσπάθειες του για ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων ήταν η πίεση του χρόνου. Το ίδιο θέμα έθεσε και η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου λέγοντας τα εξής: *«μας πιέζει πολύ ο χρόνος, είναι περιορισμένος, ενώ θέλω να συζητώ περισσότερο τα θέματα που προκύπτουν με τους εκπαιδευτικούς»*. Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των δύο διευθυντών η πίεση του χρόνου αποτελούσε εμπόδιο στις προσπάθειές τους για εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών ως προς τη λήψη αποφάσεων.

Συμπερασματικά, στις προσπάθειες των διευθυντών να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη εφάρμοζαν δημοκρατικές και συμμετοχικές διαδικασίες ως προς τη λήψη των αποφάσεων. Οι διευθυντές των τριών σχολείων ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς για θέματα

που σχετίζονταν με την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και έπαιρναν από κοινού σημαντικές αποφάσεις. Ωστόσο, φαίνεται ότι μόνο στο σχολείο «Μελένιο» οι συνεδρίες ήταν ανοικτές στο Σύνδεσμο Γονέων, καθώς τον καλούσαν για να καταθέσει τις απόψεις του σχετικά με ζητήματα που τον αφορούσαν. Στο σχολείο «Ανθέμιο» ο διευθυντής καλούσε και ειδικούς, όταν χρειαζόταν βοήθεια για τη λήψη μιας απόφασης. Με βάση τα πιο πάνω, προκύπτει ότι η λήψη των σημαντικών αποφάσεων λαμβάνονταν από κάτω προς το πάνω και όχι από πάνω προς τα πάνω. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοποίηση, διότι οι απόψεις τους εισακούονταν από τους διευθυντές και οι αποφάσεις λαμβάνονταν από κοινού κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ευθύνη να υλοποιήσουν όσες αποφάσεις είχαν παρθεί με σκοπό την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Όμως, οι προσπάθειες των διευθυντών περιορίζονταν σύμφωνα με τα λεγόμενα των δύο διευθυντών, καθώς υπήρχε η πίεση του χρόνου.

5.5. Ανάπτυξη επικοινωνίας και γνώσης ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού

Οι συγκεκριμένοι σχολικοί ηγέτες θεωρούσαν ότι η επικοινωνία και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν καίριας σημασίας για την εκπλήρωση του οράματος της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές επιδίωξαν να αναπτύξουν τη γνώση και την επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό με ποικίλες δράσεις. Αυτές ήταν οι εξής: 1) παροχή αναβαθμισμένων αιθουσών διδασκαλίας και εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού για στήριξη των εκπαιδευτικών, 2) ενθάρρυνση για αλληλοπαρατήρηση στις διδασκαλίες, 3) ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλίες στην τάξη, 4) δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, 5) προτροπή για ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, 6) αύξηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης του προσωπικού κατά τις συνεδρίες, 7) αξιοποίηση των γνώσεων του

εκπαιδευτικού προσωπικού, 8) δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, 9) παρώθηση ανάληψης πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό, 10) ηθική επιβράβευση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών και 11) ευελιξία στις καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι πιο πάνω δράσεις αρχίζοντας με την παροχή αναβαθμισμένων αιθουσών διδασκαλίας, εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού για στήριξη των εκπαιδευτικών.

5.5.1. Παροχή αναβαθμισμένων αιθουσών διδασκαλίας και εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού για στήριξη των εκπαιδευτικών

Η πρώτη δράση των διευθυντών, όπως αυτή αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, αφορούσε την παροχή αναβαθμισμένων αιθουσών διδασκαλίας και εξοπλισμού καθώς και εκπαιδευτικού υλικού για στήριξη των εκπαιδευτικών. Οι τρεις διευθυντές προσπαθούσαν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αναβαθμισμένες αίθουσες διδασκαλίας, τεχνολογικό εξοπλισμό καθώς και εκπαιδευτικό υλικό, διότι πίστευαν πως με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα παρέμεναν όσον το δυνατό περισσότερο προσηλωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο και κατ' επέκταση, θα ωφελούνταν περισσότερο οι μαθητές. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της διευθύντριας του «Μελένιου» σχολείου, της κυρίας Χαράς: «...με το να παρέχουμε διευκολύνσεις ως προς τον εξοπλισμό και υλικό προς τους εκπαιδευτικούς, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα και τα αποτελέσματα των μαθητών στα μαθήματα θα είναι καλύτερα, ακόμα και των μαθητών που παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση, των αλλόγλωσσων μαθητών, των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς...». Από την πιο πάνω δήλωση προκύπτει ότι με την παροχή εξοπλισμού και υλικών στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τότε όλοι οι μαθητές του σχολείου ανεξαιρέτως θα είχαν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματά τους.

Από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στα σχολεία «Μελένιο» και «Ανθέμιο» φαίνεται ότι οι δύο διευθυντές προσπαθούσαν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς υλικό που χρειαζόνταν ή/και εξοπλισμό με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων όλων των μαθητών. Για παράδειγμα, παρατήρησα ότι η διευθύντρια του «Μελένιου» έδινε πρακτικές συμβουλές ή προτροπές προς το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τις συζητήσεις που γίνονταν στις συνεδρίες ή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή κατά των κενών περιόδων των εκπαιδευτικών. Ένα σχετικό περιστατικό που συνέβηκε στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν όταν η δασκάλα της Α΄ τάξης, η Μαρία, ρωτούσε τη γνώμη της διευθύντριας για το πώς θα διδάξει συγκεκριμένα ένα θέμα στο μάθημα των ελληνικών.

Η στήριξη της διευθύντριας προς τους εκπαιδευτικούς μέσα από ιδέες και συμβουλές για τη διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων υποστηρίζεται επίσης από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η Μαρία ανέφερε: *«Μας δίνει συγκεκριμένες ιδέες σε θέματα διδασκαλίας με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Μπορεί να μου δώσει και κάποιο σχετικό υλικό. Θέλει όλοι οι μαθητές να σημειώσουν πρόοδο ακόμη και εκείνοι που είναι από άλλες χώρες ή παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες»*. Η ειδική εκπαιδευτικός είπε τα εξής: *«Συνήθως πάω στο γραφείο της για να συζητήσω θέματα που αφορούσαν τη διδακτική. Είναι πολύ έμπειρη και μπορεί να πει την άποψή της πως θα προσεγγίσει ένα θέμα.»*. Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν άνετα να ζητήσουν την άποψή της για θέματα διδακτικής, καθώς ήταν ανοικτή σε τέτοια θέματα μαζί τους.

Με τον ίδιο τρόπο φαίνεται ότι ενεργούσε και ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου». Εκτός από τη προσφορά για εκπαιδευτικό υλικό προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, κατά τη φετινή χρονιά προχώρησε στην αγορά ειδικών ηλεκτρονικών προγραμμάτων για τους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος στη συνέντευξη ανέφερε τα εξής: *«Αυτά μπορούν να βοηθήσουν πολύ τους μαθητές με διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα. Αυτά*

τα προγράμματα μου τα ζήτησαν οι ειδικές δασκάλες, διότι θεωρούσαν ότι βοηθούσαν τη δουλειά τους. Θέλω να μην παρεμποδίζεται το έργο τους...Αν θέλουμε να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά, πρέπει να βοηθήσουμε και εμείς τους εκπαιδευτικούς είτε εφοδιάζοντας τους με εξοπλισμό είτε με υλικά που χρειάζονται...». Επίσης, ο ίδιος δήλωσε στη συνέντευξή του ότι οι αίθουσες ειδικής εκπαίδευσης και λογοθεραπείας χρειάζονταν αναβάθμιση, γεγονός το οποίο κατάφερε με τη συνεργασία της σχολικής εφορίας. «Έτσι διευκολύνεται το έργο των δασκάλων και ταυτόχρονα επωφελούνται τα παιδιά που παρακολουθούν λογοθεραπεία ή/και ειδική εκπαίδευση.» Με βάση τις πιο πάνω δηλώσεις, ο διευθυντής προχώρησε στην ανανέωση του εξοπλισμού της ειδικής εκπαίδευσης και στην αναβάθμιση των χώρων της ειδικής εκπαίδευσης και της λογοθεραπείας, διότι πίστευε πως με αυτό τον τρόπο θα βοηθιούνταν ακόμη περισσότερο οι μαθητές που παρακολουθούσαν ειδική εκπαίδευση.

Η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου, η κυρία Ελπίδα, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση, παρείχε έμμεση στήριξη στους εκπαιδευτικούς. Όπως υποστήριζαν οι εκπαιδευτικοί, εφάρμοσε διαδικασίες στο σχολείο που ήταν πολύ σημαντικές για τους ίδιους. Για παράδειγμα, με δική της κυρίας Ελπίδας πρωτοβουλία δημιουργήθηκε τράπεζα υλικού, ενώ η ίδια συντόνιζε τους εκπαιδευτικούς της κάθε τάξης, καθόρισε έμπειρους εκπαιδευτικούς ως «μέντορες» και παρείχε τις γνώσεις της μέσα από συζητήσεις που γίνονταν για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι οι δύο διευθυντές των σχολείων «Μελένιου» και «Ανθέμιου» μεριμνούσαν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εξοπλισμό που χρειάζονταν, εκπαιδευτικό υλικό, συμβουλές για τον τρόπο προσέγγισης κάποιων θεμάτων που τους απασχολούσαν από πλευράς διδασκαλίας καθώς και αναβάθμιση των υποδομών με στόχο την επίτευξη του οράματος. Η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου μπορεί να μην παρείχε σε μεγάλο βαθμό τα πιο πάνω, όπως οι άλλοι δύο διευθυντές, αλλά εφάρμοσε άλλες διαδικασίες

όπως την ανάπτυξη τράπεζας υλικού και τον καθορισμό έμπειρων εκπαιδευτικών ως «μέντορες». Με αυτό τον τρόπο, αφενός βελτιώνονταν οι εκπαιδευτικοί από άποψη διδασκαλίας και αφετέρου οι μαθητές, διότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν αποτελεσματικότερες πρακτικές στις αίθουσες διδασκαλίας.

5.5.2. Ενθάρρυνση για αλληλοπαρακολούθηση στις διδασκαλίες

Η δεύτερη δράση την οποία προώθησαν οι διευθυντές των τριών σχολείων για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η ανταλλαγή επισκέψεων με σκοπό την αλληλοπαρατήρηση στις διδασκαλίες. Οι τρεις διευθυντές πίστευαν πως από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί θα εμπλούτιζαν τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζαν μέσα στη τάξη με περισσότερες συμπεριληπτικές πρακτικές, και από την άλλη, οι μαθητές θα είχαν περισσότερο όφελος από την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών, καθώς θα απευθύνονταν προς τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών. Στο σχολείο «Ανθέμιο» η συναδελφική αλληλοπαρακολούθηση διεξαγόταν συστηματικά στα άλλα δύο σχολεία, καθώς αποτελούσε ένα από τα σχέδια δράσης. Η αλληλοπαρακολούθηση γινόταν σε μικρότερη συχνότητα, διότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αναλάβει ταυτόχρονα άλλα σχέδια δράσης, με αποτέλεσμα ο χρόνος τους να είναι πολύ περιορισμένος. Παρουσιάζεται παρακάτω λεπτομερής περιγραφή σχετικά με τις ενέργειες που έγιναν για τη συναδελφική αλληλοπαρατήρηση στα συγκεκριμένα σχολεία.

Στο σχολείο «Ανθέμιο» ένα από τα σχέδια δράσης που αποφασίστηκε για ολόκληρη τη σχολική χρονιά ήταν η συναδελφική αλληλοπαρακολούθηση, κάτι το οποίο είχε προταθεί ως ιδέα από το διευθυντή του σχολείου, τον κύριο Ιάσονα, σε μία από τις συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο. Σε εκείνη τη συνεδρία ανέφερε πως η συναδελφική αλληλοπαρακολούθηση συμβάλλει αφενός στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, όπως της αυτό-αξιολόγησης και του αναστοχασμού, και

αφετέρου, στην πρόοδο όλων των μαθητών. Όπως ο ίδιος ανέφερε, «μέσα από αυτή τη δράση οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν νέες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη τους που ανταποκρίνονται στην ετερότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η προσπάθεια για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί ως προς την εφαρμογή αυτού του σχεδίου δράσης.

Ωστόσο, μία μερίδα εκπαιδευτικών (6 άτομα) αντέδρασαν λέγοντας: «πως θα το προλαβαίνουμε και αυτό, το πρόγραμμα μας είναι αρκετά πιεσμένο και φορτωμένο», «εδώ τρέχουμε να καλύψουμε την ύλη ως το τέλος της χρονιάς», «δε ξανακάναμε κάτι τέτοιο», «έχουμε άλλα προβλήματα να αντιμετωπίσουμε». Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αντέδρασαν στην ιδέα αυτή, επειδή πίστευαν πως η αυξημένη ποσότητα της ύλης, το πιεσμένο πρόγραμμα και η επίλυση εξίσου σημαντικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν στην καθημερινότητά τους, δεν τους έδινε πολλά περιθώρια εφαρμογής της. Εκτός από αυτά, η ιδέα αυτή ήταν κάτι καινούριο για μια ομάδα εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να επικρατεί ανησυχία και διστακτικότητα. Ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσοντας, συζήτησε μαζί τους και κατέληξαν σε συμφωνία καθώς δεσμεύτηκε ότι θα τους στήριζε σε κάθε τους βήμα, θα τους επιμόρφωνε με τη βοήθεια των λειτουργών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και θα τους παρείχε αναλυτικό πρόγραμμα σχετικά με αυτό. Έτσι, αποφασίστηκε από κοινού να εφαρμοστεί η συναδελφική αλληλοπαροκολούθηση καθ' όλη τη σχολική χρονιά και ο στόχος ήταν η κατανόηση του γραπτού λόγου. Ήθελαν να εστιαστούν σε αυτό τον τομέα, διότι όπως επισήμαναν μερικές δασκάλες, οι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου.

Για την υλοποίηση της ιδέας της συναδελφικής αλληλοπαρατήρησης, αυτή διαχωρίστηκε στα εξής τρία στάδια: 1) Σεπτέμβριο-Οκτώβριο: Διερεύνηση και ανάλυση αναγκών και σχέδιο δράσης της σχολικής μονάδας, 2) Νοέμβριο – Δεκέμβριο: Επιμόρφωση και

ατομικά σχέδια δράσης και 3) Ιανουάριος- Ιούνιος: Εφαρμογή δράσεων και συντρέχουσα και τελική αξιολόγηση. Όσον αφορά το τρίτο στάδιο, την υλοποίηση των δράσεων, έγιναν σχετικές ενέργειες σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας έγιναν τα εξής: α) Θεσμός συντονιστή, β) παιδαγωγική συνεδρία για τεχνικές ανατροφοδότησης, γ) συζήτηση της εμπειρίας της αλληλοπαρακολούθησης στις συνεδρίες προσωπικού και δ) συζήτηση της εμπειρίας στις ατομικές συναντήσεις με το διευθυντή. Σε επίπεδο σχολικής τάξης έλαβαν χώρα τα ακόλουθα: α) Συναντήσεις συναδέλφων αδελφών τμημάτων: επιλογή μαθήματος, τάξης και χρόνου, β) αλλαγές στο πρόγραμμα, γ) αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας (Χρήση εντύπων-κλείδα παρατήρησης και έντυπο αναστοχασμού) και δ) συζήτηση για σκοπούς ανατροφοδότησης. Ο διευθυντής πιστεύοντας στη σημασία της συναδελφικής παρατήρησης και έχοντας καλή γνώση σχετικά με τη δυναμική των σχέσεων στην ομάδα των εκπαιδευτικών κατόρθωσε να εξασφαλίσει χρόνο για συντονισμό αδελφών τμημάτων (κατά τον αρχικό καταρτισμό του ωρολόγιου προγράμματος) και να πραγματοποιήσει έκτακτες αλλαγές για τις διδασκαλίες και τις παρακολουθήσεις. Συνάμα, ο ίδιος μεριμνούσε να παρακολουθεί τις αλληλοπαρατηρήσεις, παρόλο που το πρόγραμμά του ήταν ήδη πολύ φορτωμένο. Έτσι, μετά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι, αν και στην αρχή ήταν επιφυλακτικοί. Παραθέτω παρακάτω σχετικά αυτούσια αποσπάσματα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

«Έλλη: Όταν μας το είπε ο διευθυντής, δε μου πολύρεσε η ιδέα. Ήταν μία νέα πρόκληση. Είχα τις ανασφάλειες μου. Όμως, όταν πήγα για πρώτη φορά σε μία συνάδελφό μου που έκανε το μάθημα σε μορφή θεατρικού παιχνιδιού, τότε συνειδητοποίησα ότι μόνο όφελος έχω. Τώρα πηγαίνω συχνά σε τάξεις συναδέλφων, όσο βέβαια γίνεται. Όταν κάνω και εγώ κάτι στην τάξη μου, καλώ τους συναδέλφους.»

«Μαργαρίτα: Οφείλω να ομολογήσω ότι στην αρχή ήμουν διστακτική. Δεν το είχα ξανακάνει σε άλλο σχολείο. Ήθελα πίστωση χρόνου. Πιστεύω πως έγινα πιο αποτελεσματική μέσα από τον εμπλουτισμό των τεχνικών και των γνώσεων και την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.»

«Αντιγόνη: Ναι, το κάνω όποτε μπορώ. Με βοήθησε η ανταλλαγή επισκέψεων με τους συναδέλφους... Κάτι θα πάρεις. Εξοικειώθηκα και με την παρατήρηση. Όμως και τα παιδιά χάρηκαν που είδαν την περσινή τους δασκάλα και άλλες δασκάλες στην τάξη.»

«Ερμάντα, σχολείο «Ανθέμιο»: Ήταν κάτι που δεν μου ζητήθηκε από προηγούμενη διεύθυνση και ήθελα το χρόνο μου για να εξοικειωθώ με την ιδέα αυτή. Κέρδισα μέσα από αυτή τη διαδικασία, διότι αναγκάστηκα να παρατηρήσω και να μελετήσω. Επίσης, με βοήθησε στην τάξη μου πιο πολύ διότι έγινα περισσότερο αποτελεσματική ως προς τη διαχείριση της ποικιλομορφίας των αναγκών που παρουσίαζαν οι μαθητές.»

«Άντρη, σχολείο «Ανθέμιο»: Νιώθω πολύ ικανοποιημένη. Βελτιώθηκα και εγώ αλλά πάνω από όλα βλέπεις εμφανή βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τον εμπλουτισμό δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι μετά την εφαρμογή του σχεδίου δράσης που αφορούσε τη συναδελφική αλληλοπαρακολούθηση οι εκπαιδευτικοί ήταν ευχαριστημένοι για τα αποτελέσματά της. Όπως οι ίδιοι ομολόγησαν, βελτιώθηκαν οι ίδιοι ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην τάξη και τις δραστηριότητες καθώς και τις γνώσεις τους, αλλά και οι μαθητές ως προς τις επιδόσεις τους.

Στα σχολεία «Μελένιο» και «Κλεάνθιο» η συναδελφική αλληλοπαρατήρηση προτάθηκε από τις δύο διευθύντριες, καθώς πίστευαν ότι θα συνέβαλε στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σχετικά με το θέμα αυτό, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου», η κυρία Χαρά, δήλωσε τα εξής:

Ναι, τους ενθάρρυνα [εννοεί την αλληλοπαρατήρηση]. Με το να επισκέπτονται οι δάσκαλοι τους συνάδελφους τους ωφελούνται. Βλέπουν πώς διεξάγουν το μάθημα, πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές. Έτσι, μπορούν να βελτιώσουν οι δάσκαλοι τις πρακτικές διδασκαλίες τους, να γίνουν συμπεριληπτικές...»

Παρόμοια άποψη φαίνεται ότι είχε και η κυρία Ελπίδα, η διευθύντρια του σχολείου Κλεάνθιου:

«Ελπίδα, σχολείου «Κλεάνθιου»: Παρακινώ τους δασκάλους να επισκέπτονται τους συναδέλφους τους την ώρα που έχουν κενό ή όταν οι συνάδελφοι τους έχουν προγραμματίσει μια νέα μέθοδο διδασκαλίας ή πρακτική. Κάτι θα πάρουν από αυτή την ανταλλαγή επισκέψεων.»

Όπως παρατηρούμε από τις παραπάνω δηλώσεις, οι διευθυντές ήταν αυτοί που προώθησαν τη δράση της αλληλοπαρακολούθησης των διδασκαλιών, καθώς πίστευαν ότι οι

εκπαιδευτικοί θα βελτίωναν τις μεθόδους διδασκαλίας και κατ' επέκταση, θα βελτιώνονταν οι επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Παρόλα αυτά, στην αρχή οι δύο διευθύντριες συνάντησαν τις αντιδράσεις μιας μερίδας εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της κυρίας Χαράς: *«Κάποιοι εκπαιδευτικοί έβρισκαν διάφορες δικαιολογίες του τύπου στις κενές περιόδους κάνουμε την προετοιμασία μας, δεν έχουμε χρόνο για αυτά. Για να αντιμετωπίσω την αντίδραση των εκπαιδευτικών έφτιαξα πρόγραμμα, στο οποίο δήλωναν εκεί οι εκπαιδευτικοί τότε θα μπορούσαν να δεχτούν τους συναδέλφους στην τάξη. Όσοι είχαν κενή περίοδο τους προέτρεπα να πάνε να παρακολουθήσουν. Πήγαινα και εγώ πολλές φορές»*. Φαίνεται, λοιπόν, από τα πιο πάνω ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς δεν ήθελαν να κάνουν ανταλλαγή επισκέψεων με τους συναδέλφους με το πρόσχημα του πιεσμένου και φορτωμένου προγράμματος και της έλλειψης χρόνου. Για την αντιμετώπιση των αντιδράσεων η διευθύντρια προχώρησε στην οργάνωση προγράμματος, όπου εκεί δήλωναν οι δάσκαλοι τότε θα δέχονταν στην τάξη τους συναδέλφους τους. Επιπλέον, η ίδια φρόντιζε να επισκέπτεται συχνά τις τάξεις και να παρακολουθεί το μάθημα, γιατί πίστευε πως θα ακολουθούσαν το παράδειγμά της και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου αντιμετώπισε επίσης την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών, όπως και οι άλλοι δύο διευθυντές, καθώς η καινοτομία προκαλεί ως συνήθως αντιδράσεις. Η ίδια στη συνέντευξή της ομολόγησε πως κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έκαναν τα εξής σχόλια στην προσπάθεια υιοθέτησης αυτής της ιδέας: *«Τι θα μας χρησιμεύσει, τι εξυπηρετεί, είμαστε πολύ πιεσμένοι»*. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν δειλά-δειλά να επισκέπτονται τις τάξεις των συναδέλφων τους μετά από τις συντονισμένες προσπάθειες της διευθύντριας. Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις επισήμαναν τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της αλληλοπαρατήρησης. Ενδεικτικά παραθέτω τις πιο κάτω δηλώσεις:

«Κωνσταντίνος, σχολείο «Μελένιο»: Τελικά είναι πολύ καλή ιδέα... Μέσα από αυτό μαθαίνεις καινούρια πράγματα».

«Δανάη, σχολείο «Μελένιο»: Ήταν μια καλή πράξη εκ μέρους της διευθύντριας. Βελτιώθηκα πολύ, διότι είναι και αυτός ένας τρόπος επιμόρφωσης.»

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Βρήκα πολύ χρήσιμη την αλληλοπαρακολούθηση...Μπορούμε να ανταλλάξουμε απόψεις με τους συναδέλφους για το τι μπορεί να είναι αποτελεσματικό και το τι χρειάζεται βελτίωση.»

«Νάντια, σχολείο «Κλεάνθιο»: Ναι, βρήκα την αλληλοπαρακολούθηση πολύ καλή ιδέα.. Με βοήθησε να βελτιώσω τις πρακτικές που εφαρμόζω στην τάξη μου.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί ωφελούνταν εφαρμόζοντας της αλληλοπαρατήρηση, αφού φαίνεται ότι βελτίωσαν τις πρακτικές που εφαρμόζαν στη τάξη τους και αποκτούσαν καινούριες γνώσεις. Εν τέλει, η ιδέα αυτή άρεσε στους εκπαιδευτικούς και εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές εισήγαγαν στα σχολεία τους την ανταλλαγή επισκέψεων με τους συναδέλφους, διότι θεωρούσαν ότι ήταν μία δράση που μπορούσε να συμβάλει στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Με την υιοθέτηση της ιδέας αυτής οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τις πρακτικές διδασκαλίας τους βλέποντας τον τρόπο που δίδασκαν οι συνάδελφοί τους στην αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι, εκείνοι με τη σειρά τους θα χρησιμοποιούσαν πρακτικές που απευθύνονταν στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών την ώρα της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα το μάθημα θα αποκτούσε περισσότερο ενδιαφέρον. Στο σχολείο «Ανθέμιο» οι αλληλοπαρακολουθήσεις έγιναν σε συστηματικό επίπεδο, καθώς αποτέλεσε ένα από σχέδια δράσης της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Στα άλλα δύο σχολεία η αλληλοπαρατήρηση στην τάξη έγινε σε μικρότερη συχνότητα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, διότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αναλάβει ταυτόχρονα και άλλες δράσεις, με αποτέλεσμα ο χρόνος τους να είναι πολύ πιεσμένος. Ωστόσο, οι τρεις διευθυντές αντιμετώπισαν τις αντιδράσεις και τις

ανησυχίες μιας ομάδας εκπαιδευτικών στην προσπάθεια υλοποίησης αυτής της ιδέας. Η πίεση του χρόνου, η αυξημένη ύλη και το βαρυφορτωμένο πρόγραμμα ήταν κάποιοι από τους προβληματισμούς που εξέφρασαν μερικοί εκπαιδευτικοί. Όμως, με την πάροδο του χρόνου οι φοβίες και οι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών μειώθηκαν και η ιδέα αυτή στέφθηκε με επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί έμειναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εφαρμογή αυτής της ιδέας, διότι παρατήρησαν ότι βελτιώθηκαν τόσο οι ίδιοι (γνωστικά όσο και μεθοδολογικά) όσο και οι μαθητές κυρίως ως προς τις επιδόσεις τους στα μαθήματα.

5.5.3. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συνδιδασκαλίες στην τάξη

Η τρίτη δράση των σχολικών ηγετών στο πλαίσιο της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στην τάξη τους. Οι ίδιοι θεωρούσαν ότι μέσα από τις συνδιδασκαλίες θα μπορούσαν να βελτιωθούν τα μαθησιακά επίπεδα όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Στο σχολείο «Ανθέμιο» και στο σχολείο «Μελένιο» οι συνδιδασκαλίες πραγματοποιούνταν κατά διαστήματα, ενώ στο σχολείο «Κλεάνθιο» διεξάγονταν προγραμματισμένα και συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελούσε ένα από τα σχέδια δράσης της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς. Στο σχολείο «Ανθέμιο», ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσοντας, ήταν αυτός που έκανε συνδιδασκαλίες με το δάσκαλο/τη δασκάλα της κάθε τάξης και στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να κάνουν συνδιδασκαλίες μεταξύ τους. Στο σχολείο «Μελένιο» οι συνδιδασκαλίες πραγματοποιούνταν με τη συμμετοχή της ειδικής δασκάλας κατόπιν παρότρυνσης της διευθύντριας, της κυρίας Χαράς, και της ειδικής δασκάλας. Παρουσιάζεται παρακάτω λεπτομερή περιγραφή για το κάθε σχολείο ξεχωριστά, αναδεικνύοντας τις ενέργειες των τριών διευθυντών για την ενθάρρυνση των

εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν συνδιδασκαλίες στην τάξη στα συγκεκριμένα σχολεία και τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών.

Ξεκινώντας από το σχολείο «Ανθέμιο», στα τέλη Οκτωβρίου σε μία από τις συνεδρίες ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσονας, πρότεινε στους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν στη διδασκαλία τους τις συνδιδασκαλίες. Πίστευε ότι οι συνδιδασκαλίες θα συνέβαλλαν σημαντικά στην ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς είναι μια πρακτική που μπορεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές ανεξάρτητου μαθησιακού επιπέδου. Χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής σε εκείνη τη συνεδρία:

«Θεωρώ σημαντικό να γίνονται συνδιδασκαλίες για να βοηθήσουμε όλους τους μαθητές. Το έχω δουλέψει ο ίδιος σε προηγούμενα σχολεία που ήμουν. Θα κάνουμε τις συνδιδασκαλίες μαζί στην αρχή και στη συνέχεια, με τους συναδέλφους σας. Θέλω να μπω σε όλες τις τάξεις και να συνεργαστούμε. Έχω φροντίσει να απαλλαχτώ από κάποια διοικητικά καθήκοντα μοιράζοντας τα στους βοηθούς διευθυντές και στην γραμματέα, για να έχω χρόνο... Να ασχολούμαι με πιο σημαντικά θέματα... Με τις συνδιδασκαλίες το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον. Δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τη δασκάλα και εξατομικευμένη βοήθεια. Τα παιδιά συγκεντρώνονται περισσότερο, ενθουσιάζονται περισσότερο και βέβαια, όλα κάτι θα μάθουν. Κάτι έχουμε να κερδίσουμε από αυτό... και ας το δοκιμάσουμε και στο δικό μας σχολείο...»

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι αρχικά ο ίδιος ο διευθυντής θα αναλάμβανε με τους εκπαιδευτικούς τη διεξαγωγή των συνδιδασκαλιών, καθώς το είχε ξανακάνει σε άλλα σχολεία που εργαζόταν τα προηγούμενα χρόνια. Ωστόσο, στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονταν μεταξύ τους για την εφαρμογή των συνδιδασκαλιών στην τάξη. Για να καταφέρει ο διευθυντής να οργανώσει συνδιδασκαλίες με τους εκπαιδευτικούς, φρόντισε να μοιράσει κάποια από τα διοικητικά του καθήκοντα στους βοηθούς διευθυντές και στο γραμματειακό προσωπικό. Συνάμα, ο κύριος Ιάσονας μέσα από το πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται να υπογραμμίζει τις θετικές συνέπειες που έχουν οι συνδιδασκαλίες στους μαθητές. Οι μαθητές *«συγκεντρώνονται περισσότερο, ενθουσιάζονται περισσότερο και βέβαια, όλα κάτι θα μάθουν»*.

Μετά την κατάθεση αυτής της ιδέας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί στην εφαρμογή της και εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους, διότι δεν ήξεραν τι μορφή έχει η συνδιδασκαλία, πώς θα δουλέψουν μαζί με το διευθυντή και ποιος θα ήταν ο ρόλος τους. Ταυτόχρονα ανέφεραν ότι ο χρόνος τους είναι πολύ πιεσμένος για την υιοθέτηση αυτής της ιδέας, κάτι που φαίνεται από τις εξής δηλώσεις των εκπαιδευτικών: *«Πώς θα προλάβουμε να καλύψουμε την ύλη και τις επιπλέον δράσεις (Αναστασία)», «Η ύλη μπόλικη, ειδικά στις μεγάλες τάξεις. Δεν σου επιτρέπει να δημιουργήσεις (Αγνή)», Δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα όταν έχεις 25 μαθητές. Είναι πολύ δύσκολο να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία σου (Ερμάντα).*» Ο διευθυντής τους ανέφερε πως θα τους στήριζε και θα τους παρείχε οποιαδήποτε βοήθεια χρειάζονταν.

Στην αρχή, ο διευθυντής προγραμμάτισε με όλους τους εκπαιδευτικούς για τη διεξαγωγή συνδιδασκαλιών και αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν στα μαθήματα των ελληνικών και των μαθηματικών. Κατά την παραμονή μου στη σχολική μονάδα παρατήρησα πως ο διευθυντής ακολουθούσε συγκεκριμένα βήματα για την οργάνωση των συνδιδασκαλιών με τους εκπαιδευτικούς. Καταρχήν, ο διευθυντής μαζί με τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης λάμβαναν υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών και έθεταν στόχους για το συγκεκριμένο μάθημα. Στη συνέχεια, έβρισκαν τις δραστηριότητες που ταίριαζαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ιδεοθύελλας και ακολούθως, καθόριζαν την πορεία του μαθήματος. Τέλος, διαχώριζαν τις δραστηριότητες που θα αναλάμβανε ο καθένας με τη συμφωνία ότι θα υπήρχε ελευθερία να επεμβαίνουν σε οποιαδήποτε στιγμή, δηλαδή θα υπήρχε εναλλαγή ρόλων μέσα στις δραστηριότητες. Συνάμα, από τις παρατηρήσεις μου κατά την οργάνωση και την εφαρμογή των συνδιδασκαλιών πρόσεξα τα εξής: 1) Ο διευθυντής δε θεωρούσε τον εκπαιδευτικό της τάξης ως τον κύριο διδάσκοντα και εκείνος να είναι απλώς βοηθός στον εκπαιδευτικό, 2) να σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός και εκείνος ένα κομμάτι της διδασκαλίας και έπειτα, να εκτελεί ο καθένας το

δικό του και 3) να εκτελεί ο καθένας την προκαθορισμένη του δραστηριότητα χωρίς οποιανδήποτε παρέμβαση από τον άλλο. Με βάση τις πιο πάνω παρατηρήσεις φαίνεται ότι ο διευθυντής λειτουργούσε με ορθό τρόπο ως προς τη διεξαγωγή των συνδιδασκαλιών.

Παρακάτω σκιαγράφησα μία από τις συνδιδασκαλίες που πραγματοποίησε ο διευθυντής μαζί με τη δασκάλα της τρίτης τάξης, την Άντρη, στο πλαίσιο των ελληνικών με θέμα «όλα τα χαρτιά ανακυκλώνονται» που εντάσσεται στην ενότητα «Ο κόσμος γύρω μας». Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος ήταν τόσο γνωστικοί όσο συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Οι γνωστικοί στόχοι αφορούσαν α) τη συνειδητοποίηση της αξίας της ανακύκλωσης και της εξοικονόμησης μέσω αυτής, των φυσικών πόρων, β) την υιοθέτηση στάσεων και δράσεων, με σεβασμό στο περιβάλλον, γ) τη γνωριμία με ποια είναι τα υλικά και τα προϊόντα που ανακυκλώνονται και δ) τη ανακάλυψη της πορείας των απορριμμάτων από το καλάθι της τάξης ή τον κάδο της γειτονιάς, έως τις χωματερές. Οι συναισθηματικοί στόχοι ήταν οι ακόλουθοι: α) Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, την προσωπική ευθύνη που έχει ο κάθε άνθρωπος, απέναντι στο περιβάλλον και την φροντίδα του και β) να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, ανακαλύπτοντας τον εαυτό τους ως ενεργό μέλος της κοινωνίας, ικανό να παρατηρεί, να ανακαλύπτει προβλήματα και να εργάζεται για την επίλυσή τους. Τέλος, οι ψυχοκινητικοί στόχοι ήταν να μαμάθουν όλα τα παιδιά να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν.

Σκιαγράφιση

Ήταν Παρασκευή πρωί. Η δασκάλα της τρίτης τάξης, η Άντρη, αναλαμβάνει την αφόρμηση-σύνδεση από το προηγούμενο μάθημα. «Παιδάκια μου, θέλω να αναφέρετε λέξεις και φράσεις μέσα σε 3 λεπτά για το θέμα του κουκλοθέατρου που μιλήσαμε στο προηγούμενο μάθημα.». Ο διευθυντής παρέχει διακριτικά βοήθεια στα παιδιά που δυσκολεύονται. Με τη σειρά τα παιδιά λένε σχετικές λεξούλες και φράσεις, ενώ η δασκάλα τις καταγράφει στον πίνακα με

μορφή ιδεοθύελλας. Η δασκάλα ανακοινώνει στους μαθητές ότι θα προχωρήσουν με το θέμα της ανακύκλωσης και ότι θα πρέπει να βρουν ένα τρόπο να παρουσιάσουν και να εξηγήσουν τη διαδικασία της ανακύκλωσης ώστε να ενημερώσουν τους μεγαλύτερους μαθητές. Αρχίζει η συζήτηση για 15 λεπτά για το ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος παρουσίασης. Ο διευθυντής παρεμβαίνει εξηγώντας ή αναλύοντας περισσότερο το θέμα συζήτησης. Ένα παιδί λέει «να γράψουμε ένα ποίημα», ένα άλλο «να γράψουμε όλοι μαζί ένα τραγούδι», ένα άλλο «να φτιάξουμε ένα κείμενο». Με την ενίσχυση της συζήτησης και του διαλόγου και της ενθάρρυνσης για ενεργή εμπλοκή από το διευθυντή και της δασκάλας κατέληξαν όλοι μαθητές στο συμπέρασμα πως ο καταλληλότερος τρόπος για την παρουσίαση είναι κάποιας άλλης μορφής κειμένου που να συνδυάζει κείμενο και εικόνα. Στη συνέχεια, τα παιδιά εργάστηκαν ομαδικά και παίρνοντας πληροφορίες από το βιβλίο τους, ετοίμασαν σχεδιάγραμμα με τα στάδια της ανακύκλωσης. Η δασκάλα και ο διευθυντής περιφέρονται ανάμεσα στις ομάδες, ενθαρρύνοντας, συμβουλεύοντας και καθοδηγώντας τα παιδιά πώς να δουλέψουν στις ομάδες τους. Στη συνέχεια, η δασκάλα λέει στα παιδιά ότι θα δουν σε βίντεο στον προβολέα τα στάδια της ανακύκλωσης και κάθε φορά να ψηλώνουν την ανάλογη καρτέλα. Ο διευθυντής ανέλαβε τον χειρισμό του ηλεκτρονικού υπολογιστή σταματώντας σε κάθε στάδιο ανακύκλωσης, ενώ η δασκάλα έλεγε κατά πόσο τα μέλη της ομάδας σήκωσαν ορθά τις καρτέλες. Ακολούθως, η δασκάλα τους λέει «τώρα παιδιά μου βρείτε λέξεις της οικογένειας του χαρτιού από το κείμενο σας και ακολούθως να τις τοποθετήσετε στον πίνακα που φτιάξατε, να τις διαβάσετε και να τις επεξηγήστε. Ο διευθυντής συντονίζει την επεξήγηση των λέξεων και βοηθά διακριτικά τα παιδιά που δυσκολεύονται...

Από την πιο πάνω σκιαγράφιση φαίνεται ότι ο διευθυντής και η δασκάλα της τρίτης τάξης χρησιμοποίησαν την ομαδική συνδιδασκαλία για τη διδασκαλία του μαθήματος «Όλα τα χαρτιά ανακυκλώνονται». Η συνεργασία διευθυντή-δασκάλας κατά τη διάρκεια του μαθήματος είχε θετική επίδραση στους μαθητές. Οι μαθητές απέκτησαν περισσότερη οικειότητα με το διευθυντή, είχαν περισσότερη συμμετοχή και ενεργή εμπλοκή στη συζήτηση, απέκτησαν νέες γνώσεις μέσα από τη δική τους κατασκευή και δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους.

Από τις συνεντεύξεις επίσης φαίνεται ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα των συνδιδασκαλιών. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Ιάσοντας: Είμαι πολύ ικανοποιημένος. Επιβεβαιώνω ακόμα μία φορά ότι οι συνδιδασκαλίες μόνο να προσφέρουν... έχουν οι μαθητές μόνο να κερδίσουν. Πολλά τα οφέλη για τους μαθητές, Περισσότερη συνεργασία μεταξύ τους, περισσότερη αλληλεπίδραση, περισσότερη συμμετοχή, περισσότερη εμπλοκή...»

«Έλλη: Έχω ενθουσιαστεί από τις συνδιδασκαλίες. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένοι, ακούνε με προσοχή τις οδηγίες, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και μαθαίνουν και κάτι καινούριο... και το πιο σημαντικό οι μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο τους και τις αδυναμίες τους συμμετέχουν, λένε τις απόψεις τους...»

«Παύλος: Πολύ ωραία εμπειρία και για μένα και για τους μαθητές περισσότερο, βέβαια! Τι να σου πρωτοπώ... με τη συνδιδασκαλία που έκανα με το διευθυντή εγώ ένιωσα πιο παραγωγικός και αποδοτικός. Άλλο να διδάσκεις μόνος σου και άλλο δύο άτομα στην τάξη. Δίνεις περισσότερη βοήθεια στους μαθητές που το έχουν ανάγκη, εκτός από ενθουσιασμό.»

Οι πιο πάνω αναφορές δείχνουν ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ήταν ευχαριστημένοι σε μεγάλο βαθμό από τις συνδιδασκαλίες που εφάρμοσαν στις αίθουσες διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι συνδιδασκαλίες συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση όλων των μαθητών. Οι μαθητές είχαν περισσότερη αλληλεπίδραση και συνεργασία, συγκέντρωση, συμμετοχή και ενθουσιασμό ανεξάρτητα από το επίπεδό τους και τις αδυναμίες τους.

Στο σχολείο «Μελένιο» οι συνδιδασκαλίες πραγματοποιούνταν από την ειδική δασκάλα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης κατόπιν πρωτοβουλίας της ειδικής δασκάλας. Η διευθύντρια υποστήριξε την εφαρμογή των συνδιδασκαλιών, διότι θεωρούσε ότι τα παιδιά της ειδικής τάξης θα έμεναν στην τάξη τους και θα διδάσκονταν το ίδιο μάθημα με τους υπόλοιπους μαθητές. Έτσι, όλοι οι μαθητές θα είχαν ίσες ευκαιρίες να συμμετέχουν και να μάθουν, ενώ συνάμα θα γίνονταν μία ομάδα. Η ειδική δασκάλα, η Σταυριανή, ομολόγησε στη συνέντευξή της πως ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα, διότι έπρεπε να αντιμετωπίσει κανείς τη

διστακτικότητα των εκπαιδευτικών. Η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε σε μία από τις συνεδρίες που έγιναν στις αρχές του Νοέμβρη, όταν η «ειδική» εκπαιδευτικός έθιξε την πρακτική των συνδιδασκαλιών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η «ειδική» δασκάλα θα επενέβαινε στο έργο τους και κάποιοι άλλοι είπαν πως θα ασκούσε κριτική στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματός τους. Η Σταυριανή δεν απογοητεύτηκε από την αρνητική ανταπόκριση των συναδέλφων της. Άλλωστε, μία τέτοια αντίδραση ανέμενε να συναντήσει από τους συναδέλφους της. Μετά, λοιπόν, τους ενδιασμούς που εξέφρασαν οι συνάδελφοί της πάνω σε αυτό το θέμα, εκείνη αποφάσισε να κάνει παρουσίαση σχετικά με τις συνδιδασκαλίες σε μία από τις συνεδρίες, να μοιράσει σχετικό εκπαιδευτικό υλικό στους συναδέλφους της και να επισκεφθεί όλες τις τάξεις, για να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με προβλήματα που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένοι μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, αναπτύχθηκε ένα κανάλι επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνης και των συναδέλφων της, με αποτέλεσμα να καθιερωθούν οι συνδιδασκαλίες καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Η διευθύντρια συνέβαλε σημαντικά στη διεξαγωγή των συνδιδασκαλιών, καθώς μεριμνούσε για το πρόγραμμα της ειδικής δασκάλας και των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να έχουν χρόνο για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των συνδιδασκαλιών. Συνάμα, η ίδια παρακολουθούσε τις συνδιδασκαλίες και έδινε ανατροφοδότηση στους συναδέλφους της.

Κατά την παραμονή μου στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα διαπίστωσα ότι οι συνδιδασκαλίες επιδρούσαν θετικά στους μαθητές και συνέβαλαν στο πλαίσιο της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πιο κάτω σκιαγράφηση παρουσιάζει ένα παράδειγμα της θετικής συμβολής της συνδιδασκαλίας στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ειδική εκπαιδευτικός, Σταυριανή, και η δασκάλα της πρώτης τάξης, η Μαρία, αποφάσισαν να κάνουν συνδιδασκαλία στο κείμενο «Το καπέλο περπατάει!» Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα,

στόχος του συγκεκριμένου μαθήματος ήταν να μάθει στα παιδιά την ορθογραφία της κατάληξης του τρίτου προσώπου της ενεργητικής φωνής των ρημάτων.

Σκιαγράφιση

Ήταν ένα ανοιξιάτικο πρωινό. Η Σταυριανή και η Μαρία μπήκαν στην τάξη και άρχισαν τη διδασκαλία μέσα από παιχνίδι. Καθώς η Μαρία έβαλε τη μουσική, η Σταυριανή έκρυψε τις καρτέλες με ονόματα ζώων σε διάφορα μέρη μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, οι δύο εκπαιδευτικοί μαζί με τα παιδιά τραγούδησαν το εξής: «ο ταχυδρόμος πέρασε, μοιράζει γραμματάκια στα φρόνιμα παιδάκια που έχουν κλειστά ματάκια». Τα παιδιά διάβαζαν κάποιες καρτέλες, για να ανακαλύψουν πού ήταν το κρυμμένο αντικείμενο και πήγαιναν να το βρουν. Κατόπιν, η Σταυριανή ζήτησε από τους μαθητές να περιγράψουν την εικόνα του κειμένου. Έπειτα, πήρε το λόγο η «ειδική» δασκάλα, η Σταυριανή, και έθεσε στους μαθητές τον εξής προβληματισμό «μήπως το καπέλο περπατάει;» Τα παιδιά έδωσαν τις απαντήσεις τους και τις τεκμηρίωσαν. Το μάθημα συνεχίστηκε με την επεξεργασία του κειμένου. Ακολούθως, η Σταυριανή έγραψε τις λέξεις «λειο» και «τέλειο» και ρώτησε τους μαθητές τι κοινό έχουν αυτές οι λέξεις. Οι μαθητές εντόπισαν το «ει». Στη συνέχεια, η Μαρία τους είπε ότι θα έπαιζαν παντομίμα και εκείνα ανταποκρίθηκαν χαρούμενα. Για να βρουν τα παιδιά το ρήμα βάφει, η Σταυριανή έκανε πως έβαφε τη δασκάλα. Μετά, κάθε παιδί αναπαριστούσε μέσω της παντομίμας μία ενέργεια. Τα άλλα παιδιά έγραφαν στο πίνακα τους τι έκανε ο συμμαθητής τους.

Από την πιο πάνω σκιαγράφιση φαίνεται ότι η Σταυριανή και η Μαρία δίδαξαν το μάθημα μέσα από το παιχνίδι και τη παντομίμα. Μέσα από αυτή τη μορφή διδασκαλίας όλοι οι μαθητές κατάφεραν να κατακτήσουν νέες γνώσεις. Το παιχνίδι αποσκοπούσε στο να αρχίσουν τα παιδιά να διαβάζουν κάποιες προτάσεις, ενώ η παντομίμα στο να μάθουν τα παιδιά ένα γραμματικό κανόνα, δηλαδή, όταν κάποιος κάνει κάτι, το τελευταίο γραμματάκι γράφεται με «ει». Εκτός από τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού και της παντομίμας, έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό μέχρι τέλος της συνδιδασκαλίας, αύξησαν τη συμμετοχή τους καθώς και την αλληλεπίδρασή τους. Επίσης, η συνδιδασκαλία έδωσε περισσότερο τους μαθητές και έγιναν όλα τα παιδιά μία ομάδα. Χαρακτηριστικές είναι

κάποιες φράσεις των παιδιών: «Κυρία μας άρεσε πολύ το μάθημα σήμερα.», «ήταν πολύ ωραίο!», «πότε θα το ξανακάνουμε;»

Επίσης, η διευθύντρια του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν στις συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των συνδιδασκαλιών στους μαθητές. Ενδεικτικές είναι οι πιο κάτω δηλώσεις τους:

«Ελπίδα: Παρακολούθησα αρκετές από τις συνδιδασκαλίες...όσο βέβαια μου το επέτρεπαν οι συνθήκες. Μπορώ να πω ότι όσες παρακολούθησα διαπίστωσα ότι όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το επίπεδο που βρίσκονταν βοηθήθηκαν..αυξήθηκε η συμμετοχή τους, ο ενθουσιασμός τους, το ενδιαφέρον για το μάθημα, έβλεπες τα παιδιά να γίνονται μια ομάδα, να μην κάνουν διακρίσεις, να λένε «α, αυτό δεν το θέλουμε διότι είναι παιδί με ειδικές ανάγκες.»

«Μαρία: Ναι, πιστεύω ότι τελικά οι συνδιδασκαλίες που έκανα με την ειδική δασκάλα είχαν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά. Ειδικά στη φετινή τάξη, υπήρχε μεγάλη διαφορά μαθησιακού επιπέδου και οι συνδιδασκαλίες βελτίωσαν τις επιδόσεις των παιδιών και συγκροτήθηκαν ως μία ομάδα.»

«Γεωργία: Οι συνδιδασκαλίες με την ειδική δασκάλα είχαν θετική επίδραση στους μαθητές. Καταρχήν, δεν προκαλείτο αναστάτωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γιατί έφευγαν κάποιοι μαθητές από την τάξη, για να πάνε στην αίθουσα της ειδικής εκπαίδευσης. Έτσι, οι μαθητές έφευγαν χωρίς να γνωρίζουν τι γίνεται μέσα στην τάξη. Διαφορετικά, θα παραδώσει το μάθημα ο δάσκαλος και διαφορετικά, η «ειδική» δασκάλα.»

«Κωνσταντίνος: Μέσα από τις συνδιδασκαλίες τα παιδιά έτυχαν μιας πρωτόγνωρης μαθησιακής εμπειρίας. Είχαν περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με το δάσκαλο καθώς και εξατομικευμένη βοήθεια. Επίσης, οι αντιδράσεις των μαθητών ελέγχονταν και γίνονταν οι απαραίτητες παρεμβάσεις...Και οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι και περισσότερο συγκεντρωμένοι. Όσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν αποκτήσει και αυτοί γνώσεις.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι συνδιδασκαλίες είχαν θετική συμβολή στο πλαίσιο της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τα όσα δήλωσαν πιο πάνω οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και της ειδικής εκπαίδευσης ωφελήθηκαν από τις συνδιδασκαλίες. Οι μαθητές έτυχαν μιας νέας μαθησιακής εμπειρίας, είχαν περισσότερη αλληλεπίδραση και εξατομικευμένη βοήθεια από το δάσκαλο, έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και

συγκέντρωση. Συνάμα, δεν υπήρχε αναστάτωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για να πάνε οι μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες στην αίθουσα ειδικής εκπαίδευσης.

Στο σχολείο «Κλεάνθιο» οι συνδιδασκαλίες αποτέλεσαν ένα από τα σχέδια δράσης καθ' όλη τη σχολική χρονιά και διεξάγονταν προγραμματισμένα και συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς. Η ιδέα αυτή κατατέθηκε από τη διευθύντρια του σχολείου, την κυρία Ελπίδα, σε μία από τις πρώτες συνεδρίες στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας η διευθύντρια είπε τα εξής: *«εφόσον θέλουμε να δημιουργήσουμε μια σχολική κοινότητα που να προωθεί τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρώ ότι μπορούμε να προσθέσουμε και τις συνδιδασκαλίες εκτός από τις άλλες δράσεις που αποφασίσαμε. Γνωρίζω ότι η συνδιδασκαλία είναι ένα δύσκολο εγχείρημα και ξέρω ότι αρκετοί από εσάς δεν το έχετε ξανακάνει, αλλά θα ήθελα να το δοκιμάσουμε για φέτος.»*. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πρόθυμοι να την εφαρμόσουν πιλοτικά και να δουν τα αποτελέσματά της σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με πολύχρονη πείρα. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς με πολυετή πείρα ανέφεραν: *«είναι πολύ δύσκολο για μας να εφαρμόσουμε νέες μεθόδους»*, *«δε ξέρουμε πώς δουλεύεται η συνδιδασκαλία»*, *«με ποιον τρόπο θα γίνετε το μάθημα;»*, *«ποιο ρόλο θα έχουμε εμείς;»*. Όλοι οι προβληματισμοί και οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών τέθηκαν για συζήτηση και η διευθύντρια εισηγήθηκε να γίνει επιμόρφωση πρώτα από λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Συνάμα, πρότεινε να εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης, το οποίο να είναι υπό την καθοδήγηση και στήριξη της λειτουργού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Κατόπιν αιτήματος της διευθύντριας, λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου επισκέφθηκε τη σχολική μονάδα για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ετοιμάστηκαν ατομικά σχέδια δράσης. Τα ατομικά σχέδια δράσης ετοιμάστηκαν κατόπιν συνάντησης που έγινε με τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, τη διευθύντρια και τη λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Για τη διεξαγωγή των συνδιδασκαλιών

ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: α) άνοιγμα τάξεων προς τους συναδέλφους και εποικοδομητική ανατροφοδότηση και συζήτηση β) αναγνώριση των κοινών στόχων και απόφαση για συνεργασία, γ) καθορισμός κοινών στόχων και τρόπου διεξαγωγής, δ) πραγματοποίηση των συνδιδασκαλιών, ε) αξιολόγηση και στ) ανατροφοδότηση. Η διευθύντρια προσπάθησε να εξασφαλίσει χρόνο για συντονισμό αδελφών τμημάτων, ενώ ταυτόχρονα έκανε έκτακτες αλλαγές για τις διδασκαλίες. Συνάμα, επιδίωξε να εξασφαλίσει μέσα και υποστήριξη στους συναδέλφους της. Επίσης, φρόντιζε να παρακολουθεί τις συνδιδασκαλίες, παρόλο που το καθημερινό της πρόγραμμα ήταν βεβαρυμμένο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έκαναν συνδιδασκαλίες με τους συναδέλφους τους χάρη στη βοήθεια και την υποστήριξη της λειτουργού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Η υιοθέτηση των συνδιδασκαλιών στην τάξη άφησε ευχαριστημένους τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και εκείνους είχαν τους ενδοιασμούς τους, κάτι που υποστηρίζεται από τις πιο κάτω δηλώσεις τους:

«Καλυψώ: Η χρήση των συνδιδασκαλιών βοήθησε πολύ τους μαθητές της τάξης μου. Τα παιδιά έμαθαν να σέβονται τη διαφορετικότητα, να εργάζονται συνεργατικά, να αναπτύσσουν φιλίες και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους.»

«Νάντια: Στην τάξη μου φέτος είχα μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Οι συνδιδασκαλίες φάνηκαν πολύ χρήσιμες...και για την προσπάθεια που κάνουμε ως σχολείο, για τη δημιουργία ενός σχολείου που θα όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες...»

«Ρένος: Από όλες τις απόψεις οι συνδιδασκαλίες που έκανα ήταν ωφέλιμες. Και για μένα αλλά περισσότερο για τα παιδιά. Οι μαθητές έκαναν συνεργασίες και φιλίες, έμαθαν να αποδέχονται το διαφορετικό και το ξένο, να αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν και να αυξάνουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.»

«Ελένη: Ήταν από τις πιο ωραίες εμπειρίες και για μένα ως εκπαιδευτικός και για τους μαθητές μας. Θεωρώ ότι αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση, βοήθησε ώστε να μεγιστοποιήσει το διδακτικό χρόνο προς όφελος των παιδιών μας. Είναι κάτι που άρεσε στους μαθητές, που τους τράβηξε το ενδιαφέρον.»

Οι πιο πάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν ότι οι συνδιδασκαλίες βελτίωσαν τους μαθητές σε πολλά επίπεδα. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι μαθητές αύξησαν τη συμμετοχή, την ενεργό εμπλοκή και το ενδιαφέρον τους στο μάθημα, βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους

επίδοση, έμαθαν να συνεργάζονται, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα, απέκτησαν νέες φιλίες, ενώ επίσης ανέπτυξαν την αίσθηση του ανήκειν.

Συμπερασματικά, στην προσπάθειά τους οι σχολικοί ηγέτες των τριών σχολείων να προωθήσουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν μία διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση. Ήταν ένθερμοι υποστηρικτές αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να επιδιώξουν την υιοθέτησή της καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στο σχολείο «Ανθέμιο» ο διευθυντής του σχολείου ήταν αυτός που με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών έκανε τις συνδιδασκαλίες, ενώ στο σχολείο «Μελένιο» η ειδική δασκάλα με τους εκπαιδευτικούς έκανε τις συνδιδασκαλίες. Σε αυτά τα δύο σχολεία οι συνδιδασκαλίες πραγματοποιούνταν σε μικρότερη συχνότητα σε αντίθεση με το σχολείο «Κλεάνθιο». Η εξήγηση είναι ότι στο σχολείο Κλεάνθιο οι συνδιδασκαλίες αποτελούσαν ένα από τα σχέδια δράσης της σχολικής χρονιάς. Η υιοθέτηση των συνδιδασκαλιών φαίνεται να είχε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, ανέπτυξαν συνεργασίες και φιλίες, αύξησαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στην τάξη, βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και έμαθαν να σέβονται τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

5.5.4. Δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Η τέταρτη δράση των τριών σχολικών ηγετών, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, το σύνολο των συνεντεύξεων και των πρακτικών, ήταν η δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πίστευαν ότι με αυτόν τον τρόπο θα υπήρχε θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, καθώς μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση εμπλουτίζονται

συνεχώς οι γνώσεις τους σε θέματα διδακτικής. Συνεπώς, όπως υποστήριξαν στις συνεντεύξεις, μέσα από τον εμπλουτισμό των μεθόδων και των πρακτικών στη διδασκαλία παρουσιάζεται εμφανή βελτίωση στα αποτελέσματα των μαθητών ανεξάρτητα μαθησιακού επιπέδου.

Φαίνεται ότι οι τρεις σχολικοί ηγέτες επιδίωξαν να δημιουργήσουν ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μέσα από τις προσπάθειες για κοινό προγραμματισμό και δραστηριότητες, σταθερό χρόνο συντονισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς των αδελφών τμημάτων όσο και για τα μέλη της διευθυντικής ομάδας καθώς και ανεπίσημες συζητήσεις που αποσκοπούσαν στην ανταλλαγή απόψεων. Οι διευθυντές στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι ένιωθαν ικανοποίηση από το αποτέλεσμα των ενεργειών τους και ότι πέτυχαν αυτό που ήθελαν σε μεγάλο βαθμό. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της διευθύντριας του σχολείου «Μελένιου»: *«Ναι, ναι, είμαι πολύ ικανοποιημένη. Προσπάθησα πάρα πολύ για να το πετύχω. Ο χρόνος είναι περιορισμένος και χρειαζόταν πολλή προσπάθεια για προγραμματισμό και συντονισμό»*. Όπως συμπεραίνεται από τη πιο πάνω δήλωση, η διευθύντρια κατέβαλε συνεχείς προσπάθειες για να δημιουργήσει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μεγάλη αντίσταση ως προς την προσπάθεια αυτή ήταν η πίεση του χρόνου.

Οι προσπάθειες των διευθυντών για παροχή ευκαιριών συνάντησης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρέασαν θετικά τους δασκάλους. Επιλεκτικά παραθέτω μερικά από τα αυτούσια αποσπάσματα δηλώσεων των εκπαιδευτικών:

«Ερμάντα, σχολείο «Ανθέμιο»: Αισθάνομαι τυχερή που συνεργάζομαι με τη δασκάλα του αδελφού τμήματος. Στις κοινές συναντήσεις που έχουμε ανταλλάζουμε υλικό. Όταν θα ετοιμάσουμε ένα μάθημα μοιραζόμαστε τις δουλειές, γίνεται καταμερισμός. Έτσι, χρειάζομαι λιγότερο χρόνο να ετοιμαστώ.»

«Λουϊζα, σχολείο «Ανθέμιο»: Είναι πολύ σημαντικό για μας τους εκπαιδευτικούς. Μπορούμε να οργανώσουμε κοινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις με άλλα τμήματα.»

«Γεωργία, σχολείο «Μελένιο»: Η αλληλεπίδραση βοηθά πολύ το δάσκαλο. Είναι κάτι που όλοι το έχουμε ανάγκη. Μέσα από τη συνεργασία κάτι θα πάρεις. Αν έχεις μια καλή τάξη, αλλά δεν έχεις τη στήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων σου δεν μπορείς να δώσεις όλο σου το είναι, ούτε έρχεσαι στη δουλειά σου με όρεξη...»

«Καλυψώ, σχολείο «Κλεάνθιο»: Με την συνεργασία που έχω με τους συναδέλφους νιώθω πολύ χαρούμενη. Μπορώ να συζητήσω, να πάρω ιδέες, να οργανώσω κάποια δραστηριότητα με το αδελφό τμήμα ή με άλλες τάξεις.»

«Μαρίλια, σχολείο «Κλεάνθιο»: Αισθάνομαι ευλογία που βρίσκομαι σε αυτό το σχολείο. Υπάρχει θετικό κλίμα μεταξύ του προσωπικού και στο τέλος της ημέρας αυτό βοηθά και εμάς τους δασκάλους.»

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ιδιαίτερη ικανοποίηση που υπάρχει συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους και αυτό υποδηλώνεται από τις φράσεις: *«Αισθάνομαι τυχερή που συνεργάζομαι...», «νιώθω πολύ χαρούμενη», «Αισθάνομαι ευλογία...»*. Επιπλέον, προκύπτει ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση επηρέασε θετικά τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ότι αφορά στη διδασκαλία τους και στην ψυχολογία τους, και κατ' επέκταση, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Σημαντικές είναι και οι ενδείξεις από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στις τρεις σχολικές μονάδες. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή/και κατά τη διάρκεια των κενών περιόδων οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συζητούσαν θέματα που σχετίζονταν με τη μείωση του φαινομένου του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, των διακρίσεων μεταξύ των μαθητών και την οικοδόμηση μιας σχολικής κοινότητας στην οποία όλοι θα αντιμετωπίζονται ίσοι και θα έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης. Για παράδειγμα, στο σχολείο «Ανθέμιο», κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος της 28^{ης} Νοεμβρίου οι δύο δασκάλες της έκτης τάξης βρίσκονταν στην αυλή του σχολείου για παιδονομία. Κάποια παιδιά έπαιζαν «βασιλέα». Τότε ο Φίλιππος, ένα παιδί με νοητικά προβλήματα, πλησίασε στις δασκάλες και βουρκωμένος είπε: *«Δεν με παίζουν κύρια τα παιδιά, δεν με παίζουν, δε με παίζουν»* και έκλαιγε». Η μία δασκάλα τον αγκάλιασε και τον πήρε από τον χέρι και του έλεγε *«έλα, έλα να*

παίξεις», ενώ η άλλη δασκάλα εξήγησε στα υπόλοιπα παιδιά λέγοντάς τους πως «όλοι είμαστε μία ομάδα και αν δε θέλουμε κάποιο συμμαθητή μας, τότε σπάει ο κρίκος και διαλύεται, αποδυναμώνεται... να αποδεχόμαστε τους συμμαθητές μας όπως είναι, δεν είμαστε όλοι το ίδιο». Ο διευθυντής ενημερώθηκε για το περιστατικό αυτό από τις δύο δασκάλες και αποφασίστηκε να το συζητήσουν στη συνεδρία του προσωπικού μήπως παρατηρήθηκαν και από άλλους συναδέλφους τέτοια περιστατικά. Στη συνεδρία κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως παρατήρησαν κάποια μεμονωμένα φαινόμενα αποκλεισμού μαθητών από τους συμμαθητές τους όπως μαθητών που είναι παχύσαρκα ή αδύνατα σωματικά ή που δεν είναι ζωηρά, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ο διευθυντής ανέφερε: «...έτσι, δημιουργούνται προβλήματα αποδοχής και ενσωμάτωσης, δηλαδή υπάρχει διπλό πρόβλημα. Δημιουργείται πρόβλημα στο παιδί που δεν το δέχεται η ομάδα, ενώ υπάρχει πρόβλημα και με την ομάδα που δεν μπορεί να δεχθεί τους συμμαθητές όπως είναι». Μετά την επισήμανση τέτοιων περιστατικών αποφασίστηκε να οργανώσουν ημερίδα με ομαδικά παιχνίδια, για να καλλιεργηθεί στους μαθητές η αξία της αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Ένα άλλο περιστατικό στο οποίο φαίνεται η στενή συνεργασία μεταξύ των δασκάλων αλλά και της διευθύντριας σημειώθηκε στο σχολείο «Μελένιο». Ένα από τα ανοιξιάτικα πρωινά που βρισκόμουν στην αυλή του σχολείου «Μελένιου» είδα μαζί με τη δασκάλα της ειδικής εκπαίδευσης, η Σταυριανή, ένα αλλόγλωσσο μαθητή της τετάρτης τάξης, τον Άλεξ, να χτυπά τους συμμαθητές του. Η ειδική εκπαιδευτικός μου ανέφερε πως δεν ήταν η πρώτη φορά που είδε τον Άλεξ να χτυπά τους συμμαθητές του και θα έθιγε το εν λόγω περιστατικό στη συνεδρία. Η δασκάλα της τετάρτης τάξης, η Σταυρούλα, μας ανέφερε πως ο Άλεξ παρουσίαζε αυτή τη συμπεριφορά και στην αίθουσα διδασκαλία. Την ίδια μέρα οι δύο δασκάλες ανέφεραν το περιστατικό στη διευθύντρια και αποφάσισαν από κοινού να καλέσουν τους γονείς του, για να συζητήσουν το θέμα. Στο σχολείο ήρθε η μητέρα του Άλεξ. Μετά από τη συζήτηση

διαφάνηκε ότι ο Άλεξ ήταν ένα παιδί περιθωριοποιημένο λόγω της μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, για να τραβήξει τη προσοχή των συμμαθητών του, τους χτυπούσε. Τότε οι δύο εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να βοηθήσουν τον Άλεξ παρέχοντας επιπλέον χρόνο δωρεάν διδασκαλίας μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος και αξιοποιώντας διάφορες συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη όπως τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού και συνδιδασκαλίας.

Παρόμοιο σκηνικό φαίνεται ότι επικρατούσε στο «Κλεάνθιο» σχολείο». Κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος οι εκπαιδευτικοί της τρίτης και της πέμπτης τάξης βρίσκονταν στο γραφείο του προσωπικού. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής τους ανέφεραν ότι άκουσαν τις προάλλες κάποιους μαθητές να μιλούν ρατσιστικά απέναντι σε συμμαθητές τους που αντιμετώπιζαν κινητικά προβλήματα και βρίσκονταν σε αναπηρικό καροτσάκι. Εκείνη την ώρα περνούσε και η διευθύντρια του σχολείου, η κυρία Ελπίδα, και της ανέφεραν το περιστατικό. Η δασκάλα της τρίτης τάξης, η Δανάη, είπε: *«Ένα παιδί το οποίο έχει ένα ελάττωμα ξέρω γω, στα πόδια, τα παιδιά δυσκολεύονται να το αποδεχθούν. Κάτι πρέπει να κάνουμε.»* Στη συνέχεια, πήρε το λόγο η άλλη δασκάλα, η Αναστασία, και εισηγήθηκε ότι θα ήταν καλό να γίνουν επισκέψεις σε ειδικά σχολεία της περιοχής με σκοπό τη συνεργασία και τη γνωριμία των μαθητών με το διαφορετικό και καλλιέργεια άποψης ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό. Η πρόταση άρεσε στη διευθύντρια και την εισηγήθηκε στην έκτακτη συνεδρία. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και η ιδέα πραγματοποιήθηκε.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης οι διευθυντές των τριών σχολείων ενθάρρυναν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την προσπάθειά τους για κοινό προγραμματισμό και συντονισμό. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και να τους επηρεάσει θετικά σε μεθόδους διδασκαλίας και σε πρακτικές. Συνάμα, οι διευθυντές

και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν στενά για θέματα που προέκυπταν στην καθημερινή σχολική κοινότητα, όπως οι συμπεριφορές μαθητών στην αυλή ή/και στην αίθουσα διδασκαλίας και έπαιρναν κοινές αποφάσεις για την επίλυσή τους.

5.5.5. Προτροπή για ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό

Η πέμπτη δράση την οποία προώθησαν οι τρεις διευθυντές ήταν η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό είχε ως επακόλουθο να αναπτυχθούν κοινές αξίες, νόρμες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις ανάμεσα στα μέλη των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και να προαχθεί η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ τους.

Η κουλτούρα αυτή διαφάνηκε από τις πρώτες μέρες της επίσκεψής μου στις τρεις σχολικές μονάδες. Κυρίως, φαινόταν στα πρόσωπα των δασκάλων και των διευθυντών, στην πρώτη κουβέντα που είχε κάποιος μαζί τους, στον τρόπο που υποδέχονταν γονείς ή άλλους επισκέπτες και στον τρόπο που καλημέριζαν, στις μεταξύ τους συζητήσεις. Συγχρόνως, καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής μου στις τρεις σχολικές μονάδες μπορώ να επιβεβαιώσω ότι δεν υπήρχαν προστριβές και ανταγωνισμοί μεταξύ των συναδέλφων. Συζητούσαν άνετα οτιδήποτε τους προβλημάτιζε μεταξύ τους ή/και με το διευθυντή/τη διευθύντρια. Είχε δημιουργηθεί τέτοια κουλτούρα που όλοι οι εκπαιδευτικοί μεριμνούσαν για το συλλογικό καλό και όχι μόνο για τα δικά τους προσωπικά συμφέροντα.

Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους επιβεβαίωσαν ότι χάρη στους διευθυντές αναπτύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η συνεργατική κουλτούρα. Ενδεικτικά, παραθέτω τις πιο δηλώσεις τους:

«Μαργαρίτα, σχολείο «Ανθέμιο»: Ναι, τώρα που έχουμε αυτό το διευθυντή έχει καταφέρει να δημιουργήσει καλό κλίμα μεταξύ μας, εννοώ έχουμε στενή συνεργασία με τον ίδιο αλλά και με τους συνάδελφους μου.»

«Μαρία, σχολείο «Μελένιο»: Οφείλουμε πολλά στη διευθύντριά μας. Ανάμεσα σε αυτά και το γεγονός ότι προσπάθησε να μας φέρει κοντά, να ενδιαφερόμαστε ο ένας για τον άλλο...»

«Γεωργία, σχολείο «Μελένιο»: Με τους τρόπους της, με την ευγένεια της η διευθύντρια πέτυχε την ανάπτυξη στενής συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και όχι μόνο...»

«Ελεάνα, σχολείο «Κλεάνθιο»: Έχουμε άψογη συνεργασία μεταξύ μας. Όλοι θέλουμε το καλύτερο για τους μαθητές μας. Βοήθησε πολύ πάνω σε αυτό η διευθύντρια μας.»

Από τις παραπάνω δηλώσεις επισημαίνεται ότι οι σχολικοί ηγέτες ήταν αυτοί που συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ενδιαφέρονται για τους συνάδελφους τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους. Συνάμα, μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι δεν είχε δημιουργηθεί τέτοια κουλτούρα, τουλάχιστο σε τόσο μεγάλο βαθμό, όσο τις προηγούμενες χρονιές.

Οι τρεις διευθυντές στις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ικανοποίηση από την προσπάθεια τους για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου» ανέφερε τα ακόλουθα: «Είμαι πολύ ευχαριστημένη από την όλη προσπάθεια. Ήθελα να δημιουργήσω όσο περισσότερο θετικό κλίμα και μία κουλτούρα που να έχει ως βάση της τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλοεκτίμηση, την εμπιστοσύνη, τη συλλογικότητα. Δεν μπορούμε να υλοποιήσουμε το όραμα του σχολείου που θέσαμε... Ούτε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά, όταν δεν υπάρχει καλό κλίμα. Αυτά είναι αλληλένδετα.». Όπως παρατηρούμε από την πιο πάνω δήλωση, η διευθύντρια θεωρούσε πως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έπρεπε να υπάρχει αλληλοσεβασμός, εμπιστοσύνη και συλλογική προσπάθεια για την εκπλήρωση του οράματος. Συνάμα, η ίδια επισήμανε πως το θέμα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με το θετικό κλίμα που επικρατεί σε μία σχολική μονάδα. Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι οι διευθυντές

των τριών συγκεκριμένων σχολικών μονάδων κατάφεραν μέσω της ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας και της δημιουργίας θετικού κλίματος να οικοδομήσουν μία συνεργατική κοινότητα, η οποία προσπαθούσε να πετύχει με κάθε τρόπο το όραμα που δεσμεύτηκε.

5.5.6. Αύξηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης του προσωπικού κατά τις συνεδρίες

Η έκτη δράση των διευθυντών, όπως αναδύθηκε από την προσεχτική μελέτη των δεδομένων, ήταν η αύξηση των ευκαιριών αλληλεπίδρασης του προσωπικού κατά τις συνεδρίες. Συγκεκριμένα, από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι οι διευθυντές των τριών σχολείων προσπαθούσαν να αξιοποιούν το χρόνο των συνεδριών για μοίρασμα των γνώσεων και των απόψεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για θέματα που προέκυπταν καθημερινά παρά να αφιερώνουν το χρόνο για ενημέρωση σχετικά με τις ανακοινώσεις και στις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Για να υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος στις συνεδρίες, η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου έδινε ενημερωτικό φυλλάδιο προς όλους τους εκπαιδευτικούς, στο οποίο κατέγραφε περιληπτικά τις εγκυκλίους και τις ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, αφιέρωναν ελάχιστο χρόνο για τις ανακοινώσεις και τις εγκυκλίους και ασχολούνταν με μείζονα θέματα. Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται ότι λειτουργούσαν οι διευθυντές των άλλων δύο σχολείων. Παρακάτω, παραθέτω αυτούσια αποσπάσματα από τις δηλώσεις τους:

«Χαρά, διευθύντρια σχολείου «Μελένιου»: Ο χρόνος των συνεδριών είναι πολύ περιορισμένος, μόλις 40' λεπτά περίπου. Η ώρα που διεξάγεται είναι δύσκολη, στο τέλος της ημέρας... που όλοι είμαστε κουρασμένοι... και με πολλές εγκυκλίους από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό που κάνω για να μένει χρόνος για να συζητούμε σημαντικά θέματα που προκύπτουν από την καθημερινή σχολική ζωή είναι να ενημερώνω τους εκπαιδευτικούς εν συντομία για τις εγκυκλίους του Υπουργείου στην έναρξη της κάθε συνεδρίας και μετά αμέσως συζητούμε για άλλα θέματα που αφορούν τους μαθητές, εμάς...»

«Ιάσοντας, διευθυντής σχολείου «Ανθέμιου»: Είναι δύσκολο σε μια συνεδρία να ασχοληθείς και με αυτά που στέλλει το Υπουργείο και με θέματα που μας απασχολούν εδώ στο σχολείο. Ενημερώνομαι για τις εγκυκλίους του Υπουργείου καθημερινά, τις καταγράφω και τις

ανακοινώνω στους συναδέλφους περιληπτικά σε κάθε συνεδρία. Διαφορετικά δε μένει χρόνος για να ασχοληθούμε με άλλα θέματα. Με αυτό τον τρόπο, μπορέσαμε και διαμορφώσαμε κοινό όραμα, φτιάξαμε εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών, για τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας.»

Όπως συμπεραίνουμε από τα πιο πάνω αποσπάσματα, οι διευθυντές προσπαθούσαν να αξιοποιήσουν το χρόνο που είχαν στις συνεδρίες για θέματα που αφορούσαν το σχολείο και για εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών παρά στην ανάλυσή του με τις εγκυκλίους και τις ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αυτό που έκαναν και οι τρεις διευθυντές στην αρχή της κάθε συνεδρίας ήταν να παρουσιάζουν εν συντομία τις εγκυκλίους και τις ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Επίσης, βάσει των πιο πάνω επισημάνθηκαν κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι διευθυντές, όσον αφορά τις συνεδρίες, όπως η διάρκεια της συνεδρίας, η ώρα που διεξάγεται η συνεδρία και οι πολλές ανακοινώσεις και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

5.5.7. Αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού

Η έβδομη δράση των διευθυντών που προέκυψε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αφορούσε στην αξιοποίηση των γνώσεων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο των προσπαθειών για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης οι διευθυντές των τριών συγκεκριμένων σχολείων ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς που είχαν πολύχρονη εμπειρία ή/και ακαδημαϊκή κατάρτιση σε σχέση με αυτό το θέμα να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους τους.

Κατά τη διάρκεια των συνεδριών οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν θέματα που αφορούσαν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης ή/και να δώσουν έμπρακτη καθοδήγηση για συγκεκριμένες πρακτικές. Για παράδειγμα σε μία από τις συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο «Μελένιο» στα τέλη Νοεμβρίου, η Σταυριανή, η ειδική δασκάλα, παρουσίασε στους συναδέλφους της τα οφέλη από την εφαρμογή των

συνδιδασκαλιών στην τάξη. Να σημειωθεί ότι προηγουμένως το συζήτησε με τη διευθύντρια και την προέτρεψε να κάνει παρουσίαση σε μία από τις συνεδρίες. Παρακάτω, παραθέτω ένα απόσπασμα από αυτά που είπε στην ομιλία της:

«Κάνοντας συνδιδασκαλίες μεταξύ εμένα και εσάς οι μαθητές που παρακολουθούν ειδική εκπαίδευση δε θα φεύγουν από την τάξη τους. Έτσι, το τμήμα δε θα μοιράζεται και οι μαθητές θα διδάσκονται τα ίδια όπως και οι συμμαθητές τους. Επίσης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και εμείς μέσα από αυτή τη συνεργασία θα μπορέσουμε να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά περισσότερο.»

Η διευθύντρια υποστήριξε την εφαρμογή των συνδιδασκαλιών αναφέροντας πως αυτές είχαν θετικά αποτελέσματα μια τέτοια πρακτική, με βάση την προηγούμενη πείρα της σε άλλα σχολεία. Ωστόσο, κάποιοι συνάδελφοι ήταν επιφυλακτικοί, επειδή πίστευαν ότι θα τους έκανε κριτική για τη διδασκαλία τους ή ότι θα επενέβαινε στο έργο τους. Η ειδική δασκάλα τους καθησύχασε λέγοντάς τους πως θα ήταν δίπλα τους και θα είχαν τη βοήθειά της. Έτσι, η Σταυριανή προσέγγισε αρχικά τις δασκάλες της πρώτης τάξης με τις οποίες είχε εξαιρετικές σχέσεις και σιγά-σιγά επεκτάθηκε και σε άλλες τάξεις.

Ένα άλλο σχετικό παράδειγμα αφορούσε το σχολείο «Κλεάνθιο». Η διευθύντρια γνώριζε ότι μία εκπαιδευτικός είχε ασχοληθεί με τα άτυπα περιβάλλοντα και τα εφάρμοζε και στην τάξη της. Θέλοντας να αξιοποιήσει τη γνώση και την εμπειρία που είχε η συγκεκριμένη δασκάλα σε αυτό το θέμα, η διευθύντρια της ζήτησε να μιλήσει για αυτό στις συνεδρίες και να βοηθήσει και άλλους συνάδελφους να το εφαρμόσουν στην πράξη, αν συναντήσουν δυσκολίες. Η δασκάλα προθυμοποιήθηκε να τους παρουσιάσει σε βίντεο πώς έκανε ένα μάθημα σε άτυπο περιβάλλον. Η δασκάλα ετοίμασε το υλικό και το παρουσίασε σε μια από τις συνεδρίες κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια. Τελειώνοντας την παρουσίαση οι εκπαιδευτικοί έκαναν τα ακόλουθα σχόλια: *«Τι ωραία που έγινε το μάθημα!», «φαίνεται πως άρεσε πολύ στους μαθητές», «έδειχναν ενδιαφέρον οι μαθητές», «πέτυχε τους στόχους του μαθήματος με αυτό τον τρόπο».*

Έτσι, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς συνεργάστηκαν μαζί της, για να προετοιμάσουν κάποια μαθήματα σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Από το σύνολο των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται ότι στα πλαίσια του στόχου για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης οι διευθυντές των τριών σχολείων παρακινούσαν τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συναδέλφων τους, κάτι που φαίνεται ότι επηρέαζε θετικά τους εκπαιδευτικούς. Επιλεκτικά παραθέτω κάποιες από τις δηλώσεις τους:

«Μαργαρίτα, σχολείο «Ανθέμιο»: Γνωρίζει τα προσόντα μας ο διευθυντής και προσπαθεί να αξιοποιεί τον καθένα μας με βάση αυτά που κατέχει, για να πετύχει το όραμα του σχολείου.»

«Παύλος, σχολείο «Ανθέμιο»: Ναι, βέβαια. Επιδιώκει να ανταλλάσσουμε τις γνώσεις μας με τους συναδέλφους, για παράδειγμα στις συνεδρίες, ειδικά για θέματα που αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, βελτιώνουμε τις μεθόδους που εφαρμόζουμε στην τάξη.»

«Αναστασία σχολείο «Μελένιο»: Μας ενθαρρύνει να παρουσιάζουμε θέματα που γνωρίζουμε καλά στις συνεδρίες, για να χρησιμοποιούμε στις τάξεις νέες μεθόδους διδασκαλίας, πιο συμπεριληπτικές.»

«Κωνσταντίνος, σχολείο «Μελένιο»: Η διευθύντριά μας θέλει να αξιοποιεί τις γνώσεις μας και να τις μοιραζόμαστε πάνω σε θέματα που αφορούν την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Με βοήθησε πολύ το να μοιραζόμαστε τις γνώσεις μας, να λέμε για τις εμπειρίες μας.»

«Νάντια, σχολείο «Κλεάνθιο»: Νομίζω ότι χωρίς τη δική της παρώθηση δε θα αξιοποιούσαμε σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες και τις γνώσεις μας σε σχέση με την ίση μεταχείριση των μαθητών.»

Όπως παρατηρούμε από τις πιο πάνω δηλώσεις, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονταν από τους ηγέτες των σχολείων να αξιοποιούν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους σε θέματα που αφορούσαν τρόπους ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές τους μονάδες. Αυτό φαίνεται πως είχε θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς τόσο γνωστικά όσο και μεθοδολογικά.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές προσπαθούσαν να αξιοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με σκοπό να ανταποκρίνονται

όσον το δυνατό καλύτερα στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και κατ' επέκταση, στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά τη διάρκεια των συνεδρίων οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν θέματα στα οποία ήταν καταρτισμένοι και είχαν εμπειρίες. Η δράση αυτή φαίνεται να είχε θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, καθώς σύμφωνα με τους ίδιους αποκτούσαν καινούριες γνώσεις και βελτιώναν τις πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

5.5.8. Δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού

Η όγδοη δράση των διευθυντών για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν η παροχή ευκαιριών ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού από το εξωτερικό περιβάλλον. Στα πλαίσια του στόχου για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο, οι διευθυντές όχι μόνο προσπαθούσαν να επιμορφώσουν τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού είτε με παρουσιάσεις συναδέλφων είτε με συμβουλές για την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών από συναδέλφους αλλά και με άτομα που προέρχονταν από το εξωτερικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι τρεις διευθυντές καλούσαν είτε άτομα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είτε ειδικούς που μπορούσαν να τους βοηθήσουν για θέματα που αφορούσαν την παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών είτε έστελναν δύο-τρεις εκπαιδευτικούς σε σεμινάρια, για να παρουσιάσουν τις μεθόδους για τις οποίες ενημερώνονταν στους υπόλοιπους συναδέλφους σε συνεδρίες.

Από την παρατήρηση κατά την παραμονή μου στις τρεις σχολικές μονάδες μπορώ να επιβεβαιώσω ότι οι τρεις διευθυντές επιδίωκαν να παρέχουν ευκαιρίες ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό από το εξωτερικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στις αρχές Νοεμβρίου ο διευθυντής του «Ανθέμιου» κάλεσε λειτουργό από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου να επιμορφώσει τους συναδέλφους του σχετικά με την αλληλοπαραλούθηση στην τάξη, καθώς

αποτελούσε ένα από τα σχέδια δράσης της σχολικής χρονιάς και θα εφαρμοζόταν για πρώτη φορά στο σχολείο τους από όλους τους εκπαιδευτικούς. Προς το τέλος του Νοέμβρη έγινε παρουσίαση στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αλληλοπαρακολούθηση στην τάξη από τη λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, δείχνοντας και παραδείγματα που εφαρμόστηκαν σε άλλες σχολικές μονάδες. Μετά το τέλος της παρουσίασης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Ήταν πολύ ωραία η παρουσίαση», «τώρα έμαθα κάποια πράγματα, για να τα εφαρμόσω», «ήταν κάτι που το είχαμε ανάγκη», «ήταν πολύ καθοδηγητική», «με βοήθησε πολύ, επειδή πρώτη φορά θα κάνω αλληλοπαρακολούθηση», «ένιωθα ένα έχτρα βάρος, αλλά τώρα μου έφυγε».* Συνάμα, ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσωνας, μερίμνησε να οργανώσει μαζί με τη λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου συναντήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για να δίνει ανατροφοδότηση και στήριξη στα προβλήματα που συναντούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της στην πράξη. Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επιμόρφωση που έτυχαν για την αλληλοπαρακολούθηση στο τέλος Μαΐου δήλωσαν τα εξής:

«Μαργαρίτα: Υπέροχη συνεργασία! Είχα εποικοδομητική ανταλλαγή ιδεών για δραστηριότητες που αφορούσαν την ανομοιογένεια που παρουσίαζε η τάξη μου σε μαθησιακό επίπεδο.»

«Άντρη: Με βοήθησε πολύ η λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Είχα άψογη συνεργασία και συνεχή. Κάτι που το χρειαζόμουν. Μόνο κέρδισα από αυτή την επιμόρφωση που είχα.»

«Ιωάννα: Πήρα πολλά πράγματα μέσα από την επιμόρφωση που μας έγινε από τη λειτουργό του ΠΙΚ, ανέπτυξα δεξιότητων συνεργασίας και κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας, εμπλούτισα τις γνώσεις μου, ένιωθα καλά με τον εαυτό μου λόγω της στήριξης που είχα και από το διευθυντή και από τη λειτουργό.»

«Παύλος: Θα περιέγραφα τη συνεργασία μου με τη λειτουργό με τρεις λέξεις: άψογη, αρμονική και παραγωγική. Ξέρεις όταν βοηθούνται οι δάσκαλοι, έχουν όφελος και οι μαθητές... που αυτό είναι που θέλουμε.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έτυχαν καθ' όλη τη σχολική χρονιά από τη λειτουργό του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου. Μέσα από αυτή την επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί ομολόγησαν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σε θέματα μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να επηρεάσουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών του σχολείου στα μαθήματα.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων «Μελένιου» και «Κλεάνθιου» υποστήριξαν στις συνεντεύξεις ότι οι διευθύντριες τους προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να τους επιμορφώσουν σχετικά με θέματα που αφορούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη. Ενδεικτικά παραθέτω μερικά αποσπάσματα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

«Αντρέας, σχολείο «Μελένιο»: Προσπαθεί η διευθύντρια να έρχονται στο σχολείο μας ειδικοί για θέματα που απασχολούν το σχολείο όπως αποτελεσματικές πρακτικές για διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Έτσι, έχουμε την ευκαιρία να ενημερωθούμε, να ρωτήσουμε, να λύσουμε απορίες...»

«Δανάη, σχολείο «Μελένιο»: Καλεί η διευθύντρια μας από διάφορες ειδικότητες ανάλογα με το θέμα.... Κάνει ότι μπορεί πάνω σε αυτό το θέμα. Να πω και κάτι άλλο: η επιμόρφωση που μας παρέχουν γενικότερα είναι ανεπαρκής».

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Προσπαθεί η διευθύντρια να φέρνει ειδικούς στο σχολείο να μας μιλήσουν. Για παράδειγμα, φέτος έχουμε μια συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για όλη τη σχολική χρονιά. Ήρθε μια κοπέλα και μας μίλησε για το πώς μπορούμε να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας και τώρα συνεργαζόμαστε μαζί της, για να προετοιμάσουμε κάποια μαθήματα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν το μάθημα που ετοίμασαν μαζί της. Αυτά που ετοιμάζονται μαζί, τα παρακολουθεί, δίνει ανατροφοδότηση, τι πρέπει να προσέξουμε την επόμενη φορά, τι μπορούμε να βελτιώσουμε...»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις προκύπτει ότι οι δύο διευθύντριες ασχολούνταν με το θέμα της επιμόρφωσης και καλούσαν ειδικούς για θέματα που αφορούσαν την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις επισήμαναν ότι δεν υπήρχε σταθερή πολιτική από μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, κάτι που το είχαν ανάγκη. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις τους:

«Γεωργία, σχολείο «Ανθέμιο»: Το θέμα είναι ότι του χρόνου αν αλλάξει ο διευθυντής, δεν ξέρουμε αν θα συνεχιστεί αυτή η προσπάθεια. Για αυτό, το Υπουργείο μας είναι καλό να έχει μια μακροπρόθεσμη πολιτική πάνω σε αυτό το θέμα, ούτως ώστε όταν μετακινούνται οι διευθυντές, να μη επηρεάζονται οι προσπάθειες για ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εξάλλου είναι κάτι που πρέπει να διέπει τα σχολεία μας.

«Μαργαρίτα: Με το να μετακινηθεί η διευθύντρια μας, αλλάζουν πολλά πράγματα. Δεν ξέρουμε αν θα συμφωνεί ο νέος διευθυντής. Αν παραμείνει η διευθύντρια μας δεν θα έχουμε πρόβλημα.»

«Ελεάνα: Είναι δύσκολο για μας τους εκπαιδευτικούς να ξεκινούμε κάτι και να το σταματούμε γιατί θα αλλάξει η διεύθυνση. Έπρεπε να υπάρχει μια σταθερή πολιτική που να υποστηρίζεται από το Υπουργείο μας.»

«Καλυψώ: Δε γίνεται να υπάρχει μια αδιαφορία από το Υπουργείο μας πάνω σε αυτό το θέμα. Υπάρχει ανάγκη για μια μακροπρόθεσμη πολιτική, έτσι ώστε να μην επηρεαζόμαστε όταν αλλάζουν οι διευθυντές.»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν από τα πιο πάνω ότι το θέμα της ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης έπρεπε να απασχολεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το οποίο έπρεπε να υιοθετήσει μια σταθερή και μακροπρόθεσμη πολιτική σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ούτως ώστε να μην επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί όταν αλλάζουν οι διευθύνσεις των σχολείων. Εκτός από την απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής που να διέπει όλα τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η ανεπαρκής επιμόρφωσή τους λειτουργεί ανασταλτικά στις προσπάθειες για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Είναι χαρακτηριστικές οι πιο κάτω δηλώσεις τους:

«Μαργαρίτα, σχολείο «Ανθέμιο»: Η επιμόρφωση σχεδόν ανύπαρκτη για τέτοια θέματα. Αν ενδιαφερθεί ο διευθυντής μας καλώς. Ενώ το Υπουργείο έπρεπε να έχει πρόγραμμα επιμόρφωσης για τέτοια ζητήματα.»

«Γεωργία, σχολείο «Ανθέμιο»: Έχουμε ανάγκη από επιμόρφωση. Πώς θα μπορέσουμε να εφαρμόσουμε νέες πρακτικές στη διδασκαλία μας χωρίς επιμόρφωση;»

«Μαρία, σχολείο «Μελένιο»: Χρειαζόμαστε περισσότερη επιμόρφωση από ειδικούς, για να εμπλουτίσουμε τη διδασκαλία μας.»

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Δεν επιμορφωνόμαστε αρκετά. Έπρεπε το Υπουργείο να μας παρέχει συνεχή επιμόρφωση.»

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι τρεις διευθυντές δεν παρείχαν μόνο ευκαιρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς για τρόπους προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά

και στους ίδιους μέσα από το ψάξιμο και τη μελέτη διαφόρων πηγών. Ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου» δήλωσε τα εξής:

«Κοίταξε, προσπαθώ συνεχώς να είμαι ενήμερος για τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και όχι μόνο. Δεν μένω στην επιμόρφωση που μας παρέχει το Υπουργείο. Μας έγινε επιμόρφωση όταν έγινα διευθυντής και έγιναν και κάποια άλλα σεμινάρια. Ψάχνω σε επιστημονικά άρθρα, σε βιβλία, διαβάζω, μελετώ εκτός εργασίας. Και ειδικά για να μπορέσω στο σχολείο να προωθήσω τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης χρειάστηκε πρώτα να ερευνήσω, να ψάξω, να μελετήσω... Ε, και χωρίς τις γνώσεις ίσως να μην κατάφερνα και πολλά πράγματα. Έπρεπε πρώτα να εμβαθύνω, να είμαι καλό γνώστης αυτού του θέματος...».

Επίσης, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου», η κυρία Χαρά, ενημερωνόταν συνεχώς για τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, στη συνέντευξή της είπε τα ακόλουθα:

«Αυτό που κάνω συνεχώς είναι να επιμορφώνομαι για ό,τι απασχολεί εμένα ως διευθύντρια. Όσο για το Υπουργείο μας δεν κάνει πολλά πράγματα για την επιμόρφωση. Για ζητήματα που σχετίζονταν με την παροχή ίσων ευκαιριών είχα ασχοληθεί σε μία από τις εργασίες που έκανα σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Αυτό ήταν η απαρχή...να καταλάβω τη σημαντικότητα της για τα σχολεία μας, για την ανάγκη να την προωθήσουμε, ειδικά στις μέρες μας που οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες, ανάγκες. Από τότε μελετώ με ποιους τρόπους μπορούμε να την προωθήσουμε στο σχολείο, εφόσον όλοι οι μαθητές είναι διαφορετικοί...».

Όπως ο κύριος Ιάσοντας και η κυρία Χαρά, έτσι και η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, επιμορφωνόταν συνεχώς σε σχέση με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και τους τρόπους προώθησής της στη σχολική μονάδα. Συνάμα, και οι τρεις διευθυντές επισήμαναν ότι δεν τους παρέχόταν επαρκή επιμόρφωση για τέτοια ζητήματα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Βάσει των πιο πάνω προκύπτει ότι οι διευθυντές των τριών σχολείων πίστευαν ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην ανομοιογένεια των μαθητών. Γνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επαρκή και συνεχή επιμόρφωση, καλούσαν οι ίδιοι στη σχολική τους μονάδα άτομα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή ειδικούς για διάφορα θέματα ή έστελναν εκπαιδευτικούς σε σεμινάρια με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ίση μεταχείριση των μαθητών στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί

εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις πρακτικές σε θέματα διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο καλύτερα και να φτάσουν πιο κοντά στην επίτευξη του οράματος τους που τέθηκε από την κάθε σχολική μονάδα.

5.5.9. Προτροπή για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς

Η ένατη δράση σχετίζεται με την προτροπή των τριών διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Από τις συνεντεύξεις των τριών σχολικών ηγετών φαίνεται ότι αυτοί ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, πέραν από το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου», ο κύριος Ιάσοντας, χαρακτηριστικά ανέφερε τα εξής:

«Ναι, ήταν κάτι που προσπάθησα πολύ [εννοεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών] ... Για να έχουν τέτοιες ευκαιρίες οι εκπαιδευτικοί προσπάθησα να τους παρέχω συντονισμό σε πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, συντονισμό των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει να διοργανώσουν μια εκδήλωση ή συντονισμό μαζί μου. Μπορώ να πω ότι μία ομάδα εκπαιδευτικών αναλαμβάνει δράσεις μέσα στο σχολείο, δράσεις που δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Το κάνουν γιατί θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές, περισσότερο από ηθικό καθήκον.»

Από την πιο πάνω δήλωση προκύπτει ότι ο διευθυντής επιθυμούσε όπως οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν πρωτοβουλίες πέραν από τα καθήκοντά τους και που σχετίζονταν στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές. Ο συντονισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των μελών της διευθυντικής ομάδας καθώς και η συνεργασία φαίνεται ότι λειτούργησαν θετικά ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών από μια μερίδα εκπαιδευτικών.

Παρόμοια ενθάρρυνση και στήριξη φαίνεται να είχαν οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα της κυρίας Χαράς, διευθύντριας σχολείου «Μελένιου»:

Ενθαρρύνω τους εκπαιδευτικούς για κάτι τέτοιο [εννοεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών]...Μέσα από τη συνεργασία και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους...Τους στήριζω όταν θέλουν να οργανώσουν διάφορες δράσεις. Το θεωρώ πολύ σημαντικό. Ωφελούνται οι μαθητές, αλλά ταυτόχρονα νιώθουν ικανοποίηση και οι ίδιοι, διότι είναι κάτι που δημιούργησαν οι ίδιοι».

Όπως και οι άλλοι δύο διευθυντές, έτσι και η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα, φαίνεται να παρότρυνε τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για το καλό των μαθητών. Οι πρωτοβουλίες γίνονταν σε συνεργασία με τα μέλη της διευθυντικής ομάδας. Επίσης, στις συνεδρίες ενημερώνονταν όλοι οι εκπαιδευτικοί για τις διάφορες δράσεις που αναλάμβαναν οι συνάδελφοί τους. Όπως η ίδια ομολόγησε στη συνέντευξη, είναι πάντοτε δίπλα τους για ό,τι χρειαστούν στην προσπάθεια αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων που μίλησαν στις συνεντεύξεις επιβεβαίωσαν ότι οι διευθυντές παρείχαν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πέραν από τα θέματα που αφορούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα, με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ ταυτόχρονα υποστήριζαν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικές είναι μερικές δηλώσεις των εκπαιδευτικών:

«Ερμάντα, σχολείο «Ανθέμιο»: Ναι, ο διευθυντής μας θέλει να αναλαμβάνουμε διάφορες πρωτοβουλίες. Μας στηρίζει πολύ σε τέτοια θέματα.»

«Αναστασία, σχολείο «Μελένιο»: Χωρίς την παρότρυνση της διευθύντριας δε θα αναλαμβάναμε να πρωτοβουλίες. Η πόρτα του γραφείου της είναι πάντα ανοιχτή και μπορούμε να συζητούμε αυτά τα θέματα.. Αναγνωρίζει την προσπάθεια που κάνουμε κάποιοι εκπαιδευτικοί και αυτό έχει σημασία για εμάς.»

«Ελεάνα, σχολείο «Κλεάνθιο»: Η διευθύντριας μας παρακινεί να αναλάβουμε πρωτοβουλίες και μας υποστηρίζει σε κάθε τι που θέλουμε να κάνουμε...»

Όπως παρατηρούμε από τα παραπάνω, οι διευθυντές των τριών σχολείων παρότρυναν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν διάφορες πρωτοβουλίες. Συνάμα, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την υποστήριξη των διευθυντών και αυτό υποδηλώνεται από τις εξής

φράσεις: «Μας στηρίζει πολύ», «Ο διευθυντής ήταν πάντα θετικός», «Η πόρτα του γραφείου της είναι πάντα ανοιχτή», «μας υποστηρίζει σε κάθε τι που θέλουμε να κάνουμε».

Μέσα από τη συλλογικότητα, το συντονισμό και τη συνεργασία κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν διάφορες δράσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο δάσκαλος της έκτης τάξης του σχολείου «Ανθέμιου», ο Παναγιώτης, ανέφερε στη συνέντευξη ένα σχετικό παράδειγμα:

Μιας και θέλαμε να εμπεδώσουμε στα παιδιά τις αξίες της αποδοχής της διαφορετικότητας, της ισότητας μεταξύ των μαθητών, του σεβασμού στο ξένο, σκέφτηκα πως θα ήταν καλό να ζωγραφίσουν οι μαθητές περιμετρικά του σχολείου διάφορα σκίτσα με μηνύματα. Το συζήτησα με το διευθυντή. Φάνηκε στο διευθυντή καταπληκτική η ιδέα. Βέβαια, δεν μπορούσα να τη υλοποιήσω μόνος μου. Χρειάστηκα τη συνεργασία και την καθοδήγηση των υπεύθυνων των τμημάτων. Κανόνισα με όλους τους υπευθύνους δασκάλους συνάντηση και συζήτησα το θέμα. Με βοήθησαν πολύ καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης. Από την άλλη, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον. Κάτι που μου είπε ένας μαθητής: «Κύριε, θέλουμε να κάνουμε τέτοια πράγματα, δημιουργικά. Γινόμαστε όλοι ένα και συνεργαζόμαστε. Να κάμετε πιο συχνά. Αρέσκει μας πολλά.» Αυτή η απεριόριστη χαρά των μαθητών με έκανε να θέλω να κάνω και άλλες παρόμοιες δράσεις.

Από τα πιο πάνω φαίνεται ότι η πρωτοβουλία που πήρε ο Παναγιώτης είχε ως αποτέλεσμα να επηρεάσει θετικά τους μαθητές, κάτι που υποστηρίζεται από τις εξής φράσεις: «οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον», «Γινόμαστε όλοι ένα και συνεργαζόμαστε», «κάτι που ενθουσίασε τους μαθητές, γιατί έφτιαχναν κάτι δικό τους» και «Ήταν πολύ χαρούμενοι, το διασκέδασαν, το απόλαυσαν». Παράλληλα, οι μαθητές πήραν κάποια μηνύματα από τη δράση αυτή όπως να σέβονται το διαφορετικό, να αποδέχονται το ξένο και ότι όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους.

Από την παρατήρηση επίσης φαίνεται ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναλάμβαναν διάφορες δράσεις. Για παράδειγμα, ο Στέλιος που εργαζόταν στο σχολείο «Κλεάνθιο» σκέφτηκε πως η διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων και τουρνουά θα έφερνε πιο κοντά όλους τους μαθητές, τους δασκάλους και τους γονείς. Ο Στέλιος ανέφερε την ιδέα του αυτή σε μία από τις συνεδρίες του Φεβρουαρίου λέγοντας πως δικαίωμα συμμετοχής θα είχαν

μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Ο διευθυντής μου έκλεισε το μάτι θέλοντας να μου πει πως ήταν εντάξει εκ μέρους του και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ότι τους άρεσε. Με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς έκανε κοινές συναντήσεις και είχε τη βοήθειά τους. Την όλη ευθύνη, όμως, για τη διοργάνωση την ανέλαβε ο ίδιος. Ήθελε πολύ τρέξιμο και οργάνωση, διότι οι αγώνες διεξάγονταν και ώρες εκτός του σχολείου. Ωστόσο, όπως είπε στη συνέντευξη, *«Το αποτέλεσμα με δικαίωσε. Όλοι το καταχάρηκαν. Ήταν πολύ χαρούμενοι, το διασκέδασαν, το απόλαυσαν. Και περάσαμε και ένα μήνυμα ότι αν και όλοι είμαστε διαφορετικοί, μπορούμε να παίζουμε μαζί.... Εγώ ένιωσα απέραντη χαρά που έκαμα αυτή τη διοργάνωση. Τώρα θέλω να κάνω και άλλα...»*. Από το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής δείχνει ότι όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) ενθουσιάστηκαν και ένιωθαν χαρά. Εκτός από τη χαρά που αισθάνθηκαν, όλοι οι συμμετέχοντες πήραν και το μήνυμα ότι όλοι μπορούν να παίξουν μαζί αν και τόσο διαφορετικοί.

Μία άλλη δράση ανέλαβε η Αναστασία, η δασκάλα της τέχνης, που εργαζόταν στο σχολείο «Μελένιο». Η Αναστασία πήρε την πρωτοβουλία να κάνει με τους μαθητές όλων των τάξεων το λογότυπο του σχολείου, καθώς το σχολείο είχε τα εκατόχρονά του. Η δασκάλα βρήκε θετική ανταπόκριση από το διευθυντή σχετικά με την ιδέα και έτσι, υλοποιήθηκε. Αφιέρωνε 5 λεπτά από κάθε μάθημα τέχνης για την κατασκευή του. Ο κάθε μαθητής είχε την ευκαιρία να βάλει το δικό του λιθαράκι για το σχεδιασμό και την κατασκευή του. Από την παρατήρηση διαπίστωσα ότι ήταν κάτι που ενθουσίασε τους μαθητές, γιατί έφτιαχναν κάτι εντελώς δικό τους. Συνάμα, έβλεπες στα βλέμματα των παιδιών την έκφραση χαράς και ικανοποίησης από το αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια κάποιων παιδιών της Ε' τάξης: *«Αχ, τι όμορφο που έγινε!», «μ' αρέσει πολύ!», «είναι τέλειο!»*.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων παρακινούσαν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την προαγωγή της

κοινωνικής δικαιοσύνης. Μία μερίδα εκπαιδευτικών αναλάμβανε δράσεις κατόπιν συζήτησης και στήριξης που είχε από τους διευθυντές. Επίσης, για να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν τις δράσεις που είχαν υπόψη τους, αυτοί οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν και συντονίζονταν με κάποιους συναδέλφους τους. Η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς επηρέαζε θετικά τη ψυχολογία των μαθητών και των ιδίων. Συνεπώς, η ικανοποίηση που αισθάνονταν τους έδινε κίνητρο να οργανώσουν και άλλες δράσεις.

5.5.10. Ηθική επιβράβευση και αναγνώριση των εκπαιδευτικών

Η δέκατη δράση, η οποία βοήθησε στις προσπάθειες των τριών διευθυντών, για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν η ηθική επιβράβευση και η αναγνώριση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες επιβράβευαν τους εκπαιδευτικούς για τις ενέργειές τους που προωθούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη και γενικότερα, βελτίωναν την εικόνα του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του κύριου Ιάσονα: *«Είμαι υπέρ της επιβράβευσης των εκπαιδευτικών... Έτσι, νιώθουν και οι εκπαιδευτικοί ότι αναγνωρίζεται το έργο τους. Μόνο έτσι θα συνεχίσουν να προσπαθούν και να δίνουν περισσότερα. Διαφορετικά, θα αδιαφορούν, θα αμελούν και δε θα γνιιάζονται να κάνουν πράγματα για το καλύτερο όλων των μαθητών.»*. Από τη πιο πάνω δήλωση φαίνεται ότι ο διευθυντής υιοθέτησε την πρακτική της επιβράβευσης και του επαίνου, για να έχουν οι εκπαιδευτικοί ακόμη περισσότερη θετική στάση απέναντι στην προσπάθεια για αναχαίτιση της ανισότητας και της αδικίας που υπήρχε μεταξύ των μαθητών.

Κατά την παραμονή μου στις σχολικές μονάδες παρατήρησα ότι οι διευθυντές επικροτούσαν τους εκπαιδευτικούς για τις δράσεις που αναλάμβαναν για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Για παράδειγμα, στο σχολείο «Ανθέμιο» είχε οργανωθεί από όλους τους εκπαιδευτικούς μια διήμερη ημερίδα με τίτλο *«Όλοι είμαστε διαφορετικοί»*. Την επόμενη

μέρα της ημερίδας ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσοντας, συγκέντρωσε στο γραφείο των δασκάλων κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος όλους τους εκπαιδευτικούς και τους είπε τα εξής: *«Ήθελα να σας πω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την ημερίδα που ετοιμάσατε! Το αποτέλεσμα φοβερό! Φάνηκε ότι όλοι δουλέψατε, συνεργαστήκατε, κοπιάσατε πολύ και ότι αφιερώσατε αρκετό χρόνο. Άκουσα καλά σχόλια. Στους μαθητές άρεσε πάρα πολύ, έδειχναν ενθουσιασμένοι και πήραν πιστεύω τα μηνύματα που θέλαμε να μεταδώσουμε. Να συνεχίσουμε να κάνουμε και άλλες τέτοιες δράσεις. Εσείς τι λέτε τώρα που τέλειωσε η ημερίδα; Πώς είδατε τα παιδιά;»*. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ικανοποίησή τους και δήλωσαν ότι ξαφνιάστηκαν που είχε τέτοια επιτυχία. Όπως είπαν, οι μαθητές το καταχάρηκαν και έμαθαν να σέβονται το διαφορετικό και να το αποδέχονται μέσα από αυτή την ημερίδα.

Με παρόμοιο τρόπο φαίνεται ότι λειτουργούσαν και οι άλλες δύο διευθύντριες. Για παράδειγμα, ένα χειμωνιάτικο πρωινό που βρισκόμουν στο σχολείο «Μελένιο», η διευθύντρια, η κυρία Χαρά, κάλεσε στο γραφείο της την εκπαιδευτικό της έκτης τάξης. Όπως μου είπε η εκπαιδευτικός άτυπα, η διευθύντρια την κάλεσε στο γραφείο της, για να την επικροτήσει για την πρωτοβουλία που ανέλαβε. Μετά το τέλος της σχολικής ημέρας η ίδια παρέμενε στο σχολείο και βοηθούσε τα παιδιά που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, διότι κάποιοι γονείς δεν μπορούσαν να τα βοηθήσουν. Από τα πιο πάνω παρατηρούμε ότι οι διευθυντές επικροτούσαν κάθε δράση/πρακτική που υιοθετούσαν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται εσωτερική ικανοποίηση και ταυτόχρονα να παίρνουν δύναμη και κίνητρο να προχωρήσουν με την προώθηση και άλλων δράσεων.

Οι εκπαιδευτικοί κατά τις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν επίσης την άποψη ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές τους επαινούσαν σε μεγάλο βαθμό για τις προσπάθειες που κατέβαλλαν. Όπως οι ίδιοι είπαν, μερικές φορές οι διευθυντές εκφράζονταν άμεσα προς τους

ίδιους με ένα «Μπράβο», ενώ κάποιες άλλες φορές τους το έδειχναν με χειρονομίες.

Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Λουΐζα, σχολείο «Ανθέμιο»: Ο διευθυντής μας πολλές φορές θα μας πει: «Πολύ καλή δουλειά έκανες.», «Μπράβο!», «Συνέχισε έτσι!» και αυτό μας δίνει κουράγιο να αγωνιστούμε για τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης.»

«Κωνσταντίνος, σχολείο «Μελένιο»: Αυτό που την κάνει να ξεχωρίζει από τους άλλους διευθυντές που είχα είναι ότι επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς. Ειδικά, φέτος που θέλει να δημιουργήσουμε όσον το δυνατό ένα σχολείο κοινωνικά δίκαιο είναι συνέχεια με μία καλή κουβέντα. Επειδή ξέρει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί κάνουμε πολλή δουλειά, πολλές δράσεις από την αρχή του χρόνου, είναι πάντα δίπλα μας, μας στηρίζει και μας επαινεί.»

«Ελεάνα, σχολείο Κλεάνθιο»: Η διευθύντρια μας επιδιώκει με κάθε τρόπο, είτε με λέξεις είτε με χειρονομίες της να μας επαινέσει και αυτό μας κάνει να αγωνιζόμαστε ακόμη περισσότερο για να περιορίσουμε την ανισότητα που υπάρχει στο σχολείο μας.»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων συμπληρώσαν ότι «αναγνωρίζεται το έργο τους» και «οι ενέργειες» που κάνουν για την εκπλήρωση του οράματος. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτό τους έκανε να αισθάνονται ικανοποίηση, με αποτέλεσμα να θέλουν να αγωνιστούν ακόμη περισσότερο για τη μείωση της αδικίας και της ανισότητας στο σχολείο. Ωστόσο, τρεις εκπαιδευτικοί από το σχολείο «Κλεάνθιο» δήλωσαν στη συνέντευξη πως δε επιβραβεύονταν καθόλου από τη διευθύντρια. Από τη μεριά της η διευθύντρια υποστήριξε πως σταμάτησε να τους επιβραβεύει, καθώς οι προηγούμενοι έπαινοι δεν απέδωσαν καρπούς για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Εν κατακλείδι, η ηθική επιβράβευση και η αναγνώριση ήταν μία από τις πρακτικές που εφάρμοσαν οι τρεις διευθυντές, για να πετύχουν όσο μπορούν το όραμα το σχολείου. Από την παρατήρηση και από το σύνολο των συνεντεύξεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μέσα από την πρακτική αυτή οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανοικτά την ικανοποίησή τους εκτός από ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν αναγνώριση για το έργο που εκτελούσαν, με αποτέλεσμα να καταβάλλουν ακόμη

περισσότερες προσπάθειες προς την κατεύθυνση της παροχής ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών.

5.5.11. Ευελιξία στις καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Η εντεκάτη και τελευταία δράση ήταν ότι οι διευθυντές ενεργούσαν με ευελιξία καθ' όλη τη σχολική χρονιά ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυπταν καθημερινά στις σχολικές μονάδες, ώστε να γίνει κατανοητό σταδιακά ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, βοηθητικό και γραμματειακό προσωπικό, μαθητές και γονείς) ότι όλοι εργάζονται για όλα τα παιδιά. Καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής μου στις τρεις σχολικές μονάδες παρατήρησα ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές διατηρούσαν τον εαυτό τους σε ευέλικτη δράση με σκοπό να καλλιεργηθούν εκείνες οι αξίες που έδιναν κατεύθυνση προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Για παράδειγμα, σε μία άτυπη συζήτηση ο διευθυντής του «Ανθέμιου» σχολείου μου ανέφερε τα ακόλουθα: *«Η προσπάθειά μου είναι να καταφέρω να γίνει συνήθεια όλων όσων εργαζόμαστε σε αυτό το σχολείο η κριτική αξιολόγηση κάθε ενέργειας μέσα από ερωτήματα: «Με αυτή τη δράση υπάρχουν παιδιά που ευνοούνται ή αδικούνται; Συμμετέχουν όλα τα παιδιά ή κάποια; Πώς μπορούμε να ενισχύσουμε ακόμη περισσότερο τα παιδιά, ώστε να μειώσουμε το φαινόμενο της ανισότητας και της περιθωριοποίησης;»*

Προς την κατεύθυνση αυτή, οι τρεις διευθυντές προσπάθησαν να είναι σε συνεχή ετοιμότητα, για να παρέχουν κάθε είδους διευκόλυνση προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να παραμείνουν αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους καθήκον στα πλαίσια της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην πράξη, αυτό σήμαινε για τους διευθυντές να κάνουν αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να το προσαρμόζουν ανάλογα κάθε φορά, ώστε να δημιουργηθούν ευκαιρίες για οργάνωση, επιμόρφωση, συντονισμό και κοινές δράσεις. Επιπρόσθετα, πολλές φορές οι διευθυντές προέβαιναν σε αναδιοργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης, της ενισχυτικής

διδασκαλίας, της χρήσης χώρων στο κτίριο ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, οι διευθυντές βρίσκονταν σε συνεχή ετοιμότητα για επίλυση κάθε δυσκολίας που μπορούσε να εμποδίζει την προσπάθεια για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5.6. Ανάπτυξη διάυλου επικοινωνίας με τους μαθητές

Στα πλαίσια του στόχου προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι σχολικοί ηγέτες των τριών σχολείων ανέπτυξαν διάυλο επικοινωνίας με τους μαθητές, κάτι που υποστηρίζεται τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές βρίσκονταν κοντά στους μαθητές και αφιέρωναν χρόνο σε αυτούς. Έτσι, οι μαθητές ένιωθαν οικειότητα με τους διευθυντές, με αποτέλεσμα να επισκέπτονται συχνά το γραφείο τους και να τους αναφέρουν θέματα που τους απασχολούσαν. Αυτό πήγαζε από την αγάπη που είχαν για τα παιδιά και την έγνοια τους να αποκτήσουν οι μαθητές αξίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση κατά την παραμονή μου στις τρεις σχολικές μονάδες.

Για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές οι τρεις διευθυντές βρίσκονταν συχνά στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και κατά την ώρα προσέλευσης των μαθητών και αποχώρησης από τη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, οι τρεις διευθυντές βρισκόταν από πολύ νωρίς το πρωί στο σχολείο, περίπου στις 7. Η πρώτη τους δουλειά ήταν να βγουν στην αυλή του σχολείου, να καλημερίσουν τους μαθητές και να κουβεντιάσουν μαζί τους. Επίσης, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων οι διευθυντές συνήθως βρίσκονταν στην αυλή του σχολείου. Άλλοτε έλεγαν αστεία στους μαθητές, άλλοτε συζητούσαν μαζί τους, άλλοτε τους επιβράβευαν για τις καλές τους πράξεις και άλλοτε τους επιστούσαν την προσοχή. Για παράδειγμα, στο σχολείο «Ανθέμιο», ένα χειμωνιάτικο πρωινό ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσοντας, παρατήρησε ότι τρεις μαθητές της πέμπτης τάξης εκ των οποίων ο

ένας ήταν αλλόγλωσσος μάζευαν τα σκουπίδια που βρίσκονταν στην αυλή του σχολείου. Τότε ο κύριος Ιάσοντας σκέφτηκε πως αυτή η ενέργεια θα έπρεπε να επιβραβευτεί, για να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση σε όλους τους μαθητές. Έτσι, όταν οργανώθηκε εκδήλωση για τη γιορτή του δέντρου, ο διευθυντής επιβράβευσε αυτούς τους μαθητές δίνοντάς τους μία τιμητική πλακέτα. Όπως μου ανέφερε ο Ιάσοντας σε μία άτυπη συζήτηση, *«Μέσα από την επιβράβευση οι μαθητές νιώθουν ικανοποίηση και βελτιώνονται»*. Η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» πολλές φορές κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων επίσης προέτρεπε τα παιδιά να κάνουν παρέα με τους καινούριους μαθητές του σχολείου.

Από την παρατήρηση επίσης φαίνεται ότι οι διευθυντές έδειχναν την αγάπη τους προς τους μαθητές είτε με λόγια είτε με πράξεις. Χαρακτηριστικά η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου», η κυρία Χαρά, τους έλεγε: *«Καλημέρα αγάπες μου! Νιάτα μου!»*. Οι μαθητές ένιωθαν αυτή την αγάπη και την ανταπέδιδαν στους διευθυντές. Για παράδειγμα, ένα ανοιξιάτικο πρωινό δύο μαθητές με κινητικά προβλήματα αγκάλιασαν το διευθυντή του σχολείου «Ανθέμιου» λέγοντάς του πως δε θα τον ξεχάσουν ποτέ στη ζωή τους.

Στις ενδείξεις για τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους μαθητές περιλαμβάνεται και η οικειότητα που ένιωθαν οι μαθητές με τους διευθυντές. Έτσι, οι μαθητές εξέφραζαν με άνεση τις απόψεις τους για θέματα που τους απασχολούσαν καθώς και τις ανησυχίες τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είτε στην αυλή είτε στο γραφείο των διευθυντών. Για παράδειγμα, στο σχολείο «Μελένιο» κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλειμματος μια μαθήτρια της Στ' τάξης ανέφερε στη διευθύντρια ότι η Μαρί που ήταν από τη Βουλγαρία δεν έκανε παρέα με κανένα από τους συμμαθητές της. Η διευθύντρια την προέτρεψε να κάνει παρέα μαζί της, καθώς πρόσφατα είχε έρθει Κύπρο, κάτι που συνέβηκε και πλέον είναι αχώριστες φίλες. Ένα άλλο περιστατικό συνέβηκε στο σχολείο «Ανθέμιο», όπου ένας μαθητής επισκέφθηκε το γραφείο του διευθυντή λέγοντάς του πως κάποια παιδιά τον κορόιδευαν. Με αυτό τον τρόπο, οι διευθυντές

προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον για τα παιδιά, όπου θα αισθάνονταν άνετα και οικεία. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της διευθύντριας του σχολείου «Κλεάνθιου», της κυρίας Ελπίδας, η οποία είπε τα εξής: «Θέλουμε τα παιδιά να αισθάνονται το σχολείο τους σαν το σπίτι τους, όπως εγώ αισθάνομαι τα παιδιά αυτά σαν δικά μου.». Οι παρακάτω αναφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού για το πώς βλέπουν τη σχέση μεταξύ διευθύντριας και μαθητών ενισχύουν τα όσα παρατηρήθηκαν:

«Ιόλη, σχολείο «Κλεάνθιο»: Είναι πολύ τρυφερή με τα παιδιά και έχει συνήθως ήρεμο ύφος και χαρούμενη διάθεση.»

«Δανάη, σχολείο «Μελένιο»: Έχει προσωπική επαφή με τα παιδιά. Καθημερινά βρίσκεται στην αυλή του σχολείου. Ξέρει τα παιδιά με τα μικρά τους ονόματα.»

«Μαργαρίτα, σχολείο «Ανθέμιο»: Προσεγγίζει τα παιδιά με πολύ ωραίο τρόπο. Νιώθουν ότι τους αγαπά και ότι τους νοιάζεται.»

Από τις παραπάνω δηλώσεις φαίνεται ότι οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων ήταν τρυφεροί προς τους μαθητές και προσιτοί με ήρεμο και χαρούμενο ύφος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται οι μαθητές ότι τους αγαπούσαν και ότι ενδιαφέρονταν για αυτούς.

Η καλλιέργεια ζεστού κλίματος και ανοικτής επικοινωνίας για τους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων, η οποία ταυτόχρονα ενισχύει τις προσπάθειες για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης, στηρίζεται και από το γεγονός ότι οι τρεις διευθυντές θεωρούσαν τη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών σημαντικότερη από τις προσπάθειες βελτίωσης της ακαδημαϊκής. Ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου», ο κύριος Ιάσωνας, ανέφερε τα ακόλουθα:

«Θέλω πρώτα να διαμορφώσω καλούς χαρακτήρες. Έπειτα με νοιάζει η πρόοδος των μαθητών. Μπορεί να μην είναι ο πιο καλός μαθητής της τάξης, αλλά να σέβεται τη δασκάλα του και τους συμμαθητές του. Σε εμένα αυτά μετρούν, πρώτα. Τα υπόλοιπα είναι δευτερευούσης σημασίας.»

Παρόμοια άποψη είχε και η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου»:

«Δε βλέπω κανένα μαθητή με οίκτο. Πιστεύω πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Αλλά αυτό που με ενδιαφέρει πρωτίστως είναι να αναπτύξω την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και

να κοινωνικοποιήσω τα παιδιά. Υπάρχουν γονείς που δυσκολεύονται να παρέχουν στα παιδιά τους τα αναγκαία. Έτσι, προσπαθώ να παρέχουμε στα παιδιά όσον το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες.»

Την ίδια πεποίθηση είχε και η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου.

«Φροντίζω τα παιδιά στο σχολείο μου να πάρουν κάποιες σημαντικές αξίες που θα τις κουβαλούν και στην υπόλοιπη ζωή τους. Θέλω να γίνουν καλοί άνθρωποι. Όχι εξαιρέτοι επαγγελματίες χωρίς ίχνος ανθρωπιάς.»

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω δηλώσεις, οι τρεις διευθυντές θεωρούσαν ως πρώτο μέλημα τους τη βελτίωση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών και έπειτα, την βελτίωση της ακαδημαϊκή επίδοσής τους. Επιθυμούσαν να γίνουν οι μαθητές, πρώτα από όλα, καλοί άνθρωποι έχοντας μαζί τους πάντοτε κάποιες σημαντικές αξίες.

Με βάση τα παραπάνω αντλείται το συμπέρασμα ότι οι τρεις διευθυντές επιδίωξαν να αναπτύξουν ανοικτή επικοινωνία με τους μαθητές και να δημιουργήσουν ένα κλίμα του «ανήκειν» στο πλαίσιο των προσπαθειών για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές το κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό. Οι τρεις διευθυντές είχαν καθημερινή επαφή με τα παιδιά, γνώριζαν τους μαθητές με τα ονόματά τους και τους προσέγγιζαν τις πλείστες φορές με ήρεμη και χαρούμενη διάθεση. Παράλληλα, τους περιέβαλλαν με πολλή φροντίδα, αγάπη και αποδοχή θέλοντας να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές θα αισθάνονταν χαρούμενα και άνετα μέσα στη σχολική μονάδα παίρνοντας πρώτα από όλα οικουμενικές αξίες.

5.7. Εμπλοκή και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών

Η έβδομη θεματική κατηγορία που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων αφορούσε την εμπλοκή και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών. Οι τρεις σχολικοί ηγέτες προκειμένου να βοηθηθεί η προσπάθεια πραγματοποίησης του σχολικού οράματος ενέπλεξαν και αξιοποίησαν το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό

φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησαν σε διάφορες περιπτώσεις υποδηλώνει την αφοσίωσή τους για περιορισμό της αδικίας και της ανισότητας μεταξύ των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Παρακάτω αναλύονται οι ακόλουθες τρεις πτυχές: 1) Ανάπτυξη συνεργασίας με το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς και την τοπική κοινότητα, 2) ενθάρρυνση για συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και 3) προσέγγιση περιθωριοποιημένων μαθητών και οικογενειών.

5.7.1. Ανάπτυξη συνεργασίας με το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς και την τοπική κοινότητα

Στο πλαίσιο αναχαίτισης της ανισότητας μεταξύ των μαθητών στις σχολικές μονάδες, οι διευθυντές ανέπτυξαν στενές σχέσεις με το Σύνδεσμο Γονέων, τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Οι ίδιοι θεωρούσαν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν η εμπλοκή του συνόλου των γονέων του σχολείου, του Συνδέσμου Γονέων και της κοινότητας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του «Ανθέμιου» ανέφερε στη συνέντευξή του τα εξής:

«Όσο περισσότερο έχουμε τις πόρτες ανοιχτές προς τους γονείς τόσο περισσότερο θα είναι κοντά μας. Χωρίς τη συνεργασία τους το σχολείο δε θα μπορούσε να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θέλουμε κοντά μας τους γονείς... να βοηθήσουμε όλοι όσο περισσότερο γίνεται τους μαθητές μας, να μειώσουμε την αδικία μεταξύ των μαθητών, να μειώσουμε την ανισότητα. Αυτός είναι ο σκοπός μας...Να συζητούμε θέματα που μας προβληματίζουν, να βρίσκουμε από κοινού λύσεις. Μόνο έτσι θα επιτύχουμε το όραμα μας, τη δέσμευσή μας για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Να σου δώσω και ένα πρόσφατο παράδειγμα: ήρθε τις προάλλες ένας γονιός και μου λέει: «να μην καθίσει στο θρανίο με το άλλο παιδί, επειδή είναι αδύνατο στα μαθήματα, δεν ξέρει καλά ελληνικά». Και γιατί να μην καθίσει, αφού μια χαρά άνθρωπος είναι. Άρα είμαστε υποχρεωμένοι να δούμε αυτό το θέμα στο σχολείο. Να αλλάξουμε και τη νοοτροπία των γονιών. Και εμείς αυτό το μαθητή πρέπει να τον βοηθήσουμε, να τον ενισχύσουμε, να τον αποδεχθούμε.»

Παρόμοια άποψη είχε και η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου», η κυρία Ελπίδα:

«Χωρίς τη βοήθεια των γονέων δε μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολεία για όλους. Σα να λείπει ένα κομμάτι από το παζλ. Με το να έχουμε συχνή επαφή μαζί τους έχουμε καλύτερα αποτελέσματα...Με τη βοήθειά τους μπορούμε να φτάσουμε ακόμη πιο κοντά στην πραγματοποίηση του οράματός μας...τη μεταλαμπάδευση αξιών, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού ως προς το ξένο, αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στα μαθήματα, καλύτερες επιδόσεις των μαθητών, μείωση των περιστατικών ρατσισμού, εκφοβισμού...»

Η κυρία Χαρά, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου», φαίνεται να συμφωνεί με όσα προανέφεραν οι άλλοι δύο διευθυντές σχετικά με την καλλιέργεια καλών σχέσεων με τις οικογένειες των μαθητών, το Σύνδεσμο Γονέων και την κοινότητα. Στη συνέντευξη που έδωσε ανέφερε πως τους θεωρεί «πολύτιμους συνεργάτες».

Από τις πιο πάνω αναφορές φαίνεται ότι οι τρεις σχολικοί ηγέτες θεωρούσαν ότι ο Σύνδεσμος γονέων, οι γονείς και η τοπική κοινότητα ήταν ένας σημαντικός κρίκος της αλυσίδας, για να υλοποιήσουν τη σχολική αποστολή τους. Αυτό υποδηλώνεται από τις φράσεις «Θέλουμε κοντά μας τους γονείς», «Τους θεωρώ πολύτιμους συνεργάτες» και «Με τη βοήθειά τους μπορούμε να φτάσουμε ακόμη πιο κοντά στην πραγματοποίηση του στόχου».

Με σκοπό τη δημιουργία ενός πιο επιθυμητού και δίκαιου σχολείου οι διευθυντές είχαν τακτική επικοινωνία με το Συνδέσμο Γονέων. Για παράδειγμα, ο διευθυντής του «Ανθέμιου» καλούσε ανά δεκαπενθήμερο τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων, για να συζητήσει μαζί τους θέματα που προέκυπταν στην προσπάθειά του να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και για να ακούσει τις απόψεις τους και τις εισηγήσεις τους. Επίσης, όταν χρειαζόταν οικονομική βοήθεια για την υλοποίηση μιας δραστηριότητας που άνηκε στο πλαίσιο προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης επικοινωνούσε με το Σύνδεσμο Γονέων και με το κοινοτάρχη της κοινότητας.

Παρόμοιο σκηνικό φαίνεται ότι επικρατούσε και στα άλλα δύο σχολεία. Οι δύο διευθύντριες βρίσκονταν σε επικοινωνία και συνεργασία με τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων σε

καθημερινό επίπεδο. Όσον αφορά το βαθμό επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο. Οι επαφές που είχαν αφορούσαν είτε θέματα εξοπλισμού είτε επίλυσης δυσκολιών (οικονομικών και άλλων) που αντιμετώπιζαν στην υλοποίηση δραστηριοτήτων είτε συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες που αναλάμβανε το σχολείο. Για παράδειγμα, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» είχε καλέσει στα τέλη του Γενάρη τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων, για να συζητήσουν για το τι θα μπορούσαν να κάνουν την ημέρα της Τσιγκοπέμπτης, ούτως ώστε να γίνει σωστός προγραμματισμός. Τα μέλη δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να βοηθήσουν στην παρασκευή παραδοσιακών εδεσμάτων όπως μπουρεκιών και στο ψήσιμο σουβλακιών. Χαρακτηριστικά, η διευθύντρια, η Χαρά, ανέφερε στη συνέντευξή της για το Σύνδεσμο Γονέων *«ο φετινός Σύνδεσμος Γονέων είναι δίπλα μας όποτε τον χρειαστούμε και πάντοτε πρόθυμος να βοηθήσει σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου»*.

Μια σημαντική επίσης παράμετρος που αναδεικνύει την άριστη συνεργασία μεταξύ της διευθύντριας του σχολείου «Κλεάνθιου» και του Συνδέσμου Γονέων είναι οι προσπάθειες που κατέβαλλαν από κοινού για την παροχή οικονομικής και υλικής βοήθειας προς τους άπορους μαθητές και των οικογενειών τους. Φρόντισαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς να ενημερωθούν για τις ανάγκες που είχαν κάποιες οικογένειες λαμβάνοντας πληροφορίες από το Σύνδεσμο Γονέων και από άλλα άτομα.

Όσον αφορά το σύνολο των γονέων των μαθητών, φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές επιδίωκαν τη συνεχή επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους. Πέραν της πρώτης γνωριμίας που έγινε μεταξύ γονέων, δασκάλων και διευθυντών στην αρχή του σχολικού έτους, οι συγκεκριμένοι διευθυντές επιζητούσαν διάφορους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς όπως τηλεφωνική επικοινωνία, συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο τους και κατ' ιδίαν συνομιλίες πριν και μετά από διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πόρτα του γραφείου τους ήταν πάντοτε ανοιχτή προς τους γονείς. Τα θέματα που

συζητούσαν συνήθως με το σύνολο των γονέων σχετίζονταν με προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους όπως συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών. Για παράδειγμα, ο διευθυντής στο σχολείο «Ανθέμιο» είχε καλέσει στο σχολείο τους γονείς μιας μαθήτριας που ήταν από τη Ρουμανία, κατόπιν συζήτησης με τη δασκάλα της Β΄ τάξης. Στη συνάντηση βρισκόταν και η δασκάλα. Η δασκάλα ανέφερε στους γονείς ότι δυσκολευόταν η κόρη τους να διαβάσει και να κατανοήσει κείμενα, διότι η ίδια δε γνώριζε καλά την ελληνική γλώσσα. Οι γονείς ανέφεραν ότι βρίσκονταν μόνο δύο χρόνια στην Κύπρο και στο σπίτι μιλούσαν ρουμάνικα. Συνάμα, ανέφεραν ότι δεν είχαν τα χρήματα για στείλουν το παιδί τους σε δασκάλα ελληνικών καθώς και οι δύο ήταν άνεργοι και ζούσαν με τη βοήθεια της κοινότητας. Τότε ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσοντας, εισηγήθηκε να βρουν μια δασκάλα να πηγαίνει στο σπίτι τους, για να της μαθαίνει ελληνικά και τα έξοδα θα τα αναλάμβανε το σχολείο. Έτσι, οι γονείς ένιωθαν χαρούμενοι, διότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθιόταν το παιδί τους.

Ένα άλλο περιστατικό που αναδεικνύει την ανοικτή επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ διευθύντριας και γονέων συνέβηκε στο σχολείο «Κλεάνθιο». Ένα από τα πρωινά που βρισκόμουν στο σχολείο ένας γονέας επισκέφτηκε τη διευθύντρια, γιατί το παιδί του είχε δεχθεί επίθεση την προηγούμενη μέρα από ένα συμμαθητή του. Η διευθύντρια άκουσε τον γονέα προσεχτικά και τον διαβεβαίωσε ότι θα λάμβανε μέτρα. Στη συνέχεια, για να διασταυρώσει τις πληροφορίες, κάλεσε τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ακολούθως, η διευθύντρια κάλεσε έκτακτη συνεδρία και ανέφερε στους εκπαιδευτικούς το περιστατικό. Η ίδια ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να τις καταθέσουν ιδέες για εξάλειψη τέτοιων περιστατικών. Ένας εκπαιδευτικός είπε: «να κάνουμε θεατρικό παιχνίδι», κάποιος άλλος είπε «να φέρουμε ειδικούς να μιλήσουν στα παιδιά» και κάποιος άλλος ανέφερε «να οργανώσουμε διήμερη ημερίδα». Κατόπιν συζήτησης κατέληξαν ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό να οργανωθεί διήμερη ημερίδα, όπου θα περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες.

Από το σύνολο των συνεντεύξεων των γονέων επιβεβαιώνεται η καλή συνεργασία που υπήρχε μεταξύ διευθυντή-γονέων. Ένας από τους γονείς που είχε παιδιά στο σχολείο «Ανθέμιο» δήλωσε ότι με την παρουσία αυτού του διευθυντή οι σχέσεις τους ενδυναμώθηκαν. Χαρακτηριστικά ανέφερε: *«Στην αρχή της χρονιάς ο διευθυντής μας ενημέρωνε για την εικόνα που παρουσίαζε το σχολείο, για τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, κάτι που δεν συνέβαινε προηγουμένως»*. Το γεγονός ότι χάριν σε αυτούς τους διευθυντές βελτιώθηκε το μεταξύ τους κλίμα υποστηρίζεται επίσης από δύο γονείς του σχολείου «Κλεάνθιου». Ενδεικτικά παραθέτω τις δηλώσεις τους:

«Γονέας 1: Υπάρχει καλό κλίμα μεταξύ της διευθύντριας και των γονέων και αυτό οφείλεται κυρίως στη διευθύντρια του σχολείου μας. Η διευθύντρια προσπαθεί συνεχώς να έχει κοντά στους γονείς. Οτιδήποτε χρειαστεί, θα ζητήσει βοήθεια...Και με τους εκπαιδευτικούς έχει αναπτυχθεί καλό κλίμα. Πιστεύω ότι φέτος είμαστε πιο δεμένοι από προηγούμενες χρονιές.

«Γονέας 2: Είναι ανοιχτός χαρακτήρας. Νιώθουμε οικειότητα μαζί της. Μας ενημερώνει για οτιδήποτε συμβεί στο σχολείο. Όμως, και εμείς οτιδήποτε έχουμε, μπορούμε να πάμε στο γραφείο της και να το συζητήσουμε.»

Όπως παρατηρούμε από τις πιο πάνω δηλώσεις των γονέων, η διευθύντρια του σχολείου «Κλεάνθιου» κατάφερε να δημιουργηθεί ένα καλό κλίμα επικοινωνίας με τους γονείς. Οι πόρτα του γραφείου της ήταν ανοιχτή, για να συζητήσει με τους γονείς οποιοδήποτε θέμα τους απασχολούσε ή προέκυπτε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Αυτό που την ξεχώριζε ήταν ο ανοιχτός χαρακτήρας που διέθετε, με αποτέλεσμα να αισθάνονται οικεία οι γονείς μαζί της.

Εντούτοις, είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων συνάντησαν τις αντιδράσεις μερικών γονέων. Ορισμένοι γονείς αρνούσαν να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένα πρωινό που βρισκόμουν στο σχολείο «Ανθέμιο» ένας γονέας κατευθύνθηκε με γοργά βήματα στο γραφείο του διευθυντή και άρχισε

να φωνάζει λέγοντας τα εξής: «Τόσα χρόνια το παιδί μου δεν είχε προβλήματα στη μάθηση, τώρα μου λέτε ότι θέλει πολλή βοήθεια στα μαθηματικά. Μια χαρά είναι το παιδί.» Τέτοια περιστατικά συνέβησαν και στα άλλα δύο σχολεία. Στο «Μελένιο» σχολείο μία μητέρα επισκέφθηκε τη δασκάλα της τρίτης τάξης κατά τη διάρκεια του διαλλείματος και διαμαρτυρόταν με έντονο ύφος ότι το παιδί της δεν είχε προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως μου εξήγησε η δασκάλα, είχε επικοινωνήσει με τη μητέρα του συγκεκριμένου παιδιού τις προάλλες, για να τις αναφέρει ότι το παιδί παρουσίαζε προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς χτυπούσε τους συμμαθητές του, δε καθόταν στην καρέκλα την ώρα της διδασκαλίας και ότι θα ήταν καλό να το συζητήσουν και να βρουν λύση στο πρόβλημα. Αντί αυτού, η μητέρα δεν παραδεχόταν ότι το παιδί της είχε πρόβλημα και έριχνε το φταίξιμο στη δασκάλα. Επίσης, στο «Κλεάνθιο» σχολείο η δασκάλα της Α' τάξης είχε καλέσει τους γονείς ενός μαθητή της, κατόπιν συζήτησης με τη διευθύντρια, διότι είχε παρατηρήσει ότι το παιδί ήταν αρκετά ανώριμο και δεν παρακολουθούσε το μάθημα στην τάξη. Όπως μου ανέφερε η δασκάλα, οι γονείς ήρθαν με αρνητική διάθεση χωρίς να παραδέχονται ότι το παιδί τους χρειαζόταν βοήθεια και έφυγαν λέγοντας ότι με τη νέα σχολική χρονιά θα κάνουν μετεγγραφή σε νέα σχολική μονάδα.

Η εξήγηση για τις αντιδράσεις κάποιων γονέων δόθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις των διευθυντών. Όπως ανέφεραν οι ίδιοι, η ιδέα για την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν μία καινοτομία για τα σχολεία και προερχόταν από δική τους πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα να χρειάζεται αρκετό χρονικό διάστημα να γίνει αποδεκτό από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό που μπορεί να διαπιστωθεί από την παρατήρηση είναι ότι αυτά τα περιστατικά ήταν αυξημένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη συνέχεια μειώθηκαν αρκετά.

Παράλληλα, μια ομάδα ευκατάστατων γονέων είχε συνηθίσει από τις προηγούμενες χρονιές να ικανοποιούνται με μεγάλη ευκολία οι απαιτήσεις τους. Οι απαιτήσεις τους

σχετίζονταν είτε με τη μη φοίτηση μαζί με το παιδί τους στο ίδιο τμήμα των αλλόγλωσσων μαθητών είτε με τη προτίμησή τους για τον εκπαιδευτικό που θα δίδασκε στο παιδί τους. Αυτό συνέβαινε μόνο στο «Ανθέμιο» σχολείο, καθώς στην περιοχή που βρισκόταν το συγκεκριμένο σχολείο κατοικούσαν κυρίως εύπορες οικογένειες. Ωστόσο, ο διευθυντής του σχολείου, ο κύριος Ιάσωνας έθεσε όρια στα αιτήματα της μερίδας αυτών των γονέων. Με αποφασιστικότητα τερμάτισε τις ενέργειες που αφορούσαν τις διακρίσεις εις βάρος οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ή μαθητή. Ο ίδιος στη συνέντευξη ανέφερε πως δεν τον ενδιέφεραν οι απαιτήσεις των ευκατάστατων γονέων και πως δεν τον απασχολούσε καθόλου αν δυσαρεστούσε αυτή την ομάδα γονέων. Θεωρούσε ότι όλες οι ενέργειες του έπρεπε να ευθυγραμμίζονται προς την κατεύθυνση για παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών.

Συμπερασματικά, από τη παρατήρηση και τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι οι τρεις διευθυντές στην προσπάθειά τους για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στράφηκαν προς την ανάπτυξη ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας με το Σύνδεσμο Γονέων, την κοινότητα και το σύνολο των γονέων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό κατάφεραν να αναπτύξουν καλές σχέσεις με τα μέλη τους Συνδέσμου Γονέων, την κοινότητα και τους γονείς. Παρ' όλα αυτά, μια ομάδα γονέων αντέδρασε στις προσπάθειες των τριών διευθυντών για την εκπλήρωση της σχολικής αποστολής. Κάποιοι από τους γονείς των μαθητών αρνούνταν να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό οφειλόταν κυρίως στο γεγονός ότι η ιδέα για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούσε κάτι καινούριο στα συγκεκριμένα σχολεία. Επίσης, στο σχολείο «Ανθέμιο» μια μερίδα κυρίως πλούσιων οικογενειών απαιτούσε με μεγάλη ευκολία να ικανοποιούνται τα αιτήματά τους, που κυρίως αφορούσαν τις διακρίσεις εις όφελος των παιδιών τους. Για τον τερματισμό αυτών των αντιλήψεων ο διευθυντής με δυναμισμό έθεσε όρια σε αυτή την ομάδα γονέων.

5.7.2. Ενθάρρυνση για συνεργασία και συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες

Η δεύτερη πτυχή, όσον αφορά στην εμπλοκή και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών, σχετίζονταν με τις προτροπές των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς για καλλιέργεια συνεργασίας με τους γονείς και τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες. Από τις συνεντεύξεις των τριών διευθυντών φαίνεται ότι ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να έχουν συχνή επικοινωνία με τους γονείς και να τους εμπλέκουν σε δραστηριότητες του σχολείου. Όπως ανέφεραν οι διευθυντές, παρατήρησαν από το πρώτο χρονικό διάστημα που τοποθετήθηκαν σε αυτά τα σχολεία ότι δεν υπήρχε συνεργασία σε μεγάλο βαθμό μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ταυτόχρονα, οι σχέσεις τους φαινόταν να ήταν τυπικές. Οι ίδιοι προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να έρθουν κοντά με τους γονείς των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της διευθύντριας του σχολείου «Κλεάνθιου», της κυρίας Ελπίδας: *«προσπάθησα με διάφορους τρόπους να κάνω τους εκπαιδευτικούς να έρθουν πιο κοντά με τους γονείς. Για παράδειγμα, όταν οργανώναμε κάποιες δραστηριότητες με τους εκπαιδευτικούς, τους έλεγα «τι θα λέγατε να αναμείξουμε και τους γονείς;».* Επίσης, φαίνεται από τα λεγόμενα των τριών διευθυντών ότι οι προσπάθειες τους απέδωσαν καρπούς με το πέρασμα του χρόνου. Ενδεικτικές είναι οι πιο κάτω φράσεις: *«Με την πάροδο του χρόνου θεωρώ ότι είμαστε σε πολύ καλό σημείο»* (Ελπίδα, διευθύντρια σχολείου «Κλεάνθιου»), *«είμαστε σε πολύ καλά επίπεδα»* (Χαρά, διευθύντρια σχολείου «Μελένιου») και *«νιώθω ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής»* (Ιάσοντας, διευθυντής σχολείου «Ανθέμιου»).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνταν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Με θετικό τρόπο έβλεπαν τις ενέργειες των διευθυντών τους και τις αναγνώριζαν ως πολύ βοηθητικές για την ομαλή διεξαγωγή του έργου τους. Για παράδειγμα, όταν τέθηκαν όρια από το διευθυντή του σχολείου

«Ανθέμιου», οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ασφάλεια και επανάκτησαν την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο τους, γιατί με αυτό τον τρόπο θα επιτελούσαν το έργο τους χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις. Κατά την παρατήρηση επίσης στα τρία σχολεία φαίνεται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν τηλεφωνική επικοινωνία ή κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους είτε μαθησιακά είτε συμπεριφοράς, οι ενέργειες τους ήταν τέτοιες που οι γονείς τους είχαν απόλυτη εμπιστοσύνη.

Οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν καλές σχέσεις με το σύνολο των γονέων. Είχαν τακτική επικοινωνία με τους περισσότερους γονείς είτε τηλεφωνική είτε κατ' ιδίαν κατόπιν διευθέτησης, ενώ διευθετούσαν συναντήσεις κατά τη διάρκεια των κενών περιόδων ή των διαλειμμάτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επιδίωκαν ολοένα και περισσότερο την εμπλοκή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες. Η δασκάλα του σχολείου «Μελένιου», η Δανάη ανέφερε ένα σχετικό παράδειγμα:

«...στο πλαίσιο της γεωγραφίας ήθελα να καλέσω τις μαμάδες δύο μαθητριών που προέρχονταν από τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία να μας μιλήσουν για τη χώρα τους. Το πρότεινα στη διευθύντρια. Η διευθύντρια ήταν θετική και ήρθε στην τάξη, για να παρακολουθήσει το μάθημα. Οι δύο γυναίκες έφτιαζαν παραδοσιακά γλυκίσματα της χώρας τους, έφεραν παραδοσιακές στολές... Οι μαθητές κατενθουσιάστηκαν... Παρακολουθούσαν το μάθημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον.»

Από το πιο πάνω παράδειγμα φαίνεται ότι μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές παρακολούθησαν το μάθημα με προσοχή και ενθουσιασμό, ενώ παράλληλα απέκτησαν νέες γνώσεις. Το ίδιο ενδιαφέρον φαίνεται να έδειξαν και οι μαθητές της Γ' τάξης στο «Κλεάνθιο» σχολείο, όταν η δασκάλα Ιόλη στο πλαίσιο του ευρωπαϊκό δίκτυο προαγωγής υγείας κάλεσε τους γονείς στο σχολείο, για να ενημερωθούν για θέματα που αφορούσαν το περιβάλλον. Στη συνέχεια, οι γονείς φαίνεται να ανέλαβαν δράση μαζί με τα παιδιά τους, για να καθαρίσουν το ποταμό που βρισκόταν δίπλα από το σχολείο και να φυτέψουν δέντρα στην αυλή του σχολείου.» Χαρακτηριστικές ήταν οι αντιδράσεις των γονέων: *«Ήταν πολύ ωραία που*

συμμετείχαμε», «είδα ότι άρεσε στα παιδιά», «η κόρη μου ενθουσιάστηκε που κάναμε κάτι μαζί στο σχολείο» και «ήταν κάτι που μας ένωσε περισσότερο». Από αυτές τις αυθόρμητες αντιδράσεις φαίνεται ότι γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους και έγιναν μια ομάδα. Στο μεταξύ προκύπτει ότι η πρωτοβουλία αυτή της δασκάλας άρεσε στους μαθητές, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνει περισσότερο παραγωγικό και εποικοδομητικό.

Αρκετές είναι οι αναφορές επίσης των γονέων που σχετίζονταν με τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες κατόπιν πρόσκλησης των δασκάλων και τα θετικά αποτελέσματα που προκύψαν στους ίδιους και στους μαθητές. Επιλεκτικά παραθέτω μερικές από τις δηλώσεις τους:

«Γονέας, σχολείο «Μελένιο»: Πολλές φορές ζητούν από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους αντικείμενα και εγώ, όπως και άλλοι γονείς, πάντοτε ανταποκρινόμαστε θετικά. Επίσης, πηγαίνουμε αρκετές φορές στο σχολείο για να συμμετέχουμε σε διάφορες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, φέτος στο μάθημα της τέχνης κάλεσε η δασκάλα γονείς, γιαγιάδες και παππούδες για να διηγηθούν πώς έφτιαχναν παραδοσιακά αντικείμενα και στη συνέχεια, οι μαθητές με τη βοήθεια μας έπρεπε να τα κατασκευάσουν. Μπορώ να πω ότι το ευχαριστηθήκαμε όλοι, και τα παιδιά και εμείς... Ε, και δεθήκαμε περισσότερο.»

«Γονέας, σχολείο «Ανθέμιο»: Μας καλούν στο σχολείο για να μιλήσουμε στους μαθητές. Για παράδειγμα, μας κάλεσαν για να διηγηθούμε για το πώς ήταν η ζωή των κατοίκων στα παλιά τα χρόνια, για τα επαγγέλματά που κάναμε, για τα παραδοσιακά φαγητά και γλυκά που φτιάχναμε. Πρόσεξα ότι τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα, κάνουν ησυχία και ακούνε με προσοχή αυτά που τους λέγαμε. Μας έκαναν και απορίες και αυτό δείχνει το ενδιαφέρον που έδειχναν.»

Από τις πιο πάνω δηλώσεις συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή των γονέων είχε θετική επίδραση στους ίδιους καθώς και στους μαθητές. Γονείς και μαθητές ενθουσιάστηκαν από την κοινή συμμετοχή τους και ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους. Επίσης, προκύπτει ότι οι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι, και παρακολουθούσαν με προσοχή και ενδιαφέρον για αυτά που έκαναν ή έλεγαν οι γονείς των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, προκύπτει ότι οι διευθυντές των τριών σχολείων ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν εποικοδομητικές και παραγωγικές σχέσεις με

τους γονείς, κάτι που φαίνεται ότι το πέτυχαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί μιλούσαν τακτικά με το σύνολο των γονέων των μαθητών είτε τηλεφωνικώς είτε κατ' ιδίαν, ενώ παράλληλα τους ενέπλεξαν σε δραστηριότητες του σχολείου. Αυτό είχε ως επακόλουθο εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές να δεθούν περισσότερο και να γίνουν μια γροθιά. Επίσης, η συμμετοχή των γονέων βοήθησε σημαντικά στη βελτίωση των μαθητών. Από τη μια πλευρά, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως συμμετείχαν στη διεξαγωγή της δραστηριότητας και απέκτησαν νέες γνώσεις και από την άλλη, παρακολουθούσαν με προσοχή και ενδιαφέρον το μάθημα.

5.7.3. Προσέγγιση απομονωμένων οικογενειών και μαθητών

Η τρίτη πτυχή σχετιζόταν με την προσέγγιση απομονωμένων και περιθωριοποιημένων οικογενειών όπως και μαθητών. Οι τρεις διευθυντές κατέβαλλαν αδιάκοπες προσπάθειες, ώστε να προσεγγίσουν τις περιθωριοποιημένες οικογένειες και τα περιθωριοποιημένα παιδιά. Από τις παρατήρησης και τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι οι προσπάθειες τους απέδωσαν σε ικανοποιητικό επίπεδο.

Από τις συνεντεύξεις των τριών σχολικών ηγετών φαίνεται ότι οι απομονωμένες οικογένειες είχαν καταγωγή από άλλες χώρες, και κυρίως από τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Ιδιαίτερο πρόβλημα με αυτή την ομάδα γονέων αντιμετώπιζε το σχολείο «Ανθέμιο». Ο διευθυντής, ο κύριος Ιάσοντας, ανέφερε ότι στην αρχή δεν υπήρχε καθόλου επικοινωνία μαζί τους και αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι δε γνώριζαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα ούτε την αγγλική. Έτσι, με δική του πρωτοβουλία αποφάσισε να έχει τακτικές συναντήσεις μαζί τους με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά τους με την αξιοποίηση δύο μητέρων που γνώριζαν άριστα τη δική τους γλώσσα. Επιπλέον, οι ανακοινώσεις που στέλλονταν από το σχολείο προς το σπίτι γράφονταν με απλοποιημένο τρόπο για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα των

προσπαθειών του κύριου Ιάσονα φαίνεται να ήταν θετικό. Οι γονείς άρχισαν δειλά-δειλά να επικοινωνούν με το διευθυντή και με τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι οι τρεις διευθυντές δεν έκαναν μόνο ενέργειες για να φέρουν κοντά τους αλλόγλωσσους γονείς αλλά και τους περιθωριοποιημένους μαθητές. Στις σχολικές τους μονάδες υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν τα στοιχειώδη για επιβίωση λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι γονείς τους, παιδιά που δεν έμεναν με τους γονείς τους είτε επειδή τα εγκατέλειψαν είτε επειδή ο ένας από τους γονείς ήταν φυλακισμένος, καθώς και παιδιά που έπεσαν θύματα βίας. Αυτά τα παιδιά ήταν περιθωριοποιημένα και απομονωμένα από τους συμμαθητές, κάτι που έβλεπες ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Ωστόσο, οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων επιδίωξαν με δικές τους πρωτοβουλίες να τα φέρουν κοντά με τους συμμαθητές τους, καθώς ένιωθαν όλα τα παιδιά της σχολικής μονάδας σαν δικά τους και ότι όφειλαν να παρέχουν τη φροντίδα σε κάθε ένα από αυτά. Για παράδειγμα, η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» έδειχνε έντονο ενδιαφέρον και έγνοια για αυτά τα παιδιά από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Με δική της πρωτοβουλία οργανώθηκαν ομαδικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και πραγματοποιούνταν υπό την επίβλεψη των δασκάλων. Φαίνεται ότι αυτή η πρωτοβουλία βοήθησε στη σταδιακή επανένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Άλλη μία μεγάλη προσπάθεια που κατέβαλε η διευθύντρια του σχολείου «Μελένιου» μαζί με τη δασκάλα της ειδικής εκπαίδευσης ήταν να κάνουν τα περιθωριοποιημένα παιδιά να αισθανθούν αποδεκτά τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους δασκάλους τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων θεωρούσαν ότι ήταν καθήκον τους να αγκαλιάσουν τους περιθωριοποιημένους μαθητές και τις περιθωριοποιημένες οικογένειες. Έτσι, με δικές τους πρωτοβουλίες προσέγγισαν αυτές τις

ομάδες παιδιών και οικογενειών. Τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών φαίνεται να ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές άρχισαν σιγά-σιγά να εντάσσονται στο σύνολο της τάξης τους, ενώ παράλληλα οι γονείς άρχισαν να έχουν επικοινωνία με το σχολείο.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Όπως έχω ήδη αναφέρει παραπάνω, ο σκοπός της έρευνας είναι η σε βάθος μελέτη και η κατανόηση των δράσεων των σχολικών ηγετών που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός είναι να εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη (όπως αυτά έχουν οριστεί από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου). Ως απόρροια του σκοπού της παρούσας έρευνας τέθηκαν τρία συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Οδηγήθηκα, έτσι, στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έθεσα. Τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τη διαδικασία της ανάλυσης οδήγησαν σε μία σειρά από αποτελέσματα, τα οποία αναδεικνύουν το ρόλο των σχολικών ηγετών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και συμπληρώνουν τη γενικότερη βιβλιογραφική εικόνα του παρόντος θέματος. Ερμηνεύονται παρακάτω τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βάσει της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας.

6.1. Φιλοσοφική προσέγγιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία από τους διευθυντές

Ως προς τις αντιλήψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης διαφάνηκε ότι οι τρεις διευθυντές προσδιόριζαν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως πολυδιάστατη. Θεωρούσαν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη μεταβάλλεται συνεχώς ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Συνάμα, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι τρεις διευθυντές προσδιόριζαν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από συναφή έννοιες όπως ισότητα πρόσβασης, ίσες

ευκαιρίες ανάπτυξης και ισότιμη απόκτηση ικανοτήτων. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι σύνθετη και με πολλές πτυχές (Hill & Cole, 2001). Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα όριζαν και συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό χώρο με τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στην εκπαίδευση καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών στη συμμετοχή, στη μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Η σύνδεση της κοινωνικής δικαιοσύνης με το δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και η πλήρη και ισότιμη συμμετοχή των παιδιών υποστηρίζεται από τον Mongan et al. (2011). Οι Mongan et al. (2011) αναφέρουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση σχετίζεται με το δικαίωμα πρόσβασης στο αγαθό της και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών ή ομάδων μαθητών στις διαδικασίες που ορίζουν την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και τη δικαιοσύνη του αποτελέσματος, τη δίκαιη, δηλαδή, κατανομή των ωφελημάτων από την εκπαίδευση. Επίσης, από τις απόψεις των διευθυντών σχετικά με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης φαίνεται ότι τη συνδέουν με την αρχή της ισότητας. Δηλαδή, η εκπαίδευση οφείλει να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη όλες εκείνες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, χωρίς να τους αποκλείει και να τους αδικεί (Brown, 2006).

Επίσης, οι απόψεις των τριών διευθυντών φαίνεται να συνάδουν με τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, όπως υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). Από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καθορίστηκε ως «δημοκρατικό σχολείο» το σχολείο στο οποίο φοιτούν μαζί όλα τα παιδιά -ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα μπορεί να έχουν- για να προετοιμαστούν για το κοινό τους μέλλον. Συνάμα, σημαίνει επιπλέον ένα σχολείο, στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται από την απόκτηση όλων των εφοδίων που χαρακτηρίζουν ένα μορφωμένο άνθρωπο (ΥΠΠ, 2010). Όσον αφορά το

«ανθρώπινο σχολείο», χαρακτηρίζεται το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δεν στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δεν δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο απόλυτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και επιπλέον ένα σχολείο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να μη βιώνουν την παιδική και τη νεανική ηλικία αποκλειστικά ως περιόδους ιδιαίτερα κοπιαστικής προετοιμασίας για τη ζωή του ενήλικου ανθρώπου (όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο) αλλά ως τις πιο δημιουργικές και ευτυχισμένες περιόδους της ανθρώπινης ζωής (ΥΠΠ, 2010).

Επιπλέον, οι τρεις διευθυντές φαίνεται να υποστηρίζουν τη βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος, όπως καθορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). Βασική αρχή του αναλυτικού προγράμματος είναι η διασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Για την εκπλήρωση αυτής της κοινωνικής υπόσχεσης, το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται και εφαρμόζεται με επίκεντρο την πρόνοια αποτελεσματικής πρόληψης και εξάλειψης των αρνητικών συνεπειών που συχνά συνοδεύουν τα παιδιά με αναπηρία, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, οικονομική δυσπραγία και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αφετηρία αυτής της προσέγγισης αποτελούν ο σεβασμός του προσώπου κάθε παιδιού και η αφοσίωση στα ανθρώπινα δικαιώματα (ΥΠΠ, 2010).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακόμη ότι οι τρεις διευθυντές θεωρούσαν ότι είναι αναγκαία η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό χώρο, διότι τα σήμερα σχολεία χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικά λόγω του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Επίσης, οι συγκεκριμένοι διευθυντές υποστήριξαν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι καίριας σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, διότι συμβάλλει: 1) στην καλλιέργεια σημαντικών αξιών όπως της ισότητας, της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της αποδοχής, της διαφορετικότητας και τη δικαιοσύνης, 2) στον περιορισμό του φαινομένου της

περιθωριοποίησης ή/και του αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία, 3) στην αναχαίτιση της ανισότητας, της αδικίας, του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και 4) στην ανάπτυξη μιας πιο κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας. Με βάση τα πιο πάνω φαίνεται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με τις αξίες της δημοκρατίας και το σχολείο ως θεσμός μιας δημοκρατικής κοινωνίας θα πρέπει να τις ακολουθεί για το κοινό καλό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής από τους Jean Marie et al. (2009) διαφάνηκε ότι οι διευθυντές συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη με τις αρχές της ισότητας και της δημοκρατίας και έδιναν ελεύθερο πεδίο έκφρασης της διαφορετικότητας.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές αναγνώριζαν το σημαντικό ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως επισήμαναν οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό ρόλο τους και να εστιαστούν στο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα που εκπονήθηκε σε σχολεία του Οντόριο από τον Wang (2018). Συγκεκριμένα, οι ηγέτες στα σχολεία που προωθούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και ότι πρέπει να έχουν στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τους μαθητές. Ο Scott (2009) υποστήριξε ότι μέχρι να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν την κυριότητα της εκπαίδευσης, υπάρχει η ανάγκη μιας θεμελιώδους μετατόπισης: μία στροφή από την έννοια της εκπαίδευσης ως μιας υπηρεσίας που παρέχεται στους μαθητές στην έννοια της εκπαίδευσης που ανήκει στους μαθητές.

6.2. Διαμόρφωση κοινής και ξεκάθαρης κατεύθυνσης

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε επίσης ότι στην προσπάθεια για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης οι τρεις σχολικοί ηγέτες διαμόρφωσαν κοινή και ξεκάθαρη

κατεύθυνση. Σύμφωνα με τους Kose (2009) και Toson et al. (2013), η σαφήνεια του οράματος συνιστά βασική δράση για την ίση μεταχείριση των μαθητών του σχολείου και την εξάλειψη των διακρίσεων. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Blair (1998) σε 11 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 18 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές είχαν δημιουργήσει επιτυχημένα πολυπολιτισμικά σχολεία δίνοντας σαφείς και δυνατές θέσεις για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και ξεκάθαρη πορεία στο προσωπικό τους. Επίσης, η ανάπτυξη ενός σαφή οράματος αποτέλεσε ένα από τα σημαντικά αποτελέσματα που προέκυψαν στην έρευνα που εκπονήθηκε από τον Kose (2009). Οι συγκεκριμένοι σχολικοί ηγέτες κατάφεραν να ενισχύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη διαμόρφωση ενός ξεκάθολου οράματος. Αναπτύσσοντας ένα σαφή όραμα οι διευθυντές πέτυχαν να αναθεωρήσουν το σύστημά τους και τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης με σκοπό τη μείωση της ανισότητας και της αδικίας μεταξύ των μαθητών.

Εκτός από σαφή, το όραμα των τριών σχολικών μονάδων ήταν ταυτόχρονα ρεαλιστικό και αξιόπιστο. Όπως φαίνεται από την ανάλυση των δεδομένων, οι τρεις διευθυντές κατάφεραν να διαμορφώσουν ένα ρεαλιστικό, αξιόπιστο και ελκυστικό όραμα μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να δημιουργηθεί ένα σχολείο, όπου να διέπεται από ασφάλεια, σεβασμό, ισότητα, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να βελτιωθούν τόσο κοινωνικά και συναισθηματικά όσο και ακαδημαϊκά. Σύμφωνα με το Dinham (2005), έχοντας ένα όραμα τα χαρακτηριστικά του ρεαλιστικού, του αξιόπιστου και του ελκυστικού δημιουργείται μια «μεγάλη» εικόνα». Τη σημαντικότητα μιας τέτοια εικόνας αναδεικνύεται από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Harris and Chapman (2002). Αυτή η έρευνα κατέδειξε ότι οι

αποτελεσματικότεροι σχολικοί ηγέτες των σχολικών μονάδων που αντιμετώπιζαν προκλήσεις έδιναν έμφαση στη «μεγάλη» εικόνα.

Εξίσου σημαντικό είναι και η διαμόρφωση και προώθηση διατυπωμένων στόχων όσον αφορά στο κοινό όραμα μέσα από την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών. Οι τρεις σχολικοί ηγέτες ήταν ανοικτοί ως προς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον προβληματισμό για την κατεύθυνση του περιεχόμενου του οράματος και των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καταθέσουν τις εισηγήσεις τους τόσο για τελική διατύπωση του οράματος όσο και για τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων και σχεδίων δράσης. Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (1994), η συμβολή της διοίκησης στην ανάπτυξη κοινού οράματος καθώς και συγκεκριμένων στόχων για την επίτευξή του συνιστά σπουδαία πρακτική παρακίνησης και καθίσταται ιδιαίτερα αποτελεσματική στις περιπτώσεις στις οποίες η ηγεσία κατορθώνει να ταυτιστούν οι στόχοι των υφισταμένων με τους στόχους του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολικών μονάδων φαίνεται να ανταποκρίνονταν στις προσπάθειες για υιοθέτηση του οράματος. Αυτό φανερώνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σε ανάπτυξη κοινής αίσθησης ευθύνης. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να πετύχουν τους στόχους που τέθηκαν, καθώς ένιωθαν την ευθύνη να προωθηθεί η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η επίδραση αυτή παραπέμπει στην άποψη του Sterett (2011), ο οποίος θεωρεί ότι το όραμα ενός σχολείου πρέπει να έχει ζωή και να αντιμετωπίζει με ποικίλους τρόπους τις προκλήσεις. Επίσης, η διαμόρφωση κοινού προσανατολισμού φαίνεται να οδήγησε στη δέσμευση και στη συμπόρευση όλων των εμπλεκόμενων προς την υλοποίησή του, κάτι που υποστηρίζεται και από τον Ghamrawi (2011). Επιπλέον, η εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών στη διαμόρφωση κοινής κατεύθυνσης φαίνεται να έχει ενδείξεις για θετική επίδραση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι συνάδελφοι ανέπτυξαν πιο στενές σχέσεις

μεταξύ τους και αισθάνονταν ότι αναγνωρίζονταν οι σκέψεις και οι ιδέες τους. Σύμφωνα με τους McCarley et al. (2014), η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στη διαδικασία διαμόρφωσης κοινού οράματος ενισχύει τη δέσμευση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτοπεποίθηση, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη. Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης οδηγεί στη μείωση του φόβου μέσα στον οργανισμό και παρακινεί την ανάληψη πρωτοβουλιών (Slater, 2008). Όπως αναφέρουν οι Hoyle et al. (1998), όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται από τους ηγέτες να μοιραστούν τις απόψεις τους, τις ιδέες τους, τους στόχους τους, τότε αναδύονται αξιόλογοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Η παρακίνηση των τριών διευθυντών για εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό τόσο του οράματος όσο και των στόχων φανερώνουν αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ο ηγέτης οικοδομεί όραμα για τη σχολική του μονάδα και καθορίζει συγκεκριμένους στόχους για την επίτευξη του (Leithwood, 1994). Όπως αναφέρει ο ... το όραμα αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία του ρόλου του μετασχηματιστικού ηγέτη. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του για την κατεύθυνση που θα λάβει το όραμα, παρακινεί στις σωστές ενέργειες προς την κατεύθυνση αυτή και συντελεί αποτελεσματικά στο συντονισμό των ενεργειών (Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006).

Καθοριστική παράμετρος για την επιτυχή κατάληξη του οράματος, σύμφωνα με δηλώσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των τριών σχολείων, ήταν η πίστη που είχαν στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης οι τρεις διευθυντές. Αυτό αντικατοπτρίζεται από τις απόψεις που εξέφραζαν σε διάφορες επίσημες ή ανεπίσημες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς καθημερινά. Όπως οι ίδιοι ανέφεραν στις συνεντεύξεις, έδιναν καθημερινό αγώνα για να μεταλαμπαδεύσουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλάζοντας έτσι τις πεποιθήσεις και τις στάσεις μερικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Kouzes και Posner (2008), όταν ένας

ηγέτης ενστερνίζεται τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, τότε μπορεί με το καλύτερο τρόπο να εμπνεύσει το προσωπικό του.

Η πίστη στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης από μέρους των τριών διευθυντών φανερώνουν στοιχεία ηθικής ηγεσίας. Η ηθική ηγεσία δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη (Leithwood et al., 1999). Η ηγεσία του συνδέεται άμεσα με τις συνήθειες, τα πιστεύω και τις ηθικές του αρχές στις οποίες αναφέρονται, (Bush & Glover, 2003), ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες και δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους.

6.3. Επισήμανση του επιπέδου του κάθε μαθητή

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ακόμη ότι για να ενισχύσουν την κοινωνική δικαιοσύνη, οι τρεις σχολικοί ηγέτες προχώρησαν στην εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών. Η ενέργεια αυτή ήταν πολύ σημαντική ως προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης, διότι βοηθούσε στην επισήμανση των μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όπως χαμηλή επίδοση, αντικοινωνική συμπεριφορά, μειωμένο ενδιαφέρον στο μάθημα, δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο και αφετέρου, στη βελτίωση των αδυναμιών καθώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση του κάθε μαθητή αποτέλεσε ένα από τα σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Theocharis (2007) και αφορούσε τους σχολικούς ηγέτες που προωθούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη στις σχολικές μονάδες. Επίσης, παρόμοιες έρευνες (Huang, & Chiu, 2015· Sanders & Horn, 1998) αναγνώρισαν την αξιολόγηση των μαθητών ως καθοριστικής σημασίας για τη μείωση της ανισότητας και της αδικίας μεταξύ των μαθητών, καθώς δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν το προφίλ του κάθε μαθητή και να τους βοηθήσει, όπου υπάρχουν δυσκολίες και αδυναμίες. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η άποψη της Suskie (2018). Η ίδια υποστηρίζει ότι τα σημερινά σχολεία πρέπει να δουν τον κάθε μαθητή ως

ξεχωριστή προσωπικότητα με τις δικές του ικανότητες, ανάγκες και αδυναμίες, που μαθαίνει και αποδίδει στο δικό του ρυθμό.

Οι τρεις διευθυντές μαζί με τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν διάφορες μεθόδους για την αξιολόγηση των μαθητών. Ο διευθυντής στο σχολείο «Ανθέμιο» κατασκεύασε μαζί με τους εκπαιδευτικούς εργαλείο περιγραφικής αξιολόγησης, ενώ η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» χρησιμοποίησε δοκίμια αξιολόγησης στο μάθημα των ελληνικών. Την πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση έκανε η διευθύντρια του «Μελένιου» σχολείου, όπου χρησιμοποίησε διάφορους τρόπους συλλογής πληροφοριών, όπως τα δοκίμια αξιολόγησης στα ελληνικά και στα μαθηματικά και πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον και από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο, η διευθύντρια δημιούργησε στο γραφείο της ένα «εμπιστευτικό» αρχείο με το «προφίλ» των μαθητών. Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία (Chapman & King, 2005), υπάρχουν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών. Ανάμεσα τους συμπεριλαμβάνονται και οι τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι τρεις ηγέτες στις σχολικές τους μονάδες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι τρεις διευθυντές ακολούθησαν τα τέσσερα στάδια αξιολόγησης των μαθητών όπως περιγράφονται από τους Blooms et al. (1971), δηλαδή τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική, τη τελική και τη μετα-αξιολόγηση. Η διαγνωστική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές και να γνωρίσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να θέσουν εφικτούς στόχους, τους οποίους θα προσπαθήσουν να τους πετύχουν κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους (Καψάλης & Χανιώτης, 2011). Κατά το δεύτερο τρίμηνο έγινε η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν την πρόοδο που σημείωσε ο κάθε μαθητής, ενώ παράλληλα να επισημάνουν τις αδυναμίες του, ώστε να τις βελτιώσουν. Στο τέλος της

σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί έκαναν την τελική αξιολόγηση έχοντας έτσι την ευκαιρία να τη συγκρίνουν με τη διαγνωστική και να δουν την πορεία του κάθε μαθητή και το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Συνάμα, προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί συζήτησαν τα αποτελέσματα με τους διευθυντές για ανατροφοδότηση, ούτως ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη χρήση των εργαλείων αξιολόγησης των μαθητών, καθώς αποκόμισαν πολλά οφέλη οι ίδιοι. Αυτό φανερώνεται από τις εξής αναφορές των εκπαιδευτικών: *«δίνοντας λύσεις για το κάθε μαθητή ξεχωριστά»*, *«να αναθεωρήσουμε κάποιες πρακτικές»*, *«Διευκολύνει το έργο μας»*, *«απλοποιείται το έργο μας»*. Με βάση αυτές τις φράσεις, προκύπτει ότι η αξιολόγηση των μαθητών βοήθησε στην απλοποίηση του έργου των εκπαιδευτικών, αναθεωρώντας τις πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν στην τάξη, ώστε να επικεντρωθούν στις ανάγκες και στα προβλήματα των μαθημάτων. Όπως αναφέρουν οι Ward και Murray-Ward (1991), μέσα από την αξιολόγηση επιτυγχάνεται η αναθεώρηση της διδασκαλίας στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα ελέγχεται η πορεία των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές για ισότητα στη μάθηση μειώνοντας έτσι το χάσμα της ανισότητας που επικρατεί μεταξύ των μαθητών.

6.4. Υιοθέτηση συμμετοχικής διαδικασίας ως προς τη λήψη αποφάσεων

Ανάμεσα στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνεται και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όπως προέκυψε τόσο από την παρατήρηση όσο και από τις συνεντεύξεις, οι τρεις σχολικοί ηγέτες παρείχαν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους σε θέματα που αφορούσαν την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά

και γενικότερα, τη βελτίωση του σχολείου. Οι συζητήσεις πραγματοποιούνταν τις πλείστες φορές στην παρουσία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Άλλες συζητήσεις γίνονταν στο γραφείο του σχολικού ηγέτη ή στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η ανάμειξη του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, κατά τον Fullan (2001) και Lambert (2003), αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση της μακρόχρονης αφοσίωσής του στο κοινό όραμα και στους κοινούς στόχους.

Οι τρεις διευθυντές φαίνεται να εφαρμόζαν δημοκρατικές διαδικασίες όσον αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονταν με την ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά και για καθημερινά θέματα που προέκυπταν στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, ενημέρωναν το προσωπικό για τα θέματα που τους απασχολούσαν και στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν τις απόψεις τους, κατέθεταν τις εισηγήσεις τους και κατέληγαν σε κοινές αποφάσεις. Με αυτό τον τρόπο, οι αποφάσεις λαμβάνονταν από κάτω προς τα πάνω και όχι από πάνω προς τα κάτω. Συνεπώς, οι τρεις διευθυντές δεν ενστερνιζόταν το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας που θέλει τον ηγέτη να λαμβάνει τις αποφάσεις από μόνος του και να τις επιβάλλει στο υπόλοιπο προσωπικό, αλλά ακολουθούσαν περισσότερο τη συμμετοχική μορφή ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Harris (2005), η συμμετοχική ηγεσία χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές δομές και προϋποθέσεις, με αποτέλεσμα να είναι δυνατή η αντιπροσώπευση, η συμμετοχή και η προαγωγή όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο. Ανάμεσα στις θεμελιώδεις γενικές αρχές του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης ενός σχολείου περιλαμβάνεται και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσω διαλόγου και αναστοχασμού (Harris, 2005· Hopkins, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές ασκούσαν ενεργή ακρόαση κατά τη διάρκεια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Άκουγαν προσεχτικά τις απόψεις, τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Wasonga και

Murphy (2007), η ενεργή ακρόαση είναι σημαντική για τους ηγέτες, διότι αφενός συλλέγουν πληροφορίες και ιδέες και αφετέρου είναι ένας τρόπος να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους γύρω τους. Μέσα από την έρευνα των Anderson et al. (2009) φάνηκε ότι όταν ο διευθυντής δεν έδειχνε με τον τρόπο του στους δασκάλους ότι οι απόψεις τους ήταν αξιόλογες, τότε οι δάσκαλοι κρατούσαν τις ιδέες τους για τον εαυτό τους. Αυτό είχε ως επακόλουθο να μειωθεί τόσο η επίδρασή τους για την ανάπτυξη κατεύθυνσης και άλλων αποφάσεων στο σχολείο όσο και το πνευματικό κεφάλαιο του οργανισμού. Το γεγονός ότι οι τρεις διευθυντές ασκούσαν ενεργή ακρόαση βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν άνετα τις απόψεις και τις εισηγήσεις τους.

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύεται ότι η ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επηρέαζε θετικά τους ίδιους. Αυτό φανερώνεται από τις εξής αναφορές των εκπαιδευτικών: *«είμαστε μία ομάδα»*, *«παίρνουμε τις καλύτερες αποφάσεις»*, *«αισθάνεσαι την ευθύνη»*, *«αυξάνεται το αίσθημα του ανήκειν, το αίσθημα της δέσμευσης»*. Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι άνηκαν σε μία ομάδα και αφετέρου ότι είχαν αυξημένο το αίσθημα της ευθύνης και της δέσμευσης για την υλοποίηση της κοινής κατεύθυνσης, της προσπάθειας, δηλαδή, για αναχαίτιση της αδικίας και της ανισότητας μεταξύ των μαθητών. Τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων αναδεικνύονται επίσης και από άλλες διεθνείς έρευνες (Bogler & Somech, 2005, Hulpia & Devos, 2010· Lin, 2014· Sarafidou & Chatziioannidis, 2013· Theocharis 2007). Οι Hulpia και Devos (2010) αναφέρουν ότι η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων εξασφαλίζει τη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην αμοιβαία κατανόηση των στόχων του σχολείου. Παράλληλα, δίνει μεγαλύτερη εγκυρότητα στη διαμόρφωση μιας σωστής εκπαιδευτικής δράσης και αξιοποιεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το δυναμικό των μελών της

οργάνωσης, εξετάζοντας τα προβλήματα ή τις ευκαιρίες από διαφορετική οπτική γωνία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Συγχρόνως, η ανάμειξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ξεπερνά τη συμφωνία για κάτι το οποίο έχει αποφασιστεί, αναγνωρίζοντας τα προβλήματα του σχολείου ως «δικά μας» κι όχι ως «δικά τους». Επίσης, έχει πολλαπλή επίδραση στην εκπαιδευτική κοινότητα, διότι συμβάλλει τα μέγιστα στη συνολική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά δρώμενα αυξάνει το αίσθημα της δέσμευσης, αφού οι άνθρωποι από τη φύση τους θέλουν να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα πράγματα που τους επηρεάζουν. Όταν τους δίνεται αυτή η ευκαιρία, είναι πιθανόν όχι μόνο να δεχτούν την απόφαση αλλά ακόμα και να εργαστούν δραστήρια και θετικά για την μαθησιακή πρόοδο όλων των μαθητών (Κανελλόπουλος, 1990).

Παρόλα αυτά, το εμπόδιο που δημιούργησε προβλήματα στην πρακτική αυτή, όπως επισημάνθηκε από τους διευθυντές του «Ανθέμιου» σχολείου και του «Κλεάνθιου» σχολείου ήταν η πίεση του χρόνου. Ο χρόνος που είχαν οι διευθυντές ήταν πολύ περιορισμένος, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η λειτουργία αυτών των διαδικασιών, κάτι που υποστηρίζεται από τους Emihovich και Battaglia (2000).

6.5. Ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού

Ένα άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι στο πλαίσιο της ισότιμης και δίκαιης σχολικής οικοδόμησης, οι τρεις διευθυντές προσέφεραν στο εκπαιδευτικό προσωπικό επαγγελματική ανάπτυξη. Η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από μέρους των συγκεκριμένων διευθυντών αποτελεί μία από τις βασικές αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Leithwood et al, 1999). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να εμπλακούν

ουσιαστικά στη δέσμευση, στο όραμα και στην πραγμάτωση των στόχων και στην υλοποίηση σημαντικών αλλαγών μέσα στη σχολική μονάδα (Leithwood & Jantzi, 2006). Προϋπόθεση για την επιτυχία των αλλαγών αυτών είναι η θέληση και οι ικανότητες που επιδεικνύει ο μετασχηματιστικός ηγέτης σε επίπεδο σύλληψης, σχεδιασμού και υλοποίησης των αλλαγών που αναφέρονται στις δραστηριότητες, τις δομές, την κουλτούρα όσο και οι ικανότητες που έχει να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2006).

Οι συγκεκριμένοι σχολικοί ηγέτες θεωρούσαν ότι η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης εδραιώνοντας έτσι την κοινωνική δικαιοσύνη στις σχολικές μονάδες, κάτι που υποστηρίζεται επίσης από τον Theocharis (2009). Επιπλέον, η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, σύμφωνα με τους Brauckmann και Pasiardis (2011), φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών και να βελτιώνει τους εκπαιδευτικούς.

Οι τρεις διευθυντές προχώρησαν στην αναβάθμιση των αιθουσών διδασκαλίας και στην αγορά εξοπλισμού καθώς και στην προσφορά εκπαιδευτικού υλικού, με σκοπό την αφοσίωση και την προσήλωση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό τους έργο στις σχολικές μονάδες. Στο ίδιο συμπέρασμα φαίνεται να κατάληξαν και οι έρευνες των Μιχαήλ (2013) και Ιάσονος (2014) που καταπιάνονται με την εκπαιδευτική ηγεσία υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Όσον αφορά την παροχή εκπαιδευτικού υλικού, φαίνεται ότι ήταν άμεση από τους διευθυντές του σχολείου «Ανθέμιου» και «Μελένιου». Έδιναν πρακτικές συμβουλές ή προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς ως προς τη διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων κατά τις συζητήσεις που γίνονταν στις συνεδρίες ή κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή κατά των κενών περιόδων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η διευθύντρια του «Κλεάνθιου» σχολείου, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και την παρατήρηση, προσπαθούσε να στηρίξει το έργο των

εκπαιδευτικών έμμεσα δημιουργώντας έτσι μαθησιακές ευκαιρίες (Clement & Vandenberghe, 2001). Αυτές αφορούσαν τη δημιουργία τράπεζας υλικού, το συντονισμό με τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης, τον καθορισμό έμπειρων εκπαιδευτικών ως «μέντορες» και την παροχή γνώσεων μέσα από κατ' ιδίαν συζητήσεις για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.

Παράλληλα, οι τρεις διευθυντές δημιούργησαν ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσα από την ανταλλαγή επισκέψεων με σκοπό την αλληλοπαρατήρηση στις διδασκαλίες και την υιοθέτηση συνδιδασκαλιών. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές πίστευαν ότι με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώνονταν ως προς τη διδακτική προσέγγιση και κατ' επέκταση, θα βελτιώνονταν και οι επιδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των ιδιοτεροτήτων και των αναγκών τους. Σύμφωνα με τους Schuck et al. (2008), μέσα από τις αλληλοπαρατηρήσεις βελτιώνονται οι συνθήκες μάθησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών λόγω του αναστοχασμού και της αναθεώρησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, καθώς βλέπουν τα γεγονότα από διάφορες οπτικές πλευρές. Επιπλέον, οι αλληλοπαρατηρήσεις συμβάλλουν στην καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων, επειδή οι εκπαιδευτικοί στρέφονται προς τους συναδέλφους για συναισθηματική στήριξη (Tang & Chow, 2007).

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, η ανταλλαγή επισκέψεων με σκοπό την αλληλοπαρακολούθηση στο σχολείο «Ανθέμιο» πραγματοποιούνταν τακτικά σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δύο σχολεία, καθώς αποτελούσε ένα από τα σχέδια δράσης της σχολικής χρονιάς για την επίτευξη της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, η προσπάθεια του διευθυντή του σχολείου «Ανθέμιου» για την εφαρμογή της πρακτικής αυτής φαίνεται να ήταν πιο έντονη σε σχέση με τα υπόλοιπα δύο σχολεία. Συγκεκριμένα, ο κύριος Ιάσοντας μερίμνησε να εξασφαλίσει χρόνο για συντονισμό αδελφών τμημάτων (κατά τον αρχικό καταρτισμό του ωρολόγιου προγράμματος) και να πραγματοποιήσει έκτακτες αλλαγές για τις διδασκαλίες και

τις παρακολουθήσεις. Επιπλέον, ο ίδιος παρακολουθούσε τις αλληλοπαρατηρήσεις, παρόλο που το πρόγραμμά του ήταν ήδη πολύ φορτωμένο.

Η ανταλλαγή επισκέψεων με σκοπό την αλληλοπαρακολούθηση επηρέασε θετικά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, όπως διαφαίνεται από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους, διότι αυτή η πρακτική τους βοήθησε να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να χρησιμοποιήσουν πιο συμπεριληπτικές πρακτικές στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο ίδιο συμπέρασμα φαίνεται να κατέληξε και η έρευνα των Schuck et al. (2008). Η έρευνα αυτή έδειξε ότι ο παρατηρητής και ο παρατηρούμενος βοηθούν ο ένας τον άλλο να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί, ενώ σταδιακά μέσα από την επαναλαμβανόμενη πρακτική δεσμεύονται να γίνουν καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα, μέσα από την αλληλοπαρακολούθηση οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες με τους συναδέλφους τους και να ενισχυθούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Σύμφωνα, με τον Kyriakides (2001), η σύσφιξη των συναδελφικών σχέσεων επηρεάζει θετικά την υγεία των εκπαιδευτικών. Συνάμα, οι Greenglass et al. (1997) προσθέτουν ότι η συναδελφική υποστήριξη επιβραδύνει τη δημιουργία άγχους και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η εφαρμογή αυτή της πρακτικής από μέρους των εκπαιδευτικών των τριών σχολείων φαίνεται να είχε θετικό αντίκτυπο σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών τους και των ιδιοτήτων τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους στην αίθουσα διδασκαλίας με πρακτικές και μεθόδους που να ανταποκρίνονται προς όλους τους μαθητές. Παρόμοιο αποτέλεσμα φαίνεται να είχε και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Καλογήρου (2016). Τα παιδιά χάρηκαν που είδαν την περσινή τους δασκάλα και άλλες δασκάλες στην τάξη τους, ενώ συνάμα, παρουσίασαν εμφανή βελτίωση στις επιδόσεις των μαθημάτων τους.

Πέραν της παρακολούθησης μαθημάτων, οι τρεις διευθυντές ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν συνδιδασκαλίες στις αίθουσες διδασκαλίας, καθώς θεωρούσαν ότι αυτή η πρακτική προωθεί την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ποικιλομορφίας των αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Το γεγονός ότι οι συνδιδασκαλίες παρέχουν αποτελεσματική διαχείριση στην ανομοιογένεια που υπάρχει μεταξύ των μαθητών σε μια αίθουσα διδασκαλίας υποστηρίζεται επίσης από τον Murdock (2015).

Στα σχολεία «Ανθέμιο» και «Μελένιο» οι συνδιδασκαλίες διεξάγονταν κατά διαστήματα, ενώ στο σχολείο «Κλεάνθιο» πραγματοποιούνταν προγραμματισμένα και συστηματικά από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι οι συνδιδασκαλίες είχαν συμπεριληφθεί στα σχέδια δράσης του σχολείου. Ωστόσο, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι στην κάθε σχολική μονάδα οι συνδιδασκαλίες διεξάγονταν με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου» ήταν αυτός που έκανε αρχικά συνδιδασκαλίες με το δάσκαλο/τη δασκάλα της κάθε τάξης και στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να κάνουν συνδιδασκαλίες μεταξύ τους. Στο σχολείο «Μελένιο» οι συνδιδασκαλίες πραγματοποιούνταν με τη συμμετοχή της ειδικής δασκάλας, ενώ στο σχολείο «Κλεάνθιο» από τους εκπαιδευτικούς.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι συνδιδασκαλίες επηρέασαν θετικά τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτή την πρακτική οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις διαφορετικές ανάγκες που παρουσίαζαν οι μαθητές, να ανταλλάξουν επικοινωνιακές ιδέες με το συνδιδάσκοντα για τις δραστηριότητες, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους από τη συνεργασία με το συνδιδάσκοντα, να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας καθώς και να οικοδομήσουν αρμονικές και παραγωγικές σχέσεις με τους συναδέλφους. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται να αναδείχθηκαν και στην έρευνα των Murawski & Hughes (2009), όπου η εφαρμογή των συνδιδασκαλιών φαίνεται να προώθησε την

παραγωγική ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για δραστηριότητες, να εμπλούτισε τη διδακτική προσέγγιση του συνδιδάσκοντα, όπως επίσης και να παρακίνησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινού σχεδιασμού διδασκαλίας και τη θεμελίωση μιας εποικοδομητικής και αρμονικής συνεργασίας.

Οι συνδιδασκαλίες φαίνεται να είχαν επίσης θετική επίδραση στους μαθητές. Αυτό φανερώνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι συνδιδασκαλίες είχαν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν περισσότερη αλληλεπίδραση και συνεργασία, περισσότερη συμμετοχή και ενθουσιασμό στο μάθημα, ενώ παράλληλα έμαθαν να σέβονται τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Συνάμα, οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους και βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο. Θετικά αποτελέσματα φαίνεται να αποκόμισαν και οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Θεοδώρου και Ζαχαρίου (2016). Οι μαθητές είχαν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση με τη δασκάλα και εξατομικευμένη βοήθεια, καθώς υπήρχε μειωμένη αναλογία μαθητών για κάθε εκπαιδευτικό, έδιναν περισσότερη προσοχή στο μάθημα, είχαν αυξημένη και ενθουσιώδη συμμετοχή στο μάθημα και διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους μέχρι το τέλος του μαθήματος. Επιπλέον, μέσα από τις συνδιδασκαλίες υπήρξε αποτελεσματική διαχείριση ως προς τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, ενώ παράλληλα επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι γνωσιολογικοί και συναισθηματικοί στόχοι (Θεοδώρου και Ζαχαρίου, 2016).

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι τρεις σχολικοί ηγέτες κατάφεραν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις προσπάθειες για κοινό προγραμματισμό και άλλες δραστηριότητες, σταθερό χρόνο συντονισμού στο ωρολόγιο πρόγραμμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς των αδελφών τμημάτων όσο και για τα μέλη της διευθυντικής ομάδας,

ανεπίσημες συζητήσεις που αποσκοπούσαν στην ανταλλαγή απόψεων και παροχή χρόνου για σημαντικά ζητήματα κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Εκτός από την αλληλεπίδραση και συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αναπτύχθηκε επίσης αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Αυτό φανερώνεται κυρίως από διάφορες συζητήσεις που σχετίζονταν με τους στόχους, τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα. Αυτές οι συζητήσεις πραγματοποιούνταν είτε κατά τις κενές περιόδους είτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων στο γραφείο του διευθυντή/της διευθύντριας ή στο γραφείο των δασκάλων ή στην αυλή του σχολείου. Αυτή η άτυπη, καθημερινή και άμεση επικοινωνία των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς διαμορφώνει το κλίμα του σχολείου, σύμφωνα με τον Sergiovanni (2000). Συνάμα, το γεγονός ότι η πόρτα του γραφείου των διευθυντών ήταν πάντοτε ανοικτή προς τους εκπαιδευτικούς βοηθά στην καλλιέργεια αισθημάτων και κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας (Μπουρουντας, 2005). Αντίθετα, η απομόνωση των διευθυντών στο γραφείο τους δημιουργεί απόσταση και εκπέμπει αρνητικά μηνύματα τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους μαθητές (Hulpia & Devos, 2010).

Η ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί συναδελφικό και ζεστό κλίμα καθώς και να αναπτυχθεί συνεργατική κουλτούρα στα υπό μελέτη σχολεία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν μεταξύ τους προστριβές και ανταγωνισμούς και ενδιαφέρονταν για το συλλογικό καλό και όχι για τα δικά τους προσωπικά συμφέροντα. Συνάμα, το συλλογικό πνεύμα φαινόταν στα πρόσωπα των δασκάλων και των διευθυντών, στην πρώτη κουβέντα που είχε κάποιος μαζί τους, στον τρόπο που υποδέχονταν γονείς ή άλλους επισκέπτες και στον τρόπο που καλημέριζαν, στις μεταξύ τους συζητήσεις. Ως

επακόλουθο της συνεργατικής κουλτούρας αναπτύχθηκαν στις τρεις σχολικές μονάδες κοινές αξίες, νόρμες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των σχολικών ηγετών καθώς και αμοιβαία εμπιστοσύνη και αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ τους. Όπως αναφέρουν ο O'Keefe (2005), η συνεργατική κουλτούρα δημιουργεί μία κοινότητα, η οποία εμπνέει ασφάλεια, αποδοχή, σεβασμό και συνεργασία. Σε αυτή την κοινότητα όλοι είναι πολύτιμοι και δημιουργούν τη βάση για υψηλότερες επιτυχίες σε όλους τους μαθητές. Συνάμα, οι Harris (2002) και Fullan (1991) αναφέρουν ότι οι κουλτούρες των σχολικών μονάδων έχουν αντίκτυπο επί της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε σχέση με προγράμματα σχολικής βελτίωσης. Η συλλογική κουλτούρα στα τρία υπό μελέτη σχολεία δημιουργήθηκε χάρη στις ενέργειες των σχολικών ηγετών, κάτι που υποστηρίζεται από τον Schein (1985). Χαρακτηριστικά ο Schein (1985) αναφέρει ότι «η κουλτούρα δημιουργείται από τις ενέργειες των ηγετών· η κουλτούρα εμπεδώνεται και ενδυναμώνεται από τους ηγέτες» (σ. 316-317).

Επιπλέον, η προώθηση της επιμόρφωσης στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνεται να λειτούργησε υποστηρικτικά στο πλαίσιο της ενίσχυσης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έγινε είτε με παρουσιάσεις και συμβουλές για την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών από συναδέλφους με πολύχρονη εμπειρία ή/και ακαδημαϊκή κατάρτιση, είτε με παρακολούθηση σεμιναρίων, είτε με τη συνεργασία και τη στήριξη από άτομα που προέρχονταν από το εξωτερικό περιβάλλον στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίων δράσης. Τα άτομα που επιμόρφωναν τους εκπαιδευτικούς ήταν είτε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είτε από άλλους οργανισμούς. Παράλληλα, με την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές παρείχαν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και για τους ίδιους. Επιμορφώνονταν συνεχώς για θέματα που σχετίζονταν με την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές μέσα από τη μελέτη διαφόρων πηγών.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αρκετά ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έτυχαν καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Οι ίδιοι υποστήριζαν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας καθώς και τη συναδελφική συνεργασία. Η διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύεται και από τις μελέτες των Cochran-Smith και Zeichner (2005) και των Cochran-Smith et al. (2009). Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με βάση τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και διαμορφώνουν σταδιακά την προσωπική τους θεωρία της διδασκαλίας. Συνάμα, αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι όσες περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερες είναι και οι μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Barth, 1990· Borko & Putman, 1995· Boyd et al., 2009). Χαρακτηριστική περίπτωση συνιστά η έρευνα των Cohen και Hill (2001) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης στηριζόμενο στο σχολικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν την ποιότητα της διδασκαλίας τους, αλλά και οι μαθητές πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στις επίσημες εξετάσεις που παρακάθισαν.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτέλεσε ένα επιπλέον τρόπο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση μιας ισότιμης και δίκαιης σχολικής μονάδας. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναλάμβαναν δράσεις σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, κατόπιν παρότρυνσης και ενθάρρυνσης των διευθυντών. Η ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές. Αυτό φάνηκε μέσα από τις εξής φράσεις των εκπαιδευτικών: *«οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον»*, *«Γινόμαστε όλοι ένα και συνεργαζόμαστε»*, *«κάτι που ενθουσίασε τους μαθητές, γιατί έφτιαχναν κάτι δικό τους»* και *«Ήταν πολύ χαρούμενοι, το διασκέδασαν, το απόλαυσαν»*. Σύμφωνα με τους Smylie et al. (2002), ο ενθουσιασμός και το

ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται, ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι σχολικές τους επιδόσεις, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών φάνηκε επίσης να είχε θετική επίδραση στη ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν μεγάλη ικανοποίηση και χαρά, με αποτέλεσμα να θέλουν να αναλάβουν και άλλες δράσεις. Σύμφωνα με τον Murphy (2005), η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίησή τους, συμβάλλει στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης και βελτιώνει την επικοινωνία. Συνάμα, οι Katzenmeyer και Moller (2001) αναφέρουν ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς ότι δεν έχει μόνο θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής τόσο των ιδίων όσο και άλλων εκπαιδευτικών.

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών πέραν του αναλυτικού προγράμματος από μέρους των τριών διευθυντών φανερώνουν στοιχεία κατανεμημένης ηγεσίας. Ο διευθυντής που εφαρμόζει κατανεμημένη ηγεσία συμμετέχει σε δραστηριότητες με ένα ή περισσότερους άτυπους ή τυπικούς ηγέτες, οι οποίοι δεν εμφανίζονται στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου. Όλοι μαζί αποτελούν την ηγετική ομάδα, στην οποία διαμοιράζεται η ηγεσία (Spillane et al., 2007). Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στην άσκηση ηγεσίας και υπό την έννοια αυτή η μορφή ηγεσίας είναι συλλογική με διαμοιρασμό ευθυνών και καθηκόντων (Harris & Muijs, 2005).

Μια επιπλέον σημαντική πρακτική που χρησιμοποίησαν οι τρεις διευθυντές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, της επαγγελματικής ανάπτυξής τους ήταν η ηθική επιβράβευση και η αναγνώριση. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές επιβράβευαν με επαίνους τους εκπαιδευτικούς για τις ενέργειες τους που σχετίζονταν με τη βελτίωση γενικότερα του σχολείου. Τέτοιες συμπεριφορές είχαν ως συνέπεια την αύξηση της διάθεσης του εκπαιδευτικού

προσωπικού για εργασία, την αύξηση του επίπεδου της ικανοποίησής τους, ενώ συνέβαλλαν και στην ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος, σύμφωνα με τους Runhaar et al. (2013) και τους Hénard και Roseveare (2012).

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι τους τρεις διευθυντές χαρακτήριζε η ευελιξία και η συνεχής εγρήγορση, κάτι που λειτούργησε υποστηρικτικά στις προσπάθειες των διευθυντών για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Κυρίως αυτό μεταφράζεται σε αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε να προσαρμόζονται ανάλογα της κάθε περίπτωσης και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για οργάνωση, επιμόρφωση, συντονισμό και κοινές δράσεις. Επιπρόσθετα, σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι προσπάθειες των διευθυντών για αναδιοργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης, της ενισχυτικής διδασκαλίας, της χρήσης χώρων στο κτίριο, ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και επίλυσης κάθε δυσκολίας που παρεμπόδιζε το έργο των εκπαιδευτικών.

6.6. Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές

Ανάμεσα στα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των σχολικών ηγετών και των μαθητών. Οι τρεις διευθυντές των υπό μελέτη σχολείων υιοθέτησαν αυτή την πρακτική κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέσα στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός ισότιμου και δίκαιου σχολικού περιβάλλοντος. Όπως αναφέρει ο Hallinger (2005), οι αποτελεσματικοί ηγέτες αλλά και οι ηγέτες που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη προσπαθούν να δημιουργήσουν κλίμα «ανήκειν» για όλους τους μαθητές, το οποίο έχει θετική επίδραση στο μαθησιακό περιβάλλον.

Οι τρεις διευθυντές έδειχναν αμέριστη αφοσίωση και χρόνο στους μαθητές και τους πλαισίωναν με πολλή αγάπη, φροντίδα και αποδοχή. Καθημερινώς οι τρεις σχολικοί ηγέτες βρίσκονταν στην αυλή του σχολείου και έδειχναν την αγάπη τους προς τους μαθητές είτε με

λόγια είτε με πράξεις. Παράλληλα, οι διευθυντές ήταν ανοικτοί προς τους μαθητές για θέματα που τους απασχολούσαν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, είτε στην αυλή είτε στο γραφείο τους. Η αυθεντική επικοινωνία που αναπτύχθηκε μεταξύ των διευθυντών και των μαθητών είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και οικεία προς τους διευθυντές. Η βιβλιογραφία που μελετά το ρόλο της αγάπης και της φροντίδας από μέρους των σχολικών ηγετών προς τους μαθητές για προώθηση της μάθησης αναφέρει πως οι μαθητές που αντιμετωπίζονται με αγάπη και φροντίδα ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα (Cooper & Miness, 2014· Day & Sammons, 2016). Όπως τονίζουν οι Day και Sammons (2016), στο πλαίσιο ανάπτυξης στενών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και μαθητών, οι διευθυντές και μαθητές υπερβαίνουν τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους. Συνάμα, και οι δύο πλευρές έχουν τη συναίσθηση ενός κοινού δεσμού που είναι στην ουσία έκφραση κοινών ενδιαφερόντων, κοινών απόψεων και κοινού τρόπου σκέψης. Παράλληλα, δημιουργείται αρμονική συνεργασία μεταξύ τους, αποδοχή, αμοιβαία εμπιστοσύνη, προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης και διάθεση και προσπάθεια για ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων και αναγκών. Ένα τέτοιο κλίμα δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση της κοινότητας, εμπεδώνοντας σε αυτούς την πεποίθηση ότι είναι άτομα αποδεκτά στη σχολική κοινότητα (Αναγνωστοπούλου, 2005· Noddings, 1992). Η δημιουργία κλίματος «ανήκειν» για όλους τους μαθητές από μέρους των τριών διευθυντών αναδεικνύει μια από τις θεμελιώδεις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στη μετασχηματιστική ηγεσία ο ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και επιδιώκει να αναπτύξει ένα περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται ασφάλεια, ισότητα και χαρά (Leithwood & Jantzi, 2006).

Πέραν από την καλλιέργεια ζεστού κλίματος και ανοικτής επικοινωνίας για τους μαθητές των συγκεκριμένων σχολείων, φαίνεται ότι οι τρεις διευθυντές ενίσχυαν τις

προσπάθειες για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και από το γεγονός ότι θεωρούσαν τη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών σημαντικότερη από τις προσπάθειες βελτίωσης της ακαδημαϊκής. Σύμφωνα με τους Zins et al. (2014), οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες έχουν ως κύριο μέλημα τους την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, παρά την ακαδημαϊκή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αναπτύσσονται ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

6.7. Ενθάρρυνση για εμπλοκή των γονέων των μαθητών, του Συνδέσμου Γονέων και της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε επίσης ότι οι τρεις διευθυντές ενθάρρυναν την ανάμειξη των γονέων των μαθητών, του Συνδέσμου Γονέων καθώς και της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς υποστήριζαν ότι λειτουργούσε υποστηρικτικά ως προς την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και γενικότερα, στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ σχολείου και γονέων (Epstein, 1996-2002, Henderson & Mapp, 2002· Sheldon, 2003· Sanders & Harvey, 2002). Ειδικότερα, έχει αποδειχθεί ότι η γονική συμμετοχή συνδράμει σημαντικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς επηρεάζει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και γενικότερα, το σχολικό περιβάλλον (Davis-Kean & Eccles, 2005· Goldring & Sims, 2005).

Οι τρεις σχολικοί ηγέτες φαίνεται ότι επιδίωκαν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινότητα με στόχο την ενίσχυση των σχέσεών τους και την υλοποίηση του οράματος. Η συνεργασία με τους γονείς από μέρους των διευθυντών με στόχο την επιτυχία του σχολείου συνιστά μία από τις θεμελιώδεις αρχές του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας (Southworth, 2006). Υιοθετώντας αυτό το μοντέλο ο ηγέτης εμπλέκει όλους τους

εξωτερικούς φορείς, για να επιτύχει όσον το δυνατό περισσότερο το όραμα του σχολείου του και τους στόχους που καθορίστηκαν (Harris, 2005).

Στην προκειμένη περίπτωση η επικοινωνία με τους γονείς γινόταν είτε τηλεφωνικά είτε με κατ' ιδίαν συναντήσεις στο γραφείο του διευθυντή, είτε με κατ' ιδίαν συνομιλίες πριν και μετά από διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες και αφορούσε θέματα που σχετίζονταν κυρίως με προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, όπως συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών. Με αυτό τον τρόπο, ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των σχολικών ηγετών και των γονέων, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τις δηλώσεις των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις διευθυντές δεν περιορίστηκαν μόνο στην ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών αλλά και με το Σύνδεσμο Γονέων και την κοινότητα. Είχαν επαφή καθ' όλη τη σχολική χρονιά με τα μέλη του Συνδέσμου Γονέων και την κοινότητα για θέματα εξοπλισμού, επίλυσης δυσκολιών (οικονομικών και άλλων) και συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες που αναλάμβανε το σχολείο. Επομένως, η άριστη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των διευθυντών και των γονέων, του Συνδέσμου Γονέων και της κοινότητας φαίνεται να δημιουργήσε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός δικαίου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου. Ο Ματσαγγούρας (2008) επισήμανε πως ο διευθυντής οφείλει να θέτει τη συνεργασία στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και να αναπτύσσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της, παρόλο που πολλές φορές η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι εύκολη.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των τριών διευθυντών που λειτούργησε βοηθητικά ως προς τη βελτίωση της συνεργασίας με το εξωτερικό περιβάλλον ήταν η ανοικτή επικοινωνία. Η πόρτα του γραφείου των διευθυντών ήταν πάντοτε ανοιχτή προς τους γονείς, κάτι που τους έκανε να αισθάνονται οικειότητα και έτσι, μπορούσαν να συζητήσουν ελεύθερα τα θέματα που τους απασχολούσαν. Όπως αναφέρει η Geraki (2014),

η αξία της ανοικτής επικοινωνίας αποτελεί ένα από τα κύρια γνωρίσματα των αποτελεσματικών ηγετών, όταν καταβάλλουν προσπάθειες για ανάμειξη των γονέων στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, οι τρεις σχολικοί ηγέτες προσπαθούσαν συνεχώς να προσεγγίσουν τις απομονωμένες και περιθωριοποιημένες οικογένειες και τους μαθητές. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένοι διευθυντές ενδιαφέρονταν βαθιά για την ευημερία και το καλό όλων των μαθητών, γεγονός που αναδείχθηκε ως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ηγετών που αντιμετωπίζουν καταστάσεις «πρόκλησης» (Harris & Chapman, 2002). Επίσης, φανερώνει ότι οι τρεις σχολικοί ηγέτες δεν έμειναν ανεπηρέαστοι από το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς τα σχολεία είναι ανοιχτά συστήματα και επηρεάζονται από την ευρύτερη κοινωνία (Dimmock & Walker, 2005). Οι διευθυντές προσέγγισαν κυρίως οικογένειες που αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες ή που προέρχονταν από άλλες χώρες και μαθητές που δεν είχαν τα στοιχειώδη για επιβίωση λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι γονείς του όπως επίσης και μαθητές που δεν έμεναν με τους γονείς τους είτε επειδή τα εγκατέλειψαν είτε επειδή ο ένας από γονέας ήταν φυλακισμένος, ή παιδιά που έπεσαν θύματα βίας. Οι Capper et al. (2006) αναφέρουν ότι οι μελλοντικοί ηγέτες πρέπει να κατανοούν τις επιπτώσεις που έχουν πάνω στο μαθητή οι εξωγενείς παράγοντες.

Επιπρόσθετα, οι τρεις σχολικοί ηγέτες ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών και να τους εμπλέξουν σε σχολικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, η αποφασιστικότητα που έδειξε ο διευθυντής του σχολείου «Ανθέμιου» να τερματίσει τις απαιτήσεις των εύπορων γονέων και να ευθυγραμμιστεί προς την κατεύθυνση για παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών βοήθησε πολύ ως προς την επανάκτηση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στο σχολείο και στην ομαλή διεξαγωγή του έργου τους.

Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν σταδιακά καλές σχέσεις με το σύνολο των γονέων των μαθητών. Επικοινωνούσαν συχνά με τους γονείς των παιδιών που αντιμετώπιζαν διάφορα προβλήματα ή δυσκολίες είτε τηλεφωνικώς είτε με κατ' ιδίαν συναντήσεις, με σκοπό την επίλυση των τυχόν προβλημάτων. Η ουσιαστική και σταθερή επαφή με τους γονείς βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών αλλά και τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονέων, να συλλέξουν πληροφορίες που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών και να αυξήσουν τις ευκαιρίες για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο. Συνάμα, βοήθησε τους γονείς να έρθουν σε άμεση επαφή με τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο, για να μπορέσουν να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους. Όπως υπογραμμίζουν οι Sheridan και Kratochwill (2008), μια συνεργατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συνιστά τη βάση για τους ίδιους, ώστε να συμμετέχουν από κοινού στις προσπάθειες για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο και στην ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων προσπαθούσαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να αναμείξουν τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της διεξαγωγής των μαθημάτων. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται να είχε σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και το γνωστικό προφίλ, κάτι που επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Μυλωνάκου-Κέκε (2009). Στην προκειμένη έρευνα, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από την κοινή συμμετοχή με τους γονείς τους και δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους. Έτσι, τονώθηκε το αυτοσυναισθημα των μαθητών, αφού τα τόσο ουσιώδη για τη ζωή του πρόσωπα (εκπαιδευτικός και γονείς) αφιέρωσαν το χρόνο τους από ενδιαφέρον, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Lipsky & Gartner, 1996· Μυλωνάκου-Κέκε, 2009). Άλλα σημαντικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές από την ενεργό εμπλοκή των

γονέων στις σχολικές δραστηριότητες ήταν ότι αύξησαν το ενδιαφέρον τους, τη συγκέντρωση, το ενδιαφέρον τους στο μάθημα καθώς και τα κίνητρα για μάθηση, ενώ παράλληλα παρουσίασαν θετικότερη στάση προς το σχολείο και καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Τα οφέλη των μαθητών από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να συνάδουν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνητών που καταπιάνονται με αυτό το ζήτημα. Τα αποτελέσματα των ερευνών που εκπονήθηκαν από τους Fan και William (2010) και Houtenville και Conway (2008) έδειξαν ότι η ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα συνέβαλε στη βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, της κοινωνικής επάρκειας και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Επίσης, οι Epstein et al. (2002) ανέδειξαν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξη και αποδίδουν καλύτερα στις εργασίες τους ως συνέπεια της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Ταυτόχρονα με τα οφέλη για τους μαθητές από την ενεργό γονική εμπλοκή, φαίνεται να υπήρχαν θετικά αποτελέσματα και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι με τους γονείς των μαθητών είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν βαθύτερα τις ανάγκες των παιδιών και των γονέων και να βελτιώσουν έτσι την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους. Όπως υποστηρίζεται από τους Sakellariou και Rentzou (2008), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών, όταν κατανοούνται βαθιά οι ανάγκες των μαθητών και των γονέων.

6.8. Αντιστάσεις στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων συνάντησαν αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στην προσπάθειά τους για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επίσης, η επιφόρτιση των διευθυντών με γραφειακά και διοικητικά καθήκοντα καθώς και η ανεπαρκής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και

Πολιτισμού αποτέλεσαν ανασταλτικούς παράγοντες ως προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Είναι σημαντικό να ειπωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι αντιστάσεις προκλήθηκαν κυρίως στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη συνέχεια άρχισαν να μειώνονται και να εξασθενούν. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι κάθε προσπάθεια για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης προκαλεί αντιδράσεις από μερίδα εμπλεκομένων. Ωστόσο, οι συζητήσεις των τριών διευθυντών με όσους εκπαιδευτικούς είχαν αρνητική στάση ως προς την υιοθέτηση των πρακτικών που προωθούσαν οι διευθυντές είχαν σημαντική συμβολή στην άμβλυνση των τυχόν αντιδράσεων.

6.8.1. Αντιδράσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι στην προσπάθειά τους οι τρεις σχολικοί ηγέτες να προωθήσουν το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο τους αντιμετώπισαν σχετικές αντιδράσεις και στάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιδράσεις και στάσεις που προέκυψαν από μέρους των εκπαιδευτικών ήταν τρεις: 1) η μη αποδοχή ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών, 2) η βραδύτητα στην υιοθέτηση νέων πρακτικών και 3) ο ανεπαρκής διαθέσιμος χρόνος. Αυτές αναλύονται λεπτομερώς παρακάτω.

6.8.1.1. Μη αποδοχή ευθύνης για αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών

Η πρώτη αντίσταση που συνάντησαν οι τρεις σχολικοί ηγέτες στην προσπάθειά τους να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη ήταν η μη αποδοχή ευθύνης εκ μέρους μερικών εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της ανισότητας των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό αποτέλεσε ιδιαίτερο εμπόδιο, ειδικά στα αρχικά στάδια εφαρμογής της ιδέας αυτής. Στις συζητήσεις που έκαναν μεταξύ τους θεωρούσαν το ρόλο της οικογένειας ως καίριο παράγοντα για την πορεία των παιδιών. Η αντίληψη αυτή είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια στάση

που έλεγε ότι από τη στιγμή που δίνουμε ευκαιρίες στους μαθητές και οι γονείς των μαθητών δεν ενδιαφέρονταν, τότε δεν χρειάζεται να συνεχίσουμε την προσπάθεια. Επίσης, κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι δεν είχαν την αποκλειστική ευθύνη για την αντιμετώπιση της ανισότητας μεταξύ των μαθητών, αλλά ότι εξαρτάτο σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών. Παρόμοιες αντιλήψεις φαίνεται να είχαν εκφράσει και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα του Μιχαήλ (2013). Θεωρούσαν ότι δεν είχαν την αποκλειστική ευθύνη για την αντιμετώπιση της ανισότητας μεταξύ των μαθητών, αλλά ότι έπαιζαν ρόλο τόσο οι γονείς όσο και οι ικανότητες των μαθητών.

6.8.1.2. Βραδύτητα στην εφαρμογή νέων πρακτικών

Η βραδύτητα στην εφαρμογή νέων πρακτικών αποτέλεσε επίσης μία από τις δυσκολίες που συνάντησαν οι διευθυντές των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Αυτό ίσως οφειλόταν στην ανασφάλεια και στην επιφυλακτικότητα που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν μία νέα πρόκληση. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρειαστούν κάποιο χρόνο μέχρις ότου γίνουν ξεκάθαρες οι πτυχές των πρακτικών και μεθόδων των σχολικών ηγετών. Παρόμοιο αποτέλεσμα κατέδειξε και η έρευνα της Ιάσονος (2014). Οι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν με αργό ρυθμό στην υιοθέτηση νέων πρακτικών στο πλαίσιο των προσπαθειών των σχολικών ηγετών για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

6.8.1.3. Ανεπαρκής διαθέσιμος χρόνος

Η τελευταία αντίδραση που αντιμετώπισαν οι τρεις διευθυντές από τους εκπαιδευτικούς ήταν ο ισχυρισμός τους για τον ανεπαρκή διαθέσιμο χρόνο. Στις συζητήσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στα συγκεκριμένα σχολεία διαφάνηκε ότι η ποσότητα της διδακτέας ύλης ήταν υπερβολική συγκριτικά με το διαθέσιμο

διδασκτικό χρόνο σε κάθε τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι υπήρχε αρκετή πίεση στη δουλειά τους λόγω της ποσότητας της ύλης, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις. Η πίεση που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί και στα τρία υπό μελέτη σχολεία για κάλυψη της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό με την ανάληψη επιπρόσθετων καθηκόντων, δημιούργησε το αίσθημα έλλειψης χρόνου. Αυτό είχε ως επακόλουθο οι εκπαιδευτικοί να αποδέχονται με δυσκολία την εμπλοκή τους σε οποιαδήποτε δράση που ξέφευγε λίγο από την πορεία της κάλυψης της διδακτέας ύλης. Η αυξημένη ποσότητα ύλης και η πίεση του χρόνου είναι δυσκολίες που αντιμετώπισαν και άλλοι διευθυντές που προσπάθησαν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο τους (Ιάσονος, 2014· Μιχαήλ, 2013· Theocharis, 2007).

6.8.2. Αντιδράσεις των γονέων

Οι τρεις σχολικοί ηγέτες συνάντησαν επίσης τις αντιδράσεις μερικών γονέων στην προσπάθειά τους για οικοδόμηση μίας δίκαιης και ισότιμης σχολικής μονάδας. Οι αντιδράσεις ορισμένων γονέων σχετίζονταν με τη μη αποδοχή ότι το παιδί τους έχει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Τέτοιες αντιδράσεις σημειώθηκαν και στην έρευνα που εκπονήθηκε από τον Theocharis (2007). Επίσης, κάποιοι γονείς που άνηκαν στην εύπορη ομάδα γονέων ήθελαν να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις τους από τους διευθυντές των σχολείων. Οι απαιτήσεις αυτές αφορούσαν είτε με τη μη φοίτηση μαζί με το παιδί τους στο ίδιο τμήμα των αλλόγλωσσων μαθητών είτε με τη προτίμησή τους για τον εκπαιδευτικό που θα δίδασκε στο παιδί τους. Αυτή η δυσκολία είχε επίσης αντιμετωπιστεί από τους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα της Ιάσονος (2014). Οι συγκεκριμένοι διευθυντές, όπως και οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, έθεσαν όρια στα αιτήματα των γονέων αυτών και όλες οι ενέργειες τους ευθυγραμμίζονταν προς την κατεύθυνση για παροχή ίσων ευκαιριών μεταξύ των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα περιστατικά ήταν αυξημένα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη συνέχεια μειώθηκαν αρκετά. Όπως αναφέρθηκε από τους διευθυντές, το ζήτημα της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν μία καινοτομία για τα σχολεία, με αποτέλεσμα να χρειάζεται αρκετό χρονικό διάστημα να γίνει αποδεκτό από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους Elrod και Tippet (2002), όταν γίνεται προσπάθεια αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης, τότε προκαλούνται αντιδράσεις.

6.8.3. Διεκπεραίωση διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι τρεις διευθυντές είχαν αρκετά διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα, με αποτέλεσμα να μην έχουν αρκετό διαθέσιμο χρόνο για ενασχόληση τους με άλλα μείζονα θέματα. Η εκτέλεση αρκετής γραφειοκρατικής εργασίας από μέρους των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισημάνθηκε από τις έρευνες που έγιναν από τον Πασιαρδή το 1998 και το 2004. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες διευθυντές δήλωσαν ότι αισθάνονταν ότι καταπιάνονταν με αρκετά διεκπεραιωτικά καθήκοντα (Πασιαρδής, 2004). Αυτό έχει ως επακόλουθο οι διευθυντές να βρίσκονται σε συνεχή παλινδρόμηση μεταξύ της ανάγκης για παιδαγωγική ηγεσία και της διεκπεραίωσης καθημερινών γραφειοκρατικών εργασιών (Langer & Boris-Schacter, 2003).

6.8.4. Ανεπαρκής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ακόμη ότι υπήρχε ανεπαρκής στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για το ζήτημα της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Τόσο οι διευθυντές των τριών σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είχαν την επαρκή επιμόρφωση για τέτοια θέματα. Οι διευθυντές προσπαθούσαν να είναι ενημερωμένοι για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης από διάφορες πηγές,

ενώ προσπαθούσαν όσον το δυνατό περισσότερο να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές τους μονάδες. Παρόμοιες έρευνες (Adamson & Darling-Hammond, 2012· Ιάσονος, 2014· Μιχαήλ, 2013· Theocharis, 2007) έδειξαν ότι η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ελλιπή. Για παράδειγμα, στην έρευνα των York-Barr και Duke (2004), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους ήταν περιορισμένες σε σχέση με το ζήτημα και έτσι, δε μπορούσαν να εφαρμόσουν πρακτικές και στρατηγικές που συνέβαλλαν στην ανάπτυξη όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Για αυτό το λόγο, οι ερευνητές (Brown, 2004· Campron-McCabe & McCarthy, 2005· McKenzie, 2008· Young & Laible, 2000· Zembylas, 2010c) που καταπιάνονται με την ηγεσία και την κοινωνική δικαιοσύνη ασχολούνται με προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών των σχολείων.

Τέλος, ένα άλλο σημαντικό εμπόδιο που αναδύθηκε μέσα από την έρευνα ήταν η απουσία σταθερής και μακροπρόθεσμης πολιτικής για το θέμα της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές μονάδες από μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η απουσία μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής ήταν κάτι που δυσχέραινε τις προσπάθειές τους. Το θέμα της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελούσε πρωτοβουλία των διευθυντών, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό προσωπικό να προβληματίζεται κατά πόσο οι προσπάθειές τους θα συνεχίζονταν. Η έρευνα του Μιχαήλ (2013) επίσης ανέδειξε το θέμα της έλλειψης μακροπρόθεσμης πολιτικής από την πολιτεία σε ότι αφορά το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι επηρεάζονταν οι προσπάθειες τους για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, διότι άλλαζαν συνεχώς οι διευθύνσεις των σχολείων και οι απαιτήσεις των διευθυντών ήταν διαφορετικές κάθε φορά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

ΚΑΤΑΛΗΓΟΝΤΑΣ ΣΕ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Το έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε συνάρτηση με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά που τέθηκαν στο κεφάλαιο της εισαγωγής. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα πιο σημαντικά συμπεράσματα της έρευνας. Με βάση τις απαντήσεις των τριών ερευνητικών ερωτημάτων και τη σύνοψη των συμπερασμάτων προχωρώ στην κατάθεση εισηγήσεων που αφορούν την προετοιμασία των σχολικών ηγετών στα σχολεία και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών στα ζητήματα δικαιοσύνης και ισότητας από τους ιθύνοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, γίνεται αναφορά σε προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για έρευνα στο μέλλον σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη.

7.1. Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

7.1.1. Πώς οι σχολικοί ηγέτες στα επιτυχημένα δημοτικά σχολεία ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη κατανοούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης;

Οι τρεις σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην έρευνα όριζαν την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό χώρο με το δικαίωμα πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την ύπαρξη ίσων ευκαιριών ως προς τη μάθηση, τη συμμετοχή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων για όλους τους μαθητές. Ο ορισμός που έδωσαν οι τρεις σχολικοί ηγέτες συμφωνεί με τον ορισμό του Mongan et al. (2011). Σύμφωνα με τον Mongan et al. (2011), η κοινωνική δικαιοσύνη συνδέεται με τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση και την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στις διαδικασίες που ορίζουν την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και τη δικαιοσύνη του αποτελέσματος, τη δίκαιη, δηλαδή, κατανομή των ωφελημάτων από την

εκπαίδευση. Επίσης, από τις απόψεις των διευθυντών διαφάνηκε ότι συνέδεαν την κοινωνική δικαιοσύνη με την αρχή της ισότητας. Δηλαδή, είναι σημαντικό η εκπαίδευση να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη όλες εκείνες τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, χωρίς να τους αποκλείει και να τους αδικεί (Brown, 2006).

Επιπλέον, οι τρεις σχολικοί ηγέτες στις συνεντεύξεις που έδωσαν αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα για εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη σχολική κοινότητα, διότι όλο και αυξάνεται η ανομοιομορφία που υπάρχει μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό, όπως επισήμαναν οι τρεις διευθυντές, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Συνάμα, οι τρεις σχολικοί ηγέτες υπογράμμισαν την ανάγκη για οικοδόμηση ενός κοινωνικά δίκαιου σχολείου, καθώς ένα τέτοιο σχολείο βοηθά σημαντικά στην καλλιέργεια σημαντικών αξιών, όπως αυτών της ισότητας, της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της δικαιοσύνης καθώς και στον περιορισμό του φαινομένου της περιθωριοποίησης ή/και του αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία, στην αναχαίτιση της ανισότητας, της αδικίας, του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και την ανάπτυξη μιας πιο κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας.

Τέλος, οι συγκεκριμένοι διευθυντές αναγνώρισαν τον ουσιώδη ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν μαθητοκεντρική διδασκαλία και να ενδιαφέρονται για το καλό όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Είναι σημαντικό να υπάρξει μια σημαντική στροφή από την έννοια της εκπαίδευσης ως μιας υπηρεσίας που παρέχεται στους μαθητές στην έννοια της εκπαίδευσης που ανήκει στους μαθητές (Scott, 2009).

7.1.2. Ποιες πρακτικές ηγεσίας χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα υπό μελέτη δημοτικά σχολεία;

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η δράση των διευθυντών για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στις σχολικές μονάδες ήταν πολυεπίπεδη και επηρέαζε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας όπως τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών, το Σύνδεσμο Γονέων και την τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα, στις προσπάθειες τους οι συγκεκριμένοι διευθυντές προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα πιο δίκαιο και επιθυμητό σχολείο προς όλους τους μαθητές προχωρώντας στην εφαρμογή των εξής πρακτικών ηγεσίας: α) διαμόρφωση κοινής και ξεκάθαρης κατεύθυνσης, β) επισήμανση του επιπέδου του κάθε μαθητή, γ) υιοθέτηση συμμετοχικής διαδικασίας ως προς τη λήψη αποφάσεων, δ) ενθάρρυνση για επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ε) ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και στ) ενθάρρυνση για εμπλοκή των γονέων των μαθητών, του Συνδέσμου Γονέων και της κοινότητας στα σχολικά δρώμενα.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι τρεις σχολικοί ηγέτες πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να αναχαιτίσουν την αδικία και την ανισότητα μέσα από την εφαρμογή των πιο πάνω πρακτικών. Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας κατέδειξε ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές επηρέασαν θετικά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα, μέσα από την υιοθέτηση των πιο πάνω πρακτικών παρατηρήθηκε ότι μαθητές κάθε επιπέδου αύξησαν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους στα μαθήματα καθώς και τη προφορική συμμετοχή τους στην τάξη. Επιπλέον, φαίνεται ότι βελτίωσαν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ παράλληλα έμαθαν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν και να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα.

Εμβαθύνοντας το συλλογισμό μου, η υπόθεση είναι ότι οι ποικίλες πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης δημιούργησαν ευχάριστα συναισθήματα/στάσεις. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών/δημοσιεύσεων (Carlisle et al., 2006· Clark et al., 2018· Durlak et al., 2011· Littlefield et al., 2017). Διεξάγοντας μελέτες περίπτωσης σε 213 σχολεία, ο Durlak et al. (2011) υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη και έξω από την τάξη δυνατόν να έχουν θετική επίδραση στις στάσεις, στις αντιλήψεις καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τόσο νηπιαγωγείων όσο και δημοτικών και γυμνασίων. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι τα συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά είναι εμφανή. Σύμφωνα με τον Zembylas (2007), τα συναισθήματα παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να επιφέρουν αλλαγή και να προσδώσουν ανθεκτικότητα (resistance).

Η εμπλοκή και η ανάμειξη των εκπαιδευτικών σε ποικίλες δράσεις για την οικοδόμηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία είχε θετικό αντίκτυπο στη ψυχολογία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε αυτά τα σχολεία αισθάνονταν ιδιαίτερη ικανοποίηση και χαρά, διότι λαμβάνονταν υπόψη οι απόψεις και οι ιδέες τους από τους διευθυντές, γεγονός που δε συνέβαινε σε όλα τα χρόνια της εκπαιδευτικής τους πορείας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι συνεπείς στη δουλειά τους, να θέλουν να εργαστούν περισσότερο, να είναι πρόθυμοι και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Το γεγονός αυτό υποστηρίζουν και άλλες σχετικές έρευνες/δημοσιεύματα στο χώρο που αναφέρουν ότι έχουν αναβαθμισμένο το εκπαιδευτικό τους έργο, όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Gray et al., 2017· Hargreaves, 2004· Terek et al., 2015). Συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναμείχθηκαν κατόπιν παρότρυνσης του διευθυντή στην προσπάθεια προώθησης της

κοινωνικής δικαιοσύνης παρουσίασαν θετικά συναισθήματα όπως εσωτερική ικανοποίηση, αλλά ταυτόχρονα έδειξαν και περισσότερη προθυμία και ενδιαφέρον για την επίτευξη του στόχου τους (Gray et al., 2017· Javed et al., 2017·Terek et al., 2015).

Τέλος, θετικές επιδράσεις υπήρξαν και στους γονείς, καθώς κάποιες από τις δράσεις που εφαρμόστηκαν απαιτούσαν τη συνεργασία των γονέων των μαθητών, της κοινότητας και του Συνδέσμου Γονέων. Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη σχολική κοινότητα είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν στενές και παραγωγικές σχέσεις με τους σχολικούς ηγέτες και τους δασκάλους και να οικοδομηθεί αμοιβαίος σεβασμός καθώς και αμοιβαία εμπιστοσύνη και εκτίμηση μεταξύ τους. Αυτό είχε ως επακόλουθο να επηρεάσει θετικά τους μαθητές τόσο γνωστικά, όσο συναισθηματικά και κοινωνικά. Σύμφωνα με τους Epstein and Sanders (2006) και Ball (2016), η συνεργασία γονέων-σχολείου βοηθά στο να «έχουν όλοι οι μαθητές πολλαπλές πηγές υποστήριξης για να πετύχουν σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης και να γίνουν παραγωγικοί νεαροί ενήλικες» (σελ.115).

7.1.3. Ποιες αντιστάσεις συνάντησαν οι σχολικοί ηγέτες κατά την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία τους;

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι οι διευθυντές των τριών σχολικών μονάδων στις προσπάθειές τους για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης συνάντησαν ποικίλες αντιστάσεις. Οι αντιστάσεις προέρχονταν κυρίως από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών. Επιπλέον, η διεκπεραίωση διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων από μέρους των διευθυντών καθώς και η ανεπαρκής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού συνιστούσαν επιπλέον εμπόδια ως προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι πιο πάνω αντιστάσεις/δυσκολίες που συνάντησαν οι

τρεις σχολικοί ηγέτες δυνατόν να διαχωριστούν σε τρία επίπεδα, ως ακολούθως: «εσωτερικό», «περιφερειακό» και «θεσμικό» (Theocharis, 2009).

Στο εσωτερικό «επίπεδο» περιλαμβάνονται οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Μια μερίδα εκπαιδευτικών εξέφραζε τις επιφυλάξεις της για το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ μια άλλη μερίδα δυσκολευόταν να αποδεχθεί μέρος της ευθύνης για τις δυσκολίες που είχαν οι μαθητές στο σχολείο. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές σχετίζονταν με τις ικανότητές τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί ή/και ανασφαλής, με αποτέλεσμα να εφαρμόζουν με βραδύτητα τις νέες πρακτικές. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα τρία σχολεία εξέφρασαν την άποψη ότι υπήρχε αρκετή πίεση στη δουλειά τους λόγω της ποσότητας της ύλης. Η πίεση που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί για κάλυψη της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό με την ανάληψη επιπρόσθετων καθηκόντων, δημιούργησε αίσθημα έλλειψης χρόνου. Όσον αφορά τις αντιδράσεις των γονέων, σχετίζονταν με τη μη αποδοχή ότι το παιδί τους έχει μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς ή με απαίτηση για ικανοποίηση προσωπικών τους αιτημάτων.

Στο περιφερειακό επίπεδο εντάσσεται η γραφειοκρατική εργασία που δεν επιτρέπει στους διευθυντές την ενασχόληση με άλλα θέματα. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές ήταν επιφορτισμένοι με πολλά διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται ουσιώδη ζητήματα που αφορούσαν τη σχολική τους μονάδα.

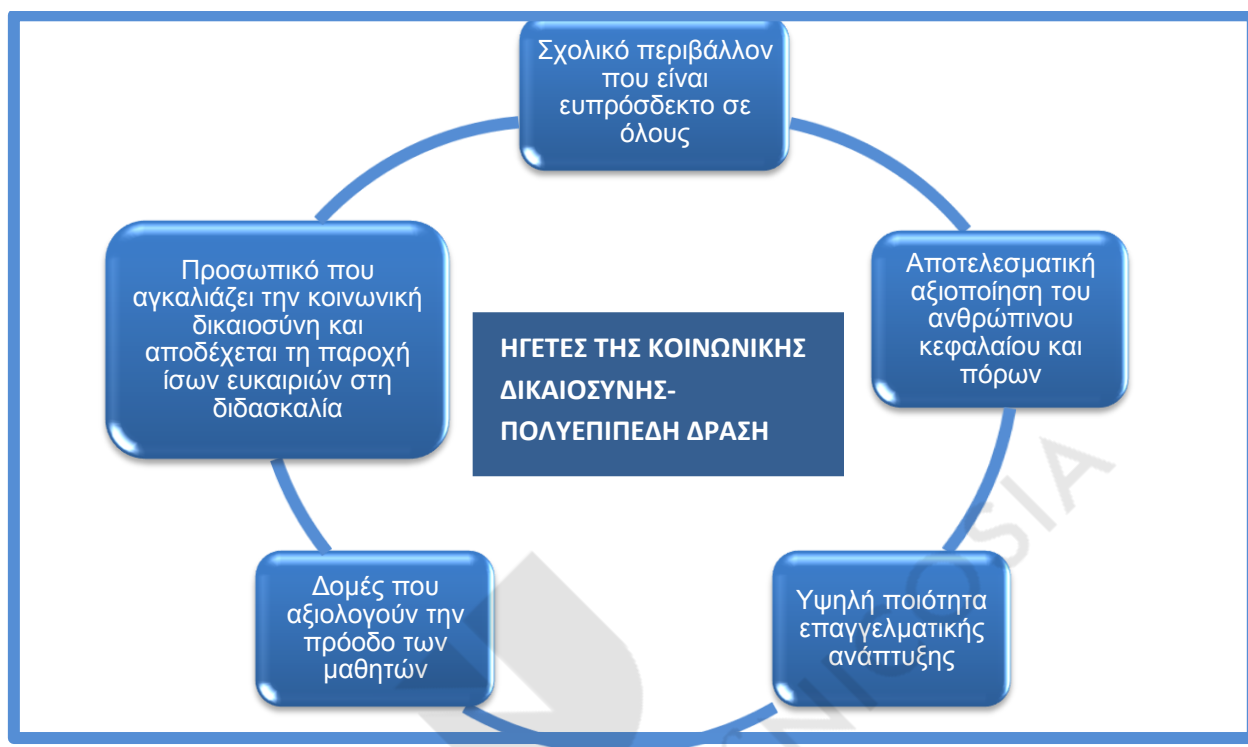
Στο θεσμικό επίπεδο εντάσσεται η ανεπαρκής στήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στο θέμα της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν με έντονο ύφος την άποψη ότι δεν υπήρχε στήριξη και βοήθεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για το ζήτημα της προώθησης της κοινωνικής και ότι γίνονται σποραδικές κινήσεις.

Οι πιο πάνω αντιστάσεις ήταν έντονες στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ στη συνέχεια περιορίστηκαν. Αυτό οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στους τρεις σχολικούς ηγέτες. Αν και οι τρεις διευθυντές βίωναν έντονες συναισθηματικές πιέσεις, όπως συνέβαινε και στις μελέτες που εκπονήθηκαν από τους Theocharis (2007) και Zembylas (2010), κατάφεραν μέσα από συζήτηση και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού να προωθήσουν με επιτυχία την κοινωνική δικαιοσύνη στα σχολεία τους. Σύμφωνα με τον Blair (2002), για να αντιμετωπίσουν τις αντιστάσεις οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να κερδίσουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και να εναρμονίσουν τις διαφορές περιορίζοντας ταυτόχρονα την αντίσταση. Οι σχολικοί ηγέτες δύνανται να δημιουργούν συναισθηματικό χώρο, χρόνο και στήριξη για συνέχιση της προσπάθειας για προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, επιστρατεύοντας τόσο προληπτικές στρατηγικές όσο και στρατηγικές αντιμετώπισης (Zembylas, 2010).

7.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δύναται να οδηγήσει στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων παρά το γεγονός ότι αυτή περιορίζεται σε τρεις μόνο σχολικές μονάδες. Σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τον καθοριστικό και συνάμα, πολυδιάστατο ρόλο που έχουν οι σχολικοί ηγέτες ως προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι σχολικοί ηγέτες που συμμετείχαν στην έρευνα εφάρμοσαν διάφορες αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας για την οικοδόμηση ενός ισότιμου και δίκαιου σχολείου. Αυτές οι ποικίλες αποτελεσματικές πρακτικές που υιοθέτησαν οι ηγέτες δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε πέντε πτυχές, ως ακολούθως: 1) Σχολικό περιβάλλον που είναι ευπρόσδεκτο σε όλους, 2) προσωπικό που αγκαλιάζει την κοινωνική δικαιοσύνη και αποδέχεται τη παροχή ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία, 3) δομές που αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών 4)

αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου και πόρων και 5) υψηλή ποιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.



Διάγραμμα 1: Πολυεπίπεδη δράση των σχολικών ηγετών στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

Στην πρώτη πτυχή εντάσσονται οι ενέργειες των τριών σχολικών ηγετών που σχετίζονται με τη δημιουργία ενός ευπρόσδεκτου σχολικού περιβάλλοντος για όλους. Ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον είναι ευπρόσδεκτο από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και την τοπική κοινότητα. Οι συγκεκριμένοι σχολικοί ηγέτες προσπάθησαν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για ένα ευπρόσδεκτο περιβάλλον μέσα από την ενθάρρυνση για εμπλοκή και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, επιδίωξαν να αναπτύξουν στενές σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινότητα μέσα από τη συνεργασία και την ενεργή συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, προσπάθησαν να προσεγγίσουν περιθωριοποιημένες οικογένειες, με σκοπό να έρθουν κοντά στο σχολείο και να νιώσουν ότι είναι αποδεκτοί από αυτούς. Πέραν από τους

εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι τρεις σχολικοί ηγέτες επιδίωξαν να έχουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, διότι τους θεωρούσαν σημαντικό κρίκο στις προσπάθειές τους για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ανοικτή επικοινωνία που επιτεύχθηκε μεταξύ μαθητών και διευθυντών οφειλόταν στην καθημερινή επαφή που είχαν οι τελευταίοι με τους μαθητές είτε κατά την ώρα προσέλευσής τους στο σχολείο είτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

Η δεύτερη πτυχή περιλαμβάνει τις δράσεις των τριών σχολικών ηγετών, ούτως ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αγκαλιάσει την προσπάθεια για προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και να αποδεχτεί ότι η διδασκαλία απευθύνεται προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι τρεις διευθυντές ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση κοινού οράματος και στον καθορισμό κοινών στόχων και σχεδίων δράσης. Με αυτό τον τρόπο, διευθυντές και εκπαιδευτικοί είχαν κοινή πλευση, με αποτέλεσμα να μοιράζονται κοινές αντιλήψεις και ιδέες για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Συνάμα, οι τρεις σχολικοί ηγέτες συνέβαλαν ουσιαστικά στην ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και συνεργάστηκαν για θέματα διδασκαλίας για το καλό όλων των μαθητών χάρη στην ενθάρρυνση των διευθυντών. Αλληλεπίδραση και συνεργασία δεν αναπτύχθηκε μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών-σχολικών ηγετών. Οι διευθυντές ήταν ανοικτοί προς τους εκπαιδευτικούς και κατ' αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα και άνετα τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους για θέματα που τους απασχολούσαν.

Η τρίτη πτυχή αφορά στις δομές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συλλέξουν δεδομένα και να αναλύσουν και να αναπτύξουν σχέδια δράσης με βάση τα δεδομένα των

μαθητών. Συγκεκριμένα, οι τρεις διευθυντές προσπάθησαν με διάφορες μεθόδους να αξιολογήσουν τους μαθητές, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του κάθε μαθητή με σκοπό τη βελτίωσή του.

Στην τέταρτη πτυχή περιλαμβάνονται οι δράσεις των τριών διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου και των πόρων. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές αξιοποιούσαν το εκπαιδευτικό προσωπικό ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα προσόντα τους. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ικανοποίηση και ταυτόχρονα, αναγνώριση για την προσφορά τους στο σχολείο. Παράλληλα, είχαν συχνή επαφή με τις κοινότητες και άλλους φορείς με σκοπό να αντλήσουν πόρους για την κάλυψη αναγκών που προέκυπταν από τις προσπάθειες για ενίσχυση της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην πέμπτη και τελευταία πτυχή εντάσσονται όλες εκείνες οι δράσεις που αφορούσαν την ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι τρεις διευθυντές πίστευαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού θα συνέβαλε ουσιαστικά στην κάλυψη των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να καλυτερεύσουν το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα από την προτροπή των τριών σχολικών ηγετών για χρήση διάφορων συμπεριληπτικών πρακτικών στις αίθουσες διδασκαλίας, την παροχή ευκαιριών επιμόρφωσης και ευκαιριών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-σχολικών ηγετών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους των εκπαιδευτικών, την παροχή επιβράβευσης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου.

Καταληκτικά, οι τρεις σχολικοί ηγέτες επικεντρώθηκαν στις πιο πάνω πέντε πτυχές, με αποτέλεσμα να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο της σχολικής μονάδας, να εμφυσήσουν στην καθημερινότητα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών και

της τοπικής κοινότητας στοιχεία που προάγουν τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ισότητα και να δημιουργήσουν σχολεία που χαρακτηρίζονται επιτυχημένα ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη. Ωστόσο, για την επίτευξη της προαγωγής της κοινωνικής δικαιοσύνης χρειάστηκε να υιοθετήσουν ένα μοντέλο ηγεσίας μακριά από ένα κεντρικό, γραφειοκρατικό και απρόσωπο σύστημα διοίκησης.

7.3. Εισηγήσεις

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται εισηγήσεις για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία ως αποτέλεσμα των ευρημάτων και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Είναι σημαντικό να εφαρμοστεί μια μακροπρόθεσμη πολιτική για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία, καθώς η ανισότητα και η αδικία που βιώνουν οι μαθητές στις σχολικές μονάδες σήμερα αναδεικνύονται ως ζητήματα πρωταρχικής σημασίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα παραγωγικό διάλογο που θα αναπτυχθεί μεταξύ των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένο σε επιστημονικά ευρήματα. Οι όποιες αποφάσεις ληφθούν, για να είναι αποδοτικές, πρέπει αφενός να στοχεύουν σε βάθος χρόνου και αφετέρου να συνοδεύονται από ριζικές δομικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα.

Όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό να γίνουν αλλαγές που σχετίζονται με τη μορφή ηγεσίας που χρησιμοποιούν οι σχολικοί ηγέτες. Είναι γόνιμο να προωθηθούν μορφές ηγεσίας που συμβάλλουν στη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στα σχολικά δρώμενα όπως συμμετοχική, μετασχηματιστική και καταναεμητική ηγεσία, κάτι που απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από τα σχολεία της Κύπρου σήμερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου χαρακτηρίζεται σήμερα περισσότερο ως συγκεντρωτικό, με αποτέλεσμα να μην

αφήνει πολλά περιθώρια αναπτυξιακής δράσης στο σημερινό διευθυντή, ο οποίος κινείται με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Επίσης, οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις και να εφοδιαστούν με δεξιότητες για την αντιμετώπιση της κοινωνικής αδικίας ή ακόμα και θέματα που αφορούν τα διευθυντικά καθήκοντα. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα στους σχολικούς ηγέτες που διοικούν τις σχολικές μονάδες μέσα από σύγχρονες και συνεχείς επιμορφώσεις σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εξίσου σημαντική είναι και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που ενισχύουν την κοινωνική δικαιοσύνη, εφόσον είναι αυτοί που επηρεάζουν τους μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού τους έργου. Συνάμα, είναι εκ των ων ουκ άνευ να παρακολουθήσουν οι γονείς επιμορφωτικές διαλέξεις και σεμινάρια που αφορούν ζητήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί αναμφισβήτητο μέρος της σύγχρονης κοινωνίας. Ως σημαντικό αποτέλεσμα της επιμόρφωσης που θα τύχουν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι ότι θα αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους και τις απόψεις σε ότι αφορά το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και θα προσπαθήσουν να εισέλθουν στο διάλογο χωρίς στερεοτυπικές απόψεις και φραγμούς.

Για την πραγματοποίηση των επιμορφώσεων που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η συμβολή των πανεπιστημίων. Οι πανεπιστημιακοί φορείς πρέπει να αναλάβουν την επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων με σκοπό τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, όπου θα προωθούνται απρόσκοπτα κοινωνικά θέματα. Είναι σημαντικό η επιμόρφωση να λαμβάνει χώρα στα σχολεία και στις τάξεις, ακολουθώντας τις συνεργατικές προσεγγίσεις, όπου θα γίνεται η πρακτική εφαρμογή της. Παράλληλα, η πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα που ακολουθούν τα

σχολεία και τα πανεπιστήμια οφείλουν να καθορίζονται με βάση τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (καθηγητές, φοιτητές, διοικητικοί, μέλη της ομάδας πρακτικής εξάσκησης) στη λήψη αποφάσεων.

Επιπλέον, στο πλαίσιο ανταπόκρισης των ιδιαίτερων αναγκών της κάθε σχολικής μονάδας είναι εποικοδομητική η ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων. Με βάση αυτά τα προγράμματα οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν δράσεις με στόχο την επίτευξη των προτεραιοτήτων και εμφάσεων που θα θέσουν οι ίδιοι για το σχολείο τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας στήριξη από εξωτερικούς φορείς και συνεργάτες. Με αυτό τον τρόπο, αφενός οι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση στη σχολική τους μονάδα παρέχοντάς τους έτσι επαγγελματική ανάπτυξη και αφετέρου θα ικανοποιούνται όσον το δυνατόν περισσότερο οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις Koutselini και Patsalidou (2014), η ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων συμβάλλει σημαντικά στη δια βίου μάθηση.

Εν κατακλείδι, είναι απαραίτητη η αναθεώρηση της αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Σε αυτό θα συμβάλλει σημαντικά η αυτονόμηση των σχολείων. Ως αποτέλεσμα, οι διευθυντές μαζί με τους εκπαιδευτικούς θα μπορούν να υιοθετήσουν μηχανισμούς και εργαλεία αξιολόγησης των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς καταγράφοντας έτσι την πορεία του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Μέσα από την αυτονόμηση των σχολείων οι διευθυντές με τη βοήθεια εξωτερικών συνεργατών θα μπορούν να αναπτύξουν εργαλεία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρέχοντας έτσι πληροφορίες για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του κάθε εκπαιδευτικού. Συνεπώς, οι διευθυντές θα μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς εκεί όπου έχουν αδυναμίες προσφέροντας τους στήριξη και επιμόρφωση.

7.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ως προέκταση της παραπάνω έρευνας, είναι σημαντικό να διεξαχθεί έρευνα για μακρόχρονη περίοδο και με μεγαλύτερο δείγμα σχολείων για την περαιτέρω κατανόηση των παραμέτρων που συνδέονται με την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία. Εξίσου ουσιώδη είναι να μελετηθούν σε αυτή την έρευνα και οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να μελετηθούν και να αξιολογηθούν οι πολιτικές που λαμβάνουν οι ιθύνοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, όσον αφορά σε μακρο-επίπεδο. Η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί μέσα από τη διερεύνηση ενός ευρέως φάσματος επίσημων εγγράφων, δηλαδή να μελετηθούν (α) έγγραφα που αναπτύχθηκαν από φορείς χάραξης πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της νομοθεσίας, τις συστάσεις και τις οδηγίες, (β) εξωτερικά έγγραφα, όπως εγκύκλιοι που αποστέλλονται στα σχολεία και (γ) εσωτερικά έγγραφα, όπως εκθέσεις και σημειώσεις συναντήσεων.

Τέλος, θα μπορούσε να διενεργηθεί έρευνα, η οποία να εξετάζει τη σχέση μεταξύ των τρόπων διαχείρισης των παραμέτρων της κοινωνικής δικαιοσύνης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εκπόνηση μιας τέτοιας έρευνας προϋποθέτει την ανάπτυξη μετρήσιμων κριτηρίων τόσο για την κοινωνική δικαιοσύνη όσο και για τα μαθησιακά αποτελέσματα, ώστε να γίνει εφικτή η διερεύνηση του βαθμού αλληλοσυσχέτισής τους.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Εν κατακλείδι, θα ήθελα να παραθέσω, αντί επιλόγου, τις προσωπικές μου εμπειρίες από την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής. Οφείλω να ομολογήσω πως ήταν ένα δύσκολο και χρονοβόρο έργο, αλλά ταυτόχρονα το πιο παραγωγικό και εποικοδομητικό στάδιο τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής μου πορείας.

Έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εκπόνηση της ποιοτικής μου έρευνας με θέμα «Ο ρόλος της ηγεσίας των ειδικών εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας συνειδητοποίησα το πολυδιάστατο έργο που έχουν να επιτελέσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών. Αυτό με έκανε να θέλω να εμβαθύνω περισσότερο στον τομέα της ηγεσίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης και να εξετάσω τη συμβολή και το ρόλο των σχολικών ηγετών σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Αρχικά, μου φάνηκε πως η διερεύνηση αυτού του θέματος ήταν εύκολη διαδικασία, αλλά στη συνέχεια, αποδείχτηκε πως ήταν σύνθετη, πολύπλοκη και συνάμα, χρονοβόρα. Η μελέτη και η συγγραφή της έρευνας διήρκεσε πολλές ώρες για αρκετά χρόνια. Σε πρώτο στάδιο, άρχισα να μελετώ επισταμένα τη διεθνή βιβλιογραφία και να εμβαθύνω στο θέμα. Βρισκόμουν σε ένα διαρκή ψάξιμο άρθρων, ερευνών, βιβλίων και άλλων διατριβών σε βιβλιοθήκες των Πανεπιστημίων. Σε αυτό το στάδιο συνειδητοποίησα ότι το θέμα αυτό είχε πολλές πτυχές και τις οποίες έπρεπε να μελετήσω.

Η συνέχεια της πορείας ήταν εξίσου δύσκολη και πολύπλοκη. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μου επέλεξα την ποιοτική προσέγγιση, διότι μου έδινε την ευκαιρία να μελετήσω και να κατανοήσω το θέμα σε βάθος. Όταν προχώρησα στην πραγματοποίηση της έρευνας, τότε

άρχισαν να με κυριεύουν ποικίλα συναισθήματα, όπως της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας. Σε αυτό το σημείο συνειδητοποίησα πόσο απέχει η πρακτική εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων από τη θεωρία. Όμως, σταδιακά άρχισα να εντρυφώ όλο και περισσότερο στη μεθοδολογία, να βελτιώνομαι ως ερευνήτρια και να αποκτώ περισσότερες γνώσεις καθώς και εμπειρίες, με αποτέλεσμα να ξεπεραστούν οι ανασφάλειές μου.

Βέβαια, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβληματισμών που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συνέβαλε σημαντικά ο κύριος επόπτης μου, Δρ Παναγιώτης Αγγελίδης. Μου έδινε συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης. Οι σημαντικές υποδείξεις που μου έκανε συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχόμενου και της δομής αυτής της μελέτης. Σημαντική ήταν και η συμβολή των υπόλοιπων μελών της Εποπτικής Επιτροπής, καθώς μου έδωσαν πολύτιμες συμβουλές.

Παράλληλα, η εκπόνηση της παρούσας έρευνας συνέβαλε να αποκτήσω γνώσεις, οι οποίες είναι χρήσιμες για την εκπαιδευτική μου καριέρα. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας κατανόησα ότι είναι πολύ σημαντικό ως εκπαιδευτικός να εφαρμόζω δράσεις/πρακτικές που θα μου επιτρέπουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών ανεξαιρέτως. Στο εξής, θα προσπαθώ να συμπεριλαμβάνω στη διδασκαλία μου όσον το δυνατό περισσότερες δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Με την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της παρούσας έρευνας οφείλω να ομολογήσω πως η διεξαγωγή της ήταν σαν ένα καράβι που είχε να πραγματοποιήσει ένα αρκετά μακρινό ταξίδι και στη διαδρομή του συναντούσε άλλοτε γαλήνιες θάλασσες και άλλοτε φουρτουνιασμένες. Παρόλα αυτά, κατόρθωσε να υπερπηδήσει τους σκοπέλους και να φτάσει στον προορισμό του με επιτυχία. Όπως είπε και ο έξοχος ποιητής Καβάφης, *«Πάντα στον νου σου νάχεις την Ιθάκη. Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου. Αλλά μη βιάζεις το ταξίδι διόλου.*

Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει· και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί, πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο, μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη».



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2004). Η εκπαιδευτική έρευνα για το σχολείο του μέλλοντος. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (σσ. 363-385). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: Evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37), 1-46.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Allen, L. A. (2006). The moral life of schools revisited: Preparing educational leaders to “build a new social order” for social justice and democratic community. *International Journal of Urban Educational Leadership*, 1(1), 1-13.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Anderson, D. W. (2010). Biblical justice and inclusive education. *Journal of Religion, Disability & Health*, 14(3), 338-354.
- Anderson, S., Moore, S. & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009), *Distributed leadership according to the evidence*. New York and Oxon: Routledge.
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36.

- Angelides, P. & Mylordou, A. (2011). The beneficial outcome of a successful mentoring relationship: the development of inclusive education. *Teacher Development*, 15(1), 533-547.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education* (Vol. 5). Teachers College Press.
- Albritton, S., Huffman S. & McClellan, R. (2017). A study of rural high school principals' perceptions as social justice leaders. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 7(1), 19-38.
- Arar, K., Beycioglu, K. & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey. *Compare*, 47(2), 192-206.
- Astin, A. W. & Astin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek: Kellogg foundation.
- Ball, S.J. (2016). Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity. In Montgomery A. and Kehoe I. (Eds), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations* (pp. 189-205). Heidelberg: Springer.
- Barnard, A. (1997). *Report to the Ministry of Education of Cyprus: Integration of children with special educational needs*. Newcastle upon Tyne.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (μτφρ. Α. Β. Πήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bertrand, M. & Rodela, K.C. (2018). A Framework for rethinking educational leadership in the margins: Implications for social justice leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1), 10–37.

- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: more substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(1), 198-219.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue: International Response Essay. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: the multiethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-91.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of student learning*. New York: McGraw - Hill Publishing.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Bogotch, I. (2000). *Educational leadership and social justice. Theory into practice*. Revised version of a paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration. Albuquerque.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I. (2014). Educational theory: The specific case of social justice as an educational construct. In I. Bogotch & C. Shields (Eds), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 51-66). Dordrecht: Springer.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teachers knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 35-66). New York: Teachers College.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440
- Βρασίδης, Χ. (2011). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Λευκωσία: Cardet.
- Brauckmann, S. and Pasiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brooks, J. (2008). Introduction, Part One: What can social justice educators learn from the social sciences. In I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. Brooks, & F. English (Eds), *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice* (pp. 1-10). Rotterdam: Sense Publishers.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A., & Hodgins, D. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brown, K. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 79-110.
- Brown, K. (2006). Leadership for social justice and equity: Evaluating a transformative framework and andragogy. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bruner, D. Y. (2008). Aspiring and practicing leaders addressing issues of diversity and social justice. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 483-500.

- Bryman, A. (2008). Of methods and methodology, qualitative research in organizations and management. *An International Journal*, 3(2), 159-168.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. London: Allen and Unwin.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research matters*. London: University of London.
- Campron-McCabe, N. & McCarthy, M. M. (2005). Educating school leaders for social justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- Capper, C. A. (Ed.). (1993). *Educational administration in a pluralistic society*. Albany: Suny Press.
- Capper, C. A. & Young, M. D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory into practice*, 53(2), 158-164.
- Capper, C.A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for social justice. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 209-224.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.
- Chapman, C. & King, R. (2005). *Differentiated Assessment Strategies, one tool doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Chapman, C., Ainscow, M., Bragg, J., Gunter, H., Hull, J., Mongon, D., Muijs, D. & West, M. (2008). *Emerging patterns of school leadership: Current practice and future directions*. Nottingham: NCSL.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272-287.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.
- Clement, M and Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers professional development: An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner research and students' learning. *Action in Teacher Education*. Boston College.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy*. New Haven: Yale University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Μαυράκη, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Contini, R. M. (2013). Multiethnic societies, educational policies, citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84(1), 1411-1416.
- Cooper, K. S., & Miness, A. (2014). The co-creation of caring student-teacher relationships: Does teacher understanding matter? *The High School Journal*, 97(4), 264-290.
- Corrigan, J. & Hudson, W. (2015). *Religion in America*. New York: Routledge.
- Cowen, T. (2002). *Creative Destruction: How globalization is changing the world's cultures*. Princeton University Press: Princeton.

- Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. California: Sage Publications.
- Cummins, J., Brown, K. & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Pearson.
- Dantley, M. (2002). Uprooting and replacing positivism, the melting pot, multiculturalism, and other impotent notions in education leadership through an African American perspective. *Education and Urban Society*, 34(3), 334-352.
- Dantley, M. & Tillman, L. (2010). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 19-33). New York: Pearson.
- Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg, (Eds), *School-family partnerships: Fostering children's school success* (pp. 57-73). New York: Teachers College Press.
- Day, C. G. Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- DeMatthews, D. (2015). Clearing a path for inclusion: Distributing leadership in a high performing elementary school. *Journal of School Leadership*, 25(6), 1-24.
- DeMatthews, D. & Izquierdo, E. (2018). The importance of principals supporting dual language education: A social justice leadership framework. *Journal of Latinos and Education*, 17(1), 53-70.

- DeMatthews, D. E. & Mawhinney, H. B. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Demetriou, C. & Trimikliniotis, N. (2006). *The primary education of the Roma/Gypsies: Antidiscrimination and multiculturalism as a post-accession challenge for Cyprus*. Λευκωσία: Reconciliation (Symfiliosi/Ulusma).
- Dimmock, C. & Walker, A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. London: Sage.
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Elrod II, D.P. & Tippet, D. P. (2002). The 'death valley' of change. *Journal of organizational change management*, 15(3), 273-291.
- Emihovich, C. and Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 3(3), 225-238.
- English, F. W. (Ed). (2011). *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice*. Sage.
- Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(1), 277-294.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120.

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Evans, A. E. (2007). Horton, highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(3), 250-275.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). 2018. Fourth reports in Cyprus. Πρόσβαση Ιούnius 12, 2018 από <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/cyprus/CYP-CbC-IV-2018-020-ENG.pdf>
- Fan, W. & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Ferraioli, S. J. & Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19-28.
- Forde, C. & Torrance, D. (2017). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 43(1), 106-120.
- Freire, P. (1985). *The politics of education – Culture, power and liberation*. London: Bergin & Garvey.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furman, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 215-235.

- Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. & Shields, C. (2003). *How can leaders promote and support social justice and democratic community in Schools?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Gamboa, L. F. & Waltenberg, F. D. (2012). Inequality of opportunity for educational achievement in Latin America: Evidence from PISA 2006-2009. *Economics of Education Review*, 31(1), 694-708.
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of competing values framework. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(3), 333-348.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Educational policy*, 13(4), 469-484.
- Ghamrawi, N. (2011). Trust me: Your school can be better-A message from teachers to principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(3), 333-348.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(3), 203.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63.

- Goddard, T. J. & Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management*, 27(1), 7–20.
- Goddard, J. T., Johanson, O. & Norberg, K. (2010). Managing equity. Experiences from Canada and Sweden. *International Studies in Educational Administration*, 38(3), 3-17.
- Goldring, E., & Sims, P. (2005). Modeling creative and courageous school leadership through district community partnerships. *Educational Policy*, 19(1), 223-249.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11(3), 267-278.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Buckingham: Open University Press.
- Grogan, M. (2000). Laying the groundwork for a reconception of the superintendency from feminist postmodern perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 117-142.
- Gunter, B. & Hoeven, R. (2004). The social dimension of globalization: A review of the literature. *International Labour Review*, 143(1-2), 7-43.
- Jansen, J. D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 37-51.
- Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S. & Tayyeb, H. H. (2017). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 1(1), 1-20.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.

- Hajisoteriou C. & Angelides P. (2014). Education policy for social justice in Cyprus: The role of stakeholders' values. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 157-170.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *JCS* (www.faculty.ed.uiuc.edu/westbury/jes/Vol137/harris.htm)
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership* 1(1), 73-87.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence, *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1–11.
- Harris, A & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13.
- Harris, A. & Muijs, D. (2007). Teacher leadership in (in)action: three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35 (1), 111-134.
- Hadjitheodoulou-Loizidou, P., & Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 63-72.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routhledge Falmer.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012) Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions. Πρόσβαση Οκτώβριος 10, 2018 από www.oecd.org/edu/imhe

- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, D. & Cole, M. (2001). *Schooling and Equality. Fact, concept, and policy*. London: Kogan Page Limited.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- Hoppey, D. & McLesky, J. (2010). A case of principal leadership in an effective inclusive school. *Journal of Special Education*, 20(10), 1-12.
- Houtenville, A.J. & Conway, K. (2008). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 1141-1177.
- Hoyle, J., English, F. & Steffy, B. (1998). *Skills for successful 21st century schools leaders. Standards for peak performers*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Huang, Y. M. & Chiu, P. S. (2015). The effectiveness of the meaningful learning-based evaluation for different achieving students in a ubiquitous learning context. *Computers & Education*, 87(1), 243-253.
- Hulpia, H. & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teacher's organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2008). *Ρωγμές στο παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας* (εκδ. 2^η), Λευκωσία: Εκδ. Ιδίου.

- Ιάσονος, Σ. (2014). Στυλ ηγεσίας και κοινωνική δικαιοσύνη: Σχέσεις και προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Jean-Marie, G., Normore, H.A., Brooks, S.J. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ-αποτελεσματική διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες* (τομ. 1^{ος}). Αθήνα.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin Press.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Khalil, D. & Brown, E. (2015). Enacting a social justice leadership framework: The 3 C's of urban teacher quality. *Journal of Urban Learning Teaching and Research*, 11(1), 77-90.
- Kincheloe, J. L. (1997). *Critical pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1995). The more questions we ask, the more questions we ask. In: J. L. Kincheloe & S.R. Steinberg (eds.), *Thirteen questions* (2nd ed) (pp. 1-11). New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. & Steingberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.
- Koerin, B. (2003). The settlement house tradition: Current trends and future concerns. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 30, 53–68.
- Kose, B. W. (2009). The principal's role in professional development for social justice: an empirical-based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.

- Kouzes, J. M., & Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*, 6(1), 29-48.
- Koutselini, M., & Patsalidou, Fr. (2014). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kyriakides, L. (2001). Measurement of teaching in Cyprus. *4th Annual Conference of the Cyprus Educational Association*. Nicosia.
- Lahav, G. & Perliger, A. (2016). Immigrant integration, political radicalization and terrorism in Europe: some preliminary insights from the early millennium (2000–2010). In G. P. Freeman & N. Mirilovic (Eds), *Handbook on migration and social policy* (pp.265-292). Chentleham: Edward Publishing.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Langer, S & Boris-Schacter, S. (2003). Challenging the image of the american principalship. *Principal*, 83(1), 14-18.
- Larson, C.L. & Murtadha, K., (2002). Leadership for social justice. *In Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 10(1), 105-133.
- Larson, C.L. & Ovando, C.J. (2001). *The color of bureaucracy: The politics of equity in multicultural school communities*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- Λιανός, Π. (2000). *Κοινωνική δικαιοσύνη: θεωρίες, ιδέες, εμπειρίες, προτάσεις*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). London: Academic Press.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). *A Century's quest, to understand school-leadership*. In Murphy and Karen Seashore Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Lin, Y-J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), 50-58.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Littlefield, L., Cavanagh, S., Knapp, R., & O'Grady, L. (2017). KidsMatter: Building the capacity of Australian primary schools and early childhood services to foster children's social and emotional skills and promote children's mental health. In *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 293-311). Springer, Singapore.
- Lopez, G. R., Gonzalez, M. L., & Fiero, E. (2010). Educational leadership along the U.S. Mexico border: Crossing borders/embracing hybridity/building bridges. In C. Marshall & M. Oliva (Eds), *Leadership for social justice. Making revolutions in education* (2nd ed.), (pp. 100-119). Allyn and Bacon: Boston.
- Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.

- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Επιστ. Επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 5-15.
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). Building the capacities of social justice leaders. In Marshall, C. and Oliva, M. (Eds), *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education* (pp. 1-15). Boston: Pearson Publishing.
- Marshall, C. & Parker, L. (2010). Learning from leaders' social justice dilemmas. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for Social Justice* (2nd ed.) (pp.219-239). Boston: Allyn & Bacon.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Marshall, C. & Ward, M. (2004), “Yes, but . . .”: Education leaders discuss social justice, *Journal of School Leadership*, 14(1), 530-563.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Guntenberg.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A Philosophical and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- Maynes, B. & Sarbit, B. (2000). Schooling children living in poverty: Perspectives on social justice. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 37 –61.
- McCarley, T., Peters, M. and Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(5), 647-679.

- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Merchant, M. & Shoho, A. (2002, October). *Bridge people: Leaders for social justice*. Paper presented at the meeting of the University Council for Educational Administration. Pittsburgh.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. CA: Sage.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα* (μτφ. Ν. Ρώντα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαήλ, Κ. (2013). Παιδαγωγική πράξη και εκπαιδευτική ηγεσία για προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Mongan, J. C., Santin, D. & Valiño, A. (2011). Towards the equality of educational opportunity in the province of Buenos Aires. *Journal of Policy Modeling*, 33(4), 583-596.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Μπουρούντας, Μ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Μυλονάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Murawski, W. W. and Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, collaboration, and co teaching: A logical combination for successful systemic change. *Preventing School Failure*, 53(4), 267-277.
- Murdock, L., Finneran, D., and Theve, K., (2015). *Co –teaching to reach every learner*. Educational Leadership, 73(1), 42 –47.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.
- Muthukrishna, N. & Schtuer, H. (2011). Towards socially just, inclusive school cultures. *International Studies in Educational Administration*, 39(1), 19-32.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Normore, A. H. (2007). *Principal preparation processes: A critical review and discussion of practices in the USA and Canada*. Panelist for pre-conference session at the 12th Annual Values, Ethics and Educational Leadership Conference, State College, Pelsylvania.
- Normore, A. H. & Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: at the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership and Organization Development Journal*, 29(2), 182-205.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phidelta Kappan*, 81(8), 568-576.
- Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L. & Stillman, J. (2015). *Teaching to change the world*. New York: Routledge.
- O'Brien, M. & Penna, S. (2008). Social exclusion in Europe: Some conceptual issues. *International Journal of Social Welfare*, 17(1), 84-92.

- O'Keefe, C. (2005). *The importance of team teaching / collaboration among extra – classroom teachers*. Πρόσβαση Σεπτέμβρης 22, 2018 από http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/okeefe.html
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). “At a crossroads of civilizations: Multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study”. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Papamichel, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of Intercultural Education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Πασιαρδής, Π. (1998). Παράμετροι ποιοτικής διεύθυνσης στο δημοτικό σχολείο του 21ου αιώνα. Στο: Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά 1ου πανελλήνιου συνεδρίου* (σσ. 813–823). Αθήνα: Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). CA: Sage.
- Place, W. A., Ballenger, J., Wasonga, T. A., Piveral, J. & Edmonds, C. (2010), Principals' perspectives of social justice in public schools. *International Journal of Educational Management*, 24(6), 531-543.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Quin, J. (2009). Growing social justice educators. A pedagogical framework for social justice education. *Intercultural Education*, 20(2), 109-125.

- Radd, S. I. (2008). Looking for social justice: Competing perspectives as methodological instrument in a study of school leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 18(2), 268–86.
- Radd, S. I. & Kramer, B. H. (2008, March). *Building relationships for change: How school leaders use relational approaches to advance social justice in their communities*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Meeting, New York.
- Raffo, C. & Gunter, H. (2008). Leading schools to promote social inclusion: Developing a conceptual framework for analyzing research, policy and practice. *Journal of Educational Policy*, 23(4), 397–414.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press: Boston.
- Reuna, C. (2000). Lazy, dumb or industrious: When stereotypes convey attribution information in the classroom. *Educational Psychology Review*, 12(1), 86-110.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Riester, A. F., Pursch, V. & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Richards, H. V., Brown, A. F. & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: έναν μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Runhaar, P., Konermann, J. & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–

- member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 99-108.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Ryan, J. (2016). Strategic activism, educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), 87-100.
- Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Sarafidou, O. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Sanders, M. G. & Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345–1368.
- Sanders, W.L. & Horn, S. P. (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Educational Leadership*, 61(1), 25-28.
- Scanlan, M. (2012). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2) 348-391.
- Scheurich, J. J. & Laible, J. (1995). The buck stops here-in our preparation programs: Educational leadership for all children (No exceptions allowed). *Educational*

- Administration Quarterly*, 31(2), 313-322.
- Scheurich, J. J. & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence. Creating high-achievement classrooms, schools and districts*. Thousand Oaks: Corwin.
- Shuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Scott, J. (2009). Student ownership of education: Practicing democracy in schools. *Education Canada*, 49(2), 36-38.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge/Falmer.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review*, 35(2), 149–165.
- Sheridan, S. M. & Kratochwill, T.R. (2008). *Conjoint behavioral consultation*. New York: Springer.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2011). Social justice: Seeking a common language. In F.W. English (Ed.), *The sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research and practice (2nd ed.)* (pp. 36-54). Los Angeles: Sage.
- Skrla, L., Scheurich, J., Garcia, J. & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.

- Shields, C. M. (2014). Leadership for social justice education: A critical transformative approach. In I. Bogotch & C. Shields (Eds.), *International Handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 323-340). Dordrecht: Springer.
- Shields, C. M. & Oberg, S. L. (2000). *Year-round schooling: Promises and pitfalls*. Maryland: Scarecrow Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sikes, P. (2006). On Dodgy Ground? Problematics and ethics in educational research? *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 105-117.
- Silva, P., Slater, C., Gorosave, G., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S. & Briceno, F. (2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 316-333.
- Silverman, D., 2010. *Doing qualitative research: a practical handbook* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J. (2008). Enhancing teacher education practice through professional learning conversations. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 215-227.
- Slater, L. (2008). Pathways to bulding leadership capacity. *Educational Management Administration and Management*, 36(1), 55-69.
- Slater, C. Potter I., Torres, N. & Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership leaders in Costa Rica and England: An international exploration of the perspectives of two schools. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
- Smith, S.C. & Hung, L. (2008). Stereotype threat: effects on education. *Social Psychology of Education*, 11(3), 243-257.

- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools*. London: Falmer.
- Spyrou, S. (2004). *The educational needs of the Turkish-speaking children in Limassol*. Nicosia: Reports on behalf of UNOPS.
- Starratt, R. (2014). Ethics and social justice: Strangers passing in the night? In I. Bogotch & C. Shields (Eds), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (pp. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research*. New York: The Guilford Press.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου (n.d.). *Πληθυσμός και κοινωνικές συνθήκες*. Πρόσβαση Σεπτέμβρης 16, 2018 από http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_24main_gr/populationcondition_24main_gr?OpenForm&sub=1&sel=2
- Sterett, W. L. (2011). *Insights into action: Successful school leaders share what works*. Alexandria: ASCD.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674.
- Storey, A. (2004). *The problem of distributed leadership in schools*. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.
- Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Tang, S. & Chow, A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 1066-1085.
- Terek, E., Glušac, D., Nikolic, M., Tasic, I., & Gligorovic, B. (2015). The impact of leadership

- on the communication satisfaction of primary school teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 73-84.
- Theocharis, G. (2005). *Arrogant humility: the indentivity, calling and leadership of urban social justice principals*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Annual Convention. Nasville: Tennessee.
- Theocharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Towards a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theocharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education and Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Theocharis, G. (2010). Disrupting Injustice: Principals narrate the strategies they use to improve their schools and advance social justice. *Teacher College Record*, 112(1), 331-373.
- Theocharis, G. & O'Toole, J. (2011). Leading inclusive ELL social justice leadership for English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 47(4), 646-688.
- Toson, A.L.M, Burrello, L.C.& Knollman, G. (2013). Educational justice for all: the capacity approach and inclusive education leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 490-506.
- Unesco. (1990a). *World conference on education conference for all. Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s*. Πρόσβαση Απρίλης 30, 2018 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- Unesco. (1990b). *World declaration on education for all*. Πρόσβαση Απρίλης 30, 2018 από http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF
- Unesco. (2000). *The EFA assessment: Country report. Education for all: the Cyprus case*. Πρόσβαση Απρίλης 30, 2018 από http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/cyprus/rapport_1.html

- United Nations High Commission for Refugees. (2017). Mid-year trends, 2017. Πρόσβαση Ιούλιος 18, 2018 από <http://www.unhcr.org>
- Valenzuela, A. (2010). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Suny Press.
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Young, M. D. & Laible, J. (2000). White racism, anti-racism, and school leadership preparation. *Journal of School Leadership*, 10(5), 374-415.
- Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 667-681.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools* 15(3), 323-342.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership—Theory and practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470–498.
- Ward, A. W. & Murray-Ward, M. (1991). *Assessment in the Classroom*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(1), 200-224.
- Wasonga, T.A. & Murphy, J. (2007). Co-creating leadership dispositions. *International Educational Administration*, 35(2), 20-31.
- Wilkinson, R. (2004). Why is violence more common where inequality is greater? *Annals of the New York Academy of Science*, 1036 (1), 1-12.

- Zembylas, M. (2010a). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611 – 625.
- Zembylas, M. (2010b). Greek-Cypriot teachers' constructions of Turkish-speaking childrens' identities: critical race theory and education in a conflict-ridden society. *Ethnic and Racial Studies*, 33(8), 1372-1391.
- Zembylas, M. (2010c). Critical Discourse analysis of educational policy of multiculturalism and intercultural education policy in the Republic of Cyprus. *The Cyprus Review*, 22(1) 39-59.
- Zembylas, M. & Iasonos, S. (2015). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 1-25.
- Zepeda, S. J. (2004). Leadership to building learning quantities. *The Educational Form*, 68(2), 144-151.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη

Α) Συνείδηση της κοινωνικής δικαιοσύνης

- Κατέχει ένα τολμηρό όραμα.
- Πιστεύει ότι οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες και ετερογενείς ομάδες ευεργετούν όλους τους μαθητές.
- Δεσμεύεται στη διαφοροποίηση και την ομαδοποίηση.
- Πιστεύει ότι η αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι αναγκαία.
- Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες.
- Δεσμεύεται στη δική του μάθηση και στη μάθηση των άλλων.
- Κατανοεί και αποδίδει αξία στη διαφορετικότητα.
- Πιστεύει στην ολιστική προσέγγιση και εργάζεται με τους μαθητές και τις οικογένειές τους.
- Δεσμεύεται στην εμπλοκή με την οικογένεια.
- Έχει ευαισθησίες σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων.

Β) Γνώσεις

- Έχει γνώσεις σε θέματα συμπερίληψης και διαπολιτισμικής αγωγής.
- Γνωρίζει για έρευνες σχετικά με τις πολιτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται για δίγλωσσους ή πολύγλωσσους μαθητές ή/και για μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες.
- Γνωρίζει πώς να συνδέει τις γνώσεις που κατέχει με την πράξη, ώστε να προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του.
- Έχει θεωρητικές γνώσεις όσον αφορά σε ζητήματα φυλής, ισότητας και κοινωνικών ανισοτήτων.

Γ) Δεξιότητες

- Χρησιμοποιεί και παρουσιάζει τεκμηριωμένα δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων.
- Κατέχει δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.
- Μιλά με εμπειρία/άνεση όσον αφορά στα ζητήματα φύλου, εθνικής καταγωγής κτλ
- Επιδιώκει πρόσβαση σε εξωτερικές πηγές για προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του ιδίου και των εκπαιδευτικών του σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες.
- Προωθεί την ανάπτυξη σχέσεων με ανθρώπους που διαφέρουν σε κάποιες πτυχές από την πλειονότητα.

(Πηγή: Μετάφραση και προσαρμογή από Theocharis, 2009, σ. 142)

Παράρτημα Β

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Είμαι η Κούλα Σάββα, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο τμήμα Επιστήμων Αγωγής με ειδίκευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του διδακτορικού μου θα διεξάγω μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Το θέμα της ερευνάς μου είναι «Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών και των ιθυνόντων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής». Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη σε βάθος μελέτη και η κατανόηση δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω για τη συλλογή δεδομένων είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Δηλαδή, θα βρίσκομαι στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και θα κάνω κάποιες παρατηρήσεις χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικού ή οποιαδήποτε παρέμβαση από εμένα. Με την παρούσα επιστολή, ζητώ την άδειά σας για την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας. Επισημαίνεται ότι η παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας δεν πρόκειται να αποβεί εις βάρος του δικού διδακτικού τους χρόνου σας οφέλους. Βεβαιώνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι εσείς και οι μαθητές σας μπορείτε να αποχωρήσετε από την ερευνητική διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλέξω κατά την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση, δε θα χρησιμοποιηθούν τα ονόματά σας ούτε και αυτά των μαθητών σας. Τέλος, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι αφού συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης να το παραδώσετε σε εμένα, ενώ το έντυπο ενημέρωσης να κρατήσετε για το αρχείο σας. Η συμβολή και η συγκατάθεσή σας θεωρείται σημαντική και πολύτιμη και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερος.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99696523. Σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να επικοινωνήσετε με την κ. Αθηνά Χριστοδούλου (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας) στο τηλέφωνο 22841690.

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε την παρακάτω δήλωση με (✓) και αποκόψετε την.
Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Κούλα Σάββα

-Θέμα έρευνας: Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Αποδέχομαι να γίνει η διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας μου

☐

Δεν αποδέχομαι να γίνει η διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας μου

☐

Ημερομηνία:.....

Σχολείο:.....

Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού:.....

Υπογραφή:.....

Παράρτημα Γ

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων για τη διεξαγωγή παρατήρησης στην αίθουσα διδασκαλίας

Αγαπητοί γονείς,

Είμαι η Κούλα Σάββα, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο τμήμα Επιστήμων Αγωγής με ειδίκευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του διδακτορικού μου θα διεξάγω μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Το θέμα της ερευνάς μου είναι «Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών». Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη σε βάθος μελέτη και η κατανόηση δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω για τη συλλογή δεδομένων είναι η συμμετοχική παρατήρηση. Δηλαδή, θα βρίσκομαι στο πίσω μέρος της αίθουσας διδασκαλίας και θα κάνω κάποιες παρατηρήσεις χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε αλλαγή στο πρόγραμμα της εκπαιδευτικού ή οποιαδήποτε παρέμβαση από εμένα. Με την παρούσα επιστολή, ζητώ την άδειά σας για την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας. Επισημαίνεται ότι η παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας δεν πρόκειται να αποβεί εις βάρος του δικού διδακτικού τους χρόνου ή του προσωπικού τους οφέλους. Η διεξαγωγή της παρατήρησης προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του παιδιού σας ανεξάρτητα από τον εάν εσείς έχετε δώσει τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του παιδιού. Βεβαιώνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι τα παιδιά μπορούν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλέξω κατά την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση, δε θα χρησιμοποιηθούν τα ονόματα των παιδιών σας. Τέλος, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι αφού συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης να το παραδώσετε σε εμένα, ενώ το έντυπο ενημέρωσης να κρατήσετε για το αρχείο σας. Η συμβολή και η συγκατάθεσή σας θεωρείται σημαντική και πολύτιμη και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερω.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99696523. Σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να επικοινωνήσετε με την κ. Αθηνά Χριστοδούλου (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας) στο τηλέφωνο 22841690.

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε την παρακάτω δήλωση με (✓), αποκόψετε και αποστείλετε την με το παιδί σας στο σχολείο.

Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Κούλα Σάββα

-Θέμα έρευνας: Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Αποδέχομαι η ερευνήτρια να είναι ως παρατηρήτρια στην τάξη του παιδιού μου

☐

Δεν αποδέχομαι η ερευνήτρια να είναι ως παρατηρήτρια στην τάξη του παιδιού μου

☐

Ημερομηνία:.....

Ονοματεπώνυμο μαθητή:.....

Σχολείο:.....

Τάξη:.....

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα:.....

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα:.....

Παράρτημα Δ

Πρωτόκολλο παρατήρησης

A) Προφορική Συμμετοχή

- Συχνότητα απαντήσεων
- Ποιότητα απαντήσεων

B) Εμπλοκή-ανταπόκριση


- Αλληλεπίδραση με δασκάλους
- Αλληλεπίδραση με συμμαθητές στην ομαδική εργασία



UNIVERSITY of NICOSIA

Παράρτημα Ε

Φύλλο παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Ημερομηνία:..... Όνομα εκπαιδευτικού/διευθυντή:.....	
Περιγραφικές σημειώσεις	Αναστοχασμός
 UNIVERSITY of NICOSIA	

Παράτημα Ζ

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς διευθυντές

Α) Δημογραφικά στοιχεία

Ονοματεπώνυμο:

Φύλο:

Τι προσόντα κατέχετε ως διευθυντής;

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός έχετε;.

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής έχετε;.

Πόσα χρόνια εργάζεστε σε αυτό το σχολείο;

Έχετε εργαστεί σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα εκτός της Κύπρου;

Αν ναι, πού έχετε εργαστεί και για πόσα χρόνια;

Β) Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

- **Ερμηνεία του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»**
- Θεωρείτε ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία είναι σημαντική;
- Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη»;
- Πότε και πώς φανερώνεται η διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις και στο σχολείο σας γενικότερα;
- **Περιγραφή οράματος και στόχων σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, τρόποι προώθησης και υλοποίησής τους από το/η διευθυντή/τρια καθώς και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν**
 - Ποιο είναι το όραμα σας ως διευθυντή/διευθύντριας του σχολείου που ηγείστε;
 - Έχετε θέσει κάποιους στόχους σε σχέση με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης;
 - Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες/αντιστάσεις που συναντάτε για την επίτευξη του οράματος σας; Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να ξεπεράσετε αυτές τις δυσκολίες και να υποστηρίξετε το όραμα σας;
 - Τι πρακτικές/στρατηγικές εφαρμόζεται στο σχολείο σας, για να προωθήσετε την κοινωνική δικαιοσύνη; (π.χ. υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές, υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς, προώθηση της ιδέας της συμπερίληψης στους εκπαιδευτικούς, ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών συμπεριληπτικών πρακτικών, ενίσχυση

κουλτούρας, δομή του σχολείου, ανατροφοδότηση από τους μαθητές, χρήση εργαλείων αξιολόγησης)

- Ποιες άλλες πρακτικές θα μπορούσατε να εφαρμόσετε;
- Τι προβλήματα προκύπτουν στην προσπάθειά σας να προωθήσετε την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου αναφέρετε παραδείγματα;
- Πώς αντιμετωπίζετε τις προβλήματα που παρουσιάζονται στην προσπάθειά σας να προωθήσετε την κοινωνική δικαιοσύνη;
- Υπάρχουν εκπαιδευτικοί στο σχολείο που αναλαμβάνουν σημαντικούς ηγετικούς ρόλους;
- Πώς τους «ανταμείβετε» αφού δεν έχουν κάποιο επιπλέον χρόνο για τον ιδιαίτερο ρόλο τους;
- Χρειάστηκε να μελετήσετε ή πρόκειται να μελετήσετε οποιαδήποτε θέματα που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη; Για ποιο σκοπό;
- Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη σε ότι αφορά ζητήματα ανισοτήτων και κοινωνικής δικαιοσύνης;

- **Σχέση σχολείου-γονέων και κοινότητας**

- Ποια είναι η σχέση που έχετε με τους γονείς και την κοινότητα;
- Συνεργάζεται το σχολείο σας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα που αφορούν δράσεις για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Σε ποιες δράσεις συμμετείχαν οι γονείς και η κοινότητα για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια παραδείγματα;

- **Κριτική για τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη**

- Πώς αξιολογείτε τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία;

- Θεωρείτε ότι οι πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σχετικά με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης χρήζουν περαιτέρω μεταρρυθμίσεων; Εξηγήστε γιατί;
- Ποιες μεταρρυθμίσεις πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών;

Γ) Παρακαλώ, αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχετικό θέμα το οποίο θεωρείτε σημαντικό.

Ευχαριστώ για το χρόνο σας και για τις πολύτιμες απαντήσεις σας. Θα έχετε αντίγραφο της συνέντευξης σας στις επόμενες μέρες για οποιοσδήποτε αλλαγές. Παρακαλώ, εάν έχετε οποιοσδήποτε απορίες σχετικά με τη συνέντευξη, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Ευχαριστώ πάρα πολύ.



Παράρτημα Η

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς τους εκπαιδευτικούς

Α) Δημογραφικά στοιχεία

Ονοματεπώνυμο:

Φύλο:

Τι προσόντα κατέχετε;

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός έχετε;.

Πόσα χρόνια εργάζεστε σε αυτό το σχολείο;

Έχετε εργαστεί σε άλλο εκπαιδευτικό σύστημα εκτός της Κύπρου;

Αν ναι, πού έχετε εργαστεί και για πόσα χρόνια;

Β) Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

- **Ερμηνεία του όρου «κοινωνική δικαιοσύνη»**
 - Θεωρείτε ότι η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία είναι σημαντική;
 - Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη»;
 - Πότε και πώς φανερώνεται η διαφορετικότητα των μαθητών στις τάξεις και στο σχολείο σας γενικότερα;
- **Περιγραφή στόχων σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, τρόποι προώθησης και υλοποίησής τους καθώς και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν**
 - Ποιοι είναι οι στόχοι που θέσατε τη φετινή χρονιά όσον αφορά για την καλλιέργεια της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης;
 - Με ποιον τρόπο προσπαθεί ο/η διευθυντή/τρια να τους προωθήσει (με συμβουλές, με δικές του ενέργειες, με εισηγήσεις);
 - Εσείς αναλαμβάνετε ηγετικούς ρόλους για την επίτευξη των στόχων που θέσατε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και σχετίζονται με την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης; Αν ναι, περιγράψτε κάποιους από αυτούς;
 - Ο/Η διευθυντής/τρια σας ενθαρρύνει να αναλάβετε ηγετικές πρωτοβουλίες;
 - Τι προβλήματα προκύπτουν στην προσπάθειά σας να προωθήσετε την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου αναφέρετε παραδείγματα;

- Πώς προσπαθείτε να τα αντιμετωπίσετε;
- **Αξίες που προωθεί ο/η διευθυντής/τρια στο σχολείο**
- Πώς εργάζεστε για να πετύχετε τους στόχους που θέσατε σε σχέση με την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Αξιοποιούνται οι δυνατότητες κάθε δασκάλου για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου και πώς (παρακολούθηση συνεδρίων, μεταπτυχιακές σπουδές, εμπειρογνωμοσύνη);
- Οι συνάδελφοι ενθαρρύνονται να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους; Έχουν στήριξη από το διευθυντή;
- Μπορείτε να μου περιγράψετε τον τρόπο που ενεργεί ο/η διευθυντής/τρια σας σε σχέση με την ανάπτυξη του προσωπικού (αναγνώριση-επιβράβευση, ευκαιρίες επιμόρφωσης);
- Ο/Η διευθυντής/τρια σας κάνει να καταλάβετε ότι ακούει τις απόψεις σας με προσοχή;
- Όταν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις πώς αποφασίζει ποια άποψη είναι η σωστή (παίρνει θέση, δίνει σημασία στην εμπειρογνωμοσύνη);
- Πώς διασφαλίζεται ότι χρησιμοποιούνται οι ικανότητες όλων των εκπαιδευτικών στο σχολείο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας;
- Ποια κριτήρια εφαρμόζει ο διευθυντής πριν να μοιράσει υπευθυνότητες;
- Όταν υπάρχει ένα θέμα στο οποίο παρουσιάζονται διαφωνίες πώς το χειρίζεται ο/η διευθυντής/τρια;
- Μέσα στη χρονιά που πέρασε σε ποιες περιπτώσεις ο/η διευθυντής/τρια αναγνώρισε ότι έκανε λάθος και πώς έδειξε έμπρακτα αυτή του τη μεταμέλεια;
- Η εμπιστοσύνη πώς εμφανίζεται στο σχολείο σας;
 - Μπορείτε να συνεργαστείτε με όλους τους συναδέλφους σας με την ίδια ευκολία;
 - Στο σχολείο σας υπάρχουν «κλίκες» ή λειτουργείτε όλοι σαν μια ομάδα;
 - Στις συνεδρίες προσωπικού γνωρίζετε όλες τις πτυχές των θεμάτων στα οποία σας ζητούν να τοποθετηθείτε;
 - Νιώθετε άνετα να εκφραστείτε στη συνεδρία ή στο χώρο του σχολείου ή φοβάστε ότι υπάρχει περίπτωση η άποψή σας να μεταφερθεί σε τρίτα πρόσωπα;

- **Σχέση σχολείου-γονέων και κοινότητας**
 - Ποια είναι η σχέση που έχετε με τους γονείς και την κοινότητα;
 - Συνεργάζεται το σχολείο σας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα που αφορούν δράσεις για καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης;
 - Σε ποιες δράσεις συμμετείχαν οι γονείς και η κοινότητα για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο σας; Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια παραδείγματα;
- **Κριτική για τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη**
 - Πώς αξιολογείτε τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα σχολεία;
 - Θεωρείτε ότι οι πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σχετικά με το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης χρήζουν περαιτέρω μεταρρυθμίσεων; Εξηγήστε γιατί;
 - Ποιες μεταρρυθμίσεις πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών;

Γ) Παρακαλώ, αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχετικό θέμα το οποίο θεωρείτε σημαντικό.

Ευχαριστώ για το χρόνο σας και για τις πολύτιμες απαντήσεις σας. Θα έχετε αντίγραφο της συνέντευξης σας στις επόμενες μέρες για οποιεσδήποτε αλλαγές. Παρακαλώ, εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες σχετικά με τη συνέντευξη, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Ευχαριστώ πάρα πολύ.

Παράρτημα Θ

Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης προς τους γονείς

A) Δημογραφικά στοιχεία

Ονοματεπώνυμο:.....

Φύλο:

Μόρφωση:

B) Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

- **Σχέση σχολείου – οικογένειας**

- Περιγράψτε τη σχέση σχολείου- οικογένειας.
- Επισκέψεις γονέων
- Διοργάνωση εκδηλώσεων
- Όλοι οι γονείς τυγχάνουν δίκαιης αντιμετώπισης από τους δασκάλους και το διευθυντή;
Πώς εμφανίζεται;
- Υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και γονιών; Που το στηρίζετε;

- **Περιγραφή στόχων και τρόποι προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης**

- Γνωρίζετε τους στόχους του σχολείου που αφορά την καλλιέργεια της αξίας της κοινωνικής δικαιοσύνης;
- Έχει ζητηθεί η δική σας συμβολή για την επίτευξη των στόχων;
- Εμπλέκεστε ενεργά στις ενδοσχολικές δράσεις που αφορούν την υλοποίηση των στόχων;
- Αναγνωρίζετε κάποιους δασκάλους ως εκπροσώπους της σχολικής μονάδας πέραν από το διευθυντή;

- **Θετικά/ αρνητικά σημεία του/της διευθυντή/τριας**

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχέσης σας με το διευθυντή;
- Ποια θα λέγατε ότι είναι τα θετικά/αρνητικά στοιχεία του διευθυντή σας;
- Ποια στοιχεία που έχει ο διευθυντής του σχολείου σας θεωρείτε ότι έπρεπε να είναι διαφορετικά;

Γ) Παρακαλώ, αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχετικό θέμα το οποίο θεωρείτε σημαντικό.

Ευχαριστώ για το χρόνο σας και για τις πολύτιμες απαντήσεις σας. Θα έχετε αντίγραφο της συνέντευξης σας στις επόμενες μέρες για οποιοσδήποτε αλλαγές. Παρακαλώ, εάν έχετε οποιοσδήποτε απορίες σχετικά με τη συνέντευξη, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Ευχαριστώ πάρα πολύ.



Παράρτημα Ι

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των διευθυντών/εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή συνέντευξης

Αγαπητέ/ή διευθυντή/ντρια και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Είμαι η Κούλα Σάββα, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο τμήμα Επιστήμων Αγωγής με ειδίκευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του διδακτορικού μου θα διεξάγω μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Το θέμα της ερευνάς μου είναι «Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών». Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη σε βάθος μελέτη και η κατανόηση δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω για τη συλλογή δεδομένων είναι η συνέντευξη. Με την παρούσα επιστολή, ζητώ την άδεια σας, για να σας πάρω συνέντευξη. Η συνέντευξη δεν υπολογίζεται να διαρκέσει πάνω από 40' και θα μαγνητοφωνηθεί. Τονίζεται ότι δε χρειάζεται καμία απολύτως προετοιμασία από μέρους σας. Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης δεν πρόκειται να αποβεί εις βάρος του διδακτικού σας χρόνου. Βεβαιώνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλέξω κατά την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση, δε χρησιμοποιηθούν τα ονόματά σας. Τέλος, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι αφού συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης να το παραδώσετε σε εμένα, ενώ το έντυπο ενημέρωσης να κρατήσετε για το αρχείο σας. Η συμβολή και η συγκατάθεσή σας θεωρείται σημαντική και πολύτιμη και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99696523. Σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να

επικοινωνήσετε με την κ. Αθηνά Χριστοδούλου (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας) στο τηλέφωνο 22841690.

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε την παρακάτω δήλωση με (✓) και την αποκόψετε .
Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.
Κούλα Σάββα

Θέμα έρευνας: Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη:
Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Αποδέχομαι να λάβω μέρος στη διεξαγωγή της συνέντευξης

Δεν αποδέχομαι να λάβω μέρος στη διεξαγωγή της συνέντευξης

☐☐

Ημερομηνία:.....

Σχολείο:.....

Ονοματεπώνυμο εκπαιδευτικού/διευθυντή:.....

Υπογραφή:.....

Παράρτημα Κ

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των γονέων για τη διεξαγωγή συνέντευξης

Αγαπητέ/ή διευθυντή/ντρια και αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Είμαι η Κούλα Σάββα, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο τμήμα Επιστήμων Αγωγής με ειδίκευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του διδακτορικού μου θα διεξάγω μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Το θέμα της ερευνάς μου είναι «Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών». Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη σε βάθος μελέτη και η κατανόηση δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω για τη συλλογή δεδομένων είναι η συνέντευξη. Με την παρούσα επιστολή, ζητώ την άδεια σας, για να σας πάρω συνέντευξη. Η συνέντευξη δεν υπολογίζεται να διαρκέσει πάνω από 20' και θα μαγνητοφωνηθεί. Τονίζεται ότι δε χρειάζεται καμία απολύτως προετοιμασία από μέρους σας. Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή της συνέντευξης δεν πρόκειται να αποβεί εις βάρος του διδακτικού σας χρόνου. Βεβαιώνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Επίσης, τα δεδομένα που θα συλλέξω κατά την παρουσία μου στην αίθουσα διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, σε καμιά περίπτωση, δε χρησιμοποιηθούν τα ονόματά σας. Τέλος, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι αφού συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης να το παραδώσετε σε εμένα, ενώ το έντυπο ενημέρωσης να κρατήσετε για το αρχείο σας. Η συμβολή και η συγκατάθεσή σας θεωρείται σημαντική και πολύτιμη και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99696523. Σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να

επικοινωνήσετε με την κ. Αθηνά Χριστοδούλου (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας) στο τηλέφωνο 22841690.

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε την παρακάτω δήλωση με (✓) και την αποκόψετε .
Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.
Κούλα Σάββα

Θέμα έρευνας: Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη:
Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Αποδέχομαι να λάβω μέρος στη διεξαγωγή της συνέντευξης

Δεν αποδέχομαι να λάβω μέρος στη διεξαγωγή της συνέντευξης

☐☐

Ημερομηνία:.....

Σχολείο:.....

Ονοματεπώνυμο γονέα:.....

Υπογραφή:.....

Παράρτημα Α

Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης των διευθυντών για τη συλλογή εγγράφων και πρακτικών συνεδριάσεων

Αγαπητέ/ή διευθυντή/ντρια,

Είμαι η Κούλα Σάββα, υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στο τμήμα Επιστήμων Αγωγής με ειδίκευση στην εκπαιδευτική ηγεσία. Στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του διδακτορικού μου θα διεξάγω μια έρευνα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Το θέμα της ερευνάς μου είναι «Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη: Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών». Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη σε βάθος μελέτη και η κατανόηση δράσεων που προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί ο ρόλος και η συνεισφορά των σχολικών ηγετών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένα από τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσω για τη συλλογή δεδομένων είναι η συλλογή εγγράφων/πρακτικών συνεδριάσεων. Με την παρούσα επιστολή, ζητώ τη συναίνεσή σας για τη συλλογή αυτών των εγγράφων/πρακτικών συνεδριάσεων. Τα έγγραφα/πρακτικά συνεδριάσεων που θα συλλεχθούν θα αφορούν τη φετινή σχολική χρονιά 2016-2017. Στο πλαίσιο της συλλογής εγγράφων/πρακτικών συνεδριάσεων θα ήθελα να αναφέρω ότι δε θα έχω πρόσβαση σε ευαίσθητες πληροφορίες και προσωπικές πληροφορίες των μαθητών, των εκπαιδευτικών ή άλλων εμπλεκόμενων που πιθανόν να περιλαμβάνονται στα έγγραφα αυτά. Βεβαιώνεται ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από τα έγγραφα/πρακτικά συνεδριάσεων θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι αφού συμπληρώσετε το έντυπο συγκατάθεσης να το παραδώσετε σε εμένα, ενώ το έντυπο ενημέρωσης να κρατήσετε για το αρχείο σας. Η συναίνεση σας για τη συλλογή εγγράφων/πρακτικά συνεδριάσεων θεωρείται σημαντική και πολύτιμη και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε απορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο τηλέφωνο 99696523. Σε περίπτωση που θέλετε να υποβάλετε παράπονο ή καταγγελία μπορείτε να

επικοινωνήσετε με την κ. Αθηνά Χριστοδούλου (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας) στο τηλέφωνο 22841690.

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε την παρακάτω δήλωση με (✓) και αποκόψετε την .
Ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Κούλα Σάββα

Θέμα έρευνας: Επιτυχημένα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη:
Η συμβολή και ο ρόλος των σχολικών ηγετών

Αποδέχομαι να γίνει συλλογή εγγράφων/πρακτικών συνεδριάσεων από την ερευνήτρια

☐

Δεν αποδέχομαι να γίνει συλλογή εγγράφων/πρακτικών συνεδριάσεων από την ερευνήτρια στη
συλλογή

☐

Ημερομηνία:.....

Σχολείο:.....

Ονοματεπώνυμο διευθυντή:.....

Υπογραφή:.....

Παράρτημα Μ

Περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών

ΚΑΡΤΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ															
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Γ. Γ. Γ.															
ΤΑΞΗ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ: 2016-2017															
ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ															
Α. ΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ – ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ – ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ															
Παρακολουθεί με προσοχή τα μαθήματα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Χαρακτηρίζεται για την εργατικότητα του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ανταποκρίνεται στις σχολικές του υποχρεώσεις: κατοίκον εργασία, φέρνει τα βιβλία και τετράδιά του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματά του και καταβάλλει προσπάθεια	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Είναι συνεπής στα καθήκοντά του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμμετέχει ενεργά στο μάθημα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δείχνει ενδιαφέρον και συμμετέχει ενεργά στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Β. ΜΕΘΟΔΙΚΟΤΗΤΑ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΚΡΙΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ															
Εργάζεται μεθοδικά και αποτελεσματικά	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Οι προσπάθειες του/της οδηγούν σε αποτέλεσμα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Διαθέτει παρατηρητικότητα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Έχει κριτική ικανότητα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Καταβάλλει προσπάθεια βελτίωσης	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμβάλλει στην καλή διεξαγωγή του μαθήματος	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Γ. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – ΣΥΝΕΠΕΙΑ – ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ															
Συνεργάζεται αρμονικά με τους συμμαθητές/τριες του/της	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Χαρακτηρίζεται από συνέπεια και υπευθυνότητα	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμπεριφέρεται ευγενικά στους συμμαθητές του	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Συμπεριφέρεται ευγενικά προς στους δασκάλους και το βοηθητικό προσωπικό	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Αποδέχεται τους άλλους και τις ιδιαιτερότητές τους	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δ. ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ – ΕΠΙΜΟΝΗ															
Εργάζεται χωρίς να ζητάει συνέχεια τη στήριξη του/της δασκάλου/ας	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δεν αποβαρύνεται εύκολα και επιμένει σ' αυτό που κάνει	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ε. Παρατηρήσεις															

Παράρτημα Ν

Δημοτικό σχολείο «Μελένιο»

Κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ μαθητή/μαθήτριας

Οι πληροφορίες στο έντυπο είναι από απόλυτα εμπιστευτικές και αφορά αυστηρά προσωπικά δεδομένα.

Ονοματεπώνυμο:	Τμήμα:	Ημερομηνία:
Καταγωγή πατέρα		
Καταγωγή μητέρας		
Μόρφωση πατέρα		
Μόρφωση μητέρας		
Επάγγελμα πατέρα		
Επάγγελμα μητέρας		
Οικογενειακή κατάσταση (διαζευγμένοι γονείς, απώλεια γονέα, μονογονική)		
Άλλα προβλήματα στην οικογένεια		
Άλλη σημαντική πληροφορία ή ιδιαιτερότητα:		
Συνέπεια		
Ενδιαφέρον		
Αυτοπειθαρχία		
Περιλαμβάνεται στα άπορα παιδιά		
Εποπτεία γραφείου ευημερίας		
Προβλήματα υγείας		
Παχυσαρκία		
Θύμα βίας ή κακοποίησης στο σπίτι		
Μαθησιακές δυσκολίες		
Χρήση ελληνικής γλώσσας		
Μαθησιακή δυσκολία		
Λαμβάνει ενίσχυση (αλλόγλωσσος)		
Λαμβάνει ειδική εκπαίδευση		
Περσινή επίδοση του μαθητή/μαθήτριας		
Με βάση την πιο πάνω πληροφόρηση, η περίπτωση αξιολογείται ως εξής:		
Χαμηλού κινδύνου		Υψηλού κινδύνου
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Συμπληρώθηκε από:		

Παράρτημα Ξ

Αξιολόγηση μαθητών στο μάθημα Ελληνικών

Παρακαλώ όπως καταχωρηθούν οι ακόλουθες πληροφορίες στον πιο κάτω πίνακα:

- 1) Τον βαθμό επιτυχίας στο αρχικό και τελικό δοκίμιο
- 2) Την πρόοδο κάθε παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με το σύνολο της τάξης. Η κλίμακα με την οποία θα αξιολογήσετε την πρόοδο του κάθε παιδιού θα είναι από το 1 (που σημαίνει το ελάχιστο) μέχρι το 5 (που σημαίνει το μέγιστο βαθμό).
- 3) Να σημειώσετε σχόλια σχετικά το πού αποδίδετε την ύπαρξη ή απουσία προόδου για κάθε περίπτωση.

Τμήμα:..... Εκπαιδευτικός:.....

αα	Ονοματεπώνυμο μαθητή	Αρχικός βαθμός %	Τελικός βαθμός %	Πρόοδος σε σχέση με τον εαυτό του/της	Πρόοδος σε σχέση με το σύνολο της τάξης
				1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Σχόλια για το πού αποδίδετε την ύπαρξη ή απουσία προόδου

Παράρτημα Ο

Αξιολόγηση μαθητών στο μάθημα Μαθηματικών

Παρακαλώ όπως καταχωρηθούν οι ακόλουθες πληροφορίες στον πιο κάτω πίνακα:

- 1) Τον βαθμό επιτυχίας στο αρχικό και τελικό δοκίμιο
- 2) Την πρόοδο κάθε παιδιού σε σχέση με τον εαυτό του και με το σύνολο της τάξης. Η κλίμακα με την οποία θα αξιολογήσετε την πρόοδο του κάθε παιδιού θα είναι από το 1 (που σημαίνει το ελάχιστο) μέχρι το 5 (που σημαίνει το μέγιστο βαθμό).
- 3) Να σημειώσετε σχόλια σχετικά το πού αποδίδετε την ύπαρξη ή απουσία προόδου για κάθε περίπτωση.

Τμήμα:..... Εκπαιδευτικός:.....

αα	Ονοματεπώνυμο μαθητή	Αρχικός βαθμός %	Τελικός βαθμός %	Πρόοδος σε σχέση με τον εαυτό του/της	Πρόοδος σε σχέση με το σύνολο της τάξης
				1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Σχόλια για το πού αποδίδετε την ύπαρξη ή απουσίας προόδου

Παράρτημα Π

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα Ελληνικά

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Α. ΑΚΡΟΑΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ	Α' ΤΡΙΜΗΝΟ	Β' ΤΡΙΜΗΝΟ	Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ
Ακούει προσεκτικά και δε διακόπτει τον συνομιλητή του.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Κατανοεί αυτά που ακούει και απαντά με ευστοχία	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Συμμετέχει ενεργά και εποικοδομητικά σε συζήτηση στην ομάδα και στην τάξη.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Εκφράζεται με ευχέρεια, σαφήνεια και ακρίβεια.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Β. ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ			
Διαβάζει, με άνεση και κατάλληλο ύψος, κείμενα από διάφορα είδη λόγου αποδίδοντας ορθά όλα τα σημεία στίξης.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Αναγνωρίζει και ανακαλεί τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Κατανοεί αυτά που διαβάζει και διατυπώνει απλά συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα ενός κειμένου.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Γ. ΓΡΑΠΤΗ ΕΚΦΡΑΣΗ			
Γράφει καθαρά και ευανάγνωστα	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Γράφει χωρίς ορθογραφικά λάθη	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Χρησιμοποιεί πλούσιο λεξιλόγιο	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Τηρεί ορθά τα σημεία στίξης που έχει διδαχτεί	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Υπάρχει συνοχή και συνέπεια στο γραπτό του/της	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Σύνταξη των προτάσεων	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ευχέρεια στην έκφραση	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Απαντά τις γραπτές του εργασίες με ακρίβεια και σαφήνεια	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα στην γραφή του/της	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Γρήγορος/η στη γραφή	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Δ. ΒΑΣΙΚΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ - ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ			
Έχει κατακτήσει από εννοιολογική και ορθογραφική άποψη τις λέξεις του βασικού εννοιολογικού και ορθογραφικού λεξιλογίου.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Αναγνωρίζει και κατανοεί τα γραμματικά φαινόμενα, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, εφαρμόζοντας τα στον προφορικό και γραπτό λόγο.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ε. Παρατηρήσεις			

Παράρτημα Ρ

Δημοτικό Σχολείο «Ανθέμιο»
Σχολική Χρονιά 2016 – 2017

Ημερίδα: «Όλοι μια γροθιά!»

	Κύκλος Α΄	Κύκλος Β΄
1 ^{ος} Σταθμός	Το δέντρο της αγάπης	Αλυσίδα φιλίας
2 ^{ος} Σταθμός	Χρωματίζω τον Έλμερ	Ρέπα και Άμπλερ
3 ^{ος} Σταθμός	Τραγούδι – Προσωπική Ασπίδα	Τραγούδι – Προσωπική Ασπίδα

Κύκλος Α - Σταθμός 1

Δημιουργία δέντρου αγάπης με καρδούλες με λεξιλόγιο αποδοχής + συναισθήματα
Καταγραφή συνθήματος τάξης – σλόγκαν που θα τυπωθεί σε αυτοκόλλητες καρτελλίτσες

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Α΄ κύκλου: Αντιγόνη, Αίθουσα Γ΄

Κύκλος Β – Σταθμός 1

“If you give a little love” - Αλυσίδα φιλίας - διακόσμηση

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Β΄ κύκλου: Έλλη, Αίθουσα Στ΄

Κύκλος Α - Σταθμός 2

Τέχνη: Χρωματίζω τον Έλμερ – Καρδιά στο μέσο με μια λέξη

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Α΄ κύκλου: Άντρη, Αίθουσα Τέχνης

Κύκλος Β- Σταθμός 2

Ρέπα και Άμπλερ – Αποδοχή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Β΄ κύκλου: Ιωάννα, Αίθουσα Δ΄

Σταθμός 3: Τραγούδι κατά του ρατσισμού «Όλοι μια γροθιά»

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Α΄ κύκλου: Ερμάντα, Αίθουσα Β΄

Εμπνευστής εκπαιδευτικός Β΄ κύκλου: Παναγιώτης, Αίθουσα Ε΄

Συγκέντρωση και παρουσίαση

- Τα παιδιά θα φορούν τα αυτοκόλλητα με τα συνθήματα που έγραψαν.
- Θα ανακοινώσουν τα συνθήματα της τάξης τους
- Θα τραγουδήσουν το τραγούδι – Παρουσίαση χορογραφίας Ε΄ - Στ΄ τάξης

- Παρουσίαση προσωπικής ασπίδας - Υπόσχεση

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ	
Ωρα	Σταθμοί
7:45 - 9:05	Αφόρμηση: Οι υπεύθυνοι δάσκαλοι στην τάξη παρουσιάζουν στα παιδιά το θέμα του ρατσισμού μέσω του παραμυθιού του «Έλμερ», για τα παιδιά του Α΄ κύκλου «Η τελευταία μαύρη γάτα» για τα παιδιά του Β΄ κύκλου
9:05 – 9:30	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
9:30 - 10:10	1 ^{ος} σταθμός
10:10 - 10:50	2 ^{ος} σταθμός
10:50 - 11:10	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
11:10- 11:50	3 ^{ος} σταθμός
11:50- 12:10	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ
12:10 – 1:00	Συγκέντρωση